



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

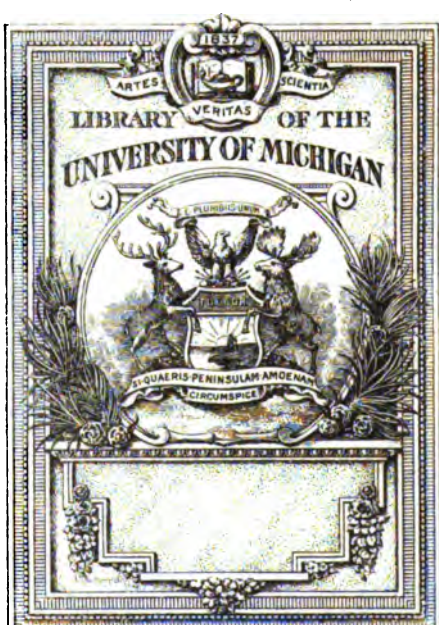
Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. 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.

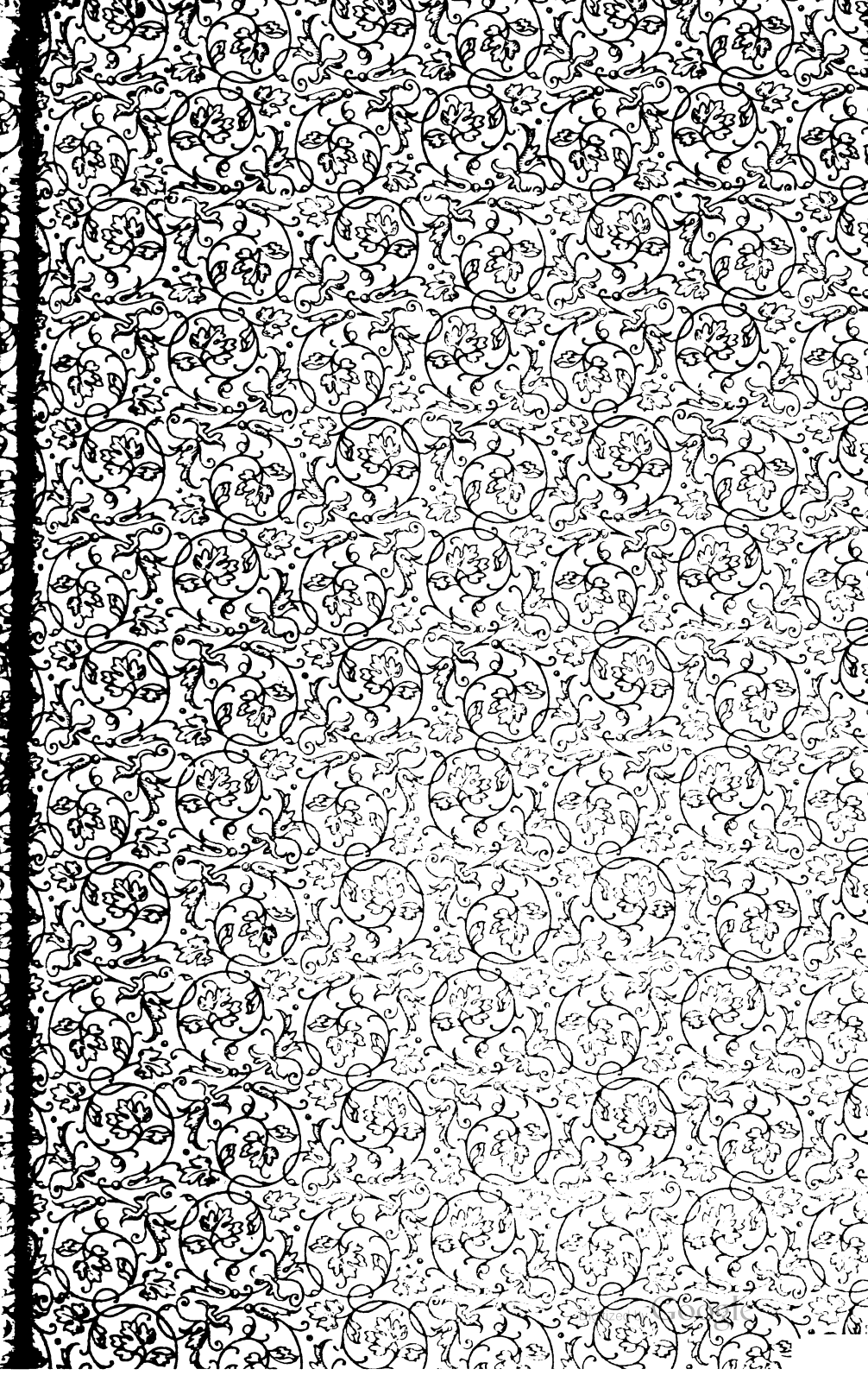
Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *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
GYMNASIALWESEN

77436

HERAUSGEGEBEN

VON

H. J. MÜLLER.

XLVII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE SIEBENUNDZWANZIGSTER JAHRGANG.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1893.

**INHALT DES XLVII. JAHRGANGES,
DES SIEBENUNDZWANZIGSTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.**

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

	Seite
A. v. Bamberg, Zum griechischen Unterricht nach dem neuesten preussischen Lehrplan	1
E. Bischoff, Didaktische Stoffauswahl für den Kanon der Ovid-Lektüre in Ober-Tertia auf Grund der neuen Lehrpläne	397
J. Froboese, Bedenken gegen den neuen preussischen Lehrplan der Geschichte	65
F. Krämzlin, Der neue Lehrplan für den naturbeschreibenden Unterricht	321
R. Lehmann, Der mittelhochdeutsche Unterricht in Ober-Sekunda	725
W. Mangold, Der neue Lehrplan des Französischen im Gymnasium	657
A. Pahde, Die Geographie an den höheren Schulen nach den Lehrplänen vom 6. Januar 1892	257
A. Rieder, Noch einige Parallelen zu Lehrstücken des christlichen Religionsunterrichts aus den Werken griechischer und römischer Klassiker	79
H. Schiller, Zur Schulzucht	76
E. Schmolling, Die deutsche Schulorthographie und das Leben	529
K. Schwering, Der neue preussische Lehrplan für Mathematik an den Gymnasien	721
M. Simon, Der neue preussische Lehrplan für Mathematik im Gymnasium	593
E. Stutzer, Welche Anforderungen sind im Geschichtsunterricht an die Lehrbücher zu stellen?	734
R. Thiele, Ein kurzes Wort über die Lehrbücher des Geschichtsunterrichts in den mittleren Klassen	193
O. Weise, Die Etymologie im Dienste des lateinischen Unterrichtes	385

ZWEITE ABTEILUNG.
LITTERARISCHE BERICHTE.

	Seite
<i>Adamek, O.</i> , Die pädagogische Vorbildung für das höhere Lehramt an den Mittelschulen, von P. Dettweiler	538
<i>Andree, R.</i> , Allgemeiner Handatlas, 3. Auflage, von A. Kirchhoff	312
<i>Anton, J. R. W.</i> , De origine libelli περί ψυχῆς κόσμου καὶ φίσιος inscripti, qui vulgo Timaeo Locro tribuitur, quaestio, von H. S. Anton	443
<i>Aristoteles, Ἀθηναίων πολιτεία</i> , herausgegeben von J. E. Sandys, von P. Meyer	335
<i>Aristoteles, Ἀθηναίων πολιτεία</i> , Litteratur-Bericht von P. Meyer	566
<i>Bachmann, J.</i> , Präparationen und Kommentare zu den gelesenen Büchern des Alten Testaments, von A. Jonas	112
<i>Baenitz, C.</i> , und <i>Kopka</i> , Lehrbuch der Geographie, 3. Auflage von W. Petzold, von E. Oehlmann	51
<i>Baethcke, H.</i> , Bellum Helvetiorum, Leitfaden für den Anfangsunterricht im Lateinischen auf Grund der Lektüre in der Tertia höherer Lehranstalten, von W. Fries	125
<i>Banner, M.</i> , Französisches Lese- und Übungsbuch, 1. Kursus, von K. Brandt	285
<i>Baur, W.</i> , Das Leben des Freiherrn vom Stein, 3. Ausgabe, von E. W. Mayer	302
<i>Behr, E.</i> , s. W. Pütz.	
<i>Die Bibel</i> oder die ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments nach der deutschen Übersetzung D. Martin Luthers, im Auftrage der Deutschen Evangelischen Kirchenkonferenz durchgesehene Ausgabe, 1. Abdruck, von J. Heidemann	19
<i>Biese, A.</i> , Griechische Lyriker in Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben, von J. Sitzler	33
<i>Boek, P.</i> , s. G. Dubislav.	
<i>Boerner, G.</i> , Lehrbuch der Physik für höhere Lehranstalten, von E. Hutt	308
<i>Boerner, O.</i> , Lehrbuch der französischen Sprache, von G. Schulze	235
<i>Boerner, O.</i> , Die Hauptregeln der französischen Grammatik, von G. Schulze	235
<i>Boesser, E.</i> , und <i>Fr. Lindner</i> , Vaterländisches Lesebuch, für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten, von H. Schiller	24
<i>Boetticher, G.</i> , und <i>K. Kinzel</i> , Denkmäler der älteren deutschen Litteratur I 3 und IV 1, von E. Naumann	416
<i>Boetticher, G.</i> , und <i>K. Kinzel</i> , Denkmäler der älteren deutschen Litteratur I—IV, von H. F. Müller	418
<i>Boissier, G.</i> , Cicéron et ses amis. Ausgewählte Abschnitte zum Schulgebrauch herausgegeben a) von K. Mayer, b) von G. Dannehl, von W. Forcke	166
<i>Breslich, W.</i> , und <i>O. Koepert</i> , Bilder aus dem Tier- und Pflanzenreiche, 1. Heft, von M. Paepfer	631
<i>Bruchmann, K.</i> , Lateinisches Lesebuch für die Sexta und Quinta, von P. Doetsch	345
<i>Brugmann, K.</i> , Grundrifs der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen II 2, von H. Ziemer	120

Brünnert, G., Geschichtstabellen für die mittleren und oberen Klassen von Gymnasien, von J. Plathner 623

Buchholz, P., Charakterbilder aus Australien, Polynesien und den Polarländern, 2. Auflage, von E. Oehlmann 466

Busolt, G., s. L. v. Müller.

Dannehl, G., s. G. Boissier.

Degenhardt, R., Lehrgang der englischen Sprache, I: grundlegender Teil, 52. Auflage, II: Schulgrammatik in kurzer Fassung, 14. Auflage, von F. Tendering 290

Dettweiler, P., Untersuchungen über den didaktischen Wert Ciceronianischer Schulschriften, Heft 1 und 2, von F. Hornemann 129

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache am Realgymnasium zu Döbeln IV 2: Ober-Tertia, 2. Auflage, von H. Schiller 668

Diekmann, J., s. H. Heilermann.

Dittmar, G., Geschichte des deutschen Volkes, 3. Band, vollendet und herausgegeben von E. Stutzer, von M. Hoffmann 355

Drygas, A., s. Chr. Ostermann.

Dubislav, G., und *P. Boek*, Elementarbuch der englischen Sprache, 2. Auflage, von F. Tendering 290

Dubislav, G., und *P. Boek*, Schulgrammatik der englischen Sprache, von F. Tendering 290

Dubislav, G., und *P. Boek*, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische, von F. Tendering 290

Elias, J., Jahresberichte für neuere deutsche Litteraturgeschichte, 1. Bd., von E. Naumann 267

Ellendt-Seyffert, Lateinische Grammatik, 37. Auflage von M. A. Seyffert und W. Fries, von H. Eichler 545

E. Elsner und *A. Pfeiffer*, Elementarbuch für den ersten Unterricht im Lateinischen, von P. Harre 221

Eller, A., Die forma Urbis Romae deque Orbis antiqui facie, Teil 1—2, von J. F. Marcks 446

Emmerich, A., Der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten, von F. Stoll 688

Enderlein, O., s. O. E. Schmidt.

Engelmann, R., s. Guhl und Koner.

Erdmann, M., Der Athenersstaat, eine aristotelische Schrift, ins Deutsche übertragen, von P. Meyer 230

Evers, M., Die Gleichnisse Jesu, 1. Hälfte, von J. Heidemann 266

Faulde, A., Beiträge zur deutschen Grammatik und deutschen Lektüre, von H. F. Müller 119

Fees, Schulwandkarte von Afrika, von A. Kirchhoff 368

Fenkner, H., Arithmetische Aufgaben, Pensum der Prima, von A. Emmerich 469

Finger, F. A., Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, 7. Aufl. von H. Matzat, von E. Oehlmann 630

Fischer, E., Systematischer Grundriß der Elementar-Mathematik, von P. Bachmann 54

<i>Fofs, R.</i> , s. Hopf und Paulsiek.	
<i>Frankenbach, F. W.</i> , Lehrbuch der Mathematik für höhere Lehranstalten, 3. Teil, von P. Bachmann	56
<i>Franz, R.</i> , Der Aufbau der Handlung in den klassischen Dramen, von L. Bellermann	206
<i>Fries, W.</i> , s. Ellendt-Seyffert.	
<i>Fritzsche, H.</i> , Kurzgefasste griechische Schulgrammatik, 2. Auflage, von C. Weber	675
<i>Führer, A.</i> , Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen, 2. Auflage, von P. Harre	222
<i>Führer, A.</i> , Übungsstoff für das zweite Jahr des lateinischen Unterrichts, 2. Auflage, von P. Harre	222
<i>Führer, A.</i> , Deutsches Lesebuch auf vaterländischer Grundlage für die unteren Klassen höherer Lehranstalten, von H. Schiller	669
<i>Fuhrmann, W.</i> , Synthetische Beweise planimetrischer Sätze, von A. Emmerich	305
<i>Gantzer, R.</i> , s. H. Schumaun.	
<i>Genzenmüller, R.</i> , Erklärung geographischer Namen, nebst Anleitung zur richtigen Aussprache, von A. Kirchhoff	52
<i>Gebhard, s. Hellmuth.</i>	
<i>Gebhardt, B.</i> , Handbuch der deutschen Geschichte, von M. Hoff- mann	40
<i>Gelbe, Th.</i> , Die Stilarbeiten, von H. Gloël	26
<i>Gerth, B.</i> , Griechische Schulgrammatik, 3. Auflage, von A. Weiske	150
<i>Grau, H.</i> , Mafsvolle Verwertung des Zeichnens im Unterrichte, von Chr. Muff	295
<i>Guhl und Koner</i> , Leben der Griechen und Römer, 6. Auflage von R. En- gelmann, von R. Oehler	770
<i>Hahne, F.</i> , Kurzgefasste griechische Syntax für den Schulgebrauch, von H. Rudert	154
<i>v. Hammerstein, L.</i> , Das preussische Schulmonopol mit besonderer Rück- sicht auf die Gymnasien, von H. Schiller	741
<i>Harder, F.</i> , Griechische Formenlehre, von A. Krause	227
<i>Hauschild, G. R.</i> , s. G. H. Seffer.	
<i>Heilermann, H.</i> , und <i>J. Diekmann</i> , Grundlehren der Trigonometrie und Stereometrie, 2. Teil, von A. Emmerich	632
<i>Hellmuth und Gebhard</i> , Lateinisches Übungsbuch für die dritte Klasse des Gymnasiums, 2. Auflage, von P. Doetsch	603
<i>Henrici, E.</i> , s. Hopf und Paulsiek.	
<i>Hermes, O.</i> , Elementarphysik, von R. Schiel	311
<i>Herrich, A.</i> , General-Karte vom Königr. Sachsen, von A. Kirchhoff	52
<i>Hertzberg, G.</i> , Kurze Geschichte der altgriechischen Kolonisation	625
<i>Hofmann, H.</i> , Grundzüge der Naturgeschichte für den Gebrauch beim Unterrichte, von F. Traumüller	61
<i>Holzweissig, F.</i> , Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen, Kursus der Unter-Tertia, von O. Josupeit	277
<i>Hopf und Paulsiek</i> , Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Teil für Tertia und Unter-Sekunda, 20. Auflage von R. Fofs, von H. Schiller	213

<i>Hopf und Paulsiek</i> , Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Teil für Ober-Sekunda und Prima, 7. Auflage von R. Fofs und E. Henrici, von H. Schiller	543
<i>Hüttmann, J. F.</i> , Litteraturkunde, Leitfaden der Poetik für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten, von U. Zernial	672
<i>Jäger, O.</i> , Alexander der Große, von Th. Becker	581
<i>Jäger, O.</i> , Marcus Porcius Cato, von Th. Becker	582
<i>Jänicke, H.</i> , Die Geschichte der Griechen und Römer, für die Quarta höherer Lehranstalten dargestellt, 2. Auflage, von M. Friebe	297
<i>Joost, A.</i> , Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauch Xenophons in der Anabasis für die Behandlung der griechischen Syntax in der Schule?, von G. Lange	576
<i>Junge, F.</i> , Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 2. Auflage, von M. Hoffmann	353
<i>Junge, F.</i> , Der Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen nach den Lehrplänen vom 6. Januar 1892, von M. Hoffmann	353
<i>Kaegi, A.</i> , Griechische Schulgrammatik, 3. Auflage, von B. Büchsen-schütz	574
<i>Kaegi, A.</i> , Kurzgefasste griechische Schulgrammatik, von B. Büchsen-schütz	574
<i>Kaegi, A.</i> , Repetitionstabellen zur kurzgefassten griechischen Schul-grammatik, von B. Büchsen-schütz	574
<i>Kern, F.</i> , Goethes Torquato Tasso, Schulausgabe mit Anmerkungen, von A. Jonas	116
<i>Kinzel, R.</i> , s. G. Boetticher.	
<i>Kirchhoff, A.</i> , Erdkunde für Schulen, Teil 1—2, von V. Steinicke	303
<i>Kleine Bibliothek zur deutschen Litteraturgeschichte</i> , Sammlung Götschen, von R. Kuntze	599
<i>Koch, K.</i> , Lehrbuch der ebenen Geometrie, 2. Teil, von P. Bachmann	56
<i>Koepert, O.</i> , s. W. Breslich.	
<i>Kopka, s. C.</i> Baenitz.	
<i>Kraft, M.</i> , und <i>H. Landois</i> , Das Pflanzenreich in Wort und Bild, 6. Auf-lage, von F. Traumüller	197
<i>Krebs, G.</i> , Leitfaden der Experimental-Physik für Gymnasien, mit einem Anhang: Mathematische Geographie und Grundlehren der Chemie, 3. Auflage, von W. Erler	308
<i>Lamprecht, K.</i> , Deutsche Geschichte, Band 2—3, von K. Fischer	357
<i>Landwehr, H.</i> , Dichterische Gestalten in geschichtlicher Treue, 11 Essays, von R. Oehler	670
<i>Landois, H.</i> , s. M. Kraft.	
<i>Lange, K.</i> , Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, von A. Matthaei	197
<i>Lanner, H.</i> , Die Verhandlungen der Schulenquête-Kommission mit Rück-sicht auf den erdkundlichen Unterricht, von E. Oehlmann	631
<i>Lattmann, H.</i> , s. J. Lattmann.	
<i>Lattmann, J.</i> , Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementar-Unterrichts, von R. Büttner	216
<i>Lattmann, J.</i> , Lateinisches Übungsbuch mit Formenlehre und Satzlehre für Quinta, 7. Auflage von H. Lattmann, von R. Büttner	216

	Seite
<i>Lattmann, J.</i> , Lateinisches Übungsbuch mit stilistischen Regeln für Quarta, 7. Auflage von H. Lattmann, von R. Büttner	216
<i>Lauczisky, F.</i> , Lehrbuch der Logik zum Gebrauche an Gymnasien, von P. Grofs	109
<i>Legerlotz, G.</i> , Mittelhochdeutsches Lesebuch, von K. Kuntze	113
<i>Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten, 7. Auflage, von H. Guhrauer</i>	189
<i>Lindner, Fr.</i> , s. E. Boesser.	
<i>Linnig, F.</i> , Deutsche Sprachlehre, von H. Winther	598
<i>Loewe, H.</i> , La France et les Français, neues französisches Lesebuch für deutsche Schulen, Mittelstufe; dazu Wörterbuch und Cours français II: neue französische Schulgrammatik (2. Auflage), von P. Schwieger	349
<i>Loewe, H.</i> , English Grammar, von E. Goerlich	618
<i>Loewe, H.</i> , England and the English, von E. Goerlich	618
<i>Lorenz, O.</i> , Genealogischer Hand- und Schulatlas, von R. Petersdorff	47
<i>Lorenz, O.</i> , Leopold von Ranke, Die Generationenlehre und der Geschichtsunterricht, von W. Bernhardi	621
<i>Lucke, F.</i> , Leitfaden der Stereometrie, von A. Emmerich	633
<i>Madel, W.</i> , Die wichtigeren Dreiecksaufgaben aus der ebenen Trigonometrie, von E. Schilke	238
<i>Martens, W.</i> , Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 1. Teil: Geschichte des Altertums, von P. Wessel	45
<i>Matzat, H.</i> , s. F. A. Finger.	
<i>Mayer, K.</i> , s. G. Boissier.	
<i>Mechner, R.</i> , Karte des in Deutschland sichtbaren Sternenhimmels, von O. Knopf	371
<i>Meurer, H.</i> , Odyssea latine für Sexta, von P. Doetsch	341
<i>Meurer, H.</i> , Ilias latine für Quinta, von P. Doetsch	341
<i>Meyer, E.</i> , Leitfaden der Geschichte in Tabellenform, III: neue Zeit, von M. Hoffmann	297
<i>Michelsen, P.</i> , Die bestimmten algebraischen Gleichungen des ersten bis vierten Grades, nebst einem Anhang: Unbestimmte Gleichungen, von W. Erler	306
<i>Müller, O.</i> , Römisches Lagerleben, von Th. Becker	584
<i>Minor, J.</i> , Allerhand Sprachgrobheiten, von H. F. Müller	119
<i>Müller, E. R.</i> , Vierstellige logarithmische Tafeln der natürlichen und trigonometrischen Zahlen, von W. Erler	57
<i>Müller, F.</i> , s. Thukydidēs.	
<i>v. Müller, I.</i> , Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, I: Einleitende und Hilfsdisziplinen von I. v. Müller, 2. Auflage, IV 1a: Die griechischen Staats- und Rechtsaltertümer von G. Busolt, 2. Auflage; VIII 2: Geschichte der römischen Litteratur von M. Schanz, von O. Weifsenfels	267
<i>Müller-Erbach, W.</i> , Physikalische Aufgaben für den mathematischen Unterricht, von M. Simon	57
<i>Muff, Chr.</i> , s. Hopf und Paulsiek.	

<i>Muff, Chr.</i> , Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, 4. Abteilung: für Unter-Tertia, von H. Schiller	213
<i>Muff, Chr.</i> , Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, 5. Abteilung: für Ober-Tertia, von H. Schiller	668
<i>Münch, W.</i> , Neue pädagogische Beiträge, von Chr. Muff	274
<i>Niemann, R.</i> , Das Evangelium Johannis in Auswahl für die oberste Klasse höherer Schulen ausgelegt, von A. Sterz	330
<i>Ohlert, A.</i> , Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung, von H. Schiller	411
<i>Oppel, A.</i> , Erdkarte zur Darstellung der stufenweisen Entwicklung der Erdkenntnis, von E. Oehlmann	467
<i>Ostermann, Chr.</i> , Griechisches Übungsbuch, 7. Auflage von A. Drygas, von A. Sioda	614
<i>Ostermann, Chr.</i> , Griechische Formenlehre, 7. Auflage, von A. Sioda	614
<i>Paukstadt, R.</i> , Griechische Syntax, von P. Weiffenfels	223
<i>Peip, Taschen-Atlas</i> von Berlin und Umgebung, von A. Kirchhoff	368
<i>Peters, J. B.</i> , Elementarbuch der französischen Sprache, von P. Schwieger	351
<i>Petersdorff, R.</i> , Die sozialen Gegensätze und ihre Ziele, von P. Wey- land	104
<i>Petzold, W.</i> , s. C. Baenitz.	
<i>Pfeiffer, A.</i> , s. E. Elsner.	
<i>Plüß, B.</i> , Leitfaden der Naturgeschichte, 5. Auflage, von F. Trau- müller	187
<i>Polack, F.</i> , Das erste Geschichtsbuch, von F. Ohly	170
<i>Prellwitz, W.</i> , Etymologisches Wörterbuch der griechischen Sprache von H. Ziemer	279
<i>Prutz, H.</i> , Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Mittel- alters und der neueren Zeit, von N. Beeck	772
<i>Pütz, W.</i> , Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 15. Auflage von E. Behr, von E. Oehlmann	465
<i>Reich, H.</i> , Übungsbuch der lateinischen Elementarstilistik, Abteilung 1—2, von O. Drenckhahn	673
<i>Reichenberger</i> , Hauptregeln der griechischen Syntax, von H. Rudert	32
<i>Reinhardt, K.</i> , Die Frankfurter Lehrpläne, mit einer Einleitung, von W. Fries	110
<i>Reinhardt, K.</i> , Die Umgestaltung des höheren Schulwesens, von W. Fries	110
<i>Ribbeck, O.</i> , Geschichte der römischen Dichtung III, von O. Weiffen- fels	420
<i>Roeder, H.</i> , Aufgaben aus der ebenen Trigonometrie, von E. Schilke	237
<i>Roscher, W.</i> , Politik. Geschichtliche Naturlehre der Monarchie, Arist- okratie und Demokratie, 2. Auflage, von Th. Sorgenfrey	365
<i>Rothfuchs</i> , Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts, von Chr. Muff	15
<i>Rüthning, G.</i> , Landeskunde des Großherzogtums Oldenburg, v. E. Oehl- mann	630
<i>Sandys, J. E.</i> , s. Aristoteles.	

	Seite
<i>Schaefer, J. W.</i> , Auswahl aus deutschen Dichtern des 18. und 19. Jahrhunderts, 4. Auflage, von H. Schiller	670
<i>Schanz, M.</i> , s. I. v. Müller.	
<i>Scheidt, L.</i> , Die Vögel unserer Heimat, von F. Traumüller	188
<i>Schlee, E.</i> , Etymologisches Vokabularium zum Cäsar, 3. Auflage, von E. Walther	427
<i>Schlitzberger, S.</i> , Naturgeschichtliche Tafeln, Abteilung 1—3, von O. Ohmann	186
<i>Schmidt, J.</i> , Lateinisches Lesebuch aus Cornelius Nepos und Curtius Rufus, mit erklärenden Anmerkungen, von W. Fries	125
<i>Schmidt, O. E.</i> , und <i>O. Enderlein</i> , Erzählungen aus Sage und Geschichte des Altertums, 3. Auflage, von R. Thiele	362
<i>Schmidt, O. E.</i> , Erzählungen aus der neueren Zeit, 2. Auflage, von R. Thiele	683
<i>Schneider</i> , Religionsbuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 2. Heft, von J. Heidemann	265
<i>Schödel, M.</i> , Lateinische Elementargrammatik für die drei unteren Gymnasialklassen, von H. Eichler	548
<i>Schönborn, A. S.</i> , Lesebuch zur Einübung der lateinischen Formenlehre, 1. Teil: für Sexta, 24. Auflage von P. Schwioger, von P. Harre	29
<i>Schönborn, A. S.</i> , Lateinisches Lesebuch zur Einübung der lateinischen Formenlehre, 2. Teil: für Quinta, 14. Auflage von P. Schwioger, von O. Josuweit	564
<i>Schönfeld, J.</i> , Schulanachten, von A. Sterz	22
<i>Schultz, F.</i> , Geschichte der neuesten Zeit, von 1815—1890, von L. Zürn	49
<i>Schultz, F.</i> , Lehrbuch der Alten Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten, von H. Genz	686
<i>Schultze, V.</i> , Geschichte des Untergangs des griechisch-römischen Heidentums, von E. Koedderitz	364
<i>Schulz, B.</i> , Auswahl aus den Gedichten Walthers von der Vogelweide, 3. Auflage, von R. Kuntze	333
<i>Schumann, H.</i> , Lehrbuch der Planimetrie, 4. Auflage von R. Gantzer, von P. Bachmann	53
<i>Schwidtal, A.</i> , Etymologisches Wörterbuch der Mathematik und Naturwissenschaften für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, von A. Emmerich	306
<i>Schwioger, P.</i> , s. A. S. Schönborn.	
<i>Seffer, G. H.</i> , Elementarbuch der hebräischen Sprache, 9. Auflage von G. R. Hauschild, von P. Dörwald	292
<i>Seyffert, M. A.</i> , s. Ellendt-Seyffert.	
<i>Smyth, H. W.</i> , The Vowel System of the Ionic Dialect, von W. Schulze	156
<i>Spitz, C.</i> , Lehrbuch der Stereometrie, 6. Auflage, von A. Emmerich	633
<i>Spitz, C.</i> , Anhang zu dem Lehrbuch der Stereometrie von C. Spitz, 6. Auflage, von A. Emmerich	633
<i>Steuerwald, W.</i> , Französisches Lesebuch für höhere Lehranstalten, von K. Brandt	35
<i>Steuerwald, W.</i> , Englisch-Lesebuch für höhere Lehranstalten, 2. Auflage, von F. Tendering	288

<i>Stiehler, E.</i> , Auswahl französischer Gedichte für höhere Lehranstalten, von A. Rohr	681
<i>Stoerk, F.</i> , Der staatsbürgerliche Unterricht, von Chr. Muff	597
<i>Stoewer, R.</i> , Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen mit sechsjährigem Kursus, von J. Heidemann	542
<i>Sturmhoefel, K.</i> , Französische Königsgeschichten aus der Bourbonenzeit, von G. Stoeckert	301
<i>Stutzer, E.</i> , s. G. Dittmar.	
<i>Switalski</i> , 50 stereometrische Aufgaben aus der Optik, von W. Erler	588
<i>Switalski</i> , Stereometrische Aufgaben über Maxima und Minima in elementarer Lösung, von W. Erler	588
<i>Thiele, R.</i> , Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für angehende Studierende der klassischen Philologie, von O. Drenckhahn	127
<i>Thiem</i> , Leseproben aus alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen, von K. Kuntze	667
<i>Thukydides</i> , Schulausgaben von F. Müller, von L. Herbst	766
<i>Tücking, K.</i> , Grundriß der brandenburgisch-preussischen Geschichte, 10. Auflage, von M. Friebe	44
<i>Ulbricht, E.</i> , Grundzüge der Geschichte des Mittelalters, 2. Auflage, von P. Wessel	359
<i>Ulbricht, E.</i> , Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters, 2. Auflage, von R. Thiele	585
<i>Ule, O.</i> , Die Erde und die Erscheinungen ihrer Oberfläche, 2. Auflage von W. Ule, von E. Oehlmann	50
<i>Ule, W.</i> , s. O. Ule.	
<i>Urban, K.</i> , Geographische Forschungen und Märchen aus griechischer Zeit, von Th. Becker	627
<i>Vollbrecht, W.</i> , Griechische Schulgrammatik, von P. Weiffenfels	137
<i>Waldeck, A.</i> , Lateinische Schulgrammatik, von F. Fügner	558
<i>Waldeck, A.</i> , Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik, von F. Fügner	558
<i>Waldeck, A.</i> , Griechische Schulgrammatik, von P. Weiffenfels	605
<i>Walter, Th.</i> , Methodische Untersuchungen aus dem Gebiete der elementaren Mathematik, 2. Band, von A. Emmerich	470
<i>Wartenberg, W.</i> , Vorschule zur lateinischen Lektüre für reifere Schüler, von W. Fries	125
<i>Weis, L.</i> , Lehrbuch der Mineralogie und Chemie, Teil 1—2, von F. Traumüller	370
<i>Weiffenfels, O.</i> , Cicero als Schulschriftsteller, von A. Goethe	601
<i>Weitzenböck, G.</i> , Lehrbuch der französischen Sprache, 1. Teil, von A. Rohr	616
<i>Wimmeneuer, Th.</i> , Die Elemente der Mathematik für Gymnasien, 1. Teil, 2. Auflage, von E. Schilke	239
<i>Winter, W.</i> , Grundriß der Mechanik und Physik, für Gymnasien bearbeitet, von R. Schiel	59
<i>Wirth, Chr.</i> , Erste Anleitung zur selbstständigen Fertigung deutscher Aufsätze, für obere Gymnasialklassen, von H. Winther	119

	Seite
<i>Wirth, Chr.</i> , Zu den 36 Gründen gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen an humanistischen Gymnasien, von Chr. Muff . . .	273
<i>Wohlfahrt, B.</i> , Die Apostelgeschichte, für den Schulgebrauch herausgegeben, von A. Sterz	331
<i>Zange, F.</i> , Leitfaden für den evangelischen Religions-Unterricht, Heft 1—2, von A. Kolbe	263
<i>Zelle, F.</i> , Das Leben des Apostels Paulus, für den Schulgebrauch tabellarisch dargestellt, von A. Sterz	332
<i>Ziegeler, E.</i> , Aus Sicilien, von Th. Becker	628
<i>Zimmermann, E.</i> , Übungsstücke im Anschluß an Ciceros Rede über den Oberbefehl des Ca. Pompejus, von F. Thümen	30
<i>Zitscher, F.</i> , Einheitsgymnasium und Realschule, von W. Fries	110
<i>Zurbonsen, F.</i> , Tabellarischer Leitfaden für den Geschichtsunterricht, von P. Wessel	184
<i>Zurbonsen, F.</i> , Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen, Heft 1—4, 2. Auflage, von F. Ohly	449
<i>Erklärung</i> , von P. Dettweiler	241
<i>Nachtrag</i> , von F. Stoll	787

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die Versammlung deutscher Historiker in München vom 5. bis 7. April 1893, von C. Hammer	492
Die 18. General-Versammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreußen, von R. Stoewer	372
Die 19. General-Versammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreußen, von R. Stoewer	589
Die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vom 24. bis 27. Mai 1893, von A. Engelbrecht	635. 691. 788
Die 50 jährige Wirksamkeit der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft, von H. Hahn	821
Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen, Band 36—41	315. 375. 514
Die Ausstellung des deutschen höheren Schulwesens in Chicago, von O. Gerhardt	472
Unser drittes Seminarjahr, von Chr. Muff	242
Zur Würdigung grammatischer Übungen in den obersten Klassen (aus Rußland)	313
Patent - Wandkartenständer des Gymnasialdirektors Jungels, von K. Kunze	63

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

S. 64. 190. 256. 320. 384. 527.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

	Seite
<i>Caesar</i> und seine Fortsetzer, von R. Schneider	246
<i>Ciceros</i> Reden, von F. Luterbacher	169
<i>Herodot</i> , von H. Kalleuberg	286
<i>Homer</i> (mit Ausschluß der höheren Kritik), von E. Naumann	45
<i>Homer</i> (höhere Kritik), von C. Rothe	129
<i>Horatius</i> , von G. Wartenberg	152
Zu <i>Horatius</i> , von O. Schroeder	166
<i>Livius</i> , von H. J. Müller.	1
<i>Platon</i> : Alte Interpolationen in Platons Apologie, von W. Nitsche	311
<i>Vergil</i> , von P. Deuticke	88
<i>Tacitus</i> (mit Ausschluß der <i>Germania</i>), von G. Andresen	189

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zum griechischen Unterricht nach dem neuesten preussischen Lehrplan.

Die folgenden Bemerkungen zur Neuregelung des griechischen Unterrichts in Preussen beruhen auf der Voraussetzung, dafs zwar die Minderung der ihm zugestandenem Gesamtstundenzahl eine unabänderliche Thatsache, dagegen eine rechtzeitige Berichtigung der Bestimmungen über den Unterrichtsbetrieb innerhalb der gezogenen Schranken nicht ausgeschlossen sei.

Ein Jahr vor der Vereinigung von Nord- und Süddeutschland im grossen deutsch-französischen Kriege hat K. A. Schmid in der Schrift „Das Recht der lateinischen und griechischen Schreibübungen in den höheren Schulen Württembergs“ S. 69 freudig anerkannt, dafs sich das preussische Unterrichtswesen naturgemäfs und in gesunder, organischer Weise entwickelt habe; die Fortbildung des historisch Gegebenen sei immer nur besonnen, auf dem Grunde wohlgedachter und von Instanz zu Instanz durchgeprüfter Vorschläge erfolgt. Er wies zum Beispiel auf die Behandlung der Lorinerschen Schrift hin, die doch von König Friedrich Wilhelm III. selbst dem preussischen Kultusministerium zur gewissenhaften Beachtung empfohlen worden war, und sah einen besonderen Vorzug, auf dem nicht zum wenigsten der Ruhm des preussischen Schulwesens beruhe, in der Weite und dem Reichtum des Kreises, aus welchem die gesammelten Beobachtungen und Erfahrungen nach und nach an die Centralbehörde gelangten, um von ihr bearbeitet und gleichsam filtriert zu werden. Nach allem, was man gehört hat, sind die neueren „Lehraufgaben“ nicht nach diesem Vorbild entstanden; aber man darf hoffen, dafs sie deshalb auch leichter zu berichtigen sind und dafs die preussische Unterrichtsbehörde das alte Verfahren nur in umgekehrter Ordnung anwenden werde, zumal da, wo eine von ihr ausgesprochene Erwartung sich nicht erfüllt, also eine der Grundlagen der neuen Bestimmungen sich als hinfällig erweist. Das aber wird der Fall sein mit der (Lehrpläne u. s. w. S. 73) ausgesprochenen Erwartung, dafs durch die angeordnete weitere Beschränkung des grammatischen Unterrichts und der grammatischen Übungen die Er-

reichung des alleinigen Ziels des griechischen Unterrichts — Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Griechenlands — gesichert sei, ohne daß die Gründlichkeit der Lektüre einen Abbruch erfahre.

Der Verlust von vier Stunden, den das Griechische erlitten hat, trifft bekanntlich überwiegend den grammatischen Unterricht und die grammatischen Übungen. In Untertertia freilich, wo Grammatik- und Lektürestunden nicht geschieden sind, wird der Verlust von einer Stunde beide Teile des Unterrichts gleich treffen dürfen, und in Untersekunda hat nicht der grammatische, sondern der Lektüreunterricht eine Stunde eingebüßt; in Obertertia und Obersekunda aber ist das Umgekehrte der Fall. Nimmt man nun auch an, daß in Prima, wo die Stundenzahl unverändert geblieben und über das gegenseitige Verhältnis der beiden Teile des Unterrichts nichts bestimmt ist, die für diese Klasse zugestandenen gelegentlichen grammatischen Wiederholungen aus allen Gebieten den Raum von durchschnittlich einer Stunde in der Woche einnehmen, so würde sich doch, das Schuljahr zu 40 Wochen gerechnet, der Gesamtverlust des grammatischen Unterrichts auf 100 Stunden belaufen.

Dieser Verlust kann an sich erträglich erscheinen, wenn man sich der entschiedenen Richtung auf Vereinfachung und Minderung des Lernstoffes erinnert, welche der Unterricht in der griechischen Grammatik angenommen hat, seit er sich auf seine wesentliche Aufgabe, der Schriftstellerlektüre zur Grundlage zu dienen, besonnen. Es beeinträchtigt in der That weder die Vorbereitung auf die künftige Lektüre noch die bildende Kraft des grammatischen Unterrichts, wenn sein Stoff auf das beschränkt wird, was in der Lektüre häufiger vorkommt, und wenn nur solche Formen gelehrt werden, welche vor gewichtigeren Instanzen als der Überlieferung schlechter Handschriften zu Recht bestehen. Es gereicht mir zur Befriedigung, seit meiner ersten Bearbeitung von Frankes griechischer Formenlehre (7. Aufl. 1872) nach beiden Seiten hin säubernd und vereinfachend auf den grammatischen Unterrichtsbetrieb im Griechischen eingewirkt und in den Jahresberichten des Philologischen Vereins zu Berlin (Thatsachen der attischen Formenlehre ZG. 1874 S. 616 ff., Jahresberichte III S. 1 ff., VIII S. 190—210, XII S. 1—59) und in dem Jahresbericht über das höhere Schulwesen (I 1886 ff.) auf das, was andere in gleicher Richtung geleistet, periodisch aufmerksam gemacht zu haben, und ich kann versichern, daß in der That eine nicht unbedeutende Minderung des grammatischen Lehrstoffs nicht aus berechtigter oder unberechtigter Rücksichtnahme auf Überbürdungsklagen, sondern lediglich in strenger Durchführung von Grundsätzen erfolgt ist, die in der Sache selbst begründet liegen. Ebenso wenig kann es vom fachwissenschaftlichen Standpunkt aus verurteilt werden, wenn man für Spracherscheinungen, die, wenn

sie bei der Lektüre nicht immer wieder Schwierigkeiten machen sollen, im Zusammenhang der Grammatik erkannt und festgehalten sein wollen, nur etwa je ein Beispiel als solches lernen läßt. So wird es einem Schüler, der für das mediale Futurum aktiver Verba nur ein Beispiel gemerkt hat, keine Schwierigkeit bereiten, wenn er bei der Lektüre andre mediale Futura gleicher Art findet, wogegen es eine unverantwortliche Zeit- und Kraftvergeudung wäre, wollte man etwa eine Zusammenstellung solcher Verba als Ganzes auswendig lernen lassen, statt sie nur zur Befestigung oder Erweiterung des Wortschatzes und zur Wiederholung der Formenlehre zu benutzen. Solche Kraft- und Zeitvergeudungen sind aber vorgekommen; ihre gründliche Ausschließung durch die eingetretene Beschränkung der Zeit für den grammatischen Unterricht mag diese an ihrem Teile rechtfertigen helfen.

Weniger fällt in dieser Richtung ins Gewicht, daß nach jetzt wohl allgemeiner Überzeugung die Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft nur soweit in den griechischen Schulunterricht aufzunehmen sind, als sie sich dem Verständnis und der Einprägung derjenigen grammatischen Thatsachen förderlich erweisen, welche um der Lektüre willen auch in der Grammatik ihre Stelle finden müssen; denn dieses Maß ist in Preußen wohl auch vor der Einschränkung des griechischen Unterrichts nicht häufig überschritten worden, wie auch eine besondere Durchnahme der Wortbildungslehre, welche die „Lehraufgaben“ gar nicht erwähnen, auf wenigen preussischen Anstalten den übrigen Teilen des griechischen Unterrichts die Zeit verkürzt haben wird.

Dagegen wird allerdings an den grammatischen Übungen Zeit gespart werden können, ohne daß ihr Zweck, die Sicherheit in der Grammatik und die Leichtigkeit der Lektüre zu unterstützen und zu fördern, verfehlt wird. Man wird finden, daß die von mir dem Seyffertschen Übungsbuche zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische neu eingefügten Einzelsätze zur Einübung der Formenlehre und der Syntax ungleich leichter sind als die von Seyffert herkommenden. Es war meine Absicht, die Schwierigkeit dieser Übungsaufgaben nicht über ihren unmittelbaren Zweck hinaus zu steigern. Den zusammenhängenden Stücken aber habe ich nur solche neue Aufgaben hinzugefügt, die sich mir beim eigenen Unterricht an die Klassenlektüre angeschlossen hatten, während Seyffert doch nicht wenige Stücke weiter hergeholt und lexikalisch und stilistisch weniger einfach gestaltet hatte. Ich möchte glauben, daß man sich auch, wenn die Stundenzahl nicht beschränkt worden wäre, mit solchen minder schwierigen Übersetzungsübungen zu begnügen hätte lernen müssen, um, was nur Mittel sein soll, nicht zum Selbstzweck werden zu lassen; aber daß mir die Leichtigkeit der Übungssätze zur Syntax ebenso zum Vorwurf gemacht worden ist, wie daß ich nicht auch

zusammenhängende Stücke zur Wiederholung gröfserer Abschnitte der Syntax hinzugefügt habe, ist mir ein Beweis mehr dafür, dafs man nicht allgemein so genügsam gewesen ist, wenn man auch in Preussen schwerlich irgendwo zu der Schwierigkeit württembergischer Kompositionsübungen fortgeschritten ist.

Alles dies in Rechnung gezogen kann es von vornherein als möglich gelten, dafs der Unterricht in der griechischen Grammatik den Verlust von im ganzen 100 Stunden an sich ohne allzu schwere Beeinträchtigung seiner wesentlichen Aufgabe ertrüge, wenn sich dazu nicht andere Benachteiligungen hinzugesellt hätten.

Zunächst ist der syntaktische Unterricht der Obersekunda, welcher mit besonderer Betonung des der griechischen Sprache Eigentümlichen in die Syntax der Tempora und Modi, die Lehre vom Infinitiv und Partizip, also in die für die Lektüre wichtigsten Gebiete weiter einführen soll, der Unterstützung durch schriftliche Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische nicht blofs durch seine Beschränkung auf eine Stunde, sondern auch durch ausdrücklichen Ausschluss solcher Übungen von Obersekunda und Prima beraubt worden. Die „Einübung des Gelernten“ soll in Obersekunda „in der Klasse zur Unterstützung der Lektüre“ stattfinden. Der Lehrer soll also wohl zur Einübung der jedesmal durchgenommenen Regeln aus der laufenden Lektüre geeignete Übungssätze entnehmen oder doch aus dem von der Lektüre dargebotenen sprachlichen Stoff geeignete Sätze bilden, und diese dann doch wohl aus dem Deutschen in das Griechische, nicht umgekehrt, übersetzen lassen. An sich ist dieses Verfahren durchaus zu billigen; ich möchte sogar auch für die Durchnahme der Regeln, wenn sie induktiv erfolgen sollte, empfehlen, sie aus Sätzen ableiten zu lassen, die ebenso der laufenden Lektüre entnommen wären. Es würde aber auch dann noch zu wünschen bleiben, dafs sich in dem Gedächtnis der Schüler mit den Regeln gewisse inhaltlich nicht wertlose Beispiele fest verbänden. Gesetzt nun, ein Lehrer sorgte für dies alles mit grösster Gewissenhaftigkeit, so würde damit doch noch nicht die Bürgschaft für einen dauernden Erfolg gewonnen sein, der vielmehr nur erhofft werden kann, wenn die Thätigkeit der Schüler durch schriftliche Übungen angeregt und geregelt wird, welche alle Schüler einer Klasse zugleich vor dieselbe Aufgabe stellen und dem Lehrer eine vergleichende Beurteilung ihrer Bemühungen und Leistungen erleichtern. Das lehrt die bisherige Erfahrung zur Genüge; doppelt notwendig erscheinen diese schriftlichen Übungen aber, nachdem die griechische Grammatik durch die neueste preussische Unterrichtsreform in der Schätzung der Schüler eine neue schwere Einbusse erlitten hat.

Nach der Prüfungsordnung von 1882 musste der Schüler in der Reifeprüfung „in der griechischen Formenlehre und den Hauptpunkten der Syntax Sicherheit beweisen“; jetzt ist von dieser

Forderung bei der Reifeprüfung überhaupt nicht mehr die Rede, und in der Ordnung der „Abschlussprüfung“ ist sie zu der Forderung einer „Bekanntschaft“ mit den wichtigsten grammatischen Regeln ermäßigt, wie sie von den Lehrplänen von 1882 für die Formenlehre des epischen Dialektes in Anspruch genommen war (S. 17). Hiernach entbehrt das Bemühen des Lehrers, Obersekundanern neue grammatische Kenntnisse zu festem Besitz zu machen, des Rückhaltes, welchen es bisher an den Forderungen des Staats gehabt hatte. Wie für das Bestehen der Reifeprüfung, so wird es hinfort folgerichtig auch für die Versetzung nach Unterprima und nach Oberprima gleichgültig sein, ob ein Schüler sichere grammatische Kenntnisse im Griechischen hat oder nicht, und auch nach Obersekunda braucht er eben nur „Bekanntschaft“ mit den wichtigsten grammatischen Regeln mitzubringen. Unter solchen Umständen ist von jenem einstündigen syntaktischen Unterricht in der Obersekunda nur eine ganz dürftige und ganz vorübergehende Wirkung zu erwarten.

Noch geringeren Wert werden freilich die „grammatischen Wiederholungen aus allen Gebieten“ haben, welche für Unter- und Oberprima angeordnet sind. Sie sollen „je nach Bedürfnis, aber nur gelegentlich“ stattfinden. Die Gelegenheiten kann natürlich nur die Lektüre darbieten, und ihr Bedürfnis wird für den Umfang der Wiederholungen maßgebend sein. Nun wird es zwar bei der vorauszusehenden Unsicherheit der Primaner in der Grammatik nicht an zahlreichen Gelegenheiten zu Wiederholungen fehlen, und diese werden oft genug, wenn sie auch nur das vollständige Verständnis einer einzelnen schwierigeren Stelle der Lektüre zum Ziele haben, von einem Punkt zum andern weiterführen. Aber die Lehrer werden sich mehr und mehr gewöhnen, von dem Schüler eine irgendwie gewonnene, der griechischen Grammatik nicht widerstrebende Übersetzung hinzunehmen, ohne zu prüfen, ob sie auf grammatischem Verständnis beruht. Heißt es doch in den Lehraufgaben (S. 24): „Etwaige Versuche, die bereits in den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 entschieden bekämpfte grammatische Erklärungsweise in Anwendung zu bringen, sind überall streng zurückzuweisen“, und noch drohender klingt, was in den Erläuterungen (S. 72) gesagt ist: „Aufgabe der Direktoren und Aufsichtsbehörden wird es sein, allen Versuchen energisch entgegenzutreten, welche darauf abzielen, die Schriftstellerlektüre durch Hereinziehen grammatischer Erörterungen aufzuhalten, welche zum Verständnis des Schriftstellers nicht unumgänglich nötig sind.“ Dies alles ist zwar zunächst in Beziehung auf das Lateinische ausgesprochen, aber man wird daraus, daß für die angeordneten grammatischen Wiederholungen im griechischen Unterricht der Prima aufser den Lektürestunden kein Raum freigelassen ist, schwerlich den Schluss ziehen dürfen, daß nur in dieser einen Beziehung für die Be-

handlung der griechischen Schriftsteller nicht dieselben Gesichtspunkte wie für die der lateinischen gelten sollen (S. 28); vielmehr wird sich bei dem griechischen Lehrer der Prima die Scheu, mit einer so bestimmt ausgesprochenen Willensrichtung der obersten Unterrichtsbehörde in Widerstreit zu geraten, mit der Unlust, die jede Sisyphusarbeit erzeugt, verbinden, um dem Grammatischen die gebührende Würdigung mehr und mehr zu entziehen. Man wird den Gelegenheiten zu grammatischen Wiederholungen, die Lehrern und Schülern gleich sehr die Laune verderben würden, aus dem Wege gehen und ein Bedürfnis nach dieser Richtung bald kaum mehr kennen.

Das aber wird ein in mehrfacher Beziehung schädlicher und unhaltbarer Zustand sein.

Es kann dem Gymnasium kein Vorwurf daraus gemacht werden, wenn es einen Unterrichtszweig nur bis zu einer bestimmten Klassenhöhe betreibt, um ihn dann ganz fallen zu lassen. Bei der Naturbeschreibung ist dies ja schon lange der Fall. Es verdient vielleicht erwogen zu werden, ob nicht auch der französische Unterricht mit dem Untersekundakursus sein Ende finden und von da ab einem obligatorischen englischen Unterricht Platz machen sollte. Wo immer aber ein Unterrichtszweig weitergeführt wird, da muß auch Sorge getragen werden, daß seine Grundlagen, nachdem sie mühselig errungen, auch erhalten bleiben. Es muß also auch als organisatorischer Fehler angesehen werden, wenn der griechische Unterricht zwar über Untersekunda hinaus bis zur Reifeprüfung fortgeführt, seine grammatische Grundlage aber von Obersekunda ab thatsächlich, fast möchte ich sagen, der Nichtachtung der Schüler und der Vernachlässigung der Lehrer preisgegeben wird.

Damit wird aber auch diesem Unterrichtszweig, während ihm eine Ausdehnung von 6 Stunden, also fast der fünfte Teil der gesamten Unterrichtszeit gelassen wird, ein Hauptmittel entzogen, an den Schülern geistige Zucht zu üben; denn wenn auch die preussische Schulreform von 1882 erfreulicher Weise dahin gewirkt hat, daß man die Bedeutung, welche ein richtig geübtes Herübersetzen auch für die Zucht des Geistes hat, wieder mehr würdigen lernte, so gehört doch zu einer richtigen Übung des Herübersetzens eben auch gewissenhafte Berücksichtigung des Grammatischen, dessen wirkliche Beherrschung nur durch eine sehr heilsame nachhaltige Kraftanstrengung zu erreichen und zu bewahren ist.

Endlich kann das dem griechischen Unterricht in Preußen jetzt gesteckte allgemeine Lehrziel „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen“ bei so bedenklicher Hintansetzung der Grammatik nur dann in gewissem Sinne erreicht werden, wenn nicht ein den sprachlichen Ausdruck wie den Inhalt gleichmäßig erfassendes „allseitiges“ — ein solches ist in Bayern

ausdrücklich als Ziel hingestellt — Verständnis gemeint, die Absicht vielmehr einseitig auf den Inhalt und die Kunstform (S. 24. 28) der Meisterwerke der griechischen Litteratur gerichtet ist. Dann aber wird die Frage immer dringlicher werden, ob nicht diese Absicht ebensogut und dazu noch in sehr viel größerem Umfang erreicht werden könnte, wenn man auf das griechische Sprachgewand verzichtete und an die Stelle der Urtexte deutsche Übersetzungen setzte. Es würden sich gegen diesen Gedanken dann auch die treuesten Freunde des Griechischen nicht mehr sträuben, wenn ihnen mehr noch als dieses die Bewahrung des Gymnasiums vor allem Scheinwesen und vor ungründlicher Oberflächlichkeit am Herzen liegt.

Man könnte auf den Gedanken kommen, gerade darauf sei zuletzt die preussische Schulreformpolitik gerichtet. Das Griechische kurzer Hand aus dem gymnasialen Lehrplan zu streichen, sei gegenüber der festgewurzelten und weit verbreiteten Hochschätzung des Griechischen als wertvollster Ergänzung des Lateinischen nicht ratsam und bei der Menge der fest angestellten philologischen Lehrkräfte nicht zweckmäßig erschienen; man habe deshalb erst dafür sorgen müssen, daß das Griechische seines Werts für die gymnasiale Bildung thatsächlich beraubt und das Studium des Griechischen auf den Universitäten gemindert werde, damit später einmal der augenscheinlich abgestorbene Unterrichtszweig unter aller Zustimmung abgehauen werden könnte. Man würde aber der gegenwärtigen preussischen Unterrichtsverwaltung, wollte man ihr solche Politik zutrauen, sicherlich Unrecht thun.

Allerdings ist es zu beklagen, daß der neueste Lehrplan das genaue sprachliche Verständnis der griechischen Schriftsteller nicht ebenso nachdrücklich betont, wie es die Erläuterungen der Lehrpläne von 1882 in den Worten gethan haben: „Eine Behandlung der Lektüre, welche die Strenge in grammatischer und lexikalischer Hinsicht verabsäumt, verleitet zur Oberflächlichkeit überhaupt.“ Es ist dafür in der That ein dürftiger Ersatz, wenn S. 73 die kühne Hoffnung ausgesprochen wird, die Gründlichkeit der Lektüre werde einen Abbruch nicht erleiden, wenn der grammatische Unterricht, wie geschehen, eingeschränkt werde. Indessen ist, wenn auch die Aufgabe sprachlich logischer Schulung dem Lateinischen allein zuerkannt ist, doch S. 72 von einer geistigen Zucht mit Anerkennung die Rede, „welche bewährtem durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen“, also nicht bloß mit dem Lateinischen, „erworben“ werde, und bei der zweiten Generalversammlung des Gymnasialvereins ist die feierliche Erklärung abgegeben worden, daß die preussische Unterrichtsverwaltung den Bestrebungen des Vereins „behufs Förderung der humanistischen Studien auf Grundlage der alten Sprachen“ durchaus sympathisch gegenüberstehe, obwohl weiterhin aller Nachdruck auf das reale Verständnis des Altertums gelegt wird (Das humanistische Gymnasium III S. 97).

Wenn aber die oben vorgezeichnete Entwicklung zum völligen Untergange des griechischen Unterrichts hin von denen, welche für die „Lehraufgaben“ verantwortlich sind, nicht beabsichtigt ist, so braucht man darum doch nicht Pessimist zu sein, um sie allen Ernstes zu fürchten. Ein Rückblick auf einige Thatsachen der jüngsten Geschichte des griechischen Unterrichts in Preussen rechtfertigt eine solche Furcht vollkommen.

Im Herbst 1871 nahm bekanntlich von dem Gerücht, das man im preussischen Ministerium die Beseitigung des griechischen Extemporales aus der schriftlichen Reifeprüfung und Beschränkung des Griechischen auf die mündliche Prüfung beabsichtige, der damalige Direktor des Berliner Gymnasiums zum Grauen Kloster, Hermann Bonitz, Anlaß, sich in dieser Zeitschrift (XXV S. 705—716) gegen diese Maßregel zu erklären. Die Sicherheit des Abiturienten in der griechischen Formenlehre und Syntax lasse sich in der mündlichen Prüfung allein nicht ermitteln. Das bloße Erkennen der Formen und der Konstruktionen in der zur Übersetzung vorgelegten Stelle könne noch nicht als ausreichender Beweis sicherer Kenntnis angesehen werden, da hierbei ein glücklicher und zuversichtlicher Takt sehr viel zu leisten vermöge; eine ausdrückliche mündliche Prüfung in der Formenlehre und Syntax sei aber, eine so lange Dauer man ihr auch zugestehen wolle, doch nicht das geeignete Mittel, um die Sicherheit in dem Besitze und der Anwendung der Kenntnisse bei einer Mehrzahl von Prüflingen gleichmäßig zu erproben. „Soll überhaupt darauf gehalten werden“, so schrieb Bonitz damals, „dafs der von Quarta aus erteilte griechische Unterricht zur Sicherheit in der griechischen Formenlehre und den Elementen der Syntax geführt haben muß, wenn der Unterricht ein wissenschaftlich bildender, nicht ein dilettantisch verderbender sein will, und soll es aufrecht gehalten werden, dafs in der Maturitätsprüfung diese Sicherheit erprobt wird: so ist dazu das Mittel anzuwenden, das am sichersten und einfachsten dem Zwecke dient, das griechische Skriptum. Wird dieses aufgegeben, so wird dadurch, wie nachdrücklich man auch gleichzeitig in Worten die Bedeutung sicherer grammatischer Kenntnisse betonen möge, durch die That unausbleiblich dem wahrhaft gymnasialen Charakter des griechischen Unterrichts ein schwerer Schlag beigebracht.“ Er zweifle nicht, dafs, wenn es wirklich die Absicht der Unterrichtsverwaltung sein sollte, das griechische Skriptum aus der Maturitätsprüfung zu entfernen, gewifs gleichzeitig den Schreibübungen auch noch in der obersten Klasse ihr unverkümmerter Wert werde zugesichert, vielleicht auch noch das schmeichelhafte Vertrauen zu der didaktischen Tüchtigkeit der Lehrer werde ausgesprochen werden, der Wegfall des Druckes der Maturitätsprüfung werde dem Erfolge des Unterrichts keinen Eintrag thun.

Es heisse sogar, es werde als Ersatz für das aus der Maturitätsprüfung zu beseitigende griechische Skriptum eine besondere schriftliche Prüfung im Griechischen für die Versetzung nach Prima oder nach Oberprima angeordnet werden. Ein griechisches Skriptum etwa als Klippe an das Einlaufen in den Hafen von Prima oder von Oberprima gesetzt, würde aber nicht ein Ersatz der bestehenden Einrichtung der Maturitätsprüfung sein, sondern erstens die Erklärung enthalten, daß die Forderung grammatischer Sicherheit im Griechischen den anderen durch die Maturitätsprüfung zu erprobenden nicht gleichgestellt werde, und würde zweitens die Ungleichmäßigkeit der Forderungen, welche möglichst zu ermäßigen eine Hauptaufgabe der Maturitätsprüfung sei, für dieses Gebiet offenbar befördern. Und man möge an didaktische Tüchtigkeit noch so große Zumutungen stellen, so könne dieselbe die natürliche Einwirkung der Schuleinrichtungen selbst nicht beseitigen. Wenn von dem griechischen Unterricht an den Gymnasien die eine Seite des Erfolges, nämlich die Gewandtheit einen leichten griechischen Text zu übersetzen, durch die Maturitätsprüfung erprobt werde; die andere dagegen, die Sicherheit der grammatischen Kenntnisse, auf welcher allein ein wertvolles, den Kraftaufwand verdienendes Verständnis beruhen könne, trotz etwaiger Weite des Vorbehaltes in betreff der mündlichen Prüfung, nicht mehr werde erprobt werden, so sei die unausbleibliche Folge, daß zunächst unter den Schülern eine solide Kenntnis des Griechischen zum Eigentum einer kleinen auserlesenen Schar werde, und daß bald genug an einem großen Teile der Gymnasien selbst der griechische Unterricht zu dilettantischer Leichtigkeit herabsinke. So äußerte sich Bonitz im Herbst 1871 als Gymnasialdirektor. Im Frühjahr 1875 trat er als seiner Stellung nach einflußreichster Rat in das preussische Unterrichtsministerium ein, und sieben Jahre später kam unter seiner Mitwirkung die Unterrichtsreform zustande, welche das griechische Extemporale aus der Reifeprüfung strich und zum Ersatz eine nachdrückliche Betonung des Wertes der Schreibübungen auch in der obersten Klasse und — das griechische Versetzungsextemporale als Klippe beim Einlaufen in den Hafen der Unterprima, also all das Unheil brachte, was Bonitz zu weissagen, aber nicht abzuwenden vermochte. Zehn Jahre später hat, weil man auf die nicht mehr zu erreichende Sicherheit in der griechischen Grammatik verzichtete, jene Klippe gesprengt werden können, und der Strom des griechischen Unterrichts vermag nun die letzten drei Jahre des Gymnasialkurses in „dilettantischer Leichtigkeit“ zurückzulegen.

Man würde fehlgreifen, wollte man für diesen Gang der Dinge ein Mißverhältnis zwischen der Einsicht und zwischen der Kraft, sie zur Geltung zu bringen, über die Bonitz persönlich

verfügt habe, verantwortlich machen. Verantwortlich zu machen ist die Einrichtung der obersten Unterrichtsverwaltung in Preußen, welche den ausschlaggebenden Träger der höchsten Verantwortung von Bewegungen auf politischem Gebiete abhängig macht, von denen die Entwicklung des Unterrichtswesens nicht berührt werden sollte, und weiter in den Verhältnissen unseres öffentlichen Lebens überhaupt, die es mehr und mehr erleichtert haben, daß die Stimme berufener Einsicht von dem Geschrei solcher wirksam übertönt wird, welche sich auf wenig mehr als eigene Schülererinnerungen berufen können. Es wird nicht behauptet werden können, daß darin ein Wandel zum Bessern eingetreten sei. Darum ist aber auch die Befürchtung leider nur zu berechtigt, daß die gegenwärtige preussische Unterrichtsbehörde nach einiger Zeit einem neuen Ansturm gegen den griechischen Sprachunterricht keinen Widerstand leisten werde, wenn nicht rechtzeitig von den Lehrern des Griechischen, den Direktoren und den Provinzialschulräten eine Änderung des jetzt vorgeschriebenen Unterrichtsbetriebs herbeigeführt und der ferneren Entwertung der griechischen Originallektüre kräftig entgegengewirkt wird.

Es fragt sich, was in dieser Richtung geschehen kann.

Es wird vor allem nachdrücklich zum Bewußtsein zu bringen sein, daß nach wie vor gründliches Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen das Ziel des griechischen Unterrichts sei. Ferner muß aus der Thatsache, daß nur für Ilias und Odyssee eine Ergänzung der Lektüre in der Ursprache durch Heranziehung guter Übersetzungen angeordnet worden ist, ohne weiteres gefolgert werden, daß die Gründlichkeit des Verständnisses sich auch auf die sprachliche Form erstrecken, darum auch alles geschehen solle, was zur Erreichung dieser Gründlichkeit erforderlich ist. Es ergibt sich daraus mit innerer Notwendigkeit die Vertiefung der grammatischen Kenntnisse, welche nach der neuen bayerischen Schulordnung als unerläßliche Vorbedingung des richtigen Verständnisses der Klassiker stets ins Auge zu fassen ist. Es ist damit dasselbe gemeint, was Theodor Vogel NJ. 144 S. 577 ff. über die Ergänzung der systematischen Durchnahme der Grammatik durch grammatische Erörterungen, die sich an vorkommende Abweichungen der Schriftsteller von den naturgemäßen knappen Lehren der Schulgrammatik anzuschließen haben, vortrefflich ausgeführt hat. Natürlich muß aber auch mit den für Prima angeordneten „grammatischen Wiederholungen aus allen Gebieten“ voller Ernst gemacht werden. Dem „je nach Bedürfnis, aber nur gelegentlich“ wird man in der Weise gerecht werden können, daß man die Wiederholungen nicht nach dem Gang der Grammatik, sondern danach einrichtet, welche beachtenswerten grammatischen Erscheinungen gerade die Lektüre darbietet. Es wird dann nur eine Frage der Zweckmäßigkeit sein, ob diese Wiederholungen den Lauf der Lektüre unter-

brechen sollen, oder ob sie, soweit sie nicht unmittelbar zur Klarlegung der zur Erklärung und Übersetzung stehenden Stelle erforderlich waren, in einer besonderen Stunde vorzunehmen sind. Stellt sich letzteres als das Zweckmäßsigere heraus, so wird auf die allgemeinen Bestimmungen vom 28. Februar 1883 zurückzugreifen und der Lektüre wieder regelmäsig eine Stunde zu entziehen sein. In dieser Stunde würden dann auch schriftliche grammatische Übungen ihre Stelle finden, für deren Einrichtung bekanntlich Bonitz a. a. O. 714 ff. die besten Winke gegeben hat. Ich habe in meinen Beiträgen zum Jahresbericht über das höhere Schulwesen immer wieder von Verarbeitungen von Abschnitten der griechischen Schullektüre, auch von solchen, die der Prima zufallen, zu berichten gehabt und glaube, daß man den Lehrern des Griechischen in dieser Klasse wohl zumuten darf, mit oder ohne Benutzung dieser Arbeiten die von Bonitz gegebenen Winke zu befolgen. Allerdings würden diese Übungen die Übersetzungen aus dem Griechischen in das Deutsche nicht verdrängen dürfen, welche nach den „Lehraufgaben“ alle vier Wochen stattfinden sollen und für welche dieselbe sechste Wochenstunde in Anspruch zu nehmen ist. Es wird aber bei ihrer Durchnahme wie bei der Auswahl der zu übersetzenden Abschnitte den Schülern besonders dies zum Bewußtsein zu bringen sein, wie erst bei sorgsamster Würdigung des Sprachlichen der Inhalt ganz klar erkannt werden kann. Überhaupt muß ihnen durch die Beurteilung, die sie beim Unterricht und bei den Censuren erfahren, der Wahn genommen werden, daß auf einer wissenschaftlichen Bildungsanstalt glückliches Raten ein sicheres Erschließen ersetzen und gewandte Oberflächlichkeit schwerfälligerer Gründlichkeit den Rang ablaufen könnte. So würde sich der griechische Unterricht in Prima für die intellektuelle und ethische Bildung der Schüler wieder förderlich und heilsam erweisen, und diese Besserung könnte die oberste Unterrichtsbehörde zugestehen, ohne von ihrer grundsätzlichen Auffassung des Verhältnisses von Grammatik und Lektüre abzufallen.

In der Obersekunda, wo noch neuer grammatischer Lernstoff zu bewältigen steht, ist mit einer Grammatikstunde nicht auszukommen. Es ist der Lektüre eine Stunde zu entziehen, dieser aber sind die jetzt den Lektürestunden zugewiesenen vierwöchentlichen Übungen im Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche zuzuteilen. Hier müssen die grammatischen Übungen, wie in Prima, auch schriftliche sein und für Censur und Versetzung eine den Schülern empfindliche Bedeutung haben; sie werden aber zwar auch hier lexikalisch sich an die Lektüre anschließen, als ihren Hauptzweck aber die Unterstützung der Durchnahme der Syntax festzuhalten haben.

In Untertertia könnten die Worte der „Lehraufgaben“: „Lektüre nach einem geeigneten Lesebuche; dieselbe wird so-

fort begonnen und geht möglichst bald zu zusammenhängenden Lesestücken über. Der Stoff ist der griechischen Sage und Geschichte zu entnehmen“ zu einer Behandlung des griechischen Elementarunterrichts verleiten, der seine wesentliche Aufgabe nicht zu ihrem Recht kommen liesse. Die griechische Formenlehre ist aber von der Art, daß ihre Erlernung und die Übungen im Bilden der Formen nach den durchsichtigen Gesetzen der Sprache, wenn sie vom Lehrer mit frischer Lust geleitet werden, den Knaben große Freude zu bereiten pflegen, und das Lesebuch darf sich wohl darauf beschränken, einen auf die künftige Schriftstellerlektüre berechneten Wortschatz und die ersten einfachsten Muster griechischer Satzbildung darzubieten. Natürlich wird es den Schülern zusammenhängende Stücke nicht mißgönnen, wenn sie auf Grund der schon erworbenen grammatischen Kenntnisse leicht verstanden werden können; aber so lange dazu die Voraussetzungen fehlen, sind Einzelsätze vorzuziehen, wenn sie nur nicht durch Inhaltsleere zur Gleichgültigkeit gegen den Inhalt verführen, vielmehr ein durch angemessene Gruppierung und andere Mittel unterstütztes stoffliches Interesse erregen. Denn zu scharfem Eindringen in das sachliche Verständnis des in der fremden Sprache Ausgedrückten sind die Gymnasiasten natürlich nicht minder streng anzuhalten als zur Genauigkeit in der Auffassung des Sprachlichen; ja, ich bekenne, daß ich von jeher meinen Schülern ein größeres Maß von Unwillen gezeigt habe, wenn ich sie bei einer sachlich oder logisch unmöglichen Übersetzung ertappt hatte, als wenn sie sich einer grammatisch oder lexikalisch unrichtigen Auffassung schuldig gemacht hatten, und ich glaube daran recht gethan zu haben.

Selbstverständlich sehe ich auch ein Verdienst der „Lehraufgaben“ darin, daß sie auf das Verständnis des Inhalts und der Kunstform der Meisterwerke der griechischen Litteratur einen großen Wert legen, wenn es natürlich auch hier gelten wird, jedes Übermaß zu vermeiden. Ich bin sogar geneigt zu glauben, daß noch nicht genug geschehen sei, um diese Seite des Lektüreunterrichts sicher zu stellen.

Wenn die Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 mit dem Satze (S. 22): „Die Aufgabe des Gymnasiums ist dadurch noch nicht als erfüllt zu betrachten, daß die Schüler Schriften von irgend einer näher bestimmten Höhe der Schwierigkeit lesen können; vielmehr ist darauf Wert zu legen, daß und wie sie einen Kreis von Schriften wirklich gelesen haben“, im Recht sind, so scheint zu folgen, daß die Reifeprüfung nicht bloß jene Fertigkeit im Übersetzen zu prüfen, sondern auch festzustellen hat, wie die Schüler gewisse Schriften gelesen und verstanden haben. Jenes wird bei der jetzigen Form der Reifeprüfung durch die schriftliche Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche geleistet; dieses kann für die poetische Lektüre der Prima in

der mündlichen Prüfung geschehen; für die Prosa ist es dadurch ausgeschlossen, daß schon gelesene Prosaschriften nicht vorgelegt werden dürfen. Es liegt nahe zu wünschen, daß diese Beschränkung aufgehoben und in Zukunft die mündliche Prüfung ohne Unterschied zwischen Poesie und Prosa darauf gerichtet werde, ob es die Prüflinge bei der griechischen Lektüre der Oberprima zu einem gründlichen Verständnis des Gelesenen gebracht haben, das Gelesene leicht wieder übersetzen, das zur Erklärung Beigebrachte bereit haben, von dem Inhalt und dessen Hauptgliederung eine deutliche Vorstellung besitzen, die Kunstform verständig aufgefaßt und die etwa auswendig gelernten Stellen und Abschnitte im Gedächtnis festgehalten haben. Ich habe diesen Gedanken schon vor dem Jahre 1882 gefaßt und mich neuerdings gefreut, ihm auch bei Frick (Lehrproben und Lehrgänge 27 S. 90) zu begegnen. Was für eine günstige Rückwirkung eine solche Ordnung der griechischen Reifeprüfung auf den Betrieb der Lektüre ausüben würde, braucht nicht erörtert zu werden. Allerdings würde sie auch dem Wiederholungsflusse der Abiturienten einen neuen Gegenstand darbieten, aber einen, wie ich meine, recht würdigen, dem Grundcharakter der Gymnasialstudien durchaus entsprechenden, und es wird auch der geschichtlichen Art des preussischen Staates gemäß sein, wenn er das Gymnasialreifezeugnis nicht zu wohlfeil macht, sondern die künftigen geistigen Führer des Volkes recht eindringlich an das alte Wort erinnert:

τῶν πόνων πωλοῦσιν ἡμῖν πάντα τὰγάθ' οἱ θεοί.

Wer meinen bisherigen Ausführungen etwa mit Zustimmung gefolgt ist, wird nun freilich zweifeln, ob nicht bei solchem Mafß von Gründlichkeit der Lektüre deren Umfang in den „Lehraufgaben“ viel zu weit bemessen sei; aber das ist auch ganz meine Meinung. Ich behaupte, daß unter den jetzigen Verhältnissen von der Lektüre des Herodot und des Thukydides abzusehen sei. Ihren Inhalt und ihre hohe Bedeutung für die griechische Litteratur halte ich natürlich in hohen Ehren, vermag aber nicht zu billigen, daß die Schüler sich, von den Dichtern abgesehen, aufser in die Sprache des Xenophon, Platon und Demosthenes auch noch in den Dialekt und den Wortschatz des Herodot und in den eigenartigen, die Spuren des Ringens mit der Sprache noch so deutlich an sich tragenden Stil des Thukydides eingewöhnen sollen, und ich finde, daß, was man für ihre Lektüre angeführt hat, nur für dasjenige Mafß von Bekanntschaft mit dem Vater und mit dem Meister der griechischen Geschichtsschreibung spricht, welches auch durch gute Übersetzungen vermittelt werden könnte.

Es ist freilich begreiflich, daß eine Gymnasialreform, welche den Unterricht in der alten Geschichte auf je ein Jahr in Quarta und Untersekunda beschränkt hat, den Herodot und den Thukydides von der Lektüre nicht hat ausschließen wollen. Aber es ist doch

nur ein sehr kleiner Kreis von Ereignissen, den der Schüler bei je halbjährigem Lesen der beiden Historiker in der Ursprache kennen lernen könnte. In größerem Umfange könnten sie der Ergänzung und Vertiefung des Unterrichts in der griechischen Geschichte nur dienen, wenn die Schüler ausserhalb des griechischen Unterrichts angeleitet würden, sie in guten Übersetzungen zu lesen. Dazu bietet sich jetzt insofern eher Gelegenheit als früher, als in Obersekunda und Prima die wöchentliche Gesamtstundenzahl um 2 verkürzt worden ist. Wie dadurch die Zeit für die vermehrten fakultativen Unterrichtsgegenstände gewonnen worden ist, so ist dadurch auch die freiwillige Beteiligung an Lektürekursen erleichtert, welche anfangs auch von den Lehrern freiwillig und ohne Anrechnung auf ihre Pflichtstunden eingerichtet und geleitet werden könnten, um später mit demselben Rechte in den Lehrplan aufgenommen zu werden, wie der englische, hebräische und der Zeichen-Unterricht Aufnahme gefunden haben. In diesen fakultativen Lektürestunden könnte sich nun sehr wohl eine kleine Zahl von Schülern, die Interesse und Fähigkeit genug mitbrächten, unter Anleitung und mit Hilfe eines Lehrers in den griechischen Text des Herodot und des Thukydides ein wenig einlesen, weiter aber Anregung und Anleitung erhalten, die wichtigsten Abschnitte in guten Übersetzungen kennen zu lernen, vielleicht neuere Geschichtsdarstellungen zu vergleichen, auch wohl über die andern Hilfsmittel sich zu belehren, aus denen unsere Kenntnis der altgriechischen Geschichte gewonnen ist u. s. w.

Doch nicht auf Anregung solcher weitergehenden Gedanken kam es mir an, sondern nur auf den Nachweis einer für den Fortbestand des griechischen Unterrichts in Preußen bestehenden Gefahr und auf die Empfehlung von bescheidenen, mit keinem der Grundgedanken der Neugestaltung des Gymnasialunterrichts in Widerspruch stehenden Mafsregeln, die jener Gefahr zu begegnen geeignet erscheinen. Möchten meine Rathschläge, die aus treuer Dankbarkeit gegen Preußen, wo ich 17½ Jahre eine mich tief befriedigende Wirksamkeit habe üben dürfen, hervorgegangen sind, dort einige Beachtung finden!

Gotha.

Albert von Bamberg.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Rothfuchs, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. Das Übersetzen in das Deutsche und manches andere. Marburg, Elwert, 1892. 173 S. 8. 3 M.

Ein vortreffliches Buch, ein Buch, dem ich Stunden reicher Belehrung und fesselnder Unterhaltung verdanke. Ich saß während der Sommerferien auf Mürren, und als auf Tage himmlischen Glanzes Wolken und Nebel folgten, die jeden Ausflug unmöglich machten, nahm ich, zunächst mehr der Not gehorchend als dem eigenen Triebe, die „Bekenntnisse“ von Rothfuchs zur Hand, konnte nicht wieder loskommen und fand eine Erquickung, die zwar anders geartet, aber nicht weniger erfrischend war als jene, welche die Herrlichkeit der Alpen gewährte.

Der Nebentitel „Das Übersetzen in das Deutsche“ bezeichnet den Grundstock der Betrachtungen. Was das eigentümliche Wesen des humanistischen Gymnasiums ausmacht, die Behandlung der klassischen Schriftsteller, ihre Auslegung und ihr Verständnis, das ist es, was R. auf Grund einer dreißigjährigen Erfahrung und mit Berücksichtigung der einschlägigen Litteratur eingehend, gründlich und lichtvoll betrachtet. In der Einleitung, welche vom „Muttersprachgefühl“ handelt, geht er von den Angriffen aus, die mit mehr oder weniger Recht gegen den Betrieb der alten Sprachen gerichtet werden, als ob er das Deutsch der Schüler verderbe. Das komme vor, sagt der Verf., aber nur, wenn der Betrieb ein schlechter sei. Die rechte Behandlung führe immer zu einem guten Deutsch und sei ein Stück deutschen Unterrichts, das nicht hoch genug angeschlagen werden könne. Im zweiten Abschnitt, „Die Richtung im allgemeinen“, betrachtet R. zunächst die Arbeit des Geistes und dann den Zuwachs des Geistes. Es sind wunderschöne Sachen, die hier über die Forderungen, so man an Lehrer und Schüler zu stellen hat, gesagt werden. Der Lehrer hat in die Lektürestunden einen im voraus ausgedachten Plan mitzubringen, das ist selbstverständlich, aber es reicht nicht aus; er muß auch die Fähigkeit besitzen, seinen Plan im Bedürfnisfalle, d. h. im Anschluß an die Antworten der Schüler und den dadurch veränderten Lauf der Dinge, umzugestalt n. Wie der rechte Arzt und der rechte Feldherr, so hat der rechte

Lehrer Freiheit und Gebundenheit zu vereinen. Überaus wohlthuend berührt es, zu sehen, wie hoch R. von dem Einfluß denkt, den die Beschäftigung mit den alten Sprachen auf die Schulung des Denkvermögens ausübt. Hier hört man wieder einmal einen erfahrenen Mann von der sogenannten formalen Bildung mit all der Anerkennung sprechen, die sie verdient. Er erwartet nichts Geringeres von ihr als Stärkung, Bildung und Verwertung des Geistes, d. h. die Erhöhung der Fähigkeit, richtig, scharf und gewandt zu denken, die geordneten Kenntnisse fruchtbar zu machen und die religiös-sittliche Gesinnung zu vertiefen. Wie das zu geschehen hat, wird in einer methodischen Betrachtung erörtert, deren Ergebnisse in „sechs kleinen Gesetzen der Unterrichtskunst“ und „vier Wünschen“ zusammengefaßt werden. Die Wünsche sind kurz folgende: 1) ein festes Bewußtsein des Zieles, 2) ein freies Bewußtsein der Wege zu diesem Ziele, 3) Verwertung aller auf dem Wege zum Ziele sich entgegenstellenden Hindernisse und 4) Erarbeitung der Erkenntnis so viel als möglich durch Selbstthätigkeit der Schüler.

Im dritten Abschnitt („C“) werden die Wege im einzelnen besprochen. Es wird ein dreifaches Übersetzen, ein Vorübersetzen, ein Nachübersetzen und eine Gesamtwiederholung unterschieden und für jede Art die rechte Anweisung mit einleuchtender Begründung gegeben. Hier liegt ein Stück Didaktik von hohem Wert vor. Wenn diese Kapitel fleißig gelesen und verständig befolgt werden, dann wird großen und weitverbreiten Übelständen abgeholfen, dann kommen die Klassiker zu ihrem Rechte, dann werden unsere Schüler in bester Weise unterrichtet und erzogen. Ich sage nicht, daß man in jedem einzelnen Falle so verfahren muß, wie R. es vorschreibt; das verlangt er selber nicht; aber wenn einer dem wohlwogenen, im Feuer immer neuer Prüfungen geläuterten methodischen Gange des Verfassers folgt, durch seine Erwägungen sich Gewissen und Blick schärfen läßt und nun alle Kraft daran setzt, die für ihn, für seinen Schriftsteller und seine Schüler passende Kunst der Auslegung zu erlernen, so ist damit unendlich viel gewonnen, und der Verf. hat sein schönes Buch nicht umsonst geschrieben. Auf eine Angabe auch nur der wichtigsten Gedanken verzichte ich; es würde das hier zu weit führen. Ich beschränke mich darauf, zu bemerken, daß das Wesen der klassischen Lektüre in seiner Tiefe erfaßt und ganz systematisch erörtert wird. Im 4. Kapitel dieses Abschnitts, „Ausnahmen von der Regel“, handelt R. von kursorischer Klassenlektüre, von deutscher und fremdsprachlicher Privatlektüre, von der rechten Pflege des Gedächtnisses und des Denkvermögens, von grammatischer Sicherheit und lexikalischer Wohlhabenheit, vom schriftlichen Herübersetzen, vom Gebrauch des Wörterbuches, vom Diktieren des Textes beim Extemporale und vielen verwandten Dingen. Im letzten Hauptabschnitt (D) „Nachbemerkungen“ wendet

er sich besonders brennenden Fragen der Gegenwart zu und läßt uns wissen, wie er über Methode und Persönlichkeit, über Idealismus und Realismus in der Pädagogik, über die soziale Stellung des Lehrers und anderes denkt. Der Abschnitt scheint auf den ersten Blick mit dem Früheren nur lose zusammenzuhängen; wer aber genauer zusieht, findet leicht, daß alles hierher gehört; denn recht auslegen, recht erziehen kann nur die rechte Persönlichkeit.

An mehr als einer Stelle deutet R. leise an, daß er Zweifel hegt, ob man ihm auch völlig beipflichtet. Er ist zu einsichtig, um eine Unfehlbarkeit für sich in Anspruch zu nehmen, die es nirgends giebt, am allerwenigsten auf dem Gebiete pädagogischer Psychologie. So habe auch ich, der ich dem Ganzen mit voller Freudigkeit zustimme, im einzelnen meine Bedenken. Ich führe einige Fälle an. Der Verf. hat ganz recht, wenn er einer freien Handhabung der sogenannten Formalstufen das Wort redet und auf die Persönlichkeit des Lehrers das entscheidende Gewicht legt; es ist in der That genug, wenn die apperceptiv-genetische Methode von jedem Lehrer nach eigener gewissenhafter Erwägung angewandt wird. Aber man täusche sich nicht darüber, daß die Schulung der Geister und der rechten Lehrerpersönlichkeiten erst gewonnen werden muß, daß dazu im Beginn der Lehrthätigkeit nichts notwendiger und nichts geeigneter ist als ein Anlernen nach festen methodisch-didaktischen Grundsätzen, daß hiergegen noch eine große Abneigung obwaltet, und daß solche Abneigung durch Äußerungen, wie sie der geehrte Verf. thut, „die Unterschiede von Analysis und Synthesis, bezw. Deduktion und Induktion sind für unseren Unterricht nicht von Belang“, oder „von winziger Bedeutung ist dies alles (NB. auch das methodische Verfahren) gegenüber der Frage nach der Persönlichkeit“ und ähnliche Zugeständnisse auf S. 107 f. eine Stärkung erfährt, die gewiß nicht nach dem Sinne des Verf.s ist. Die Methodenscheu oder der Methodenhaß ist noch zu groß und zu verbreitet, als daß man nicht von Seiten derer, die die Methode zu schätzen wissen, alles vermeiden sollte, was geeignet ist, ihr Ansehen in den Augen der Menge herabzusetzen. — Wie R. schreiben kann, gar vieles aus Thukydides, selbst die geistvolle Schilderung des Ausgangs der sicilischen Expedition, unterliege als Schullektüre gewissen Bedenken, verstehe ich nicht recht. Die wunderbar schöne, tief-ergreifende „Tragödie“ ist mit Preisgabe einiger Reden sehr gut von der Prima zu bewältigen, jedenfalls viel besser und leichter als die Leichenrede, die der Verf. für zulässig erklärt. Der *λόγος ἐπιτάφιος* ist und bleibt Kaviar fürs Volk. Sonst soll man den Thukydides den reifen Schülern ja nicht vorenthalten. Wenn die alte Prüfungsordnung, auf welche sich der Verf. beruft, von Thukydides schweigt, so hat das darin seinen Grund, daß der treffliche Bonitz über die Sprache des großen Historikers un-

günstiger urtheile, als sie es verdient. — Den Vorschlag des Verfassers, dem Lehrer des Deutschen in Prima von den acht Aufsätzen nur vier zu belassen und die anderen vier den Vertretern anderer Fächer zuzuweisen, lehne ich mit aller Entschiedenheit ab. Jeder Lehrer soll ein Lehrer des Deutschen sein, jawohl, jeder Lehrer hat das Recht, wenn es sein Gegenstand zuläßt und der Schüler nicht belastet wird, zusammenhängende schriftliche Arbeiten zu verlangen; er hat auch das Recht oder vielmehr die Pflicht, bei der Korrektur auf guten Stil zu halten; aber der berufene, verantwortliche und für das Deutsche zum Urtheil berechtigte Lehrer ist der Deutschlehrer. Dieser lehrt, wie Aufsätze gemacht werden, dieser korrigiert, dieser beurteilt sie, dieser erschließt die Schätze der deutschen Litteratur, dieser giebt die Censur für das Deutsche. Ein weiteres Eingehen auf diesen wichtigen Punkt kann ich mir um so eher ersparen als derselbe bereits auf der letzten pommerschen Direktorenkonferenz vom Jahre 1891 erörtert worden ist. Dort wurde der betreffende Antrag von Direktor Conradt gestellt und mit großem Geschick begründet, von anderen, auch von mir bekämpft und schliesslich von der Mehrheit abgelehnt. — Die Vorschrift der Prüfungsordnung, der zufolge der Text des griechischen Probeskriptums diktirt werden muß, hätte der Verf. nicht verteidigen sollen; sie ist eine unnütze Erschwerung. — Wie kommt es, daß Naegelsbach nirgends erwähnt wird? Dieser Name steht doch unter denen, die das Verständniß der lateinischen Sprache erschlossen und die rechte Übersetzungskunst gelehrt haben, in erster Reihe. — Die Pedanterie hätte R. nicht in Schutz nehmen, nicht für ein wertvolles Gut der Lehrer halten und erklären sollen. Er ist zwar so vorsichtig, zu sagen, er verschmähe sie da, wo sie unnütz oder geistlos sei. Ist aber eine nützliche und gar eine geistvolle Pedanterie noch Pedanterie? — Schliesslich will ich mit dem Gedanken nicht zurückhalten, daß der Gang der Interpretation, den der Verf. empfiehlt, bisweilen ein zu langsames Tempo zeigt. Ich glaube, der Reiz, den ein reicherer Stoff und ein schnelleres Erfassen größerer Partien ausübt, wird unterschätzt.

Doch ich breche ab, damit es nicht den Anschein gewinnt als ob ich an dem Buche viel auszusetzen fände. Es ist in meinen Augen eine außerordentlich gründliche, gedankenreiche und trotz einer gewissen behaglichen Breite immer geistvoll geschriebene Arbeit, eine wirkliche Bereicherung der pädagogischen Litteratur, ein Werk, das die weiteste Verbreitung, das gründlichste Studium verdient, und von dem ich mir heilsamen Einflufs auf die Verbesserung des Unterrichts in den höheren Schulen verspreche.

Stettin.

Christian Muff.

Die Bibel oder die ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments nach der deutschen Übersetzung D. Martin Luthers. Im Auftrage der Deutschen Evangelischen Kirchenkonferenz durchgesehene Ausgabe. 1. Abdruck. Halle a. S., Druck und Verlag der v. Cansteinschen Bibelanstalt, 1892.

Die Revision der Lutherschen Bibelübersetzung, ein Werk 26jähriger Sorgen und Mühen, ist in diesem Jahre zum endgültigen Abschluss gelangt; nach Beendigung des Druckes in der v. Cansteinschen Bibelanstalt zu Halle a. S. ist die revidierte Bibel den evangelischen Gemeinden übergeben worden. Eine kurzgefasste Geschichte des Revisionswerkes, welche als Vorwort dient, führt uns die Schwierigkeiten desselben vor Augen, welche nur durch die treue Mitwirkung zahlreicher hervorragender Theologen und Philologen glücklich überwunden werden konnten. Das Verdienst, die erste Anregung zu dem Unternehmen gegeben zu haben, gebührt dem Pastor Dr. Mönckeberg in Hamburg, welcher im J. 1855 die Bibelgesellschaften aufforderte, sich zur Redaktion eines gemeinsamen deutschen Textes zu vereinigen, da die mannigfachen Versuche, die Lutherbibel zu verbessern, prinzipienlos unternommen wurden. Zur Ausführung aber gelangte das Revisionswerk erst, als die Deutsche Evangelische Kirchenkonferenz zu Eisenach dessen Notwendigkeit anerkannte und 1863 die allgemeinen Grundsätze feststellte, nach denen dabei verfahren werden sollte. Die Änderungen sollten sich auf die Beseitigung veralteter sprachlicher Formen und notorischer Unrichtigkeiten in der Lutherschen Übersetzung beschränken und formell so gestaltet werden, daß sie unter Benutzung des Sprachschatzes der Lutherbibel in die Ausdrucksweise derselben hineinpafsten. Sprüche, welche durch den Gebrauch in der Kirche und in der Erbauungslitteratur dem Volke lieb geworden, sollten womöglich unverändert bleiben oder nur leise Änderungen erfahren. Nach diesen Grundsätzen wurde zuerst das Neue Testament revidiert, wobei als philologische Sachverständige Dr. K. Frommann in Nürnberg und Rudolf von Raumer in Erlangen fungierten. Schon im J. 1870 konnte das revidierte Neue Testament veröffentlicht werden. Darauf begann die ungleich schwierigere Revision des Alten Testaments, an welcher sich die bedeutendsten Forscher auf dem Gebiete der alttestamentlichen Exegese beteiligten. Ihre Arbeiten fanden einen vorläufigen Abschluss in der Redaktion der 1883 herausgegebenen sogenannten Probebibel, welche der öffentlichen Kritik unterbreitet wurde. Die eingelaufenen Gutachten und Verbesserungsvorschläge gaben Anlaß zu einer erheblichen Anzahl neuer Änderungen in theologischer wie sprachlicher Hinsicht, mit deren Aufnahme die Revision ihren Abschluss erhielt. Sie ist ein Werk der Mitte zwischen den gleichzeitig erhobenen Forderungen, an Luthers Übersetzung überhaupt nichts zu ändern, und der andern, eine gründliche Umgestaltung derselben vorzunehmen. Man wollte den „ehrwürdigen Rost“ der Lutherbibel nicht ganz tilgen

und nicht an seine Stelle „die Politur des modernsten Schriftdeutsch“ setzen, sondern die ehrwürdige Kraft der alten Luther-sprache nur in Einklang mit der Sprache der Gegenwart bringen und die alte Lutherbibel dem evangelischen Volke als ein einheitliches Gut erhalten. Mit diesem Grundsatz ist zweifellos das Richtige getroffen; denn die Fehler in Luthers Übersetzung mußten endlich einmal verbessert und die veralteten Sprachformen beseitigt werden, die Einführung einer neuen Bibelübersetzung im modernen Deutsch aber wäre auf unüberwindliche Hindernisse gestoßen.

Die revidierte Bibel bietet nun dem Bibelleser nicht nur verbesserte Wortformen an vielen Stellen, sondern auch eine richtige Übersetzung umfangreicher Abschnitte, welche in der alten Lutherbibel vollkommen unverständlich waren. Vergleichen wir z. B. den Segen Jakobs über die zwölf Stämme in Genes. 49 nach der alten und der revidierten Übersetzung miteinander, so heißt der Spruch über Juda (V. 10) nach der ersteren: Es soll das Szepter von Juda nicht entwendet werden, noch ein Meister von seinen Füßen; nach der anderen: Es soll das Szepter von Juda nicht entwendet werden, noch der Stab des Herrschers von seinen Füßen. — Die Schilderung des kriegerischen Stammes Gad V. 19 lautet ganz unverständlich in der alten Bibel: Gad gerüstet wird das Heer führen und wieder herumführen; in der revidierten Bibel: Gad wird gedrängt werden von Kriegshaufen, er aber drängt sie auf der Ferse, d. h. er schlägt und verfolgt sie. — Über Josephs, d. h. des Stammes Ephraim, Machtentwicklung lesen wir in der alten Bibel: Joseph wird wachsen, er wird wachsen wie an einer Quelle. Die Töchter treten einher im Regiment. Die revidierte Bibel giebt dafür die richtige Übersetzung: Joseph wird wachsen, er wird wachsen wie ein Baum an der Quelle, so daß seine Zweige emporsteigen (d. h. sich ausbreiten) über die Mauer. — Ein anderes Beispiel: Simson erschlug mit dem Kinnbacken (hebräisch: Lehi) eines Esels an einer Stelle, genannt Ramath Lehi oder Kinnbackenhöhe, 1000 Philister. Als er Durst empfand — so heißt es nach der alten Bibel Richt. 15, 19 u. fg. —, spaltete Gott einen Backenzahn in dem Kinnbacken, daß Wasser herausging. Und als er trank, kam sein Geist wieder. Darum heißt er noch heutiges Tages des Ausrufers Brunnen, der im Kinnbacken ward. Diese Übersetzung war durchaus verfehlt. Ein Brunnen in dem Backenzahn eines weggeworfenen Kinnbackens und zur Zeit der Abfassung des Richterbuches noch vorhanden — damit ist unserem Vorstellungsvermögen zu viel zugemutet! Der Irrtum indessen, welcher in der alten Übersetzung vorliegt, ist durch den Doppelsinn des Wortes Lehi an dieser Stelle hervorgerufen, welches einmal den Kinnbacken und zweitens die Kinnbackenhöhe bezeichnet. An dem Berge dieses Namens entsprang das Wasser,

nicht in dem Backenzahn; und daher lautet der Vers 19 in der revidierten Bibel richtig: Da spaltete Gott die Höhlung in Lehi, dafs Wasser herausging u. s. w. — An einer anderen Stelle des Richterbuches (Kap. 17) wird über den Ursprung eines Götzenbildes folgendes berichtet: Ein junger Mensch namens Micha entwendete seiner Mutter 1100 Silberlinge. Die Mutter sprach darauf den Diebesfluch aus und erschreckte dadurch den Dieb derart, dafs er reumütig seiner Mutter das Geld zurückgab, die einen Teil desselben zur Anfertigung eines Götzenbildes verwendete. Stellen wir den alten und den revidierten Text dieser Erzählung nebeneinander, so ist sofort sichtbar, wie erst der letztere die Sache verständlich macht.

Alte Bibel:

— Micha sprach zu seiner Mutter: Die tausend und hundert Silberlinge, die du zu mir genommen hast und geschworen und gesagt vor meinen Ohren; siehe, dasselbe Geld ist bei mir, ich habe es zu mir genommen u. s. w.

Revidierte Bibel:

— Micha sprach zu seiner Mutter: Die tausend und hundert Silberlinge, die dir genommen worden sind und deren halben du den Fluch gesprochen und auch vor meinen Ohren gesagt hast; siehe, dasselbe Geld ist bei mir, ich habe es genommen.

In ähnlicher Weise sind die schönen poetischen Stücke Psalm 8, V. 4—7; 2. Sam. 23, 1—7 und Pred. Sal. 12, 1—6, welche in der alten Bibel ganz unverständlich lauten, erst in der revidierten Bibel dem Leser verständlich gemacht worden. Die Revisoren haben ferner kein Bedenken getragen, die Ergebnisse der exegetischen Forschung zu Änderungen auch bei solchen Stellen in Anwendung zu bringen, die dem Volke bekannt und lieb geworden, aber in der alten Bibel doch unrichtig übersetzt sind. Selbst die Worte Hiobs (19, 25 u. 26): Ich weifs, dafs mein Erlöser lebt u. s. w., die dem Liede: „Jesus, meine Zuversicht“ zu Grunde liegen, haben einer richtigeren Übersetzung weichen müssen.

Kirche und Schule können daher die revidierte Bibel mit lebhaftem Danke gegen die Revisoren entgegennehmen. Die Lutherbibel ist der äufseren Gestalt, der Sprache und dem Geiste nach erhalten; und die Änderungen, die man daran vorgenommen hat, sind von der Art, dafs Luther selbst, wenn er noch lebte, sie als Verbesserungen anerkennen und gutheifsen würde. — Wenn das Werk, wie es jetzt vorliegt, trotzdem zu Ausstellungen Anlaß bietet, so betreffen diese nicht die Grundsätze selbst, die für die Revision aufgestellt worden sind, sondern nur deren ungleichmäßige Durchführung. In sprachlicher wie sachlicher Beziehung hätte noch manche Stelle geändert werden müssen. Hiob 10, 1 z. B. findet sich doch noch die veraltete Form *verdreufst* statt *verdriefst*; Matth. 15, 2 für *παράδοσις τῶν πρεσ-*

βυτέρων der Ältesten Aufsätze statt Überlieferung oder allenfalls Satzungen. Genes. 10, 21 heisst es: Sem aber, Japhets, des älteren, Bruder statt: Sem aber, Japhets älterer Bruder; ferner 1. Sam. 14, 50: Abner, ein Sohn Ners, Sauls Vetter statt Vetter, denn Sauls Vater Kis und Abners Vater Ner waren Brüder nach 1. Sam. 9, 1 und 14, 51. Für die Psalmen 120—134 ist die alte Bezeichnung Lied im höheren Chor statt Stufenlied beibehalten. Solcher verbesserungsbedürftigen Stellen liessen sich noch viele anführen, besonders aus dem Alten Testamente, bei dessen Revision der vulgäre hebräische Grundtext mit seinen mannigfachen Schreibfehlern zu Grunde gelegt ist, sodafs die Irrtümer, die dadurch in der alten Bibel hervorgerufen worden sind, auch in der revidierten Bibel wieder erscheinen. Der überaus mangelhafte Text der Bücher Samuelis z. B., dessen fehlerhafte Lesarten oft handgreiflich sind, ist ohne Beanstandung benutzt worden. Zur Herstellung eines korrekten Textes, wie er im grossen und ganzen für das Neue Testament vorhanden ist, hätte eine kritische Sichtung des hebräischen Alten Testaments, zu der zahlreiche Vorarbeiten vorhanden sind, der Revision vorausgehen müssen.

Berlin.

J. Heidemann.

Johannes Schönfeld, Schulandachten. Berlin, Verlag der Buchhandlung der deutschen Lehrerzeitung (Fr. Zillesen), 1892. 104 S. 8. 1,50 M.

Die Schulandachten sind in ihrer religiös-erziehlichen Bedeutung als Ergänzung des Religionsunterrichts und demgemäss als geeignetes Mittel zur ausschliesslicheren Pflege des religiösen Lebens der Jugend in neuerer Zeit mehr gewürdigt worden. Von diesem Gesichtspunkte aus ist auch die vor kurzem erschienene Sammlung solcher Andachten von Schönfeld zu beurteilen. Sie enthält 50 Andachten, die der Verf. in dem Paulinum zu Berlin, einer christlichen Erziehungsanstalt für Gymnasiasten, gehalten hat, und ihrem Inhalte nach sind sie den verschiedenen Zeiten des Kirchenjahres angeschlossen.

In einem kurzen Vorworte redet der Verf. zunächst von der Notwendigkeit und Einrichtung der Schulandachten und begründet die erstere damit, dafs das Haus und die Familie doch nur selten religiöse Anregung bieten, und dafs die Kirche auf die heranwachsenden Jünglinge, gerade in den entscheidenden Jahren nach der Konfirmation, nicht den genügenden Einflufs ausüben kann. Und deshalb sollen die Schulandachten den Mangel religiöser Einwirkung auf die Jugend ersetzen. Wie sich hiergegen nichts einwenden läfst, so stimmen wir auch den Ansichten des Verf.s über die Einrichtung derselben bei: weder regelmässige Schriftvorlesung noch liturgische Ausgestaltung, sogenannte agendarische Andachten, hält er für zweckentsprechend, vielmehr soll sich an das verlesene Schriftwort eine freie Ansprache oder ein kurzes

Gebet anschließen und beides mit dem vorangehenden und nachfolgenden Gesänge einiger Liederverse die Dauer von 10—12 Minuten nicht überschreiten.

Bei der Wahl der Texte fällt uns auf, daß das alte Testament nur sehr selten — unter den 50 Texten finden sich nur 3 alttestamentliche — berücksichtigt ist, und daß die Texte meist sehr kurz sind, oft nur aus wenigen Worten bestehen. Was der Verf. gerade mit solchen kurzen Texten bezweckt hat, ist ja zur Genüge klar: die biblische Grundlage soll in ihren Grundgedanken sofort vor die Seele der Schüler treten. Ob er aber damit seinen Zweck, ein besseres Verständnis des Ganzen zu erzielen, erreicht, bleibt immerhin fraglich; denn werden solche kurzen Textesworte aus dem Zusammenhange herausgelöst, so bedarf es, da der ganze Abschnitt nicht immer als bekannt vorausgesetzt werden kann, eines Hinweises und Eingehens auf diesen. Deshalb scheint es uns richtiger, kleinere, zusammenhängende Abschnitte historischen oder belehrenden Inhaltes zu wählen und als solche auf die Zuhörer einwirken zu lassen, und dann, je nach der Bedeutung des Abschnittes und dem Eindrucke, den er voraussichtlich hervorbringt, den Umfang der Ansprache einzurichten.

Die Behandlung der Texte läßt infolge der Kürze der letzteren an Übersicht nichts zu wünschen übrig, denn wir finden meist eine klare, fortschreitende Entwicklung des Hauptgedankens, deren Gliederung in einzelne Teile nach der Art kürzerer Predigten (vgl. Nr. 3, 11 und 47) auch äußerlich angedeutet und hervorgehoben ist. Sehen wir uns jedoch den Inhalt näher an, so stellt meines Erachtens der Verf. bisweilen zu hohe Anforderungen an die geistige Fassungskraft seiner Zuhörer und hat auch deshalb, da er das volle Verständnis für das Texteswort nicht ohne weiteres voraussetzen kann, hier und da belehrende Erläuterungen für nötig gehalten. Ich weise hin auf Nr. 17 der Andachten, in der er den Verrat des Judas behandelt, einen Gegenstand, der wohl eher der Besprechung in der Religionsstunde zufallen dürfte, und Nr. 10, wo er die Taufe Christi erklärt und diesen bei dem Vorgange sich seiner hohenpriesterlichen Würde schon völlig bewußt werden läßt. Da ist allerdings der Verf. in den Fehler verfallen, vor dem er in der Vorrede warnt: seine Andachten sind bisweilen doktrinär und tragen ein mehr dogmatisches als ethisches Gepräge.

Weiter sind dann, wie oben schon bemerkt, bei der Anordnung die verschiedenen Zeiten des Kirchenjahres zu Grunde gelegt, ohne daß jedoch die Bedeutung der einzelnen Hauptfeste in Form eines Hinweises oder Rückblickes auf die Festzeit genügende Berücksichtigung gefunden hat. Das letztere gilt auch von anderen Festen und feierlichen Gelegenheiten im Schulleben, zu denen ich besonders den Anfang und Schluß eines neuen Quartals, Semesters und Schuljahres rechne. Und wenn auch

diese Seite in den Andachten vorübergehend gestreift ist, so fordern doch solche Gelegenheiten von selbst auf, schärfer, als hier geschehen ist, den Schülern ins Gewissen zu reden.

Doch die gemachten Ausstellungen treten vor den guten Seiten des Buches zurück, und ich zweifle nicht, daß es manchem Religionslehrer bei seinen Vorbereitungen für derartige Ansprachen gute Dienste leisten wird.

Cöthen.

A. Sterz.

E. Boesser und Fr. Lindner, Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, E. S. Mittler & Sohn, 1892. XIV u. 506 S. 8. 3,50 M., geb. 4 M.

Das Buch ist für das Kadettenkorps bestimmt, eignet sich aber nach der Ansicht der Verf. ebenso gut für alle Anstalten mit ähnlichen Lehrplänen. Als Hauptaufgabe bezeichnet das Vorwort „die der Schule insgesamt gesteckte Aufgabe zu fördern, Charaktere zu bilden, Männer zu erziehen, welche den schweren Gefahren gewachsen sind, die gerade in unserer Zeit Staat und Kirche, ja sogar unsere ganze Kultur bedrohen. Es will erziehen helfen zu reiner Vaterlandsliebe, die sich nicht in Worten, sondern in Thaten äußert, zu begeisterter Hingabe an Kaiser und Reich, die auch vor den schwersten Opfern nicht zurückschreckt“. Die Stoffe sind dem gesamten Gebiete des Unterrichts entnommen; „den Mittelpunkt für ihre Wahl bildet das deutsche Vaterland in seinen mannigfachen Beziehungen“; aber auch das Ausland und das klassische Altertum kommen zur Geltung. Absichtlich ist das Buch nicht in fünf den einzelnen Klassen entsprechende Teile zerlegt worden, „damit den Schülern der höheren Klasse stets auch die früher schon behandelten Abschnitte zur Hand sind. Auch kann nach Ansicht der Herausgeber ein Lesebuch für die sprachliche Bildung nur dann nützlich werden, wenn der Inhalt durch wiederholtes Lesen zum bleibenden Eigentum der Schüler gemacht wird.“

An einzelnen Lesestücken sind Umarbeitungen vorgenommen worden, „wo die Rücksicht auf Klarheit oder Richtigkeit solche zu fordern schien“. Der Band enthält nur Prosastücke, da ihm eine besondere „Vaterländische Gedichtsammlung“ folgen soll. Aus ähnlicher Erwägung ist die klassische und germanische Götter- und Heldensage unbenutzt geblieben, „da die Herausgeber von der Behandlung dieser Stoffe sich nur dann einen dauernden, fruchtbringenden Gewinn versprechen können, wenn auch diese nicht bruchstückweise, sondern ebenfalls als geschlossenes Ganzes den Schülern vorgelegt werden“.

Die Grundsätze, welche die Herausgeber geleitet haben, sind meist verständig, und wenn das Buch nicht den entsprechend größeren Umfang erhalten hat, den man für 5 Jahreskurse erwarten zu müssen glaubt, so ist auch dies kein Fehler; denn die

meisten unserer Lehrbücher schleppen einen überflüssigen Ballast mit. Aber überflüssiger Ballast wäre es nicht gewesen, wenn die antike Sagengeschichte Aufnahme gefunden hätte, die ja doch von den Lehrplänen ausdrücklich dem deutschen Unterricht zugewiesen wird. Und gerade hier hätten sich die Verf. ein Verdienst erwerben können, wenn sie nämlich die herkömmliche Behandlung dieses Stoffes in richtigere Bahnen gelenkt hätten. Letztere leidet an zu großer Ausdehnung; hätten sie die trojanische und die Odysseussage in hübscher Darstellung in ihr Buch aufgenommen, so hätten sie pädagogisch sich ein größeres Verdienst erworben, als wenn sie, wie sie es jetzt thun, die „antike und germanische Götter- und Heldensage“ als ein Ganzes d. h. doch wohl noch in einem besonderen Buche behandelt sehen wollen. Freilich wird man sich mit dem bescheidenen Umfange, den das Buch jetzt hat, nur dann zufrieden geben können, wenn alle Lesestücke wirklich lesbar und lesenswert sind und wenn sie den Zwecken des Lesebuches völlig entsprechen.

Die Verf. beziehen sich im Vorwort auf das Konzentrationsprinzip und erklären, das deutsche Vaterland in seinen mannigfachen Beziehungen bilde den Mittelpunkt für die Wahl der Stoffe. Allein bei Licht besehen ist diese Erklärung wertlos; denn das deutsche Vaterland in seinen mannigfachen Beziehungen bildet eben den Mittelpunkt für den gesamten Unterricht. Nach einem bekannten Worte lernen wir fremde Sprachen nur kennen, um die eigene tiefer zu erfassen, und wir führen die Jugend an fremder Länder Geschichte, damit sie die des eigenen besser verstehen kann. Also für eine fruchtbare Gestaltung des Unterrichts ist dieses Prinzip viel zu weit. Und deswegen ist auch die Auswahl für die Durchführung und Verwirklichung der Konzentration gänzlich wertlos. Die den einzelnen Klassen zugewiesenen Lesestücke haben keine enge innere Verwandtschaft unter sich und noch weniger Beziehungen zu dem übrigen Unterricht. Nehmen wir z. B. die Geographie! Da sind der Sexta zugewiesen: die Ostseeküste Deutschlands, das Riesengebirge, der Rhein, der Schwarzwald und seine Bewohner, während nach den Lehrplänen die physische und politische Erdkunde Deutschlands erst der Quinta zukommt. Der Quinta sind als geschichtliches Pensum in den Lehrplänen zugewiesen: Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer, von denen das Lesebuch nicht eine Silbe enthält; als Lesestücke geographischen Inhalts werden derselben Klasse bestimmt: eine Reise nach Schweden, die Fjords und Schären an der Küste Norwegens, Fahrt von Konstantinopel auf dem Bosphorus nach Bujukdere, eine Fahrt durch Ungarn, ein Stiergefecht in Madrid, während doch das Pensum der Klasse „die physische und politische Erdkunde Deutschlands“ ist. Oder sollten diese Stücke gewählt worden sein wegen ihrer Verfasser? Das ließe sich noch bei Gneisenau, Moltke und

Bismarck erklären, obgleich es methodisch verfehlt wäre, aber bei P. Gülsfeldt kann doch nicht die Rücksicht auf „die großen Heldengestalten der nächsten und der ferneren Vergangenheit“ maßgebend gewesen sein. Das Gesagte wird genügen, um zu zeigen, daß das Konzentrationsprinzip gerade in den Klassen für den Unterricht nicht fruchtbar geworden ist, wo man es am sorgfältigsten anwenden muß. Auf der Tertiastufe sind die Verfasser viel glücklicher gewesen.

Was die Auswahl der Stücke nun an und für sich betrifft, so ist der Umfang meist richtig bemessen, so daß nur wenige Lesestücke zerstückt werden müssen, um sie in der Schule innerhalb etwa einer Stunde zur ersten abschließenden Behandlung bringen zu können. Auch der Ton ist durchgehends glücklich getroffen. Daß die militärischen Erzählungen und die Bilder aus dem Leben der preussischen Könige in den drei unteren Klassen bedeutend überwiegen, erklärt sich aus der nächsten Bestimmung des Buches und ist an und für sich für dieses Alter kein Fehler. Auch die Erweckung des patriotischen Gefühls vollzieht sich durchaus in taktvoller und zarter Weise, die ja gerade in dieser Frage unentbehrlich ist; nirgends tritt sie andringlich hervor. Ich bezeuge dies ausdrücklich um so freudiger, als mich die betreffende Stelle in dem Vorworte einigermaßen besorgt machte, es möchte in dieser Richtung des Guten zu viel geschehen sein. Aber entschieden zu kurz kommen die geographischen und naturwissenschaftlichen Bilder, und in den Geschichtserzählungen tritt die Neuzeit ungebührlich hervor. Dieser letztere Mangel wird gerade die Gymnasien nicht geneigt machen können, das Buch einzuführen; denn solange diese noch die Jugend mit dem klassischen Altertum bekannt machen sollen, muß auch der deutsche Unterricht seinen Beitrag dazu liefern.

Hoffen wir, daß es den Verf. gelingt, in ihrer „Vaterländischen Gedichtsammlung“ das Prinzip der Konzentration nicht nur als graue Theorie zu handhaben, sondern so, daß wir seinen Wert an den Früchten zu erkennen vermögen, die es trägt!

Giessen.

Herman Schiller.

Theodor Gelbe, Die Stilarbeiten. Anleitung und Dispositionen. Leipzig, B. G. Teubner, 1891. 299 S. 8. 2,50 M.

Pilzen gleich entstehen jetzt Bücher, welche Anleitung zum Anordnen und Anfertigen von Aufsätzen geben wollen. Es giebt giftige, und es giebt genießbare Pilze. So gut aber jene Bücher auch an sich sein mögen, von der Hand der Schüler müssen sie samt und sonders fern gehalten werden. Arbeitet der Schüler ein solches Buch ohne Anleitung des Lehrers durch, so wird es ihm wenig Gewinn bringen, ja vielleicht seine Unklarheit noch vergrößern. Und was noch schlimmer ist, er wird durch den Besitz einer solchen Sammlung leicht zur Unselbständigkeit und

Täuschung verführt, Das Beste ist sicher, daß vom Lehrer möglichst nur solche Aufgaben gestellt werden, die in jenen Büchern nicht behandelt sind.

Das vorliegende Buch ist nicht ausdrücklich für Schüler bestimmt, und es kann manchem jungen Lehrer der Tertia und Sekunda gewiß ganz nützlich sein, da es aus langjähriger Lehrerschaft hervorgegangen ist. Aber es hat doch auch große Mängel.

Es enthält 28 Anordnungen für Erzählungen, 14 für Beschreibungen und Schilderungen, 4 Charakteristiken, 10 Vergleichen, 49 Erörterungen und Betrachtungen, 23 Entwicklungen allgemeiner Sätze.

Die Aufgaben wachsen nicht immer aus dem Unterrichte selbst heraus. Was kann der Schüler z. B. über E. M. Arndts Leben (Nr. 15) anderes bieten als ein Nachsprechen der ihm nur zu diesem Zwecke vorgetragenen Weisheit? Arbeiten wie über den Sauerstoff (Nr. 37), über den Hebel (39), über die Reibungselektrizität und den Magnetismus (51) können jetzt nach Einführung der neuen Lehrpläne im naturwissenschaftlichen Unterrichte von dem Fachlehrer gestellt werden; aber mit dem deutschen Unterrichte haben sie keinen Zusammenhang, es müßte denn ein Lesestück über den betreffenden Gegenstand vorher mit den Schülern durchgearbeitet sein. In neuerer Zeit hält man mit Recht für die fruchtbarsten Aufsätze diejenigen, welche sich an den deutschen Lesestoff der Klasse anschließen. Arbeiten solcher Art enthält das Buch aber nur 21, unter 128 Nummern eine verschwindend kleine Zahl. Die meisten von diesen verlangen die Angabe des Gedankenganges eines Gedichtes, nur 4 Charakteristiken finden sich. Verwertet sind überhaupt nur das Nibelungenlied, Gudrun, der arme Heinrich, Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea, Schillers Gedichte und Tell.

Trotz der Bemerkung am Anfang der Einleitung tritt die Ausbildung des Gemüths und der Phantasie ganz zurück hinter der des Verstandes. Für die Auswahl ist zum großen Theile der praktische Gesichtspunkt maßgebend gewesen, was ja für Bürgerschulen und Realanstalten, die unmittelbar in das Leben einführen — und an solche denkt der Verfasser wohl besonders — sein Gutes haben mag, aber nicht für Schulen, die eine höhere Geistesbildung geben wollen. Dahin gehören z. B. die Aufgaben: der Ofen vom physikalischen und chemischen Standpunkte betrachtet (58), Bewerbung um eine Lehrlingsstelle (59), der Nutzen des Salzes (69), die Wichtigkeit des Papiers (78) u. a. Die meisten Aufgaben sind lehrhaft. Manche finden sich allerdings nicht in ähnlichen Büchern, aber das Triviale überwiegt. Die Fassung ist z. T. nicht scharf und bestimmt genug, z. B. die Steinkohle (37), Walther von der Vogelweide (14), die Anfänge der Reformation (65), über den Luxus (97).

Jede Anordnung zerfällt in Einleitung, Ausführung und Schluss. Aber die Ausführung bildet nicht immer ein klar gegliedertes Ganzes, sondern besteht oft aus einer Aufzählung einzelner Teile, die sich oft recht gut zu zwei oder drei Hauptteilen vereinen lassen. Manchmal finden sich gar 6 oder 7 gleichberechtigte Teile. Vergl. z. B. Nr. 4, 7, 9, 10, 11, 12, 17, 55, 56, 64, 78, 107, 110 und 124. Zu Nr. 67 „Der Nutzen der Eisenbahnen“ giebt der erste Teil den Nutzen der Eisenbahnen im Frieden, der zweite ihren Nutzen im Kriege an, eine kaum zu empfehlende Anordnung. Siegfrieds Dienstfertigkeit gegen Gunther gehört in Nr. 45 nicht in den 1. Teil (er ist ein großer Held), sondern in den 2. (er ist „ein großer Mensch“). In Nr. 46 sollten Tells körperliche Vorzüge nicht nach, sondern vor seinen Tugenden besprochen werden.

Es ist anzuerkennen, daß für die Einleitung und den Schluss meistens mehrere Möglichkeiten angegeben sind. Leider nicht so für die Ausführung. Da ich es als Zeichen einer guten Einleitung ansehe, daß sie nur zu der zu bearbeitenden Aufgabe paßt, so kann ich die vielen Einleitungen nicht billigen, die das Lob des Dichters, eine Erörterung über die Sprichwörter oder andere allgemeine Bemerkungen enthalten. Der Verfasser hat überhaupt eine unheimliche Vorliebe für die Chrie, gegen die man nach meiner Ansicht mit Feuer und Schwert vorgehen müßte. Denn eine unbefangene Betrachtung des Stoffes und eine freie Entfaltung der natürlichen Geisteskräfte der Schüler ist nicht möglich, wenn man sie zwingt, an ihren Gegenstand mit einem bestimmten Maßstabe heranzutreten und ihn nach einer von außen heranzutragenen Schablone zu behandeln, während sie doch die Einteilung selbständig aus dem Stoffe herausarbeiten und jedem Inhalte sein passendes Kleid schaffen müßten. Was soll man dazu sagen, daß der Verfasser selbst für Aufgaben wie die Entdeckung Amerikas, das Treiben auf dem Bahnhofe oder die Charakteristik Tells den Stoff mit Hilfe der Chrienschemas sammeln lassen will? Und diese Stoffsammlung wird S. 6 die „natürliche“ genannt!

Die Neigung zu äußerlicher Abrichtung zeigt sich auch in den z. T. erschrecklich matten und umständlichen Übergangswendungen und Redensarten, die S. 18—23 aufgezählt werden. Viele davon könnte man geradezu benutzen, um den Schülern zu zeigen, wie sie es nicht machen sollen. Denn meines Erachtens muß man sie gewöhnen, die Übergänge ohne alle Phrasen aus dem Gedankengange selbst zu gewinnen.

Im einzelnen bemerke ich noch, daß Hölty nicht schrieb, wie es S. 75 heißt: „O wunderschön ist Gottes Erde und wert darauf ein Mensch zu sein.“ S. 50 wird über den Höhepunkt des Dramas gesagt: „Dieser steht zwar in der Regel kurz vor der Lösung selbst (!), kann aber auch früher vorkommen

und von ihr durch eine sogenannte Senkung oder Abwicklung zur Lösung führen.“ Sokrates' Satz war nicht: Wissen ist Tugend, wie es S. 191 heißt, sondern die Tugend ist Wissen, d. h. sie ist sittliche Einsicht, und sie ist lehrbar.

Die im Anhang S. 211 bis 239 mitgeteilten Merkstellen aus Schillers und Goethes Werken sind ziemlich überflüssig, zumal sie nicht sachlich geordnet sind.

Wesel.

Heinrich Gloël.

A. S. Schönborns Lateinisches Lesebuch zur Einübung der lateinischen Formenlehre. Erster Teil. Für Sexta. 24., gänzlich umgearbeitete Auflage, besorgt von Paul Schwieger. Berlin, E. S. Mittler & Sohn, 1892. VII und 135 S. 1 M, geb. 1,20 M.

Das Schönbornsche Lesebuch für Sexta ist in der vorliegenden Auflage von P. Schwieger mit Rücksicht auf die neuen Lehrpläne völlig umgestaltet. Es enthält auf S. 1—59 den Übungsstoff, auf den folgenden zehn Seiten 300 proverbialia et sententiae, die leider größtenteils inhaltlich sowohl wie sprachlich für die untere Stufe ungeeignet sind, auf S. 70—109 ein deutsch-lateinisches und lateinisch-deutsches Wörterverzeichnis in alphabetischer Folge und auf S. 110—135 einen grammatischen Anhang, der eine besondere Grammatik für Sexta entbehren machen soll. Ein getrenntes Heft, dessen der Anfänger nicht entraten kann, bringt die für jedes einzelne Übungsstück notwendigen Vokabeln.

Wie zu erwarten war, sind jetzt alle Seltenheiten (mit Ausnahme des ganz ungebräuchlichen Imp. Pass.) entfernt und die Deponentien nebst den unregelmäßigen und defektiven Verben für die folgende Klasse aufgespart. Referent hätte auch die Adverbien, die Pronomina *hic*, *idem*, *ipse*, *quisque*, *quisquis*, die Präpositionen aufser *a* und *in*, soweit sie nicht in zusammenhängenden Stücken vorkommen, die Partizipien auf *urus*, ja auch die nicht eben zahlreichen Verben der 4. Konj., mindestens aber *venio*, *aperio*, *reperio* im Interesse eines gründlichen und erfreulichen Unterrichts dem kleinen Lateinschüler erlassen. Das Sexta-nerpensum bliebe im Verhältnis zu dem der folgenden Klasse immer noch reichlich groß.

Zu bedauern ist es, daß Schönborns Unterrichtsgang allzu ängstlich beibehalten ist. Referent hat vor 23 Jahren nach dem Schönbornschen Buche seinen ersten Unterricht in Sexta erteilt und erinnert sich noch der unnötigen Schwierigkeiten, die ihm durch dasselbe erwachsen. Es wird den Kleinen viel zu viel auf einmal zugemutet, ohne daß Zeit und Gelegenheit zu erfolgreicher Einübung bliebe. Die ersten vier Stücke mit der Nebenüberschrift Präs. und Imperf. von *sum* (Ind.) enthalten tatsächlich nur die Formen *est* und *sunt*, die beiden folgenden mit der Nebenüberschrift Ind. Perf. von *sum* tatsächlich nur die Formen *fuit* und

fuertunt. Dafs die Kasus nicht sämtlich auf einmal, sondern nach einander (§ 1—4 Nom., § 5—6 Gen., § 8 Vok. u. s. w.) zur Anwendung gebracht werden, ist gewifs zu billigen, wenn auch der Ablativ zu spät, zusammen mit den Pluraliatantum und nach dem Ind. Präs., Imperf. und Perf. der 1. Konj., zur Durchnahme kommt. Dafs aber gleich in den ersten sechs Zeilen die verschiedenartigen Nominativformen *bestia, bestiae, deus, bellum, bella, puer, pueri* begegnen — Schwieger hat wenigstens die ersten drei Zeilen ausschliesslich der 1. Dekl. eingeräumt — und dafs überhaupt die beiden ersten Deklinationen gleichzeitig erlernt werden müssen, erscheint mir als eine Erschwerung, die Verwirrung in schwächeren Köpfen anrichten mufs. Ich habe, als ich vor kurzem in Sexta unterrichtete, mich mehr als 5 Wochen auf die 1. Dekl., *est, sunt* und den Ind. Präs. der 2. Konj. beschränkt und kann das nur dringend empfehlen.

Einige Einzelheiten sind noch zu bessern, wie *puer, sis probus* (statt *esto*) S. 15, *discipuli interroganto magistros suos* (statt *interrogent*) S. 21, *celebrantor* S. 34, *dux magnam victoriam navalem reportavit* S. 49, *egenus* (statt *egens*) S. 45. — Auf S. 113 vermisst man *canum, senum, iuvenum*, während *parentum* entbehrlich ist, da die Form auch regelrecht gebildet werden kann. — Die Quantitätsbezeichnung positionslanger Silben im Wörterverzeichnis und Anhang leidet an grosser Inkonsequenz (*rēx*, aber *vox, pax*; *cōsul*, aber *monstro*; *insula*, aber *insignis, insuetus*; *cōfirmo*, aber *infelix*) und ist nicht frei von Druckfehlern oder Irrtümern (*amāndus, amāntor* S. 125, *icola* S. 95, *cōncedo, cōnclave, cōncordia, cōndemno, cōndo, cōntendo, cōnvoco* u. ä. S. 91). — Die Ausstattung ist gut.

Sa argemünd.

P. Harre.

E. Zimmermann, Übungsstücke im Anschluß an Ciceros Rede über den Oberbefehl des Ca. Pompejus zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Nach den Anforderungen der neuen Lehrpläne. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1892. 26 S. 8. 0,50 M.

Dafs infolge der Bestimmung der neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen“, welche für die Übungen im Übersetzen ins Lateinische in der Regel die Anlehnung an ein nach dem betreffenden Prosaiker zu bearbeitendes Übungsbuch fordert, letztere bald in stattlicher Zahl auf dem Büchermarkte auftauchen werden, darf nicht wunder nehmen; denn kaum wird es einen Lehrer des Lateinischen geben, der nicht auf den betreffenden Klassenstufen aus Caesar, Livius und Cicero selbständig Stücke zum Übersetzen angefertigt oder solche aus bereits vorhandenen Übungsbüchern unter mehr oder minder umfangreichen Abänderungen, die ihm wünschenswert erschienen, genommen hat. Beides aber wird jetzt die Grundlage für neue

Übungsbücher dieser Art bilden, an denen kein Überflufs vorhanden ist.

Auch Zimmermanns Übungsstücke im Anschlusse an die Pompejana sind aus dem Unterrichte hervorgegangen. Sie verfolgen den Zweck, die Lektüre wesentlich zu unterstützen und zu einem gründlichen Verständnis des Schriftstellers und zu sprachlich-logischer Schulung bei unsern Schülern beizutragen. Der Verfasser hat aus jedem einzelnen Übungsstücke ein in sich möglichst abgeschlossenes Ganzes gemacht, das entweder in Inhalt und Form sich ziemlich eng an die Rede Ciceros anlehnt oder in einem der beiden Punkte von dieser abweicht, oder endlich eine Zusammenfassung gröfserer Abschnitte enthält. 25 solcher Stücke liegen vor, die in einem wenn auch nicht in jeder Wendung und jedem Ausdrucke einwandfreien, doch im allgemeinen erträglichen Deutsch gehalten sind; auch muß anerkannt werden, dafs der Verfasser es verstanden hat, seltener vorkommende Wörter, Redensarten, grammatische und stilistische Erscheinungen zu vermeiden, indem er aus dem gesamten Stoff, den die Rede bietet, das Regelmäßige nahm und verwertete. Dafs ein solches Vorgehen den Verfasser der Notwendigkeit überhob, Anmerkungen zur Hülfe für den Schüler anzufügen, ist verständlich; bei der Übersetzung mancher Abschnitte freilich wird der Lehrer stärker eintreten müssen, da eben die Schwierigkeiten, wenn man überhaupt von solchen sprechen darf, ungleich verteilt sind. Ganz besonders wird der Lehrer hier und da eine Anweisung geben müssen zur Erzielung einer gewandten Verbindung von Sätzen oder Perioden untereinander. Bei der im allgemeinen engen Anlehnung an die Rede Ciceros dürfte sich der Gebrauch des Buches besonders für schriftliche und mündliche Übersetzungen in der Klasse selbst eignen; jedoch erscheint eine Änderung wünschenswert, welche den Wert dieses Buches erhöhen würde, die nämlich, dafs zuerst eine Reihe von Übungsstücken gegeben wird, welche sich so eng dem Gange des Schriftstückes, dem sie nachgebildet sind, anschließen, dafs sie, wenn auch nicht den einzelnen Paragraphen folgen, doch kleinere Abschnitte in ihrer Reihenfolge behandeln. An diese können sich dann Übungsstücke anschließen, welche verschiedenen Teilen der Rede entnommen sind. Vom praktischen Gesichtspunkte aus empfiehlt es sich nicht, gleich dem ersten Stücke die §§ 1--6 und 55 zu Grunde zu legen. Immerhin wird es dem Buche gelingen, sich Freunde zu erwerben, und der Verfasser dadurch in seiner Absicht bestärkt werden, Übungsstücke aus den Katilinarischen und einigen Büchern des Livius in der gleichen Bearbeitung folgen zu lassen.

Stralsund.

F. Thümen.

Reichenberger, Hauptregeln der griechischen Syntax.
München, Verlag von R. Oldenbourg, 1891. V und 120 S. gr. 8.
1,75 M.

Die Hauptregeln der griechischen Syntax von Reichenberger unterscheiden sich von den meisten in letzter Zeit erschienenen Abrissen der griechischen Syntax schon durch die größere Menge des gebotenen Stoffes. Da nämlich der Verf. (s. Vorw. S. 3 u. 4) von der gewifs richtigen Ansicht ausgeht, daß einem Schüler der oberen Gymnasialklassen nicht ein dürftig gehaltenes Lernbuch, sondern ein wirkliches Lehrbuch der griechischen Syntax in die Hände zu geben sei, aus dem er sich bei seinen häuslichen Arbeiten nötigenfalls auch einmal Rats erholen könne, so hat er so ziemlich alle syntaktischen Erscheinungen in den Bereich seiner Darstellung gezogen, die sich im Laufe der heutigen Schullektüre darzubieten pflegen. Daß trotzdem die im Titel angegebene verhältnismäßig geringe Seitenzahl nicht überschritten wurde, hat der Verf. einmal durch eine knappe Fassung der Regeln und dann durch eine allerdings weitgehende Beschränkung der Musterbeispiele zur Kasuslehre zu erreichen gewußt. Besondere Erwähnung verdient sodann die Behandlung der Tempuslehre. Mit großem Geschick hat der Verf. im Anschluß an H. D. Müller die Lehre vom selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora vollständig durchgeführt und damit das Verständnis für den Gebrauch derselben wesentlich gefördert. Allerdings wird der Lehrer bei der Durchnahme dieser Partie, wenn anders das Gebotene dem Unterrichte recht nutzbar gemacht werden soll, mit einiger Umsicht verfahren müssen, da der Verf. durch den systematischen Gang der Darstellung gezwungen war, schon bei Gelegenheit der Tempuslehre vieles vorwegzunehmen, was dem Schüler erst während und nach der Besprechung der Nebensätze recht verständlich wird.

Diesen allgemeinen Bemerkungen möchten wir noch einige auf Einzelheiten bezügliche hinzufügen. An der Spitze von § 3 vermifft man nach der Bemerkung, daß der Artikel auf einen bekannten oder schon erwähnten Gegenstand hinweist, eine kurze Auseinandersetzung über den individuellen und generellen Gebrauch des Artikels; dagegen mußte unter B Abs. 3 wegbleiben, da das hier Gesagte im Widerspruch mit der Überschrift steht. — In der Darstellung der Kasuslehre hat der Verf. zwar Anlehnung an das Lateinische erstrebt, hätte aber in diesem Punkte öfter wohl etwas weiter gehen können. So wird z. B. in der Vorbemerkung zum Dativ auf die doppelte Funktion desselben (1. = lat. Dativ; 2. = lat. Ablativ) zwar hingewiesen, in der Darstellung selbst aber zu wenig Rücksicht darauf genommen. Dem Genetiv ist nicht einmal eine derartige orientierende Vorbemerkung vorausgeschickt, und doch wird durch Hinzufügung einer solchen das Verständnis dieses so weitverzweigten Kasus dem

mit der lateinischen Kasuslehre bereits vertrauten Schüler wesentlich erleichtert. Warum es endlich der Verf. unterlassen hat, die wegen ihrer abweichenden Rektion zu erlernenden Verben — vgl. namentlich den Accusativ und Dativ — in kleinere Kategorien zu teilen, ist nicht recht ersichtlich, da diese doch vom Schüler viel leichter behalten werden als die langen fortlaufenden Vokabelreihen, für deren Einprägung es an geeigneten Anhaltepunkten fehlt. In der Behandlung des Mediums hat der Verf. mit Recht die noch vielfach übliche Unterscheidung von fünf Arten von Medien aufgegeben; ob es freilich möglich ist, mit den von ihm angenommenen zwei Arten, dem direkten und indirekten Medium, auszukommen, erscheint dem Ref. zweifelhaft, da sich das dynamische Medium weder unter der einen noch der andern jener beiden Arten unterbringen läßt. Ein Versehen endlich findet sich in dem Abschnitte über den Gebrauch des Participiums (§ 79). Es heisst daselbst zu Anfang: „Attributiv steht das Particip stets mit dem Artikel“. Offenbar nicht richtig; denn daß ein attributives Participium auch ohne Artikel stehen kann, zeigt aufser vielen anderen Stellen namentlich das bei Xenophon so vielfach wiederkehrende *πόλις οἰκουμένη καὶ εὐδαίμων* hinlänglich.

Im übrigen verdient die mit guter Sachkenntnis und großer Sorgfalt gearbeitete Grammatik volle Anerkennung und wird gewiß bald größere Verbreitung finden, zumal auch die äußere Ausstattung des Buches eine gute ist.

Gera.

H. Rudert.

Griechische Lyriker in Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Biese. Erster Teil: Text. 1891. VIII u. 90 S. 8. 0,75 M. Zweiter Teil: Einleitung und Erläuterungen. 1892. 105 S. 0,60 M. Leipzig, G. Freytag.

In der Einleitung spricht der Verf. über die Bedeutung der griechischen Lyriker für den Gymnasialunterricht. Die hier kurz zusammengefaßten Gedanken hat er mittlerweile in einem Aufsatz „Die griechischen Lyriker in den oberen Klassen“, der in Fleck-eisen-Masius' Jahrb. 1891 II S. 415—426 abgedruckt ist, weiter ausgeführt. Er empfiehlt darin die Lektüre der griechischen Lyriker in der Schule, von ihrem selbständigen Werte ganz abgesehen, hauptsächlich deshalb, weil sie das Verständnis des Horaz fördern, den Unterricht in der griechischen Geschichte und die Lektüre der griechischen Historiker beleben und auch als Ergänzung der deutschen Lyrik von Interesse sind.

Ich finde mich hierin in Übereinstimmung mit dem Verf.; allein wie oft — und das ist dem Verf. nicht entgangen — wird der Lehrer des Griechischen die nötige Zeit haben, um diese Poesien neben dem eigentlichen Pensum noch in der Klasse zu behandeln? Wenn sie dem Schüler trotzdem nicht unbekannt

bleiben sollen, so giebt es, soviel ich sehe, kein anderes Mittel, als sie eben gelegentlich vorzunehmen, und daß dies wohl möglich ist, kann ich erfahrungsgemäß bestätigen. Mit welchem Nutzen läßt sich z. B. nicht in der griechischen Geschichte Tyrtaios, Solon, Theognis und das Epigramm beziehen? Wie sehr gewinnt nicht Horaz durch eine stete Vergleichung und Zusammenstellung mit den griechischen Lyrikern? Freilich wünschte ich zu diesem Zwecke eine Ausgabe, die jeweils am Fusse jeder Seite alles dem Schüler Unbekannte in dialektischer, lexikalischer und sachlicher Beziehung kurz angäbe; es würde dies das rasche Lesen sehr fördern. Die Ausgabe des Verf.s ist nicht in dieser Weise eingerichtet, sondern für statarische Klassenlektüre bestimmt; daher sind auch Text und Kommentar von einander getrennt.

Was die Auswahl der Stücke anlangt, so hat der Verf. im ganzen das Richtige getroffen. Pindar hätte ich grundsätzlich ausgeschlossen, dagegen Archiloch. 19: οὐ μοι τὰ Γύγῳ κτλ. schon wegen Anakreont. 7: οὐ μοι μέλει τὰ Γύγῳ κτλ. aufgenommen; auch Solons Salamis-Elegie, sowie die Schilderung der *δυσνομία* u. *εὐνομία* (Frgm. 2) werden manche ungern vermissen. Hinsichtlich der Texteskonstitution hat sich der Verf. an die Anthologia lyrica von Bergk-Hiller angeschlossen, über die ich Philol. Rundschau 1891 S. 209 gesprochen habe. Neu ist mir die Lesart Tyrt. 1, 20: φεύγει' ὄπισθε μάχης, sowie die Interpunktion Mimn. 1, 4: τερπόμεθα πρὸς θεῶν, εἰδότες οὐτε κακὸν κτλ.; ich kann weder die eine noch die andere billigen. Störende Druckfehler finden sich Bakchylid. 5 und Euripid. 2, 7.

Der zweite Teil enthält zunächst die Einleitung zu den Lyrikern, in der das Wissenswerteste über griechische Lyrik, lyrische Dichter, Veranlassung, Inhalt und Bedeutung der aufgenommenen Stücke mitgeteilt wird. Bei Theognis spricht der Verf. die Vermutung aus, daß derselbe Gedichte von lakonischen und euböischen Dichtern abgeschrieben und seiner Sylloge einverleibt habe. Ich wüßte wirklich nicht, was sich zur Rechtfertigung dieser Ansicht beibringen ließe. In den Erläuterungen hat der Verf. große Mühe darauf verwandt, Parallestellen anzuführen, besonders auch einzelne Ausdrücke als homerische nachzuweisen. Mir scheint der Nutzen, der den Schülern daraus erwächst, der aufgewandten Mühe nicht zu entsprechen; ich hätte es lieber gesehen, wenn er statt dessen die Zahl der Erläuterungen vermehrt hätte; denn die gegebenen werden, wie ich befürchte, nicht an allen Stellen für das Bedürfnis der Schüler ausreichen. Das Gebotene ist fast durchweg gut; nur ganz selten hat sich etwas Ungenaues oder Unrichtiges eingeschlichen. So kann z. B. Kallin. 13 γένος auch Accus. des Bezugs sein, Tyrt. 2, 8 ist ὄργη „der Charakter, die ganze Art und Weise“, Solon 6, 17 ist nicht τίναται τοὺς ὑβρίζοντας zu ergänzen, sondern die Kon-

struktion geht V. 25 weiter, Xenophon 1, 14 heist *εὐφημος* „fromm“, ebenda 17 steht *οὐδὲ μὲν*, das in die 2. Elegie gehört, Theogn. 4, 14 ist *δοθλα σύμβολα* kaum richtig erklärt, 22, 5 bedeutet *οὐνεχα* „dafs“ u. a. m.

Baden-Baden.

J. Sitzler.

Wilhelm Steuerwald, Französisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. München, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck), 1892. IV und 608 S. 8. 3 M., geb. 3,50 M.

Wie wir uns von einem liebgewordenen, teuren Freunde und langjährigen Begleiter nur schmerzlich und mit stiller Wehmut trennen, in der grausen Befürchtung, diesem Freunde auf Nimmerwiedersehen Lebewohl gesagt zu haben, so durchzuckte unser Herz ein jäher Schmerz, als nach vielem Hin- und Herdebattieren in Versammlungen, Vereinen und auf dem Papier die Berliner Konferenz das letzte entscheidende Wort sprach und trotz mancher wohlgemeinten kernigen Gegenrede der humanistischen Richtung sozusagen den Boden unter der Füßen wegzog. Tiefbewegt und mit berechtigtem Schmerzgefühl stehen wir, und mit uns — des sind wir gewiß — nicht wenige, an der Gruft, welche die köstlichen Überreste der humanistischen Bildungsmittel birgt, aber nicht mit dem Gefühle der Trauer, wie es diejenigen durchdringt, die verzweifeln und von einer schöneren Zukunft nichts wissen wollen. Nein, wir hegen vielmehr die sichere und zuversichtliche Hoffnung, dafs, und zwar binnen nicht allzulanger Zeit, nach mancher trüben Erfahrung und bitteren Enttäuschung für die humanistische Richtung ein neues und belles Morgenrot anbrechen wird. Für jetzt allerdings heist es: „*Alea iacta est*“, und wir bekennen in Anlehnung an die Worte des französischen Sängers der Freiheit offen: „*L'humanité m'enchanté, mais j'ai grand appétit*“ und fügen uns dem „*Hoc volo, sic iubeo*“.

Dafs die jüngsten preussischen Verordnungen über die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nicht minder einschneidende Veränderungen innerhalb der Lehrmittel veranlassen mußten und wirklich veranlafst haben, war selbstverständlich, und es ist nicht zu verwundern, dafs schon bei bloßem Bekanntwerden der Reformbestrebungen mancher Berufene, aber noch viel mehr Unberufene sich über das Reformieren der Lehrbücher hermachten.

Da nun namentlich der Unterricht im Französischen nach den neuen Lehrplänen eine wesentliche Modifikation erfahren hat — ob zum Vorteile für die Vollgymnasien und ihrem Ziele entsprechend oder nicht, wird die Folge lehren —, so ist natürlich auf dem Gebiete dieser Sprache eine rastlose Thätigkeit entfaltet worden und wird jedenfalls mit ungeschwächter Kraft noch weiter fortgesetzt werden.

Erschienen ist eine Anzahl von Grammatiken, alle nach

neuestem Muster zugeschnitten und unter Berücksichtigung der Forderungen seitens der kürzlich aufgestellten Lehrpläne; nicht minder groß ist aber auch die Zahl der neuen französischen Lesebücher, die unter derselben Flagge auf dem Büchermarkte ausgestellt sind.

Halten wir nun unter diesen letzteren Umschau, so fällt unser Blick besonders auf das in der C. H. Beck'schen Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck) in München 1892 erschienene, ziemlich voluminöse französische Lesebuch für höhere Lehranstalten von Wilhelm Steuerwald. Beim Anblick dieses umfangreichen Lesebuchs drängte sich uns unwillkürlich das Goethesche Wort: „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen“ auf die Lippen. Die Fülle und Mannigfaltigkeit des Stoffes ist ungemein groß und muß selbst den weitgehendsten Anforderungen genügen. Freilich war der Übelstand dabei nicht zu umgehen, daß der Preis ein verhältnismäßig hoher wurde; allein wenn man bedenkt, daß das Material dieses Lesebuchs dem Unterrichte auf allen Klassenstufen dienen soll, so kann gegen die Höhe nichts eingewandt werden.

Was die leitenden Gesichtspunkte betrifft, welche im Vorwort zu diesem Buche ausgesprochen sind, so können wir uns um so mehr mit ihnen einverstanden erklären, als sie mit den in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen geforderten im wesentlichen übereinstimmen. In Bezug auf den Inhalt der Lesestücke ist „eine möglichste Mannigfaltigkeit“ angestrebt worden, „um die Sprache in verschiedenen Anschauungs- und Wirkungskreisen zu Wort kommen zu lassen“. Dabei ist auch ein möglichst breiter Raum solchen Stücken gelassen worden, „welche Frankreich und die Franzosen zum Gegenstand haben“. Es wird also den Lesern die willkommene Gelegenheit geboten, sich von dem Leben und der kulturhistorischen Bedeutung unserer westlichen Grenznachbarn ein ziemlich anschauliches Bild zu machen. Dennoch hätte die Auswahl des Stoffes hier und da eine etwas beschränktere sein können. Beispielsweise möchten wir von den S. 1—8 aufgenommenen Fabeln Nr. 19 „La cour de la mort“ ausgeschieden wissen. Abgesehen von dem wenig sympathischen, den Genuß der Lektüre vielleicht sogar beeinträchtigenden Inhalte, können manche in diesem Abschnitte vorkommenden Ausdrücke unbeschadet der Bereicherung des Wortschatzes recht gut fehlen. Auch von den „Scènes de la nature. Notions de physique et d'histoire naturelle“ (S. 134—219) können nicht wenige Abschnitte ausgeschieden werden, da sie, weil zu speziell fachmännisch, eine Menge Kunstausdrücke und seltener Vokabeln enthalten, welche das Verständnis ungemein erschweren; zudem erscheint uns gerade die Behandlung der Naturgeschichte unverhältnismäßig bevorzugt. Für den vorliegenden Zweck würden uns folgende Abschnitte genügen: Nr. 113. 114. 117. 119—122.

129. 130. 135. 136. 138. 139. 142—146. 148. 152. 156. 157. 160—163. 165. 167. 170. 171. 176—179. 181—195. 197.

Die unter dem Titel „Morale, Religion“ (S. 220—251) gesammelten Stücke könnten unseres Erachtens ebenfalls etwas beschnitten werden. So ließen sich vielleicht folgende ausscheiden: Nr. 203, weil recht zusammenhangslos; Nr. 205, 213, 224, 226, 241 teils wegen der dozierenden Form, teils wegen des wenig anmutenden Inhalts.

Auch die „Proverbes et locutions proverbiales“ (S. 251—254) sind für den Zweck des Buches zu zahlreich, und es befinden sich nicht wenige darunter, welche ihres seltenen Gebrauchs halber besser fortgelassen würden und an deren Stelle andere gewöhnlichere treten könnten, wie z. B.: „Point d'argent, point de messe“ und „Ne savoir ni A ni B“.

Was den Abschnitt „II. Histoire, Mythologie, Tradition“ (S. 255—426) anlangt, so billigen wir die unter der Aufschrift „Histoire universelle et surtout de France“ (S. 255—366) getroffene Auswahl ohne Bedenken und sind überzeugt, daß sie beifällig aufgenommen wird, mag auch einzelnes auf den ersten Blick etwas befremden wegen seines kurzgefaßten Inhalts. Dahin rechnen wir Nr. 31 (S. 303) und Nr. 32 (S. 304).

Unentbehrlich für höhere Lehranstalten ist die Einführung der Schüler in das Gebiet der französischen Litteraturgeschichte. Natürlicherweise können hier bei der geringen Zahl der Stunden nur die wichtigsten Epochen und ihre hervorragendsten Vertreter in summarischer Form Berücksichtigung finden. Wir freuen uns erklären zu können, daß es dem Verf. wohl gelungen ist, in dem „Histoire de la littérature française“ betitelten Abschnitte (S. 367—426) eine dem Bedürfnis vollkommen entsprechende Zusammenstellung der hauptsächlichsten Erscheinungen in der französischen Litteratur zu geben und daß die Durchsicht dieses Teils der Arbeit einen recht befriedigenden Eindruck hinterläßt.

Rücksichtlich des folgenden Kapitels (III. Géographie. La France, les Français. S. 427—496) möchten wir zunächst auf die Anordnung hinweisen. Auf eine ganz allgemein gehaltene Beschreibung unseres bewohnten Planeten (Nr. 1) und eine kurze Angabe der Erdteile und der sie umgebenden Ozeane (Nr. 2) folgt eine äußerst magere Übersicht der physischen und politischen Geographie Europas (Nr. 3), die unserer Meinung nach wenig in den Rahmen des Ganzen paßt und deren Zweck schwer zu erkennen ist. Daran reiht sich eine Schilderung Frankreichs und seiner Bewohner im allgemeinen (Nr. 4), der Alpen (Nr. 5), der Pyrenäen (Nr. 6) und der Wasserstraßen Frankreichs (Nr. 7). Weiterhin werden Weinsorten (Nr. 8), Industrie und Handel (Nr. 9), Münzen (Nr. 10) und Verfassungs- und Verwaltungsformen dieses Landes (Nr. 11) behandelt. Es folgt eine kurze

Charakterzeichnung der Bewohner im besonderen, eine eingehendere Schilderung der Hauptstadt und ihrer Sehenswürdigkeiten, des „l'Institut de France“ und der Umgebungen von Paris (Nr. 12—26). Nachdem hierauf des Wissenswürdigsten einiger Provinzen und ihrer Hauptstädte Erwähnung geschehen (Nr. 27—43), werden nur die Namen der französischen Kolonien aufgezählt (Nr. 44). Im Anschluß daran wird der Beschreibung einer Löwenjagd in Algier ein verhältnismäßig breiter Raum gewährt (Nr. 45 a, S. 486—489). Alsdann bringt der Verf. Abhandlungen über die Schweiz (Nr. 45 b), den Genfer See (Nr. 46), die Bernhardiner Mönche (Nr. 47), Deutschland (Nr. 48), die Ruinen von Pompeji (Nr. 49), Athen (Nr. 50), Jerusalem (Nr. 51) und die Pyramiden Egyptens (Nr. 52) in bunter, willkürlicher und dem Titel nach nicht zu rechtfertigender Reihenfolge.

Wenn im Vorworte zu dem Lesebuche betont wird, daß, abweichend von dem leitenden Prinzip bei der Gliederung und Anordnung des Materials, einige oratorische Stücke und eine Sammlung von Briefen in einigen Abschnitten untergebracht worden sind, so halten auch wir dieses Verfahren für wohl gerechtfertigt. Die „Morceaux oratoires“ (IV. S. 497—508) und die „Lettres“ (V. S. 509—522) sind unseres Erachtens ein wertvoller Beitrag, namentlich die S. 516—522 beigegebene Sammlung von Musterbriefen, deren Inhalt Vorkommnisse in dem sozialen Verkehr behandelt. Auch die Vorschriften, betreffend die formale Seite des Briefwechsels, wie sie S. 521 f. Nr. 28 unter dem Titel: „Forme extérieure et envoi des lettres. Formules du style épistolaire“ gegeben werden, möchten wir unter keinen Umständen missen.

Unter der poetischen Sammlung hätten wir gern eine größere Auswahl von Bérangers Liedern gesehen. Gerade weil die französische Lyrik nicht allzu viele für die Schule geeignete Schöpfungen aufzuweisen hat und die besseren Lieder dieses Dichters von den Schülern mit großem Interesse gelesen werden, was wir aus eigener langjähriger Erfahrung bezeugen können, wäre uns eine größere Anzahl gerade seiner Gedichte wünschenswert gewesen.

Was endlich die „Extraits“ aus verschiedenen französischen Dramen (le Cid, Horace, Esther, Athalie, Misanthrope, Femmes savantes, Zaïre) anlangt, so ist man darüber sehr verschiedener Ansicht, ob die Lektüre derartiger Auszüge überhaupt von wesentlicher Bedeutung für die Schule ist, und ob es nicht vielmehr geraten erscheint, ein Drama vollständig zu lesen und so einen Gesamteindruck des Stücks zu erzielen.

Ein Wörterverzeichnis als Anhang zu dem Lesebuche wäre zwar recht wünschenswert gewesen, hätte jedoch bei der Fülle der darin aufzunehmenden nötigsten Vokabeln den Preis des Werkes bedeutend gesteigert. Anzuerkennen ist schliesslich auch

das Verdienst der Verlagsbuchhandlung, welche das Buch mit vortrefflichem Druck und splendider Ausstattung versehen hat. Bedauerlich ist es allerdings, daß sich zahlreiche Druckfehler leichter und schwerwiegender Art darin finden, und daß nicht durchweg Gleichmäßigkeit in der Schreibweise beobachtet worden ist, eine Forderung, die für ein Lesebuch unerlässlich ist. Wir haben folgende teils stärkere, teils weniger störende Versehen notiert: S. 8: *Et le renard de courir* ohne Prädikat; S. 41: *vue* statt *vu*; S. 71: *On verra voir?* S. 78: *Des petits garçons* st. *de petits garçons*; S. 129: *vout* st. *vous*; S. 168: *Dardogne* st. *Dordogne*; S. 178: *appillon* st. *papillon*; S. 213: *employé* st. *employée*; S. 226: *apprenez* st. *apprenez*; S. 233: *abandonner* st. *abandonner*; S. 257: *et nous soumirent* st. *et les soumirent*, da *nous* zusammenhanglos ist; S. 264: *au portes* st. *aux p.*; S. 265: *protectrice* st. *protectrice*; S. 292: *des frères* st. *ses fr.*; S. 302: *souçonne* st. *souçonné*; S. 305: *éloigné* st. *éloigné*; S. 320: *qui sut cet étrange secret* st. *des originalen qui eut c. e. s.*; S. 323: *Erance* st. *France*; S. 334: *toilette* st. *toilette*; S. 347: *Angereau* st. *Augereau*; S. 348: *Saint-Jean d'Arc* st. *Saint-Jean d'Acre*; S. 356: *momenit* st. *moment* und *Pleisntz* st. *Pleisnitz*; S. 360: *administer* st. *administrer*; S. 365: *commandemant* st. *commandement*; S. 367: *pemier* st. *premier* und *d'étres* st. *d'être*; S. 377: *divisé* st. *divisée*; S. 393: *Bourgois* st. *Bourgeois*; S. 396: *est colère* st. *est en colère*; S. 403: *constraste* st. *contraste*; S. 413: *avec de couleurs* st. *avec des c.*; S. 422: *un contraste directe* st. *un c. direct*; S. 455: *Boieldieu* st. *Boieldieu*; S. 484: *visqueuse* st. *visqueuses*; S. 484: *Assension* st. *Ascension*; S. 522: *le voeux* st. *les voeux*; S. 540: *brillants* st. *brillant*; S. 541: *Quand j'entendrais gémir et briser la terre* st. *et se briser la terre* (sonst fehlt eine Silbe in dem Verse); S. 574: *O Corse ó cheveux plats* st. *O C. aux c. p.*; S. 587: *burgs* st. *bourgs*.

Daneben haben wir aber auch eine nicht minder große Zahl leichterer Verstöße gegen Accentuierung, Interpunktion und Ungenauigkeiten anderer Art gefunden. Wir führen beispielsweise an: S. 8: *très-sage*; S. 493: *très-pittoresque* und *très-bien*; S. 32: *carrière*; S. 37: *caractère*; S. 48 u. 49: *Or* ohne folgendes Komma; S. 59: *Le quatrième, jour* st. *Le q. j.*; S. 70: *jer evins* st. *je revins*; S. 90: *J'ai* st. *J'ai* (Accent st. Apostroph); S. 31, 43, 97: *i* st. *i* in *lui, qui, d'histoire*; S. 116: *l* st. *il*; S. 138: *J* st. *l* in *tous les animaux*; S. 238: *Et moi je l'ai dit* ohne Komma nach *moi*; S. 240: *ehoses* st. *choses*; S. 257: *Egypte* st. *Égypte*; S. 268: *Eole* st. *Éole*; S. 288: *générale*; S. 302: *ce-temps-là*; S. 311: *ce jour là*; S. 336: *a la brèche*; S. 351: *Français*; S. 374: *Chalons-sur-Marne*; S. 399: *postérité*; S. 401: *episcopal*; S. 401: *quelques*. Ferner *en deça* st. *delà* (S. 407); *inégalite* (409); *célebre* (414); *revolution* (416); *Allemagne* (416); *piece* (417); *avénement* (421 und 448), *mère* (424); *terrible* (426); *s'élèvent* (432); *retir a* (465); *surmouté* (468).

Sollte das Buch, was wir im Interesse des Unterrichts wünschen zu dürfen glauben, eine neue Auflage erleben, so müßte der Verf. vor allen Dingen dasselbe einer gründlichen Durchsicht des Drucks unterwerfen.

Salzwedel i. A.

K. Brandt.

Bruno Gebhardt, Handbuch der deutschen Geschichte, in Verbindung mit K. Bethge, W. Schultz, H. Hahn, L. Köhler, F. Großmann, G. Liebe, G. Ellinger, G. Erler, G. Winter, F. Hirsch, A. Kleinschmidt herausgegeben von B. G. Stuttgart, Union, 1892. Zwei Bände, 676 und 756 S. 16 M.

Welcher Geschichtslehrer hätte nicht schon gewünscht, für das große Gebiet der vaterländischen Geschichte neben den darstellenden Werken und den litterarischen Nachweisen, wie sie in der von Dahlmann und Waitz bearbeiteten Quellenkunde der deutschen Geschichte gegeben sind, einen Wegweiser zu besitzen, der über den Stand der Forschung, über die Entwicklung der wissenschaftlichen Ansichten in betreff so mancher Streitfragen nähere Auskunft gäbe? Hier ist durch den Fleiß von zwölf Gelehrten, die sich nach ihren besonderen Forschungsgebieten in die umfassende Arbeit geteilt haben, ein solcher Wegweiser dargeboten. Ein bei mäßigem Umfang sehr inhaltreiches und zuverlässiges Nachschlagebuch giebt denen, welche dem breiten Strom der neueren Forschung sonst nur schwer folgen können, Auskunft über viele wichtige Dinge und, wo diese nicht genügend erscheinen sollte, jedenfalls Antrieb zu weiterem Nachforschen. Jeder Abschnitt zerfällt in mehrere Paragraphen, die in zusammenhängender Darstellung die Thatsachen vorführen und zugleich historisch beurteilen; vorausgeschickt sind kurze litterarische Nachweise, angehängt ausführliche Anmerkungen, die in kleinerem Druck, aber doch gut lesbar, in die besonderen Fragen einführen. In diesen Anmerkungen liegt der Hauptwert des Buches; sie erweitern sich oft zu Exkursen, ohne daß die Übersichtlichkeit verloren geht. Als Vorbild für die Anlage hat das Lehrbuch der Kirchengeschichte von Kurtz gedient.

Der erste Band beginnt mit gelehrten Auseinandersetzungen über Abstammung, Wohnsitze, Kultur und Götterglauben der Germanen, nach den Forschungen von J. Grimm, Waitz, Müllenhoff u. a., mit Heranziehung der vergleichenden Sprachforschung und der Wirtschaftsgeschichte (v. Maurer, Inama-Sternegg, Lamprecht). Über die Varusschlacht und den römischen Grenzwall wird S. 71 und 79 nähere Auskunft gegeben. Völkerwanderung und Frankenreich bilden die nächsten großen Abschnitte; dem letzteren sind sowohl für die Merowinger- wie für die Karolinger-Zeit besondere Paragraphen über Wirtschaft, Recht und Verfassung beigegeben, in denen die Verteilung und Benutzung des Grundbesitzes, die Staatsverwaltung, die Entwicklung des Lehnswesens und der Kirche betrachtet wird. Die starke Monarchie Karls d. Gr., ge-

stützt auf die Grafschaftseinteilung, die zur Aufsicht bestellten Königsboten und schriftliche Gesetzgebung, tritt in ihrem Werte und ihrer vorbildlichen Bedeutung hervor. Minder vollkommen ist die Monarchie der sächsischen und fränkischen Kaiser, welche die im 9. Jahrhundert eingetretene Zerrüttung des deutschen Staates nicht völlig überwinden kann und sich zwischen den erstarkten Gewalten des Lehnsadels und der Kirche emporarbeiten muß. Über die Politik dieser Kaiser werden, im Anschluß an K. W. Nitzsch, aber über dessen vorsichtige Ausdrucksweise (in seiner Geschichte des deutschen Volkes) hinausgehend, scharf bestimmte Urteile gefällt, die öfters geeignet sind, Widerspruch zu erwecken, aber jedenfalls zum Nachprüfen anregen, zumal da eine ausführliche Darstellung ihnen zur Seite geht.

Heinrich I. begründet noch nicht ein wirkliches Königtum, sondern nur einen „Staatenbund mit monarchischer Spitze“. Otto I. erkennt in der Kirche „die einzige Macht, in der die Monarchie die ihr nötige reale Stütze finden könne“; er stattet daher die Kirche reichlich mit Grundbesitz aus, wodurch die wirtschaftliche Entwicklung der Nation sehr gefördert wird. Aber notwendig ist, daß es in dieser Reichskirche keine Autorität über dem König gebe; daher muß er seine Macht über das Papsttum und über Italien ausdehnen. „Die Kaiserpolitik erscheint so nicht mehr als willkürliche Handlung, wo man auch anders hätte verfahren können, sondern als das notwendige Resultat gegebener Verhältnisse“. Vorsichtiger urteilt Nitzsch 1², 351 und 359, indem er zugleich den Mangel schriftlicher Verwaltung und Gesetzgebung hervorhebt, ferner die Beibehaltung einer zweiten wichtigen Stütze, des umfangreichen Königsgutes, zu dessen Verwaltung Otto die Pfalzgrafen einsetzt (S. 356, 379). Aber der einst von H. v. Sybel gegen die Kaiserpolitik erhobene Einwand, daß es gefährlich werden mußte, wenn sich die begüterte Kirche einmal von der kaiserlichen Leitung befreite, bleibt doch bestehen. Die Entwicklung geistlicher Fürstentümer in Deutschland ist ein Grundübel in unserer Reichsgeschichte; in Frankreich und England ist sie klüglich vermieden worden. Auf diesen Gesichtspunkt geht die vorliegende Darstellung nicht ein; sie erklärt sich gegen Sybels Ansichten und schiebt die Hauptschuld des späteren Unheils dem kraftvollen, aber allzu kirchlich gesinnten Kaiser Heinrich III. zu (S. 260, 289 f.), weil er „das Papsttum der kirchlichen Reformpartei auslieferte“. Damals war eine starke innere Bewegung in der Kirche, die der Kaiser wohl schwerlich hätte hemmen können; er beherrschte sie, indem er sich ihr anschloß; sein früher Tod gab der Hierarchie freie Bahn.

Gelobt wird nun Heinrich IV.; nur seiner rastlosen und geschickten Arbeit sei es zu verdanken, daß das Ende der nationalen Monarchie in Deutschland erst in der Mitte des 13., statt, wie nach der verkehrten Politik seines Vorgängers zu erwarten,

schon am Ende des 11. Jahrhunderts eintrat (S. 309). Heinrich IV. hat allerdings nach anfänglicher Verirrung wacker gekämpft, aber der Sinn der Zeit entschied zu Gunsten des Papsttums; in der geistlichen Macht sah man damals einen Schutz der Freiheit gegen die Willkür des weltlichen Herrschers. Die vorliegende Darstellung kommt S. 315 zu der wunderbaren Behauptung: „Im ganzen wird man Canossa als einen ungeheuren politischen Erfolg auffassen müssen, erkaufte mit einer sachlich indifferenten persönlichen Demütigung.“ Es war zwar ein Erfolg Heinrichs in seinem Kampf gegen die deutschen Fürsten, aber eine Niederlage in dem größeren Kampf gegen das Papsttum. Ranke, *Epochen der neueren Geschichte* S. 88, urteilt: „Weil niemand an der Echtheit jener Dekretalen zweifelte, erkannten die deutschen Bischöfe und Fürsten an, daß der Papst das Recht habe, den Kaiser zu excommunicieren, besonders wenn ein Kaiser es wage, sich dem Papsttum zu widersetzen. Dieses war der größte Sieg, den das Papsttum je erfochten.“ Jene Dekretalen aber waren schon in der Karolingerzeit, nach Karls d. Gr. Tode, aufgestellt (Ranke S. 83), eine geistige Waffe, deren Bedeutung Otto I. nicht würdigte, wenn er der Kirche so reichen Besitz gab, statt die alte Grafchaftsverfassung herzustellen, wie sie in England damals noch bestand und sich erhielt. Ebenso unterschätzte Heinrich IV. die Macht des Papsttums, als er Gregors Absetzung in Worms durch deutsche Bischöfe aussprechen ließ, statt mit Heeresmacht nach Italien zu ziehen und dort die kaiserliche Entscheidung zu verkünden, wie seine Vorgänger gethan hatten.

Neben allgemeinen Urteilen, deren Wert bisweilen anfechtbar ist, enthält unsere Darstellung der Kaiserzeit viel Thatsächliches in übersichtlicher Anordnung. Wertvoll sind auch die Ausführungen über Entstehung der Städte S. 465 ff. und über das mittelalterliche Rechtswesen S. 470 ff. und 611. Beim Ende des Mittelalters sähe man gern eine Zusammenstellung der Gebietsverluste, die das deutsche Reich seit 1250 erlitten hatte; die Größe der älteren Zeit würde dadurch besser hervortreten. An einzelnen Stellen werden sie behandelt: Italien S. 497, 523, 544; Burgund S. 498, 509, 568; Luxemburg und das Ordensland Preußen 627, Niederlande 632, Schweiz 644; über Lothringens Zugehörigkeit zum Reiche wünscht man nähere Auskunft, da doch schon 1475 ein Herzog René, französischen Namens, dort erscheint (S. 633).

Der zweite Band beginnt mit einer auf Grund protestantischer Forschung (Ranke, Köstlin, Baumgarten, Lenz u. a.) klar und gründlich geschriebenen Darstellung der Reformationszeit, von G. Winter. Janssens katholisches Werk, welches die Reformation als „etwas schlechtbin Entbehrliches, ja Schädliches und Verderbliches“ hinstellt, wird S. 6 als unwissenschaftlich abgewiesen,

gerade weil es mit „massenhaftem, den ungeschulten Leser blendendem Apparat“ ausgestattet ist. Hier liegt die wichtigste Streitfrage der deutschen Geschichtsforschung vor, denn von der Auffassung der Reformation hängt die Auffassung der ganzen folgenden Zeit ab, und der wissenschaftliche Sieg der protestantischen Forschung ist noch keineswegs zur allgemeinen Anerkennung gekommen. Widerlegt ist Janssen namentlich von M. Lenz in Sybels Hist. Zeitschr. N. F. Bd. 14 (1883).

Beim dreißigjährigen Kriege wird die neuerdings so viel besprochene Frage über Wallensteins Verschulden eingehend beleuchtet, besonders nach den von E. Hildebrand 1885 aus dem schwedischen Reichsarchiv veröffentlichten Akten. Sesyma Raschins Bericht (Ranke, Wallenstein Kap. 7) wird durch diese Akten im wesentlichen bestätigt. Ein Mann, der schon 1631 sich erbot, mit schwedischen Truppen den Kaiser in Wien zu bedrohen, konnte nach seiner Wiederanstellung schwerlich ein treuer Diener des Kaisers sein.

Neben der Reichsgeschichte fordert in einem Handbuch die Sondergeschichte der einzelnen Staaten ihr Recht. Dafür ist, nach einer schon beim Ende des Mittelalters gegebenen Übersicht über die großen Fürstentümer (1, 635—639), Sorge getragen durch eingehende Darstellung der älteren Geschichte Brandenburgs beim Jahre 1740 und durch eine beim Jahre 1815 eingefügte Geschichte der Mittel- und Kleinstaaten des deutschen Bundes, aus welcher man sich ebenso über die vielen Teilungen der Welfen und Wettiner wie über das Wirken einzelner bedeutender Fürsten, z. B. Karl Friedrichs von Baden, unterrichten kann. Österreichs Geschichte ist bis 1866 mit der deutschen eng verbunden. Maria Theresias Reformen werden, auf Grund der Forschungen von Arneth, als so bedeutend dargestellt, daß im siebenjährigen Kriege ein „jugendfrisches, neues Österreich“ (S. 298) Friedrich dem Großen gegenübertritt. Aber Friedrichs siegreiches Hervorgehen aus diesem Kriege entscheidet über die Zukunft Deutschlands. Österreich zieht sich zunächst zurück zu „wirtschaftlicher Regenerierung“ (S. 307) und vermag später unter Josephs II. hastiger Leitung abermals keine Erfolge zu erringen, der Reichstag zu Regensburg zeigt immer deutlicher den Verfall des Reiches; die Augen der Deutschen richten sich überall auf den großen Preußenkönig. Je mehr nun die Darstellung sich der Gegenwart nähert, desto mehr wächst die Fülle des Stoffes. Doch treten dafür die wissenschaftlichen Streitfragen zurück, die bei der älteren Zeit oft zu Exkursen Anlaß gaben. Die Anmerkungen enthalten nun zumeist Vertragsbestimmungen, wichtige Gesetze, statistische Angaben, Briefe und Reden; Raum dazu ist in zweckmäßiger Weise gewonnen durch kürzere Behandlung der Kriege. Es schadet nicht, wenn beim Jahre 1813 die hinlänglich bekannten Kriegsthaten zurücktreten, um die diplomatischen

Verhandlungen hervortreten zu lassen; der Feldzug von 1814 hängt allerdings mit den Verhandlungen enger zusammen als hier ersichtlich.

Der vom Herausgeber bearbeitete letzte Abschnitt, die Zeit von 1815 bis zur Gegenwart umfassend, bringt reiches Material in übersichtlicher Anordnung, besonders über die deutschen Einigungsversuche 1848—50 und über die Entwicklung des Reiches seit 1871; er schließt mit lehrreichen statistischen Angaben über die Wirkungen der Arbeiterschutzgesetzgebung und über Erntenertrag, Bergbau, Industrie, Handel, Postverkehr, Schifffahrt in den letzten Jahren.

Eine Zierde des Buches sind die durchgehenden Abschnitte über das geistige Leben, welches sich ja immer mit den politischen Zuständen und Ereignissen berührt und das Aufstreben und Sinken des Volkes besonders erkennen läßt. In diesen Abschnitten, die im 19. Jahrhundert auch die reiche Entfaltung der Wissenschaft darlegen, ist der deutsche Ausdruck gefälliger als in manchen Teilen der politischen Darstellung, wo das Streben nach inhaltreicher Kürze den Stil beeinträchtigt, z. B. 2, 187, 199, 288 f. Hässliche Fremdwörter, wie Regenerierung und Octroyierung, müßten vermieden sein. Noch sprechen manche unserer geschichtlichen Lehrbücher von der „octroyierten“ Verfassung in Preußen 1849; warum nicht „der vom König verkündeten“?

Das Werk im ganzen betrachtet verdient volle Anerkennung und wird als ein höchst schätzbares Hilfsmittel für eingehende Studien in weiten Kreisen gewürdigt werden.

Lübeck.

Max Hoffmann.

K. Tücking, Grundriss der brandenburgisch-preussischen Geschichte. 10. verbesserte Auflage. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1892. II und 89 S. 8. 0,80 M.

In der vorliegenden zehnten Auflage dieses Grundrisses hat der Verfasser die brandenburgisch-preussische Geschichte bis zum Schlusse des Jahres 1891 geführt und es sich angelegen sein lassen, die Angaben zur Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen den neueren Anforderungen entsprechend zu ergänzen. Im übrigen hat er in dieser Auflage, wie in den meisten früheren, nur wenig geändert, ein Beweis dafür, daß schon die erste Ausgabe des Büchleins, welche im Jahre 1868 erschien, in Bezug auf Anlage, Auswahl und Gediegenheit des Stoffes den Anforderungen entsprach, welche man an einen solchen Abriss zu stellen berechtigt ist. Doch möchte ich den Verf. auf einige kleine Irrtümer und Druckfehler aufmerksam machen, welche sich zum Teil von der ersten Auflage an finden, und die er sicherlich schon längst beseitigt hätte, wenn sie in früheren Beurteilungen zur Sprache gekommen wären. S. 9:

Konrad III. ist nicht 1137, sondern 1138 Kaiser geworden. — S. 15: Die Bewohner der Mark Brandenburg werden Märker genannt, nicht Markaner. — S. 29: Albrecht Friedrich, der zweite Herzog von Preußen, ist 1618 gestorben, nicht 1617. — Auf Seite 32 finden sich drei Druckfehler: als Anfangsjahr des zweiten Raubkrieges ist 1662 angegeben, das Wort Tripelallianz ist mit doppeltem p geschrieben und Stralsund zweimal statt einmal gesetzt. — Auf den Seiten 40 und 41 wird ein Leopold von Dessau erwähnt. Um einer Verwechslung mit dem alten Dessauer vorzubeugen, wäre zu raten, die Bezeichnung Erbprinz voranzustellen. — S. 55: Aus den polnischen Landesteilen, welche 1807 der König von Sachsen erhielt, wurde ein Herzogtum, nicht ein Großherzogtum Warschau gemacht. Es ist dies eine, allerdings häufig vorkommende, Verwechslung mit dem späteren Großherzogtum Posen. — S. 82: Die deutschen Truppen verließen Paris erst am 3. März 1871, nicht schon am 2. jenes Monats. — Nach einer Angabe auf der beigegebenen historischen Karte wäre Ostfriesland das erste Mal von 1744 bis 1801 im Besitze Preußens gewesen, während aus dem Texte hervorgeht, daß es erst 1807 abgetreten wurde.

Die Stofffülle des Buches, die gedrängte Schreibweise des Verf.s und der Umstand, daß eine genauere Kenntnis der deutschen Geschichte vorausgesetzt wird, lassen mich zweifeln, ob die Verwendung des Grundrisses in den mittleren Klassen unserer höheren Lehranstalten angebracht sei; dagegen kann er den Primanern als Wiederholungsbuch recht gute Dienste leisten.

Fraustadt.

Moritz Friebe.

W. Martens, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil: Geschichte des Altertums. Mit fünf Karten. Hannover-Linden, Verlag von Manz & Lange, 1892. VI und 326 S. 8. 3,40 M.

Unter den geschichtlichen Lehrbüchern der neuesten Zeit nimmt das soeben von W. Martens herausgegebene einen ehrenvollen Platz ein; es ist lebendig und klar geschrieben und zeigt überall die vollste Kenntnis von dem Stande der wissenschaftlichen Forschung. Der Verf. will in seinem für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bestimmten Buche einen Überblick über die Weltgeschichte geben, zieht jedoch in dem vorliegenden 1. Teile, der Geschichte des Altertums, die orientalische Welt nur soweit heran, als sie mit der occidentalischen in Berührung steht. Und in der That, er hat sehr recht daran gethan, die indische Kultur nur bei Gelegenheit des Alexanderzuges kurz zu erwähnen und die chinesische und japanische in eine Anmerkung zu verweisen. Daß er aber die Geschichte Vorderasiens nicht als Episode der griechischen Geschichte behandelt hat, wie dies so oft geschieht, können wir nur billigen. Der Versuch, den Ranke in seiner

Weltgeschichte gemacht hat, unsere Geschichte bis in ihre Anfänge zu verfolgen, muß auch von der Schule in den oberen Klassen unternommen werden, doch eben im Rankeschen Sinne, d. h. mit der größten Beschränkung des Stoffes, aber mit scharfer Hervorkehrung des Charakteristischen der einzelnen Völker, insbesondere insofern dies ein Moment der allgemeinen Entwicklung ist. Im Verhältnis zu dem Umfang seines Buches hat Martens die Geschichte des Orients knapp behandelt und besonders gut die allgemeine Kultur hervorgehoben; die politische Geschichte dürfte noch etwas gekürzt werden müssen.

Der Verf. teilt die alte Geschichte in drei Perioden und führt die erste bis zur Begründung des persischen Weltreiches, die zweite bis zu der des macedonischen, die dritte bis zum römischen Weltreich, das er bis zum Untergang des weströmischen Kaisertums begleitet. Damit hat er scharf den universalen Gedanken hervorgehoben, dem die politische Entwicklung des Altertums zustrebt. In der griechischen Geschichte sind ausführlicher, als dies gewöhnlich der Fall ist, die griechischen Sagen erzählt; obwohl deren Kenntnis in den unteren Klassen gewonnen sein soll, so weiß doch jeder Lehrer der oberen Klassen, wie schwach diese Kenntnisse thatsächlich sind, die bei der Lektüre der alten Klassiker vorausgesetzt werden. Der Schüler wird daher mit Nutzen den Sagenstoff auffrischen.

Durch zahlreiche Überschriften und vielfältige Teilungen ist Martens bemüht gewesen, den Stoff zu bewältigen und dem Schüler mundgerecht zu machen. Ganz besonders möchten wir lobend hervorheben, daß er in den Anfängen der römischen Republik die äußere Geschichte von der inneren getrennt hat; denn nur so wird es dem Schüler möglich, eine klare Übersicht über den Ständekampf zu gewinnen.

In der Charakteristik der einzelnen Persönlichkeiten hätte der Verf. vielleicht zurückhaltender sein sollen, weil ein Lehrbuch subjektive Färbung vermeiden muß und dem Urteil des Lehrers nicht zu sehr vorgegriffen werden darf. Freilich hat das Lehrbuch, was es etwa an Objektivität eingebüßt hat, an Frische gewonnen. Der Anhang enthält treffliche, für die Zwecke der Schule fast zu genaue ethnographische Übersichten, ein Verzeichnis der Personennamen und der geographischen Namen mit einem Hinweis auf die fünf angehängten Karten.

Wir empfehlen das Martenssche Lehrbuch insbesondere allen den Anstalten, die auf die Geschichte des Altertums zwei Jahre verwenden können.

Küstrin.

P. Wessel.

Ottokar Lorenz, Genealogischer Hand- und Schulatlas. Berlin, Wilhelm Hertz (Bessersche Buchhandlung), 1892. VIII u. 43 S. mit 32 genealogischen Tafeln. 8. 3 M.

Nach einem kurzen Vorwort giebt der Verf. eine Inhaltsangabe der 32 genealogischen Tafeln, an die sich eine Übersicht über die Abkürzungen und Zeichenerklärungen schließt, darauf eine eingehende Gebrauchsanweisung und Erklärung der Tafeln, und schließlich folgen im Hauptteile des Werkes 32 Tafeln für die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. Da das Altertum ausgeschlossen ist, so dürfte es sich empfehlen, den Titel des Buches etwas genauer zu fassen.

Der Verfasser hat lange Stammbäume nach historischen Perioden geteilt und dafür die am meisten zusammengehörigen auf je eine Tabelle neben einander gestellt. Dieses Verfahren verdient Anerkennung ebenso wie die Einführung der roten Linien zur Unterstützung der synchronistischen Übersicht. Aber der Verf. geht doch etwas zu weit, wenn er behauptet, daß „jeder Stammbaum vermöge der vergleichenden Methode ein Bild der Zeitgenossen darbiete“ (S. IV), und daß „durch die vergleichende (synoptische) Darstellung verschiedener Stammbäume die Zusammenhänge der Staaten- und Ländergeschichten sich dem Leser gleichsam mit Gewalt aufdrängen“. Auch ist es nicht möglich, alle Stammbäume, die zeitlich und sachlich zusammengehören, auf eine Tabelle zu bringen. So sind z. B. auf Tafel VIII die älteren Stammbäume der Habsburger und Wittelsbacher, auf Tafel IX diejenigen der Luxemburger u. s. w. gegeben, während der Zusammenhang der Geschichte eine Verbindung gefordert hätte. Eine sehr wichtige Frage ist die hinsichtlich der richtigen Auswahl. Der Verf. erklärt selbst: „Unsicher bin ich, ob meine Tafeln zu viel oder zu wenig bringen. Ich wäre sehr dankbar, wenn sich einsichtsvolle Stimmen darüber äußern wollten.“ Bei dieser Frage kommt es in erster Reihe darauf an, für welchen Kreis das Werk bestimmt ist. Der Verfasser hat diesen Kreis weit ausgedehnt, da er in den Titel „Hand- und Schulatlas“ gesetzt hat, auf Seite IV von den Erwartungen der „literarischen Welt“ von einem Handbuch dieser Art spricht, auf Seite III unten, 2 unten und 43 unten ausdrücklich auf die „Studierenden“ Bezug nimmt, auf Seite V erklärt, er sei zu dem Versuche bestimmt worden, „ein Hülfsmittel zu schaffen, welches für Haus und Schule brauchbar sein sollte“. Allen diesen Zwecken in einem Werke völlig zu genügen ist unmöglich. Für die Schule ist manches zuviel, z. B. die königlichen Häuser in Spanien bis auf Ferdinand den Katholischen und Isabella (Tafel XV), das burgundische Haus in Portugal u. s. w. (Tafel XVI). Andererseits wird der Wissenschaft nicht völlig genügt, was der Verf. selbst herausfühlt, wenn er sagt: „Mir als Genealogen macht es natürlich den Eindruck großer Dürftigkeit, wenn die Mütter nur teilweise zu

ihrem Recht gelangen, und die für die Politik oft wichtigen Eben der Töchter nur unvollständig mitgeteilt sind.“ Dieser Mangel wird bisweilen selbst für die Schule fühlbar. So habe ich z. B. die bekannte Henriette weder auf der Tafel XXX bei Nassau-Oranien als Tochter des Friedrich Heinrich, noch auf den Tafeln für die Hohenzollern XXV, XXVI, XXII (19) als Gemahlin des Großen Kurfürsten erwähnt gefunden. Es dürfte angemessener sein, bei einer folgenden Auflage, die man dem ausgezeichneten Werke nur wünschen kann, ohne Rücksicht auf die Schule, d. i. auf die Schüler, die Tabellen nach dieser Richtung zu vervollständigen. Den Lehrern würde mit einem so vervollständigten Werke auch mehr gedient sein.

Besonders hart erscheint mir folgendes Urteil, welches auf Seite IV gefällt ist: „Heute aber, wo alles, was Genealogie heisst, in so gut wie gar keinem Zusammenhang mit der Geschichte gedacht zu werden pflegt, wird es nicht an solchen fehlen, die da meinen werden, beim Studium der Geschichte liefse sich wenig oder nichts mit einem Abriss dieser Art anfangen.“ Es ist sicher, daß der Verf. in dieser Hinsicht zu ungünstig urteilt. Namentlich ist jenes Urteil für die höheren Schulen nicht zutreffend. Genealogische Übersichten finden sich jetzt in fast allen historischen Hülfsbüchern, Leitfäden und Tabellen, teils an geeigneten Stellen des Textes, teils am Schluss. Freilich sind diese genealogischen Tabellen nach Zahl und Umfang beschränkt und nur für die Zwecke des Unterrichts berechnet. So enthalten z. B. die Geschichtstabellen von Arnold Schaefer sechs, von Eduard Cauer zwölf, von Andrä achtzehn solcher Geschlechts- oder Stammtafeln. Ganz besonders möchte ich die Geschichtstabellen von Friedrich Kurts hervorheben (Leipzig, Weigel), die auch „über die Grenzen des bloßen Memorierstoffes hinausgeschritten sind“. Diese enthalten die „wichtigsten Genealogieen in synchronistischer Zusammenstellung“ und zwar für die alte Geschichte 7, für die mittlere Geschichte 10, für die neue Geschichte 19, also zusammen 36 genealogische Tabellen, teilweise von bedeutendem Umfang. Ich räume bereitwilligst ein, daß die Tabellen von Kurts und andere dieser Art mit dem neuen Werke von Lorenz sich durchaus nicht messen können, bestreite aber namentlich für die höheren Schulen die Richtigkeit der Behauptung, daß „heute alles, was Genealogie heisst, in so gut wie gar keinem Zusammenhang mit der Geschichte gedacht zu werden pflegt.“ Ich behaupte vielmehr, daß die Geschichtslehrer der höheren Lehranstalten namentlich dann, wenn die eingeführten Hülfsbücher in dieser Hinsicht zu wenig bieten, an der Wandtafel oder auf andere Weise die wichtigsten genealogischen Tabellen entwerfen, da sie dieselben zur Unterstützung des Unterrichts notwendig brauchen.

Doch diese Ausstellungen treffen teilweise nicht das vorliegende Werk an sich. Es bildet dasselbe sicherlich ein sehr gediegenes

und zuverlässiges Hilfsmittel, für welches Studierende, Lehrer, sowie überhaupt die gebildete Welt dem sehr geschätzten Verfasser zu Dank verpflichtet sind.

Die Ausstattung des Werkes ist vorzüglich.

Strehlen.

R. Petersdorff.

F. Schultz, Geschichte der neuesten Zeit. Von 1815—1890.
Für Schule und Haus bearbeitet. Berlin, Verlag von Hermann Peters,
1891. X und 316 S. 8. 6 M.

Die Absicht des Verfassers, der Schule und dem Hause in diesem Werke ein Lesebuch zu liefern, das eine zusammenhängende Geschichte der wichtigsten geschichtlichen Entwicklungen der letzten 75 Jahre bietet, ist in anerkennenswerter Weise erreicht. Eine verwirrende Anhäufung von Einzelheiten ist vermieden und der mit Verständnis für das Wichtige ausgewählte Stoff übersichtlich gruppiert. Mit Recht ist die deutsche Geschichte in den Vordergrund gestellt, und doch ist auch die Geschichte der übrigen Länder angemessen berücksichtigt. Ein warmer patriotischer Ton durchzieht das Ganze. Dabei ist die Darstellung frei von Schönfärberei; auch unerfreuliche Thatsachen werden nicht verhüllt oder gar verschwiegen. Nicht einer bestimmten Parteimeinung sucht das Buch zu dienen; die einzige Partei, die es ergreift, ist die der Vaterlandsfreunde. Wie der großartige Umschwung der Kultur, der sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, die gebührende Beachtung findet, so wird den vaterländischen Einrichtungen, wie Heerwesen, Verfassung u. s. w. besondere Aufmerksamkeit gewidmet. So kann das Buch besonders Primanern, die für den knappen Vortrag des Lehrers eine Ergänzung wünschen, angelegentlich empfohlen werden. Da und dort bedarf freilich die Form noch etwas der Feile, z. B. S. 16 in dem Satze: Hier wurde die fremde Herrschaft des in Abwesenheit des noch in Brasilien weilenden Königs den Staat leitenden englischen Gouverneurs u. s. w. S. 40 (im 1. Satz) wird durch die Stellung des Wortes „war“ das Mißverständnis nahegelegt, Marie Therese, die Tochter Ludwigs XVI., sei die Gemahlin des Grafen von Artois gewesen. Störend sind die zahlreichen Verweisungen (s. unten, s. oben), besonders weil meistens die Seitenzahl fehlt. Vermißt habe ich eine Erwähnung Freiligraths unter den politischen Dichtern der 40er Jahre, des Schillerfestes 1859, eine lichtvolle Darlegung der verwickelten schleswig-holsteinischen Frage. S. 85 wird berichtet, Hecker sei nach dem Gefecht bei Kandern auf einem Wagen, hinter der Schürze (!) seiner Frau versteckt, unverseht über die Grenze entkommen. Herwegh (aber nicht Hecker) wurde, freilich unter lebhaftem Widerspruch seiner politischen Freunde, nachgesagt, er habe sich (nach dem Gefecht bei Dossenbach) unter das Spritzleder eines Wagens

versteckt, um so zu entkommen, während seine Frau den Wagen lenkte.

Freiburg i. B.

L. Zörn.

- 1) Otto Ule, Die Erde und die Erscheinungen ihrer Oberfläche. Eine physische Erdbeschreibung nach E. Reclus. 2. umgearbeitete Auflage von Willi Ule. Mit zahlreichen Karten und Abbildungen. Braunschweig, Salle, 1892. 555 u. XII S. 8. 10 M.

Das in weiten Kreisen bekannte und beliebte Werk von Reclus-Ule, dessen 1. Auflage aus den Jahren 1874—76 stammt, erscheint hier durch den Sohn des deutschen Verfassers wesentlich umgearbeitet. Er hat das Denkmal väterlichen Fleißes nicht allzu schonend vornehmen dürfen, denn gerade der in ihm behandelte Teil der Erdkunde hat in den letzten Jahrzehnten bedeutende Fortschritte gezeitigt, und dazu galt es, die beiden früheren Bände in einen zusammenzuschneiden. Sein eigentümliches Gepräge ist dem Buche aber doch gewahrt geblieben, vor allem die schöne, gewinnende Sprache, welche praktisch darlegt, daß Erdkunde nicht notwendig langweilig oder aber so gelehrt sein muß, daß der nicht fachmännisch Gebildete sich nicht an sie heranwagen darf, und die freundliche Wärme seiner Schilderung beweist, daß man nicht in den entzückensschwangeren Charakterbilder-Ton zu verfallen braucht, um die Züge im Antlitz unseres Planeten „populär“ und fesselnd zu deuten. Als wohl gelungen erscheinen besonders die ersten 10 Seiten über „Die Erde im Weltenraume“, die Besprechung der Flußmündungen (S. 180 ff.) und die hübschen Betrachtungen über die Berge als Individuen u. s. w. (S. 74 ff.). Nur ist hierzu die Bemerkung am Platze, daß nach der Figur auf S. 28 und dem betreffenden Texte doch der thessalische Olymp den Hellenen als Sitz der Götter galt, nicht der mysische, wie S. 75 will. Im ganzen ist die Darstellung dazu angethan, den Hunger noch mehr zu erwecken und dem Buche einen Platz in der Klassenbibliothek der Prima zu gewinnen. Dem Lehrer kann es Stoff zur Belebung seines Unterrichts an die Hand geben.

Die Behandlung der Erdkunde ist eine recht vielseitige, freilich nicht in allen Teilen eine gleichmäßig eingehende und gelungene, und nicht immer ist die für popularisierende Bücher schwerste Frage glücklich gelöst, was dem Leser von den Hypothesen, welche die Wissenschaft bewegen, zu geben sei, ohne ihn zu ermüden, und was noch nicht reif dazu ist. Wo hier die Schwächen des Buches liegen, ist u. a. schon eingehend in einer Besprechung in „Petermanns Mitteilungen“ (1892, Litteraturbericht S. 62 f.) dargelegt. Die dort vom Standpunkte des Fachmannes namentlich an dem geologischen und tektonischen Teile geübte Kritik ist auch für einen allgemeineren gerechtfertigt. Es genügt auch nicht, wie auf S. 70, zu sagen, daß

Suefs, Dana, Heim und v. Richthofen an den neueren Theorien hervorragend mitgearbeitet haben, sondern man mußte es von der Kunst des Verf.s billig erwarten, daß er mit wenigen, klaren Worten begreiflich machte, was sie gewollt haben. Nötigenfalls ist ja dafür der Petit-Druck da. Mindestens durfte der Leser darauf rechnen, über die geotektonischen Lehren eines Suefs nicht im Dunklen gelassen zu werden, aber nur seine Ansicht über die Niveau-Schwankungen ist mehrfach angezogen. — Von Einzelheiten seien ein paar erwähnt. Was sind „die Gangeshalbinseln“ (S. 30)? Wenn Hinter- und Vorder-Indien gemeint sind, so müßte man auch die Apenninen- und die Balkan-Halbinsel als „Po-Halbinseln“ bezeichnen können. — Das Utah-Hochland ist S. 63 zu abschreckend geschildert, denn an gar vielen Stellen, namentlich am Großen Salzsee, haben sich mittels künstlicher Bewässerung lebensvolle Siedelungen entwickelt, und mit noch weniger Grund ist über den australischen Boden zwischen Neu-Südwaies und Südastralien in diesem Sinne abgeurteilt. — Der Himmelsberg in Jütland ist ebensowenig wie der Ejer Bavnehoj ein vereinzelt aus der Ebene aufsteigender Berg (S. 68 und 69). — Neben der Alpengliederung Sonklars (S. 89) hätte die neuere wenigstens erwähnt werden sollen, welche die in jeder Beziehung trennende Linie Bodensee-Splügen-Comersee als Grenzscheide zwischen Ost- und Westalpen festlegt.

Die Ausstattung an Papier, Druck und Figuren ist vortrefflich. Neben 15 Buntdrucktafeln und 5 Vollbildern findet man nicht weniger als 157 schwarze Karten und Bilder im Texte, die sich über eine solche Fülle mannigfacher Gegenstände verbreiten, wie man selten in einem derartigen Buche zu so billigem Preise treffen mag. Nur vereinzelt findet sich Anlaß zu Ausstellungen. So ist Fig. 7 schwer verständlich, auf der Karte der Pampa (Fig. 19) gehört nicht alles dieser Steppenbildung an, was man nach dem Texte dazu rechnen müßte, und in der Figur auf Seite 218 ringt eine ältere französische Legende mit einer jüngeren deutschen um die Lesbarkeit.

2) C. Baenitz und Kopka, Lehrbuch der Geographie. Nach methodischen Grundsätzen für gehobene und höhere Lehranstalten bearbeitet. Mit 62 farbigen Karten und 117 Holzschnitten. 3. Auflage, herausgegeben von W. Petzold. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1892. VIII u. 302 S. 8. 3,50 M.

In der reichlichen Ausstattung mit Bildern und Karten besteht die Eigentümlichkeit dieses Lehrbuches. Die ersteren sind für die neue Auflage sorgfältig gesichtet und gewähren in ihrer Gesamtheit einen höchst stattlichen und gefälligen Eindruck. Daß auch die Karten durchgesehen sind, ist nicht zu verkennen, doch ist es sehr schonend geschehen. Zahlreiche Versehen oder Unterlassungen findet man z. B. in der Bezeichnung von Festungen, einer zwar nicht gerade sehr wichtigen Seite der politischen

Länderkunde, die aber doch folgerichtig durchgearbeitet werden muß, wenn man sie einmal berührt hat. So finden sich auf der Karte von Österreich-Ungarn (S. 44) 2, auf der ersten von Frankreich 4, auf der zweiten (S. 176) 8 falsche Stadtzeichen, Italien (S. 188) zeigt gar keine Festungen, in Rußland soll nur Sewastopol befestigt sein. Auf der zweiten Karte von Frankreich hat Orléans mit seinen rund 60 000 Einwohnern das Zeichen der Großstadt, während es bei Lille, St. Étienne und le Havre trotz ihrer viel größeren Zahlen fehlt. Auf der Karte S. 158 wie im Texte gelten Vecht und Alter Rhein noch immer als Rheinmündungen, obgleich kein Tropfen Rheinwasser mehr durch sie ins Meer gelangt. In Afrika (S. 75) fehlt der Nillauf zwischen dem Albert- und dem Albert Edward-See, ebenso das italienische Schutzgebiet an der Somal-Küste, zweimal steht dort Orange, im Texte richtig Oranje. Bedenklicher als das ist die Augen verderbende Schrift vieler Karten. Der Text ist mehrfach berichtigt, aber nicht wesentlich verändert worden.

Hannover-Linden.

E. Oehlmann.

- 1) A. Herrich, General-Karte vom Königreich Sachsen. Maßstab 1:300 000. Glogau, L. Flemming, o. J. 1 M.

Eine genaue topographische Karte des Königreichs nebst den angrenzenden Streifen der deutschen Nachbargebiete und Nordböhmens bis zur Breite von Prag. Die Siedelungen sind bis auf Einzelgehöfte herab verzeichnet, ebenso die vereinzelt gelegenen Schlösser, Burgen, Mühlen, Bergwerke u. dgl. Ferner ist das Wegenetz ganz ausführlich mit verzeichnet und die Verbreitung der Wälder. Leider wird das für Waldung gebrauchte Symbol (dichte, feine Punktierung) durch die grünen Bänderungen der politischen Grenze und durch die bloß in brauner Schummerung angedeutete Bodenerhebung mehrfach verundeutlicht, sodafs man in solchen Fällen die Ausdehnung der Waldareale nur bei schärferer Betrachtung ganz aus der Nähe verfolgen kann.

- 2) K. Ganzenmüller, Erklärung geographischer Namen. Nebst Anleitung zur richtigen Aussprache. Für höhere Lehranstalten. Beilage zur Schulgeographie. Leipzig, G. Fock, 1892. 88 S. 1,60 M.

Dieses Werkchen kommt einem dringenden Schulbedürfnis in recht zweckdienlicher Weise entgegen. Nach Ländern geordnet, bringt es Erklärungen der geographisch wichtigsten Namen, vor allem aber sorgfältige Angaben über ihre richtige Aussprache, begleitet stets von generellen Ausspracheregeln betreffs der jedesmaligen Landessprache.

Durch Gründlichkeit und Zuverlässigkeit zeichnet sich die vorliegende Bearbeitung vor so manchen ähnlicher Art aus, die neuerdings erschienen sind. Sehr selten stößt man auf einen kleinen Irrtum, so (S. 26) Ymesfiell statt Ymesfjeld, oder auf

eine Angabe, die vielleicht prinzipiell anzufechten ist. Dahin möchte ich die Anweisung rechnen, das stumme e französischer Namen wie Seine, Loire u. dgl. auch im deutschen Gebrauch letzterer ganz tonlos sein zu lassen, was mindestens norddeutscher Gewohnheit zuwiderläuft. Der gewifs zu erwartenden Neuauflage des jedem Lehrer der Erdkunde zu empfehlenden Büchleins sollte ein Inhaltsanzeiger nicht fehlen.

Halle a. S.

A. Kirchhoff.

- 1) Hermann Schumann, Lehrbuch der Planimetrie für Gymnasien und Realschulen. Vierte Auflage, bearbeitet von R. Gantzer. Mit 201 Figuren. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1889. 244 S. 8. 2,40 M.

Der Inhalt des vorliegenden Buches beschränkte sich in der ersten Auflage fast nur auf diejenigen Lehren der Planimetrie, welche der Schüler sich unbedingt aneignen muß. Daher wurde auch kein Übungsmaterial gegeben, dafür aber wurden Hinweisungen auf die betreffenden Paragraphen der bekannten umfangreichen Aufgabensammlung von Gandtner und Junghans beigelegt. Die Beweise der Sätze, sowie der als Muster geltenden Konstruktionsaufgaben waren durchweg ausführlich gegeben, um auch schwächeren Schülern ein festes Aneignen des Stoffes zu ermöglichen. Dazu diente noch eine strenge Konsequenz in den Bezeichnungen und eine besondere Genauigkeit der Figuren. Eine Ausnahme davon machten die Sätze der Kreislehre, die nur insoweit streng bewiesen wurden, als sie nicht früheren Sätzen entsprechen oder einfache Anwendungen solcher Sätze sind. In den folgenden Auflagen des Buches hat Bearbeiter desselben unter Beibehaltung der besprochenen Gesichtspunkte mancherlei Erweiterungen und Verbesserungen vorgenommen. Die weniger wichtigen Paragraphen sind mit Sternchen versehen; bei der Kreislehre fehlende Figuren sind hinzugefügt worden, da vielfache Erfahrungen ergeben hatten, daß die Schüler der Klasse, in welcher dieser Abschnitt behandelt wurde, doch im allgemeinen noch nicht die nötige Reife hatten, um in ihrer häuslichen Vorbereitung sich an selbständig zu findenden Figuren die Beweise der einzelnen Sätze einzuprägen; indirekte Beweise wurden mehrfach durch direkte ersetzt. Um das Buch auch für Realgymnasien und Oberrealschulen brauchbar zu machen, sind in den beiden letzten Auflagen die wichtigsten Sätze aus der neueren Geometrie aufgenommen über die Konformität und über harmonische Punkte. Auch die Lehre von der Potenzialität und Ähnlichkeit der Kreise, sowie das Apollonische Berührungsproblem ist eingehend besprochen worden. Die Abschnitte sind so eingerichtet, daß einzelne derselben, z. B. der über die Konformität, ohne Beeinträchtigung des Unterrichts fortgelassen werden können, wenn,

wahrscheinlich ziemlich häufig, wenig Zeit bleibt, um durch eine genügende Anzahl von Anwendungen diese immerhin nicht leicht aufzufassenden Begriffe dem Verständnisse der Schüler nahe zu bringen. — Wie sich aus Vorstehendem ergibt, ist der Bearbeiter des Schumannschen Buches mit großer Sorgfalt und erfolgreicher Sachkenntnis zu Werke gegangen, sein Buch enthält für die Herren Kollegen, welche dasselbe benutzen, eine große Zahl von überaus geschickten, pädagogisch wirksamen Winken und wird beim Unterricht sicher auch anregend und Interesse für den Gegenstand erweckend auf die Schüler wirken. Besonders gelungen erscheint die Besprechung der Aufgaben, deren Lösung mit Hilfe von Ortslinien geschieht. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, daß, soweit möglich, Fremdwörter durch entsprechende deutsche Begriffe ersetzt sind. Bei der Definition der Strahlen (§ 11 und § 76) hätte sich Verf. wohl im Interesse der späteren Entwicklungen (§ 135 und § 139), sowie der sich daran knüpfenden Aufgaben der Bezeichnung anschließen können: gerade Linien, welche durch denselben Punkt gehen, heißen Strahlen.

- 2) E. Fischer, Systematischer Grundrifs der Elementar-Mathematik. Erste Abteilung: Die Algebra und die Grundbegriffe der Differentialrechnung. 163 S. 2,25 M. Zweite Abteilung: Die Geometrie. 217 S. 3 M. Berlin, Carl Duncker, 1891. 8.

Die Durchsicht beider Abteilungen des systematischen Grundrisses führt von Seite zu Seite immer mehr zu der Überzeugung, daß hier ein Lehrbuch geschaffen ist, welches nach Form und Inhalt als mustergültig anerkannt werden muß. Verf. hat es verstanden, die wichtigsten Sätze der Elementar-Mathematik kurz und vielfach nach einer neuen Methode zu entwickeln, der man ansieht, daß sie durch eigene praktische Erfahrungen sich vollgültig bewährt hat. Es erübrigt für die Besprechung also nur, auf einige eigenartige Anordnungen in der Reihenfolge der Sätze und auf einige besonders interessante Abschnitte hinzuweisen. Verf. hat, wie er in der Vorrede zur ersten Abteilung hervorhebt, beabsichtigt, das mathematische Pensum der höheren Lehranstalten in seinem vollen Umfange und in folgerichtiger Entwicklung darzustellen. Daß aus diesem Gesichtspunkte sich an die Besprechung der Multiplikation und Division, die übrigens sehr einfach und klar dargestellt sind, sofort Proportionen und Kettenbrüche anschließen, daß den Gleichungen ersten Grades die entsprechenden diophantischen folgen, wird man nicht für einen Fehler halten, wenn man die betreffenden Kapitel gelesen hat. Ebenso wenig wird es befremden, daß im Kapitel 8, über das Radizieren, das Nötigste über die imaginären Größen vorgetragen ist und auch ihre graphische Darstellung nach Gauß angegeben wird. Beim Unterricht können diese Abschnitte ohne Bedenken zuerst weggelassen und in den entsprechenden Klassen nachgeholt werden. Kapitel 9 liefert eine eigenartige Berechnungs-

weise der Briggs'schen Logarithmen mit Hülfe von Tafeln, welche die 1. bis 9. Potenzen von $10^{1/10}$, $10^{1/100}$ u. s. w. enthalten. (Diese Zahlen werden später mit Benutzung des binomischen Satzes berechnet.) Dann wird auch sofort gezeigt, wie sich jeder Logarithmus für jede beliebige Basis als Kettenbruch darstellen läßt. In den folgenden Kapiteln sind als besonders klar und einleuchtend zwei Abschnitte hervorzuheben: die Entwicklung der arithmetischen Reihen höherer Ordnung, sowie die Anwendung derselben auf die Berechnung der Parabeloberfläche (nach Archimedes) und außerdem die Beweise der Gültigkeit des binomischen Satzes für Potenzen mit negativen und imaginären Exponenten. Zuletzt hat Verf. die Grundbegriffe der Differentialrechnung in einfacher Weise vorgeführt unter Hinweis auf eine ganze Anzahl von Anwendungen. Die immerhin nicht ganz entscheidende Methode des Herrn Prof. Schellbach zur Lösung von Aufgaben über Maxima und Minima, die vom Verf. selbst schon im Jahre 1860 bearbeitet ist, hat wohl hauptsächlich Veranlassung gegeben, den einfacheren Weg der Differenzierung in den Kreis des Schulunterrichts zu ziehen. In Rücksicht auf die vielen reichhaltigen Aufgabensammlungen, welche vorhanden sind, ist jedem Kapitel nur eine geringe Anzahl besonders zweckmäßiger Beispiele hinzugefügt. — Der zweite Teil des Grundrisses behandelt die Raumlehre. Hier sind auch die Grundbegriffe der analytischen Geometrie und die wichtigsten Eigenschaften der Kegelschnitte in die Betrachtung aufgenommen worden, erstere um dem synthetischen Lehrgange die analytische Methode vergleichend zur Seite zu stellen, letztere wegen ihrer Beziehungen zu den quadratischen Gleichungen und der Mannigfaltigkeit ihrer Anwendungen in der Physik und Mechanik. Abweichend von sonst gebräuchlichen Methoden ist gleich im 3. Kapitel die Ebene nicht als eine aprioristische Grundanschauung der Mathematik aufgestellt, sondern sie wird sofort als geometrischer Ort definiert. Daraus werden dann die übrigen Eigenschaften der Ebenen und die betreffenden Sätze über die Beziehungen zwischen Geraden und Ebenen abgeleitet. Um die Lehre von der Ähnlichkeit gegenüber der Euklidischen Darstellungsweise zu vereinfachen, ist Verf. von den Flächensätzen unmittelbar auf die Proportionalität der Seiten übergegangen, entsprechend der Herleitung der Division aus der Multiplikation, welche den Griechen noch nicht bekannt war. Ferner wird durch die Auffassung, daß ein unendlich kleiner Bogen jeder Kurve als geradlinig zu betrachten ist, die Berechnung krummliniger Gebilde in strengerer Form als sonst durchgeführt, auch das Cavallerische Prinzip wird dadurch zum Lehrsatz gemacht. Bei der Sorgfältigkeit und Durchsichtigkeit aller dieser Entwicklungen möchte ich nur als besonders fruchtbar für den Unterricht die Definition der goniometrischen Funktionen nebst den sich daran knüpfenden Sätzen und den Beweis der Simpson-

schen und Guldinschen Regel hervorheben. Historische Angaben hat Verf. nicht zu umfangreich, aber in völlig ausreichendem Maße beiden Teilen seines Grundrisses beigefügt.

- 3) Karl Koch, Lehrbuch der ebenen Geometrie. Zweiter Teil. Ravensburg, Dornsche Buchhandlung, 1890. 120 S. 1,20 M.

Verf. ist im 2. Teile des Lehrbuchs, welcher das Messen, die Ähnlichkeit und die perspektivische Abbildung behandelt, in der Weise verfahren, welche schon bei Besprechung des 1. Teiles angedeutet ist. Er hat nur das System noch weiter verkürzt und mehr Stoff in die Übungen verlegt. In letzteren befinden sich Lehrsätze und Aufgaben nebeneinander, um die einzelnen Gruppen ihrem Zusammenhange nach besprechen und zusammenstellen zu können. Anleitungen zur Lösung sind nur für schwierigere Beweise und Konstruktionen gemacht. Besonders Wichtiges ist durch den Druck hervorgehoben, aus dem übrigen Material soll der Lehrer das für seine Zwecke Passende auswählen. Anregendes sowohl dem Inhalt wie der Form nach wird jeder auch in diesem Teile finden, selbst wenn er das Buch nicht beim Unterricht zu benutzen hat. Namentlich der 6. Abschnitt, über perspektivische Punktreihen, ist besonders interessant und gewandt dargestellt. Ob man aber Zeit zur Verfügung hat, für die Fruchtbarmachung des Stoffes in diesem Abschnitte eine genügende Anzahl von Übungen in der Schule genau durchzunehmen, erscheint doch ziemlich fraglich.

- 4) Fr. W. Frankenbach, Lehrbuch der Mathematik für höhere Lehranstalten. Dritter Teil: Die ebene Trigonometrie. Mit 19 Figuren und zahlreichen Übungsbeispielen. Liegnitz, H. Krumbhaar, 1887. 44 S. 8. 0,60 M.

Vorliegendes Buch enthält drei Teile. Zuerst sind kurz die wichtigsten Sätze aus der Geometrie zusammengestellt, um die Formeln der Goniometrie daraus ableiten zu können, dann diese Formeln selbst und zuletzt die Lösung der einfachsten trigonometrischen Aufgaben. Der erste Teil enthält demgemäß die Elemente der Projektionslehre, durch welche die Definition der goniometrischen Funktionen ohne Rücksicht auf die Größe des Winkels begründet wird, den allgemeinen Pythagoreischen Lehrsatz, einige Beziehungen aus der algebraischen Geometrie des Dreiecks, den goldenen Schnitt und den Ptolemäischen Lehrsatz. Daraus werden dann die goniometrischen und trigonometrischen Formeln kurz und übersichtlich abgeleitet. Überraschend ist nur, daß für die Wechselbeziehungen zwischen den Funktionen zweier Winkel und denen ihrer Summe und Differenz die Chorde (der Quotient der Sehne eines Kreises durch den Radius desselben) benutzt wird. Die bezüglichen Formeln hätten auch ohne weiteres aus den Grunddefinitionen entwickelt werden können, um so mehr, da nachher der Tangentialsatz in dieser einfachen und leicht verständlichen Weise gewonnen ist. Jedem Paragraphen ist

eine Anzahl von Übungen, Fragen und Aufgaben enthaltend, beigegeben, welche nicht nur geeignet sind, das Verständnis und das Interesse der Schüler zu wecken, sondern auch den Stoff für die schriftlichen Arbeiten liefern können.

Berlin.

P. Bachmann.

E. R. Müller, Vierstellige logarithmische Tafeln der natürlichen und trigonometrischen Zahlen nebst den erforderlichen Hilfstafeln für den Schulgebrauch und die allgemeine Praxis bearbeitet. Stuttgart, Maier, 1892. 32 S. 8. 0,60 M.

Wer sich mit vierstelligen Tafeln begnügen zu können glaubt — und für die allgemeine Praxis wird eine solche Genauigkeit fast immer ausreichen —, dem können diese überaus billigen und handlichen Tafeln empfohlen werden. Sie enthalten die Briggschen Logarithmen der natürlichen Zahlen, ferner die der trigonometrischen Funktionen, und zwar von $0'—1'$ für die Sekunden, von $0—35'$ von 10 zu 10 Sekunden, von $0^{\circ}—10^{\circ}$ für die Minuten, von da ab für je 10 Minuten, überall also entsprechend der erreichbaren Genauigkeit, so daß die Differenzen klein genug sind, um besondere Täfelchen entbehrlich zu machen; außerdem dreistellige Logarithmen von $0—120$, für die Zinseszinsrechnung die sechsstelligen von $100—110$, die Additions- und Subtraktions-Logarithmen nebst der erforderlichen Anleitung, die trigonometrischen Funktionen selbst von 5 zu 5° ; die Länge der Arcus in sechsziffrigen Dezimalen, die natürlichen Logarithmen der Primzahlen, eine Tabelle der Vielfachen des Modulus zur Umwandlung der Briggschen Logarithmen in natürliche und umgekehrt; endlich die kleinsten Teiler für die Zahlen von 169 bis 1003. Es ist also auf dem kleinen Raume möglichste Reichhaltigkeit erzielt. Der Druck der englischen Ziffern ist deutlich und läßt nichts zu wünschen übrig. Hoffentlich ist auch für die notwendige Korrektheit gesorgt.

Züllichau.

W. Erler.

W. Müller-Erbach, Physikalische Aufgaben für den mathematischen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten und für den Selbstunterricht. Berlin, Julius Springer, 1892. VI und 147 S. 8. 2 M.

Der Verf. hat die Aufgabensammlung ursprünglich für den Gebrauch beim mathematischen Unterricht bestimmt, also als Ergänzung der gebräuchlichen Aufgabensammlungen wie Bardey, Heifs, Bertram (Meyer-Hirsch) u. s. w. Es steht gewifs nichts im Wege, daß ein Lehrer, der sich die Sammlung angeschafft hat, gelegentlich auch im mathematischen bzw. im arithmetischen Unterricht eine oder die andere Aufgabe als Übungsbeispiel ver-

wendet; aber der Absicht des Verf.s, sein Büchlein dem arithmetischen Unterrichte besonders der Prima systematisch zu Grunde zu legen, muß Ref. entgegenreten. Verf. meint, daß eine wöchentliche Lehrstunde während des zweijährigen Kursus der Prima genüge, um die für die obere Stufe bestimmten Aufgaben durchzunehmen, Ref. bezweifelt dies; aber wenn auch, so heißt dies im Grunde nichts anderes, als der Arithmetik in der Prima, also grade dort, wo die Zeit am knappsten ist, eine Lehrstunde wegnehmen, um sie der Physik, noch dazu der theoretischen Physik zuzuwenden. Gewiß ist es wünschenswert, die Übungsbeispiele in der Arithmetik und Algebra aus dem praktischen Leben zu nehmen; aber sie müssen aus allen Gebieten genommen werden, um zu zeigen, welchen Nutzen der systematisierte gesunde Menschenverstand auf allen Gebieten des Lebens gewährt, und keineswegs darf dabei einseitig die Physik bevorzugt werden. Die gebräuchlichen Sammlungen tragen diesem Bedürfnis Rechnung, die Aufgabensammlung von Bertram bietet zahlreiche physikalische und chemische Anwendungen¹⁾. Je häufiger der mathematische und physikalische Unterricht in einer Hand vereinigt sind, um so sorgfältiger muß das suum cuique gewahrt werden. Die Physik als Wissenschaft der äußeren Erfahrung ist so ausschließlich als möglich experimentell zu betreiben, die Arithmetik als Wissenschaft der inneren Erfahrung so logisch als möglich. Bei den hier gegebenen Aufgaben sind die mathematischen Schwierigkeiten und damit das mathematische Interesse meistens verschwindend gegenüber den physikalischen; will der Lehrer die Aufgaben, wie er muß, zum Verständnis des Schülers bringen, so geht die Stunde an die Physik verloren. Die Einteilung der Aufgaben durch den Verf. in die für untere, mittlere und obere Stufe ist ausschließlich vom physikalischen Standpunkt aus vorgenommen. Übrigens soll nicht verschwiegen werden, daß auf dem Gymnasium meistens umgekehrt die Mathematik Zeit von der Physik entnimmt. Das läßt sich nicht ganz vermeiden; denn die Mechanik, das Hauptpensum der Prima, ist schon in denjenigen Erstarrungszustand gelangt, wo sie mathematischer Behandlung zugänglich ist, und die Versuchung liegt nahe, sie für die Mathematik auszunutzen, weil im Abiturientenexamen die Physik nicht geprüft wird. Indessen wird ein gewissenhafter Lehrer doch auch hier, wie übrigens in der Mathematik auch, das Hauptgewicht auf die gründliche Durcharbeitung der schwierigen Grundbegriffe, wie Geschwindigkeit, Masse, Beschleunigung, Kraft u. s. w. legen, um so mehr als er weiß, wie wenig Zeit dem Universitätsprofessor bei der Fülle von Einzelheiten, welche er im Kolleg überliefern muß, für philosophische Behandlung seines Gegenstandes zur Verfügung steht. Es wäre an der Zeit, der Physik die dritte

¹⁾ Auch im Martus finden sich solche Beispiele vielfach.

Stunde einzuräumen, damit in der Prima die gesamte Experimentalphysik experimentell wiederholt werden könne, dann aber auch die Physik im Abiturientenexamen zu kontrollieren. — Ist das Büchlein vom Mathematiker, dem es der Verf. zugewiesen hat, zurückzuweisen, so wird es der Physiker dafür gern annehmen. Aufgabensammlungen sind, falls nur der Preis erschwinglich ist, dem Lehrer immer willkommen, und auf diesem Gebiete sind sie knapp. Ref. hat die Sammlung ein halbes Jahr lang in der Klasse gebraucht und kann versichern, daß sie brauchbar ist. Sie enthält einen durchaus genügenden Vorrat an Übungsbeispielen (so namentlich auch über die Schwingkraft), welche, und das ist ein großer Vorzug, kurz und klar gefasst sind. Selbstverständlich macht die Sammlung auf Vollständigkeit keinen Anspruch; Ref. hat, besonders bei der Wurfbewegung, ungern einen Teil der feinen Aufgaben Schellbachs vermisst und hätte dafür gern die eigentlich nicht hingehörigen Aufgaben aus der mathematischen Geographie hingegeben. Vollständigkeit verbot schon die Rücksicht auf den Preis.

Ref. muß noch einen Punkt besprechen. Es scheint fast, als ob der Verf. sein Buch nicht nur als arithmetische Aufgabensammlung gedacht hat, sondern auch als Rechenbuch. Allerdings ist unsere heutige wissenschaftliche Physik zum Teil Physik der nten Decimale, aber auf dem Gymnasium, speziell in der Prima, giebt es Wichtigeres zu üben als Decimalbruchrechnung. Mehrfach unterscheiden sich die Beispiele fast nur durch die Zahlen, gelegentlich nur durch diese. Bei vielen Aufgaben (z. B. den Hebelaufgaben) wäre es ein Leichtes gewesen, die Zahlen so abzumessen, daß die Ausrechnung nur geringe Zeit in Anspruch nimmt. Der Lehrer, der das Buch benutzen will, muß die Abrundung selbst vornehmen, und das beeinträchtigt die Brauchbarkeit und damit den Erfolg des Buches. Ich will hoffen, daß der Verf. nicht etwa beabsichtigt, die zahllosen physikalischen Konstanten dem Schüler einzuprägen; der schwirrt ohnehin von Dyns, Ergs, Volts, Coulombs u. s. w. Der Verf. hat den Beispielen die Auflösungen beigegeben; das Buch ist auch für den Selbstunterricht bestimmt, und so liefs sich dies nicht umgehen. Für diesen Zweck freilich müßten vielfach statt der Ausrechnungen wirkliche Auflösungen gegeben werden. Es hat immer seine Schwierigkeit, zwei wesentlich verschiedene Dinge zugleich zu betreiben.

Straßburg i. E.

Max Simon.

W. Winter, Grundrifs der Mechanik und Physik, für Gymnasien bearbeitet Mit 235 eingedruckten Abbildungen. München, Theodor Ackermann, 1892. 231 S. 8. 3,20 M.

Als des Verf.s „Lehrbuch der Physik“ vor zwei Jahren in zweiter Auflage erschien, hatten wir Veranlassung, die Anschaffung

dieses Buches zu empfehlen, jedoch mit dem Hinweis darauf, dafs das Lehrbuch wohl mehr für Realschulen geeignet sei als dem Unterrichte an Gymnasien zu Grunde gelegt zu werden. Nun wird von demselben Verfasser ein „Grundrifs der Mechanik und Physik“ veröffentlicht, der zum Gebrauche an humanistischen Gymnasien bestimmt ist. Da das Buch für den Unterricht in der Schule wie für den häuslichen Fleifs gleich brauchbar sein sollte, so ist versucht worden, die Darstellung dem Verständnis der Schüler anzupassen und ihnen zu Hause zur Repetition nicht skizzenhafte und durch Knappheit dunkle Sätze zu bieten, sondern eine ziemlich vollständige und wenigstens das Notwendige umfassende Darstellung des im Unterricht Gehörten. Das erstrebte Ziel scheint mir insofern erreicht, als die Darstellung fast durchweg klar und anschaulich den gebotenen Lehrstoff behandelt. Leider ist die Anordnung und Auswahl des Stoffes nicht entsprechend der an preussischen Gymnasien eingeführten Teilung des physikalischen Unterrichts in zwei Stufen, so dafs das Buch für die Unterstufe gewifs zu viel, für die Oberstufe in vielen Abschnitten, namentlich in der Akustik und der Wärmelehre, zu wenig enthält. Mafsgebend war des Verf.s Ansicht, es sei genug erreicht, wenn der Schüler auf Grund des Gelernten erkennt, welche Kräfte in einem gegebenen Falle wirken, wie sie wirken, und wenn er den Grad der Wirkung abschätzen und in leichtern Fällen nachrechnen kann. Hierzu genügen die einfachsten Formen der Gesetze, die ersten Annäherungen an die Wahrheit, unter stetem Hinweis auf den innern Zusammenhang aller Naturerscheinungen. Da sich dieser am schönsten im Prinzip der Verwandlung und Erhaltung der Energie ausspricht, so ist dieses Grundgesetz in den einzelnen Abschnitten entwickelt worden. Man wird sich mit diesen Ansichten im Prinzip durchaus einverstanden erklären können, aber ich glaube doch, dafs der Unterricht wenigstens an preussischen Gymnasien eine weitere Ausdehnung des Lehrstoffes zuläfst, als hier geboten wird.

Die Behandlung der einzelnen Abschnitte ist mir zweckmäfsig, anschaulich und korrekt erschienen bis auf das Kapitel über die allgemeinen Eigenschaften und die Lehre von den Kräften und auf den schwierigen Abschnitt über galvanische Elektrizität. Hier ist das Verfahren oft dogmatisch, manche Definitionen erscheinen nicht angemessen. Dagegen möchte ich andere Abschnitte hervorheben, die ich für besonders vortrefflich halte: die Bewegungslehre, die Optik und die Lehre von der Induktions-Elektrizität. Auch der Hinweis auf den innern Zusammenhang der Naturerscheinungen, wie er im Prinzip der Erhaltung der Energie hervortritt, ist in sehr praktischer und anschaulicher Weise geführt worden.

Die angefügte, sehr brauchbare Aufgabensammlung enthält 150 Beispiele zur Lehre von der Zusammensetzung und Zerlegung

der Kräfte, vom Hebel, Schwerpunkte, von der Arbeit an Maschinen, vom spezifischen Gewicht, dem Wurf, von der ungleichförmigen Bewegung, der Centrifugalkraft, dem Pendel u. a.

Der Grundriß ist von durchaus sachkundiger Hand verfaßt und wird gewiß vielen Lehrern und Schülern von Nutzen sein.

Die Ausstattung des Buches ist gut, wenn auch die Figuren nur schematisch gehalten sind.

Berlin.

R. Schiel.

H. Hofmann, Grundzüge der Naturgeschichte für den Gebrauch beim Unterrichte. In drei Teilen. Mit dem Texte beige druckten Holzschnitten. München, Verlag von R. Oldenbourg, 1890.

Die drei Teile dieser „Grundzüge der Naturgeschichte“ sind nach dem gleichen Plane bearbeitet, und zwar ist die übliche systematische Einteilung befolgt. Der Verf. überläßt also mit Recht dem Lehrer die methodische Gruppierung des Stoffes. Der durch 262 Holzschnitte illustrierte erste Teil, die Naturgeschichte des Menschen und der Tiere umfassend, liegt schon in 7. Auflage vor. Die ganze Darstellung ist zwar im allgemeinen elementar; doch scheint das Buch mehr für die mittleren und oberen Klassen bestimmt zu sein. Ich habe an dem Buche nur wenig auszusetzen. So z. B. scheint mir der physiologische Vorgang bei der Verdauung im Vergleich zur Beschreibung der Nahrungsstoffe zu kurz weggekommen zu sein; namentlich hätte die Funktion der zum Verdauungsapparate gehörenden Drüsen schärfer hervorgehoben werden müssen. Überhaupt tritt die Beschreibung der Lebensvorgänge des menschlichen Körpers gegenüber dem anatomischen Detail sehr zurück. Obgleich das Buch sehr reich illustriert ist, so fehlt doch eine den Blutkreislauf veranschaulichende Figur. Vielleicht könnte sich der Verf. entschließen, die sehr anschauliche schematische Figur aus Huxleys „Grundzügen der Physiologie“ (Hamburg, Verlag von Leopold Vofs) in die nächste Auflage aufzunehmen. Dieselbe Figur findet sich auch in Vitus Grabers Zoologie (Prag, Tempsky). Es ist ferner auch auf den Unterschied im Bau der Arterien und Venen hinzuweisen. Der zweite Abschnitt enthält auch das Wichtigste aus der Gesundheitslehre. Bei der Beschreibung der Menschenrassen stellt der Verf. die Blumenbachsche Einteilung voran und giebt erst später die von Retzius. Die veraltete Blumenbachsche Rasseneinteilung sollte doch endlich aus den Schulbüchern verschwinden, da sie keineswegs den neueren Forschungsergebnissen entspricht; sie hat höchstens noch historisches Interesse. Kein Ethnologe rechnet jetzt noch die Australier zur malayischen Rasse, und auch zu den Negern Afrikas stehen sie in keiner näheren Beziehung. Bei der systematischen Einteilung der Tiere werden 7 Kreise angenommen;

die Manteltiere werden bei den Weichtieren abgehandelt. Der dritte Abschnitt giebt eine Schilderung der geographischen Verbreitung der Tiere nach Wallace.

Der in 6. Auflage vorliegende zweite Teil, „Das Pflanzenreich“, der durch 303 Textfiguren illustriert ist, bringt zuerst eine ausführliche Darstellung der allgemeinen Botanik. Der größte Teil des Buches ist der Systematik gewidmet. Der dritte Abschnitt giebt ausführliche Beschreibungen einzelner wildwachsender Pflanzen von allgemeiner Verbreitung. Eine allgemeine Schilderung der geographischen Verbreitung der Pflanzen ist nicht gegeben worden.

Die den dritten Teil bildende Mineralogie liegt ebenfalls in 6. Auflage vor und enthält 149 Textfiguren. Die Einteilung der Mineralogie in Oryktognosie und Geognosie, die von den Mineralogen wohl fast ganz aufgegeben ist, sollte man daher auch in den Schulbüchern fallen lassen. Gerade die Geognosie beschränkt sich im vorliegenden Buche auf die Gesteinsbeschreibung, während die physikalischen und chemischen Veränderungen der Gesteine nur wenig berücksichtigt sind. Auch habe ich eine Schilderung der Entstehung der Erzgänge und Erzlagerstätten vermisst. Die Entwicklungsgeschichte der Erde hat eine zwar kurze, aber recht anschauliche Darstellung gefunden. Der letzte Abschnitt handelt von den Kräften, die verändernd auf die Erdoberfläche einwirken.

Der Verleger hat alle drei Teile gut ausgestattet.

Leipzig.

F. Traumüller.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Patent - Wandkartenständer des Gymnasialdirektors Jungels.

(Kartographisches Institut von Carl Flemming in Glogau. Preis 20 M.)

Die Herren Kollegen, welche den geographischen und geschichtlichen Unterricht erteilen, seien auf eine wichtige neue Erfindung auf dem Gebiete der Schulgeräte aufmerksam gemacht. Herr Gymnasialdirektor Jungels in Glogau hat einen Wandkartenständer konstruiert, welcher allen durch langjährige Erfahrung erkannten Erfordernissen in vollkommener Weise entspricht.

Er besteht aus einem eisernen Rohrständer, einem Kartenträger und Schrägsteller. Der Kartenträger, welcher in dem Rohrständer mittels Klemmschraube in denkbar bequemster Weise hoch und niedrig gestellt wird, trägt an seinem Kopfe zwei Arme aus eisernen Doppelstäben, an denen die Karten mittels verschiebbarer Haken aufgehängt werden, und welche durch eine originelle und sinnig erdachte Gelenkvorrichtung mit einem einzigen Handgriffe aus der senkrechten Ruhestellung in die wagerechte Gebrauchslage und umgekehrt gebracht werden können, so daß der Apparat außer dem Gebrauche nur äußerst wenig Raum beansprucht und in jeden kleinen Winkel beiseite gestellt werden kann. Der Schrägsteller ist eine verstellbare Hebelvorrichtung zur Spannung und Schrägstellung der Karte, die außer dem Gebrauche dicht an den Ständer zurückgeschlagen wird. Die Schrägstellung der Karte aber ist, wiewohl kein anderer Kartenständer auf dieselbe Bedacht nimmt, von großer Wichtigkeit, 1. weil die Karte durch dieselbe eine erheblich bessere Beleuchtung erhält; 2. weil dieselbe schon bei mäßiger Hochstellung auch den Schülern der letzten Bänke vollständig und deutlich sichtbar wird; 3. weil durch sie das Kartenbild erst richtig zur Anschauung gebracht wird.

Bekanntlich schätzt das menschliche Auge eine senkrecht stehende Linie kürzer als eine gleich lange wagerechte, so daß z. B. ein regelrechtes Quadrat auf einer senkrechten Fläche als Rechteck gesehen wird und dementsprechend in jedem senkrecht gestellten Anschauungsbilde die Vertikalen in ein unrichtiges Verhältnis zu den Horizontalen treten. Diese optische Täuschung erhält durch die Schrägstellung ihre Berichtigung.

An dem Jungelschen Kartenträger können ebensogut Anschauungsbilder als Karten nach- und nebeneinander und mehrere gleichzeitig aufgehängt werden. Auch kann die Rückseite ebensogut wie die Vorderseite zum Aufhängen der Karten benutzt werden, so daß es gleichgültig ist, welche Seite des Ständers den Schülern zugekehrt wird. Da der ganze Apparat bis auf den Trägerstab vollständig aus Eisen besteht, so ist er von unermeßlicher Dauerhaftigkeit. Dabei ist er leicht, gefällig und einfach, steht sicher und fest und kann ohne Mühe von einem Schulzimmer ins andere und von einem Stockwerk ins andere getragen werden. Dieser äußerst praktische Karten- und Bilderständer ist, insbesondere nach der neuen Schulreform, durch welche die Verwendung der Schultafel als Notständer unmöglich geworden ist, da diese zu den vorgeschriebenen Zeichnungen und Kartenskizzen gebraucht wird, für jede Lehranstalt ein unentbehrliches Schulgerät.

Lissa i. P.

K. Kunze.

VIERTE ABTHEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

- 1) K. F. Kummer, Deutsche Schulgrammatik. 3. Auflage. Prag, F. Tempsky, 1892. VIII u. 240 S. 80 kr., geb. 1 fl.
- 2) K. Neumann-Strela, Deutschlands Helden in Krieg und Frieden. Deutsche Geschichte. Erster Band. Mit vielen Vollbildern und Text-Abbildungen. (Vollständig in 3 Bänden.) Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1892. VII u. 308 S. 4 M. — Die Lebensbilder sind kurz, aber sehr anschaulich und mit Wärme der Empfindung entworfen. Die beigegebenen Abbildungen sind gut gelungen. Das Werk ist für Schülerbibliotheken sehr zu empfehlen.
- 3) R. Steig, Goethe und die Brüder Grimm. Berlin, W. Hertz, 1892. 270 S. 5 M.
- 4) P. Richter, Zur Dramaturgie des Äschylus. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. 287 S. Lex. 8. 6,50 M.
- 5) Platons Apologie des Sokrates und Kriton. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Ed. Goebel. Zweite Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1893. X u. 151 S. 1,20 M. — Der Kommentar folgt jetzt hinter dem Texte. Die treffliche Ausgabe hat mannigfache Verbesserungen im einzelnen erfahren.
- 6) T. Macci Plauti Persa. Recensuit Fr. Ritschellius. Editio altera a Fr. Schoell recognita. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. XXIX u. 171 S. gr. 8. 5,60 M.
- 7) H. Saure, Französisches Lesebuch für Realgymnasien, Oberrealschulen und verwandte Anstalten. Nebst Stoffen zur Übung im mündlichen Ausdruck. Erster Teil. Zweite, vermehrte Auflage. Berlin, F. A. Herbig, 1892. XVI u. 251 S. 2 M.
- 8) Ch. Wirth, Zur Reform des fremdsprachlichen Unterrichts an humanistischen Gymnasien. Bayreuth 1890. 17 S.
- 9) St. Waetzoldt, Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1892. 47 S. 1 M.
- 10) J. G. Droysen, Geschichte Alexanders des Großen. Vierte Auflage. Mit 5 Karten von R. Kiepert. Gotha, F. A. Perthes, 1892. IV u. 510 S. 5 M.
- 11) Rott, Heimatskunde. Grundzüge des Unterrichts für die Sexta höherer Lehranstalten. Zweite, unveränderte Auflage. Berlin, E. S. Mittler u. Sohn, 1892. 32 S. 0,60 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1892 S. 253.
- 12) R. Schillmann, Die Entdeckung Amerikas durch Christoph Columbus am 12. Oktober 1492. Eine Jubelschrift. Mit dem Bildnis des Columbus und einer Karte zu dessen Reisen. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung (R. Stricker), 1892. 87 S. 2 M. — Treffliche Darstellung. Das Buch ist für Schülerbibliotheken zu empfehlen.
- 13) F. Rudio, Archimedes, Huygens, Lambert, Legendre. Vier Abhandlungen über die Kreismessung. Deutsch herausgegeben und mit einer Übersicht über die Geschichte des Problems von der Quadratur des Zirkels, von den ältesten Zeiten bis auf unsere Tage, versehen von F. R. Mit Figuren im Text. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. VIII u. 166 S. 4 M.
- 14) R. S. Müller, 777 Regeln für den Verkehr in der Guten Gesellschaft. Zürich, Verlag von Caesar Schmidt, 1891. 91 S. 1 M.
- 15) Bericht über die Thätigkeit des Bielitzer Gabelsberger Stenographenvereins im Vereinsjahre 1891/92. Darin: Ed. Brand, Stenographie bei den Römern (Festrede). 14 S.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Bedenken gegen den neuen preussischen Lehrplan der Geschichte.

Es hat etwas Mißliches, ich verhehle es mir nicht, schon jetzt an irgend einem Punkte der Schulreform Kritik zu üben, da von praktischen Erfahrungen mit den neuen Lehrplänen kaum die Rede sein kann. Wenn ich trotzdem eine solche wage, so geschieht es, weil ich glaube, daß in dem beregten Punkte die Sache ganz klar liegt und es überflüssig erscheint, erst das Resultat eines praktischen Versuches abzuwarten, vor allem aber deswegen, weil ich der Überzeugung bin, daß in der Hauptfrage wohl alle Kollegen des humanistischen Gymnasiums, die jemals den betreffenden Unterricht gegeben haben, mir beistimmen werden. Zu dem Herold dieses Protestes aber fühle ich mich insofern einigermaßen berufen, als ich in dieser Sache schon früher einmal, und zwar scheinbar in entgegengesetztem Sinne, das Wort ergriffen habe.

Ja, damals vor zwölf Jahren hätte ich mir nicht träumen lassen, daß ich gegen die Zurücksetzung der alten Geschichte auf dem Gymnasium — denn um diese handelt es sich im folgenden hauptsächlich — jemals in die Schranken treten würde. Damals glaubte ich von einem guten Geiste getrieben zu sein, als ich in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik (1881 II: Ein Votum zum Geschichtsunterricht) gegen die Peter-Campesche Richtung, welche die „habitatio“ unserer Schüler nur in der klassischen Geschichte verlangte und die vaterländische als weniger wichtig ansah, entschieden die volle Gleichberechtigung der letzteren vertrat. Und noch heute bin ich überzeugt, daß meine Mahnung damals berechtigt war, noch heute überzeugt, daß der Geschichtsunterricht auf dem deutschen Gymnasium die deutsche Geschichte bis in die neueste Zeit ebenso liebevoll zu pflegen hat wie die Geschichte der Griechen und Römer. Aber wenn ich heute sehe, welche gewaltige Revolution mit dem Geschichtsunterricht auf unsrer Schule vor sich gegangen ist, dann könnte ich doch fast daran

zweifeln, ob mich ein guter Geist bei meinen früheren Herzensergiefsungen getrieben hat. Immerhin lebe ich des tröstlichen Glaubens, daß mir schwerlich jemand vorwerfen wird, ich wäre kurzsichtig gewesen und hätte nicht erkannt, wohin der Wagen rollte. Nein, nach dieser Richtung hin rollte er damals gar nicht, er ist vielmehr nur durch einen gewaltsamen plötzlichen Ruck aus seiner ursprünglichen Richtung in eine fast entgegengesetzte herumgeworfen worden. Ich weiß nicht, ob die Wagenlenker sich vor der tobenden Menge entsetzten oder ob die kühne Wendung vielleicht die That einer rettenden Vorsicht war, die verhüten wollte, daß der Geschichtswagen in eine vollständig „rückläufige“ Bewegung geschleudert würde. Gott sei dank, daß wir wenigstens vor diesem Schrecken bewahrt worden sind!

Schlecht genug geht es uns armen Geschichtslehrern trotzdem; denn es ist wahrlich keine Freude, so aus einem Extrem in das andre zu geraten. Und waren wir auch immer an die Methode gewöhnt, deren Parole lautet *hic Rhodus, hic salta*, so stehen wir jetzt doch ratlos und mit bestürzten Mienen vor dem Obersekunda-Pensum. Aber da gilt kein Zaudern; wir werden wohl mit dem kleinen Plötz bewaffnet den *Salto mortale* versuchen müssen.

Während einer der wesentlichsten Grundgedanken der neuen Lehrpläne, wenn ich recht verstehe, der ist, die klassische Lektüre in den Vordergrund zu stellen, die Übermacht der Grammatik zu brechen, wird durch dieselben Lehrpläne der Unterricht in der klassischen Geschichte derartig herabgesetzt, daß dem Schüler das Verständnis der klassischen Lektüre, des ganzen klassischen Altertums aufs äußerste erschwert wird. Ich übertreibe wahrlich nicht. Bisher stand es schon für die unteren und mittleren Klassen bezüglich der antiken Geschichte — ich verstehe sie hier im weitesten Sinne — schlimm genug. Die Zeit für die Behandlung der Sagen und der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer war schon recht knapp bemessen im Vergleich mit der großen Bedeutung, die diese Sachen für das Verständnis der klassischen Litteratur haben, einen wahren Notstand aber bezeichnete das bisherige Quartapensum der alten Geschichte. Freilich läßt sich niemals ein mathematischer Beweis dafür führen, daß die Absolvierung eines Pensums in einer bestimmten Zeit möglich oder unmöglich sei. Das zeigt allein die Erfahrung. Diese hat aber zur Genüge bewiesen, daß das Pensum der griechischen und römischen Geschichte in der angesetzten Zeit in IV in nur einigermaßen befriedigender Weise zu bewältigen unmöglich war. Nun hat man gar der IV noch das „Allernotwendigste über die wichtigsten orientalischen Kulturvölker“ zugewiesen! Bislang war aber noch ein Trost vorhanden: in UI und OII kam die klassische Geschichte doch endlich zu ihrem Rechte. Nun ist uns auch dieser letzte Trost grausam zerstört worden. Nicht durchstürmt,

durchrast werden muß nun die griechische und römische Geschichte in dem einen Jahr der OII. Die Gesetzgeber haben offenbar selbst gefühlt, daß hier etwas viel von Lehrern und Schülern verlangt würde; sie suchten deshalb nach einer Kürzung des Pensums und bestimmten zuerst, die griechische Geschichte solle mit Drakon, die römische mit Pyrrhus beginnen. Bei näherer Erwägung mußten sich aber gegen diese Verordnung schwere Bedenken geltend machen, und nun blieb nichts andres übrig als die ganze griechische und römische Geschichte der OII, dem einen Jahre der OII zu überweisen. Seht zu, wie ihr fertig werdet! Oder in der beliebten Sprache zu reden: Schränkt euch ein, laßt alles Unwichtige beiseite! Aber ist das bisher nicht schon geschehen? Und hatte nicht Herbst recht, wenn er mahnend sagte, Geschichte ohne Detail und Farbe sei gar keine Geschichte? Wohin kommen wir auf dem eingeschlagenen Wege? Offenbar zu der Behandlung der Geschichte, wie sie auf den Preisen üblich ist, zum summarischen, verständnislosen Einpauken der Data. Der Vortrag wird dann ganz überflüssig, überflüssig wird es auch, fortan von den Lehrern einen Nachweis historischer Bildung zu verlangen.

Man hätte es ruhig dabei bewenden lassen sollen, die Zeiten vor Drakon und Pyrrhus ganz zu streichen. Denn was vor Drakon in der griechischen und vor Pyrrhus in der römischen Geschichte liegt, das wird auch so in Zukunft eine terra incognita für unsere Schüler bleiben, und das scheinen ja auch nach den neuen Lehrplänen Sachen von geringerem Werte zu sein. Ich war bisher allerdings entgegengesetzter Meinung: ich hielt die antike Sagenwelt und die römische Tradition für einen nicht unwesentlichen Bestandteil unsrer modernen Bildung, für ein Gemeingut aller Gebildeten der mitteleuropäischen Nationen und für eine *condicio sine qua non* für das Gymnasium, so lange dieses das Verständnis der klassischen Schriftsteller, der antiken Welt zu seiner Aufgabe macht. Wo nach den neuen Lehrplänen Raum, genügender Raum für die klassischen Sagen und die klassische Tradition bleibt, ist nicht ersichtlich. In V werdem dem deutschen Unterricht für eine wöchentliche Stunde die Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer, die eigentlichen Sagen des klassischen Altertums aber à discretion der altsprachlichen Lektüre und dem deutschen Unterricht anvertraut. Das bedeutet doch in der Praxis, daß künftig der Schüler im günstigsten Falle hier und da einmal von den klassischen Sagen etwas läuten hört — wo die Glocken hängen, weiß er aber sicher nicht. Was er ferner von der griechischen und römischen Vorgeschichte in V gelernt hat, wird er bald vergessen, da fortan nirgends mehr Zeit ist, das Gelernte ordentlich aufzufrischen. Für IV lautet ja die Vorschrift, daß „die Behandlung der Zeit vor Solon einerseits und vor Auftreten des Pyrrhus andererseits auf das knappste Maß zu be-

schränken“ sei. Eine kaum notwendige Vorschrift; das übergroße Pensum der IV in der Geschichte bewirkt schon allein, daß diese Zeiten nur gestreift werden können. Ebenso, nein noch schlimmer liegt die Sache in OII. Wenn es aber schon bisher mit diesen wichtigen Dingen übel genug stand, so muß es unfraglich nun bald dahin kommen, daß unsre Studenten, Referendare, jungen Ärzte das Konversationslexikon zu Rate ziehen, wenn sie von Shakespeares Coriolan hören, und bei ihren Schwestern, die die höhere Töchterschule besucht haben, sich über den ihnen unverständlichen Lustspieltitel „Der Raub der Sabinerinnen“ Belehrung holen. Man kann doch nicht erwarten, daß bei dem Fehlen jeder späteren Repetition von der V her das alles fest in dem Gedächtnis haften bleibt! Gewiß manche, die besonderes Interesse und ein sehr gutes Gedächtnis für dergleichen haben, werden auch künftig diese jetzt allen Gebildeten geläufigen Geschichten kennen; aber bei der Mehrzahl darf man in Zukunft solches Wissen nicht mehr voraussetzen. Bei Coriolan und den Sabinerinnen kann man nun immerhin noch darauf rechnen, daß sie überhaupt einmal — wenn auch nur in V — vorgekommen sind, wie steht es aber erst mit den eigentlichen Sagen des klassischen Altertums? Für sie ist auf unsrer Schule gar kein Raum mehr vorhanden. Oder sollen wir uns wirklich damit trösten, daß sie „der altsprachlichen Lektüre und dem deutschen Unterricht zugewiesen“ sind? Diese beiden Fächer haben wahrlich zu viel für sich zu thun, als daß sie noch fremde Lasten übernehmen könnten. Das ganze Fundament also, auf dem sich allein ein wirkliches Verständnis der klassischen Schriftsteller, des Altertums aufbauen kann: die Kenntnis der klassischen Geschichte, der klassischen Tradition, der klassischen Sagen wird fortan für unsere Schule unsicher. Ja, hier handelt es sich nicht um Nebensächliches und Kleinigkeiten, sondern um eine Grundbedingung der Existenz unserer alten Schule. Werfen wir nur gleich in diese Gruft, in der nun die klassische Geschichte begraben ist, den Thukydides, Herodot u. s. w. gefassten Mutes hinterher. Nachdem die schräge Bahn beschränkt ist, muß auf ihr die Fahrt langsam, aber unaufhaltsam bergab gehen. Wird aber erst das klassische Altertum nicht mehr klar und allseitig verstanden, dann steht es auch um unsere deutschen Klassiker schlimm; denn wer wird dann noch unsern Schiller und Goethe und Lessing verstehen?

Es scheint überflüssig, weitere Momente zu Gunsten der antiken Geschichte anzuführen. Alles, was man sonst noch zu ihrer Empfehlung vorbringen könnte, ist ganz unwesentlich gegenüber dem eben Gesagten. Wer anerkennt, daß die von mir geschilderte Gefahr in der That vorhanden ist, der wird auch zugeben, daß die Zurücksetzung der alten Geschichte nicht bestehen bleiben darf; wer dagegen glaubt, daß ich Gespenster sehe, der warte ab, ob die Jugend sich nicht teilnahmslos von dem ihr

fremder werdenden klassischen Altertum abwenden und dann der nun berechnete Ruf nach weiterer Reform immer lauter werden wird.

Einem Hauptargumente, das öfter zur Empfehlung der alten Geschichte vorgebracht wird, daß nämlich die klassische Geschichte prototyp wäre, kann ich nur unter Einschränkung zustimmen. Ich mag hier nicht wiederholen, was ich schon früher — in dem oben citierten Aufsätze in den Jahrbüchern — ausgeführt habe. Aber das erkenne ich an, daß die meisten Verhältnisse, ja auch die Persönlichkeiten der alten Geschichte einfacher, klarer, plastischer, für die Schüler greifbarer sind als im Mittelalter und besonders in der Neuzeit. Was gar Vaterlandsliebe, echte Bürgertugend anlangt, so predigt keine Geschichte sie dem Geiste der Jugend so erhaben, so voll Zauber, so einfach und so ergreifend wie die Geschichte der Griechen und der Römer. Leonidas mit den Dreihundert und die Inschrift des Simonides, die Haltung der Römer nach Cannä — von Horatius Cocles und Mucius Scävola kann man nicht reden — was könnte das jugendliche Gemüt gewaltiger bewegen? Ja, noch mehr Eindruck macht vielleicht auf manchen Obersekundaner die großartige Auffassung der Römer vom Staate, die in der ganzen Blütezeit der Republik so glänzend zu Tage tritt, jene vollständige Aufopferung des Einzelnen für das ehrwürdige Gemeinwesen.

Im übrigen halten wir die klassische Geschichte in mancher Beziehung für so wenig prototyp, daß wir vielmehr fürchten, daß es bei der nunmehr notwendigen summarischen Behandlung derselben dem Lehrer nicht recht möglich werden wird, neben dem Lichte auch die Schattenseiten der antiken Staaten genügend zur Geltung zu bringen, und daß dann die griechische und römische Geschichte wieder wie vor Zeiten in der Weise vorgetragen wird, die den Schüler verführt, für die republikanische Staatsform als die beste in Verblendung zu schwärmen. Daß diese Gefahr ehedem bestanden hat, habe ich früher schon behauptet. Inzwischen habe ich meine Überzeugung wiederholt in der Presse — z. B. durch Selbstbekenntnisse verschiedener Männer — bestätigt gefunden. Erst neulich las ich wieder einen Satz, der ungefähr so lautete: „So lange ich das Gymnasium besuchte und für die Griechen und Römer schwärmte, war ich der Überzeugung, daß die Republik allein eine menschenwürdige Staatsform sei.“ Und was folgt daraus? Wohl daß die antike Geschichte kurz und oberflächlich zu behandeln sei? Nein, daraus folgt mit zwingender Notwendigkeit, daß sie gründlich behandelt werden muß, gründlich, in nicht zu knapp zugemessener Zeit, so daß es dem Lehrer möglich wird, ein einigermaßen klares Bild des antiken Staates mit der schrecklichen Basis der Sklaverei als seiner unbedingten Voraussetzung, mit seiner unzureichenden Stadtverfassung u. s. w. vor der Seele des Schülers erstehen zu lassen. Halbwissen ist immer

der Grund aller Verkehrtheit gewesen, die oberflächliche, einseitige Behandlung der klassischen Geschichte, wie sie in vergangener Zeit auf unseren Schulen üblich gewesen ist, hat allein verschuldet, daß so viele brave deutsche Jünglinge, wenn sie die Universität bezogen, eine tiefe, ernsthafte Vorliebe für die Republik in ihren jugendlichen Herzen trugen. Und diese Gefahr rückt uns jetzt wieder näher. Der Geschichtslehrer der OII kann in dem einen Jahr die Schüler kaum mit den wichtigsten äußerlichen Daten der griechischen und römischen Geschichte bekannt machen, es fehlt ihm die genügende Zeit, auf alles das einzugehen, was die Geschichte überhaupt erst wahrhaft bildend und zu einer Lehrerin für die Gegenwart macht.

Aber auch das Mittelalter und die Geschichte bis 1648 ist gegenüber der für die paar letzten Jahrhunderte so überaus reich bemessenen Zeit bei der gegenwärtigen Pensenverteilung sehr stiefmütterlich bedacht worden. Ich halte diese Zurücksetzung für durchaus ungerechtfertigt, will aber gleich vorweg bekennen, daß ich zweifle, ob in diesem Punkte wie bezüglich der klassischen Geschichte die Mehrzahl der Kollegen auf meiner Seite sein wird. Ich glaube vielmehr, daß besonders von den Kollegen, die nicht Historiker sind, manche in dieser Frage mehr auf dem Boden der Reform stehen. Deshalb bitte ich um Nachsicht, wenn ich mit wenigen Worten meinen Standpunkt klarzulegen versuche. Ich thue es nicht, um eine absonderliche, subjektive Auffassung aufdringlich zur Geltung zu bringen, sondern weil ich der Überzeugung bin, daß auch in dieser Richtung eine gesunde Reaktion wieder eintreten muß. Ich glaube auch, daß in den Kreisen meiner Fachgenossen, der Geschichtslehrer, viele schon heute mir zustimmen. Also zuerst die Thatsache der Zurücksetzung. Welches Mißverhältnis gleich in der Pensenverteilung auf die beiden Primen! Die Zeit von 476 bis 1648 (= 1172 Jahre) fällt der UI, die Zeit von 1648 bis 1888 (= 240 Jahre) der OI zu, das heißt der UI ein ungefähr fünfmal so großer Zeitraum. Natürlich wird man darauf entgegnen, daß es nicht auf die Länge der Zeit, sondern auf ihren Inhalt ankomme. Nun, ganz außer acht zu lassen ist die Größe des Zeitraumes — das bedeutet im allgemeinen doch die Masse des Stoffes — auch nicht, aber ich gebe gern zu, daß es vor allem darauf ankommt, wie wichtig für uns der Zeitinhalt ist. Jedoch auch in dieser Hinsicht kann man nicht behaupten, daß der Vergleich der Pensen zu Gunsten der Zeit nach 1648 ausfiele. Denn wenn man zunächst fragt, welche Zeit die für unser Volk ruhmvollere und erfreulichere gewesen ist, so kann man die Zeit von 1648 bis 1740, ja teilweise bis 1806 wahrlich nicht als eine solche bezeichnen, von der sich der deutsche Patriot erhoben fühlen, bei deren Schilderung der Nationalstolz in der Seele des deutschen Jünglings sehr genährt werden kann. Wie ganz anders nimmt sich da die Zeit des Mittelalters bis zum

Interregnum aus, wo unser Volk Jahrhunderte lang unbestritten die erste Rolle im Abendlande spielt, wo eine Überfülle nationaler Kraft sich im Ringen um die Herrschaft über Italien und die Kirche, über die Slavenländer, über Burgund, ja über Dänemark und Ungarn, dann in der Germanisierung und Christianisierung der ostelbischen Gebiete bis in die Nähe des finnischen Meerbusens, in dem gewaltigen Kampfe mit dem Papsttum Gregors VII. und seiner Geistesgenossen in staunenswerter Weise geltend macht! Dann die stürmische Zeit der Geistes- und Gewissensrevolution gegen den Heiligenkultus und die Entchristlichung der Kirche, jene Zeit, die einen Hutten veranlafte, sein Jahrhundert so begeistert zu preisen! Ja, selbst in dem furchtbaren dreifsigjährigen Kriege handelt es sich doch, wenigstens ursprünglich, noch um eine große Idee. Was läßt sich gegenüber diesen Jahrhunderten in die Wagschale werfen in der Zeit, wo die Kabinettskriege in Blüte stehen und die Laune einer Maitresse oder die Indigestion eines einfältigen Fürsten oft genug den Ausschlag für die Stellung des Staates, über Krieg und Frieden giebt? Recht im Gegensatz zu dem vielfach aus Unkenntnis geschmähten Mittelalter herrscht in jener Zeit ein Mangel an großen Ideen. Wo giebt es in ihr eine so interessante Frage wie die der Berechtigung der Kaiserpolitik, so großartige Gegensätze wie in der Frage des Investiturstreites, solche gewaltigen, die Völker bis auf den Grund aufregenden Bewegungen wie die der Kreuzzüge? Nicht zu reden von der Völkerwanderung und ihren wichtigen Folgen für die Gestaltung der europäischen Nationen, von der Christianisierung der germanischen Völker, unsres Vaterlandes, von der folgenreichen Reformbewegung der Cluniacenser, von den großen Entdeckungen an der Wende der Neuzeit! Sind das nicht alles Geschichten, die den Horizont der Jugend bedeutend erweitern und den größten Bildungswert haben? Und ist es zu billigen, daß auf Kosten dieser vielen, inhaltreichen Jahrhunderte die letzten 250 Jahre so unverhältnismäßig bevorzugt werden?

Auch in den mittleren Klassen sind die Pensen derartig verteilt, daß das Mittelalter zurückgesetzt erscheint, die neuesten Zeiten überschwänglich ausgestattet sind. Hier fällt der Hauptvorteil aber doch der Zeit nach 1740 zu, die dieses Vorzuges würdiger ist. Freilich wird ihr eine ganz außerordentliche Bevorzugung zu teil, was besonders in die Augen fällt, wenn man das Pensum der VII mit dem der OII vergleicht, mit der geringen Zeit, die für die ganze griechische und römische Geschichte bewilligt ist. Für diese zusammen ein Jahr mit drei wöchentlichen Stunden, für die 150 Jahre nach 1740 auch ein ganzes Jahr (der VII) mit zwei Stunden wöchentlich! Für die VIII liegt die Sache nicht ganz so schlimm wie für UI, insofern für die VIII der Beginn der Neuzeit als Endtermin festgesetzt ist. Freilich kommt dafür wieder ein „kurzer Überblick über die weströmische Kaiser-

geschichte“ für die UIII hinzu, während als Anfangstermin der Geschichte in UI das Jahr 476 bestimmt ist.

Mit diesem Anfangstermin hat es nun seine eigentümliche Bewandnis. Für die deutsche Geschichte ist er ein Unding. Und da stehen wir vor der Frage, ob in UI überhaupt deutsche Geschichte getrieben werden soll. Die Bestimmung in den Lehrplänen lautet: „Geschichte der epochemachenden weltgeschichtlichen Ereignisse vom Untergange des weströmischen Reiches bis zum Ende des dreißigjährigen Krieges . . .“ Das klingt in der That so, als sollte die Geschichte des Mittelalters vom universalhistorischen Standpunkte aus behandelt werden; aber das ist ja unglaublich! Ist es denn nicht ein Prinzip der Reform, das nationale Moment im Unterricht mehr als bisher zur Geltung zu bringen, speziell gerade die deutsche Geschichte in den Vordergrund zu stellen? Liegt nun aber nicht wenn irgendwo gerade im Mittelalter die Berechtigung, ja die Notwendigkeit vor, die Geschichte vom nationalen Standpunkte zu betrachten, in der Zeit, wo Deutschland in Wirklichkeit im Mittelpunkt der abendländischen Geschichte steht? Der Zusatz der Lehrpläne: „Die außereuropäischen Verhältnisse von weltgeschichtlicher Bedeutung, ferner die Kreuzzüge, die kirchlichen Reformbewegungen, die Entdeckungen des 14. und 15. Jahrhunderts sind von allgemeineren Gesichtspunkten aus zu behandeln als in III“ bringt auch keine Klarheit. (Ganz dunkel ist mir, von welchen Entdeckungen im 14. Jahrhundert die Rede ist. Es soll wohl heißen: im 15. und 16. Jahrhundert.) Ich kann mir nicht denken, daß die Absicht der angezogenen Verfügung wirklich sein sollte, den universalhistorischen Standpunkt für die Behandlung der Geschichte des Mittelalters zu empfehlen. Für die deutsche Schule ist die Geschichte des Mittelalters wesentlich deutsche Geschichte, das ist nicht anders denkbar. Wenn ich aber deutsche Geschichte behandeln, so kann ich nicht mit 476 beginnen, mit einem Jahre, das die deutsche Geschichte so gut wie nichts angeht. Und würde nicht der Beginn mit dem Jahre 476 die Anfänge der deutschen Geschichte nach der OII hinüberdrängen, nach der Klasse, die ohnehin schon ein Pensum besitzt, das nicht zu bewältigen ist? Oder sollen etwa auch die Anfänge der deutschen Geschichte, wie es ursprünglich mit denen der griechischen und römischen beabsichtigt war, mit Stillschweigen übergangen werden? Ich sollte meinen, schon der Umstand, daß in UI Tacitus gelesen wird, müßte veranlassen, daß im Interesse der vielberufenen Konzentration des Unterrichts die Anfänge der deutschen Geschichte in diese Klassen verwiesen werden. Aus dem allen ergibt sich, daß zu dem, wie oben gezeigt, schon übergroßen Pensum der UI noch eine weitere Vermehrung hinzukommt und das Mißverhältnis in der Verteilung des geschichtlichen Stoffes auf die OI und UI noch gesteigert wird.

Wir genügen nur der Pflicht der Gerechtigkeit, wenn wir rückhaltlos zugestehen, daß die bei der Pensenverteilung so sehr bevorzugte Geschichte der letzten Jahrhunderte neben den für uns wenig erfreulichen Zeiten die glanzvollsten umfaßt, wir wollen auch bekennen, daß wir die glücklichste Wendung für unsre Geschichte in dem Emporkommen des preussischen Staates erblicken. Es ist nicht nur eine Dankespflicht, sondern auch eine herzerquickende Aufgabe der deutschen Schule, in und nach trüben Zeiten Gestalten wie die des großen Kurfürsten, Friedrichs des Einzigen, dann die klassische Zeit der Befreiungskriege der Jugend vor die Seele zu führen. Und nun gar erst die Zeit Kaiser Wilhelms I. und das Jahr 1870, das endlich nach so vielen Enttäuschungen die Erfüllung aller patriotischen Hoffnungen brachte, das die Krone der deutschen Geschichte ist! Aber das alles bedingungslos zugestanden: wird dadurch eine so starke Bevorzugung dieser wenigen Menschenalter gegenüber den gewaltigen Zeiträumen gerechtfertigt, die doch auch, wie wir gezeigt haben, so viele erhebende nationale Erinnerungen, so übergroßen Bildungstoff enthalten? Es muß hier auch vor einer Gefahr gewarnt werden. Ich bin der Überzeugung, daß unser Staat ein berechtigtes Interesse daran hat, daß der Patriotismus in der Schule gepflegt wird, ich bin auch der Meinung, daß es notwendig ist, der Jugend die großen Verdienste der Hohenzollern um unser deutsches Vaterland recht deutlich zu machen, aber ich halte es nicht für richtig, zu dem Zwecke dem Geschichtsunterricht irgend welchen Zwang anzuthun und bestimmte Perioden übermäßig zu bevorzugen. Das führt leicht zu Übertreibungen und kann nach psychologischem Gesetz die Folge haben, daß das entgegengesetzte Resultat von dem gewünschten zu Tage tritt. Übersehen wir endlich nicht, daß die Geschichte nach 1740 auch verhältnismäßig recht viele Partien einschließt, die teils wegen der Schwierigkeit ihrer Behandlung, teils wegen ihres geringen Wertes für die Schule eine sehr eingehende Schilderung nicht verdienen. Ich nenne nur die französische Revolution und die Revolutionen des neunzehnten Jahrhunderts, besonders die schwierige Zeit von 1848 bis 1850. Eine unbefangene Prüfung nach dieser Richtung ergibt, daß für die so verschwenderisch ausgeworfene Zeit ein entsprechender Stoff nicht übrig bleibt.

Für die Berechtigung einer eingehenderen Behandlung des Mittelalters, als sie nach den neuen Lehrplänen in UI möglich ist, möchte ich auch noch die persönliche Erfahrung geltend machen, daß es nur bei einer genaueren Schilderung möglich erscheint, ein leidliches Verständnis für dasselbe zu wecken. Wird es nur obenhin behandelt, so entsteht leicht das Bild, das manche vom Mittelalter haben und das so im ganzen auf ein wüstes Durcheinander von Römerzügen, Empörungen und Fehden ohne tieferen Inhalt hinausläuft. Die eingehendere Schilderung soll

aber nicht zur Folge haben, daß auch der Lernstoff dementsprechend vermehrt werde. Der Lernstoff kann im Mittelalter sehr vereinfacht werden.

Auf eine Vereinfachung des gesamten geschichtlichen Lernstoffes hat es offenbar auch die jüngste ministerielle Verfügung abgesehen, die gegen das Übermaß der Geschichtsrepetitionen gerichtet ist. Die Sache hat, so allgemein gefaßt, ihre zwei Seiten. Gewiß, Erweiterung des jugendlichen Horizontes, Erweckung und Kräftigung der Vaterlandsliebe, das sind die schönsten Ziele des Geschichtsunterrichtes, und sehr bedenklich ist es, wenn sie weniger verfolgt werden als ein Einpauken auf Paraden und Examina. Aber eine gewisse Gefahr liegt auch nahe, wenn man verlangt, daß „der Hauptnachdruck auf das innere Verständnis und die geistige Aneignung gegenüber einem rein gedächtnismäßigen Wissen äußerer Daten gelegt“ werden soll. Wird die Sache nicht mit Einsicht angefaßt, erwartet man in dieser Richtung zu viel, so kann es dahin kommen, daß die Phrase in der Geschichte Geltung gewinnt. Die geistige Aneignung und das innere Verständnis hat bei den jugendlichen Geistern auf dem Gebiete der Geschichte ziemlich enge Grenzen. Das wird gerade oft von denen verkannt, die keinen Geschichtsunterricht in I gegeben haben. Wenn nun freilich berühmte Geschichtsprofessoren den Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen deshalb überhaupt beseitigt wissen wollten, weil das rechte Verständnis für Geschichte in dem Alter unsrer Schüler noch nicht vorhanden wäre, so war das eine sehr verkehrte Folgerung, weil doch unzweifelhaft etwas dafür gethan werden muß, das Verständnis zu wecken; aber ihre Voraussetzung enthielt etwas Wahres, diese großen Historiker wußten Bescheid, wie es mit der Auffassung unsrer Jugend steht. Auf mich macht es stets einen peinlichen Eindruck, wenn ich höre, daß ein 17—20jähriger Mensch Charakterisierungen geschichtlicher Perioden geben oder etwa gar geschichtsphilosophische Fragen erörtern soll. So interessant es ist zu lesen, wie sich ein Ranke oder Sybel die Geschichte extrahieren, so wenig erbaulich ist es, einen unreifen Menschen über schwierige Fragen sprechen zu hören. Auf diese Weise erzieht man nicht historischen Sinn, sondern Unverstand, absprechendes Wesen und Vorwitz. Es ist wohl zu bedenken, daß es ohne ein gewisses Quantum gedächtnismäßigen Wissens in der Geschichte nicht abgeht, daß auch in der Geschichte der Unterricht einen propädeutischen Charakter hat. Wie man erst die Buchstaben lernen muß, ehe man das Lesen beginnt, so ist es notwendig, erst einen Überblick über die wichtigsten Data der Geschichte zu gewinnen, ehe man in ihr tieferes Verständnis eindringen kann. So lange aber die gegenwärtigen Einrichtungen bestehen, können sich die Abiturienten den unerläßlichen Gedächtnisstoff nicht ohne anstrengende häusliche Repetition aneignen. Daß diese unver-

meidlich ist, veranlaßt besonders der beklagenswerte Übelstand, daß im Geschichtsunterricht ähnlich wie in der Geographie wegen Mangels an Zeit und wegen der bestehenden Penseneinteilung die Möglichkeit fehlt, das früher Gelernte im Gedächtnis der Schüler lebendig zu erhalten: was in UI gelernt war, wird in OII vergessen, das in OII gelernte in UI u. s. w. In keiner Klasse ist genügend Zeit zu Repetitionen vorhanden. Ganz besonders bedenklich ist dieser Mangel in I. Fiele nur wenigstens in dieser Klasse ausreichende Zeit zu Wiederholungen ab, so würden die Klagen über die stürmischen geschichtlichen Examenrepetitionen ganz von selbst verstummen. Freilich müßten die Repetitionen durch den Lehrer zweckmäßig geleitet werden, damit nicht der Teufel durch den Beelzebub angetrieben wird. Mit den gewöhnlichen Repetitionen, die darin bestehen, daß der Lehrer den Schülern einen bestimmten Abschnitt zur Wiederholung aufgiebt und dann in der nächsten Stunde das zu Hause Gelernte überhört, wäre es nicht allein gethan. Mit diesen Repetitionen, die allerdings nicht vollständig zu entbehren sind, müßten vielmehr Extempore-Repetitionen abwechseln, für die der Schüler gar keine Vorbereitung nötig hat. Diese Art der Wiederholung hat den großen Vorzug, daß der Schüler nicht durch immer wiederholtes Durchlesen und Hersagen — so machen es doch die meisten zu Hause — die Data sich in mechanischer Weise einprägt und sein Gedächtnis dadurch verweichlicht, sondern daß durch die Fragen des Lehrers das Schlummernde und Halbvergessene in der Erinnerung des Schülers wieder lebendig gemacht wird. Wer diese Art zu repetieren einmal erprobt hat, der weiß, wie sehr durch sie das Gedächtnis gestärkt wird und wie viel fester auf diese Weise die Data dem Schüler sich einprägen. Aber eins verlangen diese Repetitionen, die die Hauptarbeit in den Unterricht verlegen: Zeit, viel Zeit, die wir bei den gegenwärtigen Einrichtungen nicht haben.

Ist es nun nicht möglich, eine andere Verteilung der Pensen zu finden, bei der sowohl die von uns hervorgehobenen Ungleichheiten in der Verteilung des Stoffes, die Zurücksetzung der einen, die Bevorzugung der andern Parteien beseitigt und zugleich Zeit für die geschilderten Repetitionen gewonnen würde? Ich stehe nicht an zu behaupten, daß eine Verteilung gefunden worden ist, die allen diesen Anforderungen gerecht wird. Allerdings ist dabei Voraussetzung, daß das Gymnasium seine Hauptbestimmung dem ihm aufgedrungenen Nebenzwecke, für den Subalterndienst und für die Erreichung der Berechtigung zum einjährigen Militärdienste vorzubereiten, nicht unterordnet. Mag vorderhand diese Forderung nur ein frommer Wunsch sein, so ist es doch unsere Pflicht, uns getreu zu bleiben, diese Forderung immer wieder zu stellen. Eine vortreffliche Pensenverteilung in der Geschichte hat Baldamus in dieser Zeitschr. 1891 S. 333 ff.

gegeben. Er bestimmt — im ersten Kursus IV bis VIII dem Vorschlag von O. E. Schmidt folgend — für VI (2 St.) Erzählungen aus der alten Geschichte, für V (2 St.) aus dem Mittelalter, für IV (2 St.) und VIII (2 St.) aus der Neuzeit bis 1871, für OIII (2 St.) griechische, für VII (3 St.) römische Gesch. bis 395 oder 476, für OII (3 St.) deutsche Gesch. im Mittelalter bis zum Beginn der Reformation, für UI (3 St.) neuere Gesch. und OI (3 St.) Wiederholungen. Seine Meinung ist nun freilich, daß die Wiederholungen in OI sich nur auf die neuere Geschichte erstrecken sollen, ich würde sie das Mittelalter und die Neuzeit umfassen lassen. Vor Jahren habe ich schon einen ähnlichen Vorschlag wie Baldamus gemacht, der wesentlich nur in zwei Punkten abwich. Für Sexta möchte ich lieber ansetzen die Sagen des klassischen Altertums und Erzählungen aus der alten Geschichte; für Prima halte ich die Pensen so verteilt: UI Neuzeit bis 1815, OI erstes Halbjahr Geschichte von 1815 bis 1890, zweites Halbjahr Wiederholungen. Ach, was wären das für herrliche Zustände, wenn wir auch nur ein halbes Jahr in I zur Repetition übrig hätten! Leider können wir einstweilen auf die Verwirklichung der Baldamusschen Vorschläge noch nicht rechnen. Aber einem großen Übelstande könnte schon jetzt auch bei Beibehaltung der sogenannten Abschlußprüfung abgeholfen werden: der ungleichen Verteilung der Pensen auf UI und OI. Da die letzten 1¼ Jahrhunderte schon dadurch bei der gegenwärtigen Pensenverteilung sehr bevorzugt sind, daß ihnen das ganze Jahr der VII bestimmt ist, so ist es eine Forderung der Billigkeit, in I die Geschichte so zu teilen, daß der Endtermin für UI auf den Beginn der Neuzeit festgesetzt wird. Möchte dieser eine Wunsch wenigstens erfüllt werden!

Sangerhausen.

J. Froboese.

Zur Schulzucht.

In dem lebhaften Kampfe um die Schulreform ist der Unterricht selbstverständlich in den Vordergrund getreten; der Schulzucht wird seltener gedacht. Sicherlich hat das aber auch seine tieferen Gründe, und die ganze gesellschaftliche Entwicklung wird an dieser Zurückhaltung teilhaben. Aber wenn ich nicht irre, wird diese Zurückhaltung vielfach falsch gedeutet, und die Schule hat allen Grund, sie aufzugeben, wenn es auch nur wäre, um der Gesellschaft und speziell den Eltern Veranlassung zu geben, mit der Schule Hand in Hand den Kampf gegen die Genufssucht der Jugend in planmäßiger Weise aufzunehmen.

Heute soll hier nur ein Mahnruf an Eltern und Lehrer erschallen, mehr als bisher auf der Hut zu sein gegen eine Litteratur, welche systematisch darauf ausgeht, jedes bessere Streben in den Schülern der oberen Klassen zu ersticken und die „Poesie“

des Kneipenlebens, der Schülerverbindungen und des sexuellen Treibens an dessen Stelle zu setzen.

Vor mir liegt ein Schriftchen, leider nicht ganz vollständig, aber doch genügend erhalten, um unsere Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Es führt den Titel „Penalia. Humoristische und satirische Schilderungen aus dem Gymnasialleben von A. Steineck“ und ist in Zürich und Oldenburg in Adolf Wiechmanns Verlag erschienen. Auf dem Titelblatte ist bemerkt: „—er Penalleben“ — der hier ausgelassene Name gehört einem preussischen Gymnasium in einer westlichen Provinz an; auch sonst ist die Provenienz aus diesem Orte mehrfach durch Randbemerkungen bezeugt. Mir ist das Exemplar durch einen Vater mitgeteilt worden, der über seine Söhne scharfe Aufsicht führt und es in deren Besitz gefunden hat, nachdem es vorher bei zahlreichen anderen Schülern zirkuliert hatte.

Der Inhalt ist folgender: A. Humoresken. I. Schülertypen. II. Mathematisches Leiden. III. Botanische Fahrten und Streifzüge. IV. Der Herr Prorektor und der deutsche Aufsatz. Dieser Teil enthält salz- und geschmacklose Darstellungen von ungeschickten Lehrern und genialen Schülern nach Ecksteinschen Vorlagen, wie das jetzt so des Landes Brauch ist. Sie verdienen weiter keine Beachtung; nur der eine rote Faden läuft durch alle, den Schüler, der seine Pflicht thut, der allgemeinen Verachtung preiszugeben. Dann folgen B. Satiren. V. das Gymnasium eine Schule des praktischen Erfolgs und VI. Utopia docta (durch ein Sternchen wird dieses Stück „gef. Aufmerksamkeit besonders empfohlen“). Endlich kommen C. Varia. Metamorphosen, Gymnasialroman.

Ich wähle aus V eine Anzahl Stellen aus; eines Kommentars bedürfen dieselben nicht. In dem Verhalten zu deinem Vorgesetzten „wähle den goldenen Mittelweg: passe Dich nötigenfalls — äußerlich — den Wünschen und Meinungen Deines Gestrengen an und bewahre Dir dabei stets die innere Freiheit; Gedanken sind ja, wie das Sprichwort sagt, allzeit zollfrei. Bei diesem Scheindienst u. s. w.“ — „Um die Segnungen des goldenen Zeitalters schon jetzt nach Möglichkeit zu genießen, hast Du zunächst die Arbeiten Deiner Mitschüler kritisch zu schätzen und gewissenhaft zu benützen — da überdies nach Goethe alles Gescheite schon einmal gedacht worden ist und man nur versuchen muß, es noch einmal zu denken, so darfst Du selbst bei dem zartesten Gewissen — wie Du es hoffentlich nicht mehr besitzt — unserem Rate Folge leisten; der Vorwurf des Plagiats trifft selbst unsere größten Dichter und Geisteshelden“. Auf einer ganzen Seite wird die Benutzung gedruckter Übersetzungen und sonstiger „Eselsbrücken“ empfohlen. — Nun geht es weiter: „Trotz der obenerwähnten trefflichen Hilfsmittel wirst Du, Verehrter, aus naheliegenden Gründen doch noch dann und wann ein paar Tage

der stillen Beschaulichkeit innerhalb Deiner vier Wände widmen müssen. Die dazu gewählten Krankheiten und Wehs wollen wir hier, als allbekannt und gebraucht, stillschweigend übergehen. Nur eine von diesen Krankheiten sei Dir noch besonders empfohlen: „nervöses Kopfweh!“ Ihr Nutzen ist unbeschreiblich. Hast Du Dich einmal gar zu ausgiebig „erholt“, (sic!) und wer hätte das noch nicht gethan? so entschuldigst Du einfach Deinen furchtbaren Katzenjammer mit hochgradiger Nervosität — und Du wirst nicht bloß von Deinen Lehrern geschont, Du wirst auch von „sachverständigen“ Laien beklagt als „Opfer der Überbürdung“! Und gar bei den Damen, den ohnehin migräne-lustigen, welch' herrliche Donjuansfigur kannst Du da jederzeit spielen! — Wild getürmtes Lockenhaar, durchgeistigtes Antlitz mit wehmütig umflortem Auge — die ganze Haltung nachlässig elegant — wahrlich alle Herzen müssen Dir entgegenfliegen, und im Arm der Liebe magst Du Dein krankes Denkerhaupt zur süßen Ruhe betten.“ — „Vor allem hast Du die kostbare Zeit Deiner Jugend zum Vollgenusse aller Freuden zu benutzen.“ — „Der fortgeschrittene Jüngling huldigt den Göttern, die ihm der klassischen Dichter Lied tagtäglich so begeistert preist: dem epheubekränzten Freudenbringer, der schaumgeborenen Anadyomene. Freilich, sie sind vorüber die herrlichen Jugendfeste der entfesselten Leidenschaft, die weinglühenden Bacchanalien, die rosen-duftigen Orgien — allein, was hindert Dich, im verschwiegenen Heim, im Kreise trauer Freunde und Freundinnen, die verbannten Heidengötter durch frommen Dienst und Opfer zu ehren? Wage es, und Du sollst sehen, es erfüllen sich die herrlichen Worte Schillers: Nimmer erscheinen die Götter, das glaubt mir u. s. w.“ Es folgt nun der Preis der Schülerverbindungen. Zunächst die Aufforderung: „Tritt ein in die Reihe dieser Helden, frühe, sehr frühe — schon als halbwüchsiger Tertianer wirst Du, das Bierglas in der Hand, den Glimmstengel im Munde, mit Band und Mütze geschmückt, den staunenden Genossen imponieren“. Und nun weiter: „Nur einige der eminentesten Vorteile für Geist, Herz und Gemüt seien noch kurz angeführt: 1) „Eritis sicut deus, scientes bonum et malum“. Dieses Wort der Königin aller Philosophie wird auch an Dir, wie an Deinen Stammeltern, in Erfüllung gehen. Befreit von Deiner Kindeseinfalt und Unschuld werden Dir die Augen aufgehen und Du wirst unterscheiden, was gut und was böse, und also wirst Du wie Gott sein. Die Früchte solcher Erkenntnis werden Dich Jahre lang laben. 2) Du wirst, wenn auch nur vorläufig und probeweise, bekannt werden mit den Mysterien der „gesunden Sinnlichkeit“, welche als echt menschlicher Trieb von berühmten Dichtern, Denkern und Malern in Wort und Bild verherrlicht und praktisch geübt wird“.

In der Utopia docta werden Schulgesetze karikiert, natür-

lich auf Kosten der Lehrer. § 34 lautet: „Zarte Beziehungen des Schülers, Herzensgeheimnisse, Liebesabenteuer u. s. f. darf kein Lehrer durch seine unberufene Dazwischenkunft oder durch sonstige Machinationen stören und beeinträchtigen“.

Die „Metamorphosen“ endlich liefern den praktischen Beleg für diese Lehren. Ein Musterschüler findet, dafs seine Pflicht zu thun nur für die Dummen gut genug ist und fängt nach manchen Versuchen in Kneipen, Verbindungsleben, platonischer Liebeschwärmerei ein recht praktisches Liebesverhältnis an. „Ich Thor — schreibt er in seinem Tagebuch — ich habe ja mein Glück, so heifs und voll, wie ich mir's kaum als schüchterner Junge träumte. — — Ja Lilian, Du schwarzäugige Waldfee, Du bist die wahre Priesterin der hohen Liebesgöttin. Öppig und wild, wie eine echte Südlandsblume, so hast Du mein Herz bezaubert, und immerdar soll es Dein sein! — Welch' herrliche Stunden haben wir schon verlebt, seit ich Dich aus dem Schlaf schreckte, in der blühenden Halde u. s. w.“ Die Liebschaft scheint einen sehr realistischen Verlauf genommen zu haben; denn der ehemalige Musterschüler „war plötzlich aus Gymnasium und Stadt verschwunden“ — doch hier bricht das Exemplar ab, das in meinen Händen ist.

Der Verf. wird sogar noch ein besonderes Verdienst beanspruchen: er wird erklären, er habe durch seine Satiren „erzieherisch“ wirken wollen. Er sollte nur die Randbemerkungen von Schülerhand lesen — und er könnte stolz auf seinen Erfolg sein. Denn seine Ratschläge haben den verdienten Beifall gefunden, sie werden ausdrücklich als „bewährt“, „ausgezeichnet“, „famos“ bezeichnet, und oft findet sich der Zusatz: „fein“, „auch fein“, „so müfste es auch hier sein“ u. s. w. Und sollte es wirklich heute kein Mittel mehr geben, solchen Giftmischern das Handwerk zu legen?

Giefsen.

Herman Schiller.

Noch einige Parallelen zu Lehrstücken des christlichen Religionsunterrichtes aus den Werken griechischer und römischer Klassiker.

Schon in einer früheren Nummer dieser Zeitschrift (Juli-Augustheft 1892) habe ich auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Religionsunterricht mit den übrigen Lehrfächern in möglichst enge Verbindung zu setzen, und an einer Reihe von Beispielen zu zeigen versucht, wie nach meiner Ansicht eine solche Verbindung herzustellen ist. Wenn ich im folgenden die Zahl der dort angeführten Parallelen um einige vermehre, so geschieht dies in der Absicht, die Art und Weise noch etwas näher darzulegen, wie

ich nicht blofs bei der Lektüre der heiligen Schrift und bei der Erörterung dogmatischer und ethischer Fragen, sondern auch bei dem Vortrag der Kirchengeschichte das klassische Altertum einerseits zum Zweck der rechten Beleuchtung desselben, andererseits zur Belebung des Interesses der Schüler für den Unterricht heranzuziehen pflege.

Ich beginne mit einem Kapitel der Kirchengeschichte.

Die Juden standen im allgemeinen bei den Römern nicht in sonderlichem Ansehen, und über ihren Glauben waren sonderbare Gerüchte im Umlauf — Tacitus (Hist. V 8) nennt sie *despectissima pars servientium, deterrima gens* und an einer andern Stelle (Hist. V 4) sagt er: *profana illic omnia, quae apud nos sacra, rursus concessa apud illos, quae nobis incesta* und wieder an einer andern (Hist. V 5): *apud ipsos fides obstinata, misericordia in promptu, sed adversus omnes alios hostile odium* —; trotzdem trug die Zerstreuung der Juden über den Erdkreis seit der Zerstörung Jerusalems wesentlich dazu bei, den Monotheismus zu verbreiten, zumal da die Pharisäer es sich besonders angelegen sein liefsen, Proselyten zu machen. So fand das Judentum namentlich bei den vornehmen Frauen Roms Eingang und zwar in einem Umfange, dafs die Schriftsteller darüber spotten und Seneka sagen konnte: *victoribus victi leges dederunt*. Die Römer wurden nun aber auf diesem Wege wie mit der jüdischen Religion im allgemeinen, so auch mit den messianischen Hoffnungen der Juden bekannt. Dies bekundet sowohl Sueton, wenn er sagt (Vesp. 4): *percrebruerat oriente toto vetus et constans opinio esse in fatis, ut eo ipso tempore Judaea profecti rerum potirentur*, als auch Tacitus, bei dem es Hist. V 13 heifst: *pluribus persuasio inerat antiquis sacerdotum libris contineri eo ipso tempore fore, ut valesceret oriens profectique Judaea rerum potirentur*. Diese Messiaserwartungen der Juden riefen nun die auch unter den Heiden von alters her lebenden Hoffnungen auf eine bessere Zukunft wach und bewirkten, dafs auch die Heiden voller Spannung nach der Morgenröthe der neuen Zeit ausschauten. Wenn man jedoch als Parallelen zu den prophetischen Worten des alten Testaments die bekannten Stellen aus den griechischen und römischen Schriftstellern, besonders Theokr. Idyll. XXIV 84 ff., Verg. Ecl. IV 3 ff., V 56 ff., Hor. Epod. XVI 41 ff., Oracula Sibyll. bei Lact. inst. div. VII 24 anführt, so darf man nicht übersehen, dafs die hier ausgesprochenen Hoffnungen nur aus der dem menschlichen Herzen innewohnenden Sehnsucht nach einer bessern Zeit entsprangen, welche man sich dem in der Urzeit angenommenen und von Hesiod εἶργ. κ. ἦμ. 108 ff., Vergil Georg. I 125 ff., Ovid Metam. I 89 ff. geschilderten goldenen Zeitalter ähnlich zu denken gewohnt war, während die Hoffnungen der Propheten auf einem religiösen Grunde ruhten.

Die Christen galten bei den Heiden anfangs nur für eine jüdische Sekte. Dies veranlafste zwar, dafs man auf sie die Vor-

urteile und den Haß übertrug, die gegen die Juden damals fast allgemein herrschten, aber diese Verwechslung war doch der ungestörten Verbreitung des Christentums günstig, da bei den Römern die Übung der jüdischen Religion nach den Staatsgesetzen erlaubt war. Als sich jedoch die christliche Kirche gänzlich vom Judentum trennte, ja die Christen selbst alles thaten, um nicht für Juden gehalten zu werden, als man sie zugleich aus Unwissenheit, Bosheit und Eigennutz mit den unwahrsten und gehässigsten Beschuldigungen überhäufte — man hielt ihren Glauben für Wahnsinn (*amentia, pertinacia, inflexibilis obstinatio*), erklärte die Anhänger dieses Glaubens für Gottesleugner, staatsgefährliche Menschen, hartnäckige Schwärmer, stolze Hassler des Menschengeschlechts, beschuldigte sie, daß sie bei ihren geheimen Zusammenkünften Kinder würgten, das Fleisch derselben äßen, ihr Blut tränken und einen Eselskopf anbeteten — *quos per flagitia inuisos vulgus Christianos appellabat, odio generis humani convicti sunt* Tac. Annal. XV 44. — *Christiani, genus hominum superstitionis novae et maleficae* Suet. Nero 16 —, da wurden durch die römischen Kaiser und ihre Statthalter und durch die Wut des unverständigen Volkes schwere Verfolgungen über die Christen verhängt, die durch ihren Abfall von der Staatsreligion den Zorn der Götter heraufbeschworen hätten. *Non pluit deus, duc ad Christianos*. Über die Verfolgung unter Nero haben wir unkundliche Zeugnisse bei Tacitus Annal. XV 44 und bei Sueton Nero 16, über die unter Domitian bei Sueton Domit. 12, über die unter Trajan bei Plinius Ep. X 97 — Stellen, die ich regelmäßig mitteile, weil sie das Interesse der Schüler in hohem Grade erwecken.

Bei der Darstellung der Entwicklung des Heidentums gebe ich nicht nur einen Überblick über die verschiedenen religiösen Gestaltungen, in denen sich das Gottesbewußtsein unter den verschiedenen Völkern ausgeprägt hat, sondern ich bespreche auch die zur Zeit Christi verbreitetsten philosophischen Systeme — den Epikureismus und Stoicismus —, weise nach, wie die neuere Akademie den vollständigen Bankrott aller Philosophie bezeichnet, zeige, wie der antike Geist den letzten Versuch zur Bildung eines philosophischen Systems in dem Neuplatonismus machte, lege, indem ich zu den Römern übergehe, die religiösen Ansichten eines Varro, Plinius, Tacitus, Seneka dar und schliesse dieses Kapitel mit der Angabe der nichtchristlichen Zeugnisse über Christus, wie sie sich bei Tacitus (Hist. XV 44), Sueton (Claud. 25), Plinius (Ep. X 97) und Josephus (Antiq. XVIII 3, 3) finden.

Wenn ich auf die Christianisierung der Germanen zu sprechen komme, unterlasse ich es nie, auf Grund der Lektüre des 9. und 10. Kapitels aus der Germania des Tacitus und des 21. Kapitels aus dem 6. Buche des bellum Gallicum eine Darstellung der religiösen Ansichten, Gebräuche und Einrichtungen unserer Vor-

fahren zu geben und zu zeigen, wie das Christentum hier eine in dem Volkscharakter begründete, ganz besonders eigentümliche Gestaltung erfahren hat.

Bei der Besprechung der beiden Richtungen, in die die mittelalterliche Theologie auseinander ging, erörtere ich das Verhältnis des Realismus zum Nominalismus, gebe eine Darstellung der platonischen Ideenlehre und zeige, wie sich der Gegensatz zwischen Scholastik und Mystik auch weiterhin in der Kirchengeschichte fortsetzt.

Diese Andeutungen mögen genügen, um zu beweisen, daß sich auch bei dem Vortrag der Kirchengeschichte reichlich Gelegenheit bietet, auf das klassische Altertum — natürlich soweit es Schülern auf dem Gymnasium bekannt zu werden pflegt — zurückzugreifen.

Ich gehe nunmehr zu dem Alten Testament über und hole hier zunächst etwas nach, was bereits in dem früher veröffentlichten Aufsatz an der Stelle, wo von den Flutsagen die Rede ist, hätte Erwähnung finden müssen. In der Erzählung der Bibel spielt bekanntlich die Taube, durch die Noah das Rettung bedeutende Ölblatt empfing, eine große Rolle (gen. 8, 10 ff.). Daß nun die Tauben auch sonst als geheiligte Vögel galten, geht unter anderm daraus hervor, daß sich die Bewohner von Hierapolis scheuten, Tauben zu essen und zwar, wie Plutarch de sollertia animalium tom. II pag. 968 erzählt, weil eine Taube bei der großen zerstörenden Flut dem Deukalion frohe Botschaft gebracht habe: οἱ μὲν οὖν μυθολόγοι τῷ Δευκαλιωνί φασὶ περιστερὰν ἐκ τῆς λάρακος ἀριεμένην δῆλωμα γενέσθαι χειμῶνος μὲν εἶσω πάλιν ἐνδουμένην, εὐθίας δὲ ἀποπτᾶσαν, die Mythologen erzählen, daß dem Deukalion eine Taube aus dem Kasten zum Zeichen gedient habe des Regens, als sie wieder hereinkam, des heitern Wetters, als sie weggeflogen war. — Bekanntlich erscheint auch der heilige Geist, der Wahrheit und Trost bringt (Joh. 16, 14), in Gestalt einer Taube. Matth. 3, 16. Marc. 1, 10. Joh. 1, 32.

Der Vorgang, der sich zwischen Joseph und Potiphars Weibe abspielt (gen. 39), hat eine unverkennbare Ähnlichkeit mit der Erzählung von Hippolyt und Phädra, die, nachdem sie ihre Verführungskünste an dem Stiefsohn vergebens versucht, diesen durch Verleumdung bei seinem Vater ins Verderben stürzt.

Die Erscheinung Jehovas im brennenden Busch (exod. 3) — das Feuer also Träger der göttlichen Gegenwart und Manifestation — erinnert an die Erzählung von Deo, die das ihr zur Erziehung anvertraute Kind des Keleos und der Metaneira, um es unsterblich zu machen, nachts wie einen Holzbrand heimlich in das Feuer steckte, ferner an die Erscheinung, die dem Aneas kurz vor seiner Flucht von Troja wird (Aen. II 681 ff.):

*Namque manus inter maestorumque ora parentum
 Ecce levis summo de vertice visus Juli
 Fundere lumen apex tactuque innoxia motis
 Lambere flamma comas et circum tempora pasci*

(womit VIII 681 zu vergleichen), endlich an die Erzählung von Servius Tullius, von dem es bei Livius (I 39) heisst: *puero dormienti caput arsisse ferunt multorum in conspectu* — lauter Be-weise dafür, daß Flammenerscheinungen im Altertum ganz allge-mein als sichtbare Zeichen göttlicher Gegenwart und göttlicher Weihe zu großen Thaten gedeutet wurden.

Die Erzählung von der Aussetzung des Moses (exod. 2) erinnert an die analogen Erzählungen von der Aussetzung des Romulus und Remus, des Ödypus und des Perseus. Bei der Er-wähnung dieses letzteren Mythos pflege ich den Schülern das allerliebste Gedicht von Simonides „Danae“ in der Geibelschen Übersetzung mitzuteilen

Als um den kunstgefügt'n Kasten nun
 Der Wind erbraust' und die empörte Welle,
 Da sank sie hin in Angst, behrnt die Wangen,
 Und schlang um Perseus' Nacken ihren Arm
 Und sprach: O Kind, wie groß ist meine Qual!
 Du aber atmest sanft im Schlaf und ruhest
 Mit stiller Säuglingsbrust im freudelosen,
 Erzfesten, nachterleuchteten Gehäus
 Dahingestreckt in tiefe Dämmernis,
 Und lässest ruhig über deinem dichten,
 Gelockten Haar die Flut vorüberwandeln
 Und das Geheul des Sturmes,
 In deinem Purpurkleid, ein lächelnd Antlitz.
 Ach, ahntest du die Schrecken um dich her,
 Gewiß, du lauschtest mir mit bangem Ohr.
 Doch schlaf, o Kind, und schlafen soll die See
 Und schlafen all' das unermess'ne Leid!
 Du aber wandle deinen harten Sinn,
 O Zeus! — und ist ein Frevel dies Gebet,
 Vergieb mir, Vater, um des Kindes willen!

Die geheimnisvolle Art, wie Moses von seinem Volke scheidet (deut. 36, 5, 7), legt eine Vergleichung nahe mit dem Ende des Ödipus:

Welches Schicksal ihn entrückt, kein Sterblicher
 Weiß das zu sagen, außer Theseus' Haupt allein.
 Denn weder hat ihn Gottes feuertragender
 Blitzstrahl hinabgeschmettert, noch ein Sturm entrafit,
 Der aus dem Meere sich erhob zu dieser Zeit:

Ein Götterbote nahm ihn weg, der Unterwelt
Harmlose Schwelle that sich ihm wohlwollend auf.
Denn nicht mit Seufzen oder schwer gepeinigt
Durch herbe Krankheit, schied der Mann, nein, wunderbar
Wie keiner —

Soph. Ödip. Kol. 1637 ff.

und mit dem plötzlichen Entrücktwerden des Romulus, worüber Livius (I 16) folgendes berichtet: *His immortalibus editis operibus cum ad exercitum recensendum contionem in campo ad Caprae paludem haberet, subita coorta tempestas cum magno fragore tonitribusque tam denso regem operuit nimbo, ut conspectum eius contioni abstulerit; nec deinde in terris Romulus fuit.*

Der 8. Psalm enthält ein Lob Gottes wegen der dem Menschen verliehenen hohen Stellung, auf Grund deren man den Staubgeborenen dennoch mit Recht die Krone der Schöpfung nennt. Nur als eine Ausführung dieser Bibelstelle nun erscheint das herrliche Chorlied in der Antigone des Sophokles:

πολλὰ τὰ δεινὰ κούδ' ἐν ἀν-
θρώπου δεινότερον πέλει

Vieles Gewaltige lebt, doch nichts
Ist gewaltiger als der Mensch.

Er zieht hin über das Meer, er bearbeitet unablässig das Erdreich; er fängt kunstbedacht die Vögel, die Tiere des Waldes und Meeres, besiegt die wilden Tiere, zähmt Pferd und Stier (vgl. Ps. 8. 7. 8. 9; du wirst ihn zum Herrn machen über deiner Hände Werk; alles hast du unter seine Füße gethan, Schafe und Ochsen allzumal, dazu auch die wilden Tiere, die Vögel unter dem Himmel und die Fische im Meere, und was im Meere gehet).

Die Verwünschungen, mit denen Hiob den Tag seiner Geburt verflucht (3, 3 ff.), erinnern an Stellen wie

μη̄ φῦναι τὸν ἅπαντα νικᾷ λόγον· τό δ' ἐπεὶ φανῆ,
βῆναι κείθεν ὄθεν περ ἦκει
πολύ δεύτερον ὡς τάχιστα

Soph. Oedip. Kol. 1125 ff.

Nie geboren zu sein, ist der Wünsche größter, doch wenn du
lebst,
Ist der zweite, so schnell du magst, wieder zu gehn, woher du
kamst,
und

τὸ μὴ γενέσθαι κρείσσον ἢ φῦναι βροτοῖς
Eur. fragm. inc. 900.

Garnicht geboren zu sein ist besser als zu sein.

und

πάντων μὲν μὴ φῦναι ἐπιχθονίοισιν ἄριστον
μηδ' ἐσιδεῖν ἀυγὰς ὄξιος ἡλίου,
φύντα δ' ὅπως ὤκιστα πύλας Ἴδιου περῆσαι
καὶ κεῖσθαι πολλὴν γῆν ἐπαμυσάμενον.

Theogn. 425.

Nicht dasein das wäre dem Irdischen völlig das Beste
Und niemals zu schauen Helios sengenden Strahl,
Aber geboren sogleich durch des Hades Pforten zu wandeln
Und still liegen, den Staub hoch auf dem Hügel gehäuft.

und

ἐχρῆν γὰρ ἡμᾶς σύλλογον ποιουμένους
τὸν φῦντα θρηνεῖν εἰς ὅσ' ἔρχεται κακά,
τὸν δ' αὖ θανόντα καὶ πόνων πεπαυμένον
χαίροντας εὐφημοῦντας ἐκπέμπειν δόμων.

Eur. Cresph. fr. 452.

Wir sollten bei dem Neugeborenen trauernd uns
Versammeln ob der Leiden, welche ihn bedrohn,
Doch den Gestorbenen, aller Not Entronnenen
Glückselig preisend fröhlich tragen aus dem Haus.

Im Anschluß an diese Stelle bemerke ich, daß Herodot (V 4) von der Sitte eines alten thrakischen Volkes berichtet, welches im Hinblick auf die vielen Leiden und Schmerzen des menschlichen Daseins die neugeborenen Kinder, deren erste Stimme Weinen ist (Sap. 7, 3), mit Klagen und Wehmut begrüßt, dagegen die Gestorbenen mit Lust und Freude unter die Erde bringt, da diese, von allem Übel erlöst, in Seligkeit fortleben. Auch bei dem Volke der Keer, dem die Dichter Simonides und Bacchylides angehörten, pflegte man die Toten nicht zu betrauern und das Leben nur gering zu achten.

Den oben angeführten Stellen stehen freilich andere gegenüber, die den hohen Wert des Lebens preisen, wie z. B.

ἦβη τερπόμενος παίζω· θηρὸν γὰρ ἔνερθεν
γῆς ὀλέσας ψυχὴν κείσομαι ὥστε λίθος
ἄφθογγος, λείψω δ' ἔρατὸν φάος ἡλίου,
ἔμπης δ' ἐσθλὸς ἔων ὄψομαι οὐδὲν ἔτι.

Theogn. 567

und

οὐδ' ταῦτόν, ὦ παῖ, τῷ βλέπειν τὸ κατθανεῖν.
τὸ μὲν γὰρ οὐδὲν, τῷ δ' ἐνεισὶν ἐλπίδες

Eur. Troad. 632.

O Kind, vergleich dem Leben nicht des Todes Los!
Der Tod vernichtet, Hoffnung nährt das Leben stets.

und

τὸ φῶς τὸδ' ἀνθρώποισιν ἥδιστον βλέπειν,
τὰ γέρας δ' οὐδέν·
κακῶς ζῆν κρείσσον ἢ καλῶς θανεῖν

Eur. Iph. A. 1250.

Dies Licht zu schau'n ist Menschen das Holdseligste,
Die Unterwelt — nichts. — — — —
— — — Besser ist traurig Leben als schöner Tod.

Τελευτήσαντι συναναίρεται πάντα, δι' ὧν ἂν τις εὐδαιμονήσειεν. Lyc. Leocr. 60.

Der offenbare Widerspruch zwischen dieser und jener Anschauung bekundet aber nur, daß bei der Beurteilung des Wertes des Lebens von jeher Pessimismus und Optimismus mit einander um den Sieg gerungen haben.

Wenn ich nunmehr zum Neuen Testament übergehe, so ist die Zahl der Parallelen, die sich hier darbieten, nicht minder groß, eher größer als dort. Beginnen wir mit der Stelle 1. Tim. VI 6: Es ist ein großer Gewinn, wer gottselig ist und läßt sich genügen; denn die da reich werden wollen, die fallen in Versuchung und Stricke und viel thörichter und schädlicher Lüste, welche versenken die Menschen ins Verderben und Verdammnis; denn Geiz ist eine Wurzel alles Übels. Welch eine Fülle von Parallelen, die sich zu den in diesen Worten ausgesprochenen Gedanken ergeben!

So wird z. B. die unheilvolle Macht des Goldes von Sophokles in folgenden Versen geschildert:

οὐδὲν γὰρ ἀνθρώποισιν, οἷον ἄργυρος
κακὸν νόμισμ' ἔβλαστε· τοῦτο καὶ πόλεις
πορθεῖ, τὸδ' ἄνδρας ἐξανίστησιν δόμων.
τὸδ' ἐκδιδάσκει καὶ παραλλάσσει φρένας
χρηστὰς πρὸς αἰσχρὰ πράγμαθ' ἰσताσθαι βροτῶν
πανουργίας δ' ἔδειξεν ἀνθρώποις ἔχειν
καὶ παντὸς ἔργου δυσσέβειαν εἰδέναι

Antig. 295 ff.

Denn kein so schmachlich Übel, wie des Goldes Wert,
Erwuchs den Menschen, dies vermag ja Städte selbst
Zu stürzen, dies treibt Männer aus von Hof und Herd.
Dies unterweist und verkehrt den edlen Sinn
Gerechter Männer, nachzugehn ruchloser That,
Zeigt an die Wege böser List den Sterblichen
Und bildet sie zu jedem gottverhafsten Werk.

Daß das Gold, von allen Metallen das gesuchteste und edelste, das den Maßstab abgiebt, nach dem alle andern irdischen Güter geschätzt, den Preis, um den sie gewonnen werden, schädlicher

ist als das Eisen, daß es ein Reizmittel zum Bösen, zur Schwelgerei, zur Habsucht, daß es die Veranlassung zu Streit und Haß, der Deckmantel für Ungerechtigkeit und Laster ist, das besagen folgende Aussprüche:

Ferro nocentius aurum.

Ovid.

Effodiuntur opes, irritamenta malorum.

Ovid.

Tu (pecunia) vitis hominum crudelia pabula praebes.

Propert.

*Nunc aurum et purpura curis
Exercent hominum vitam belloque fatigant.*

Lukrez.

*Aurum per medios ire satellites
Et perrumpere amat saxa, potentius
Ictu fulmineo.*

Horaz.

Odi ego aurum: multa multis saepe suasit perperam

Plautus.

*Quid non mortalia pectora cogis
Auri sacra fames*

Vergil Än. III 56.

Wozu die treffliche Ausführung des Gedankens bei Camoens VIII 96 ff. zu vergleichen sind:

Hieraus ersehe nun die Wißbegierde,
Wie in dem Reichen gleichwie in dem Armen
Die Habsucht wirkt und der verruchte Durst
Nach Golde, der uns alles wagen heißt.
Der Thrakerkönig mordet Polydor,
Nur um des großen Schatzes Herr zu werden;
Es dringt zur Tochter des Akrisius
Der goldne Regen durch die stärkste Mauer;
So viel vermag die Habsucht in Tarpeja,
Daß sie um gelbes, leuchtendes Metall
Die hohe Burg den Feinden überliefert,
Von dem, zum Lohn gleichsam, erstickt, sie stirbt.
Sie übergiebt selbst stark bewehrte Festen,
Macht zu Verrätern und zu falschen Freunden,
Verlockt die Edelsten zu Schändlichkeiten,
Die Führer liefert sie dem Feinde aus.
Sie ist es, die der Jungfrau Reinheit schmälert,
Daß nicht Gefahr für ihren Ruf sie scheun.
Ja sie verfälscht sogar die Wissenschaft
Und blendet den Verstand und das Gewissen.

Erwähnt mag endlich auch noch werden das bekannte Wort Goethes im Faust:

Am Golde hängt, nach Golde drängt doch alles
und Schillers Ausspruch:

Den Edelstein, das allgeschätzte Gold
Mufs man den falschen Mächten abgewinnen,
Die unterm Tage schlimm geartet hausen,
Nicht ohne Opfer macht man sie geneigt,
Und keiner lebet, der aus ihrem Dienst
Die Seele hätte rein zurückgezogen.

Darum:

Nicht an die Güter hänge dein Herz,
Die das Leben vergänglich zieren —

Schiller Br. v. M. IV 4.

oder um mit der Bibel zu reden:

Was hülfte es dem Menschen, so er die ganze Welt gewänne
und nähme doch Schaden an seiner Seele? Matth. 16, 26.

Der Mahnung, mit der sowohl Johannes der Täufer wie der Herr selbst auftritt: *μετανοείτε*, entspricht die Forderung des delphischen Gottes *γνώθι σαυτόν*. Dazu bemerkt Baur (Das Christliche des Platonismus S. 24) treffend:

Wie schon Sokrates nichts Wichtigeres kannte, als, wie er selbst erklärte (Plato Phädr. 229), nach dem delphischen Spruch sich selbst zu erkennen, so hielt auch die ganze folgende Philosophie nichts angelegentlicher und beharrlicher fest als eben diese Aufgabe, den Menschen als sittliches Wesen aufzufassen. In welcher nahen Beziehung aber dies zum Christentum steht, zeigt am einfachsten und unmittelbarsten die Zusammenstellung des delphisch-sokratischen Spruches mit dem evangelischen Aufruf zur *μετάνοια*, jenem *μετανοείτε*, das ja selbst nichts anderes ist als ein verstärktes, den Menschen nicht überhaupt, sondern im Zustand der Sünde ins Auge fassendes *γνώθι σαυτόν*. Sokratische Philosophie und Christentum verhalten sich demnach, in diesem ihrem Ausgangspunkt betrachtet, zu einander wie Selbsterkenntnis und Sündenerkenntnis.

Wenn Plato, der übrigens durch die tiefe Idealität der sittlichen Auffassung in ganz besonders hohem Mafse unsere Bewunderung erregt¹⁾, als die höchste sittliche Vorschrift das Streben nach Gottähnlichkeit bezeichnet — *εις ὅσον δυνατόν ἀνθρώπων*

¹⁾ Aristoteles freilich steht nicht blofs auf derselben Höhe der Anschauung, wie Sokrates und Plato, sondern geht auch noch über sie hinaus, insofern ihm die Tugend nicht Weisheit und Erkenntnis, sondern normale Ausbildung des natürlichen Triebes ist, die auf dem Wege der Gewöhnung und Übung erstrebt werden mufs (Eth. Eud. I 5 ff.).

ἴμοιοῦσθαι θεῶ de re publ. 10, 613 B —, so werden wir dadurch an das Wort des Erlösers erinnert: Ihr sollt vollkommen sein, wie auch euer Vater im Himmel vollkommen ist. Plato ist es auch, der sich gegenüber dem in der ganzen Heidenwelt sowohl wie im Judentum herrschenden Gesetz der Wiedervergeltung zu der Erkenntnis aufschwingt: *εὐλαβητέον ἐστὶ τὸ ἀδικεῖν μᾶλλον ἢ τὸ ἀδικεῖσθαι* (Gorg. 527 B) man muß Unrecht thun mehr scheuen als Unrecht leiden — eine Forderung, die nahezu mit der des Herrn zusammenfällt: Ich aber sage euch, daß ihr nicht widerstreben sollt dem Übel. Aber freilich von der durch Christus gebotenen Feindesliebe weiß das Hellenentum auch in seinen edelsten Vertretern nichts. Das Gesetz des Judentums: „Du sollst deinen Freund lieben, deinen Feind hassen“ war auch für den Griechen sittliche Norm, und wenn das schöne Mafs, dessen sich der Grieche befeifsigte, es nicht zu solchem Fanatismus kommen liefs, wie er sich in einzelnen Erzeugnissen der hebräischen Poesie ausspricht, so war doch der Hafs des Feindes und die Rache an demselben nicht blofs erlaubt, sondern sogar geboten.

Den Kardinaltugenden des Altertums, der *σωφροσύνη*, der *ἀνδρεία*, dem Mut als der eigentlichen männlichen Tugend, der *δικαιοσύνη*, die jedem zuteilt, was ihm gebührt, der *σοφία*, welche zur Erkenntnis des Mafses erforderlich ist, stehen als Kardinaltugenden des Christentums gegenüber der Glaube, der seine Wurzeln in Gott hat und aus seiner Fülle neue Kraft empfängt, die Liebe, welche Himmel und Erde umfaßt und mit ihrem belebenden Frühlingshauche durchweht, endlich die Hoffnung, welche nie zu Schanden werden läfst und, selbst wo sie die Wahrheit unterdrückt und gefesselt sieht, nicht verzweifelt, sondern der Zuversicht ist: „Es muß uns doch gelingen“.

Daß die Ursache der menschlichen Verschuldung nicht in Gott, sondern in den Menschen selber zu suchen ist, bekunden in Übereinstimmung mit Jac. 1, 13: Niemand sage, wenn er versucht wird, daß er von Gott versucht werde; denn Gott ist nicht ein Versucher zum Bösen, er versucht niemand, sondern ein jeglicher wird versucht, wenn er von seiner eigenen Lust gereizt und gelockt wird — sowohl die nachfolgenden Verse des Homer (Odyss. I 32 ff.):

*ὦ πόποι, οἷον δὴ νῦν θεοὺς βροτοὶ αἰτιῶνται·
ἐξ ἡμέων γάρ φασι κακ' ἔμμεναι, οἱ δὲ καὶ αὐτοὶ
σφῆσιν ἀτασθαλίῃσιν ὑπὲρ μόρον ἄλγ' ἔχουσιν*

auch die Worte des Sophokles (Philokt. 1068 ff.):

Dein war die Wahl des Besseren,
Aber du hast dieses verschmäht und dir erwählt das Schlimmere
und

Zu sehn das Unglück, das du dir selbst,

Kein andrer sonst mitwirkend erschuf,
Das weckt unsägliche Schmerzen.

Aj. 287.

Auch Plato opponiert übrigens, wenn er auch das Böse nicht als Sache bewußter Freiheit ansieht, gegen den von Dichtern genährten und verbreiteten Volksglauben von einer durch den Willen einer Gottheit hervorgerufenen, den Menschen in Unheil stürzenden Bethörung des Sinnes, welche eine Verantwortlichkeit und Zurechnungsfähigkeit des von der Ate Bethörten gänzlich ausschließen würde. Dagegen kennt er eine selbstverschuldete Sinnesbethörung und eine darin sich vollziehende Strafe der göttlichen Gerechtigkeit, daß die Täuschung und der Betrug der Sünde die Augen immer mehr blendet, das Herz immer härter verstockt und zu immer neuem und größern Unheil das willenlos gewordene Opfer treibt. Und das ist das Wahre, der sittlich religiöse Kern in der Vorstellung von der Sinnesbethörung, bei der das Moment selbstverschuldeter Verirrung und das der göttlichen Dahingabe des Sünders unter die Folgen seiner Verschuldung konkurrieren. Nach der Lehre der heiligen Schrift, der Plato in diesem Punkt sehr nahe steht, erscheint die Sinnesbethörung, die Verblendung, die Verstockung als etwas rein Innerliches, als ein Werk des Menschen selbst, durch Akte seiner sittlichen Selbstbestimmung herbeigeführt, zugleich aber als eine Macht über ihn, als die ihn umstrickende und fortziehende Macht der Sünde und des Schuldbewußtseins.

Unter den Definitionen der Tugend bei den Alten ist am treffendsten die von Plato: *ἕξομολωσις τῷ θεῷ κατὰ τὸ δυνατόν* Theaet. ed. Bip. II S. 121. Nach den Stoikern ist sie die stete Konsequenz im Handeln *ὁμολογία παντὸς βίου, διάθεσις ὁμολογουμένη* Diog. Laert. ed Longol. p. 853, Cic. Tusc. disp. IV 15; es läßt sich aber auch eine Konsequenz im Laster denken. Die aristotelische Definition: die Tugend sei der Mittelweg zwischen zwei Lastern *ἡθικὴ μέσότης δύο κακῶν* Eth. I 13, II 9. 16, nach den Scholastikern *habitus electivus consistens in mediocritate* verkennt die Natur und das Wesen der Tugend; denn sie faßt nicht den inneren Grund, sondern nur die äußere Erscheinung ins Auge und ist nicht einmal für alle einzelnen Tugenden passend. Die Aussprüche der Alten: *medium tenere beati* und *medio tutissimus ibis* können darum wohl als praktische Klugheitsregeln, aber nicht als Moralprinzipien gelten. Die Erkenntnis jedoch, daß die Tugend — nach christlichem Begriff das Bestreben, aus Liebe zu Gott und aus Achtung gegen seine Gebote dem göttlichen Willen im Denken, Wollen und Handeln stets zu entsprechen — nur eine ist, fehlt auch dem Heidentum nicht, wie dies Cicero bekundet, wenn er de fin. V 23 sagt: *virtutes ita copulatae conexasque sunt, ut omnes*

omnium participes sint nec alia ab alia possit separari und de off. II 10: *qui unam habet, omnes habet virtutes*¹⁾.

In der Stelle: Lasset uns essen und trinken, denn morgen sind wir tot 1. Cor. 15, 32 nimmt Paulus wahrscheinlich Bezug auf die Worte Metrodors, eines Schülers des Epikur, der das Fortleben der Seele nach dem Tode leugnete, indem er auf Grund der Atomenlehre Demokrits die körperliche Beschaffenheit der Seele, ihren engen Zusammenhang mit dem Leibe und ihre völlige Auflösung nach dem Tode nachwies. Während nun der von Epikur, wie auch zum Teil schon von Euripides vertretene Standpunkt einen Teil seiner Anhänger zu einer ernsten, ja trüben und düstern Lebensansicht führte, wie vor allen den römischen Dichter Lukrez, wollte die Mehrzahl seiner Schüler bei dem Mangel jeder Hoffnung und Verantwortlichkeit nach dem Tode die kurze Zeit des Lebens möglichst genießen und auskaufen. So empfiehlt denn der oben erwähnte Metrodorus ein eigenmächtiges, niedriges Genußleben, wenn er an seinen Bruder Timokrates schreibt: Nicht haben wir nötig für die Rettung der Griechen zu sorgen, nicht der Weisheit wegen Kränze von ihnen zu gewinnen, nein Timokrates, wir haben zu essen und zu trinken, wie es dem Leibe frommt und angenehm ist.

Über den Wert und die rechte Beschaffenheit des Gebetes (Ev. Joh. c. 4) finden sich auch schon bei den Alten vortreffliche Äußerungen, so z. B. bei Plato Alcib. II ed. Bip. V S. 85:

Ζεῦ βασιλεῦ, τὰ μὲν ἐσθλά καὶ εὐχομένοις καὶ ἀνεύκτοις ἄρμη δίδου, τὰ δὲ δεινὰ καὶ εὐχομένοις ἀπαλέξειν

und bei Seneka ep. 10: *Tunc scito te esse omnibus cupiditatibus solutum, cum eo perveneris, ut nihil deum roges, nisi quod rogare potes palam. Nunc enim quanta est dementia hominum! Turpissima vota dis insusurrant; si quis admoverit aurem, conticescent, et quod scire hominem nolunt, deo narrant. Vide ergo, ne hoc praecipii salubriter possit: sic vive cum hominibus, tamquam deus videat; sic loquere cum deo, tamquam homines audiant.*

Die Liebe der Kinder zu den Eltern ist ein zu natürliches Gefühl, als daß wir uns darüber wundern könnten, daß auf die Erfüllung dieser Pflicht auch bereits von den Alten der größte Nachdruck gelegt wird. Überaus zahlreiche Parallelen bieten sich daher zu dem in Eph. 6, 1 ff. ausgesprochenen Gebot dar: Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn; denn das ist billig. Ehre Vater und Mutter, das ist das erste Gebot, das Ver-

¹⁾ Daß die Tugend auch noch auf der höchsten Stufe, welche sie in dem Menschen zu gewinnen vermag, ein Kampf bleibt, hat Seneka richtig erkannt, wenn er ep. 51 sagt: *Nobis quoque militandum est, et quidem genere militiae, quo nunquam quietes, nunquam otium datur*, ebenso Xenophon, wenn er von einem ἀρετῆς ἀγων spricht.

heifung hat, auf das dir's wohl gehe und du lange lebest auf Erden; so wenn es bei Euripides (Fr. Antioip. 219) heifst:

τρεις εἰσιν ἀρεταί· τὰς χρεῶν σ' ἀσκεῖν τέκνον
 θεούς τε τιμᾶν τοὺς τε θρόψαντας γονεῖς,
 νόμους τε κοινούς

Es giebt drei Tugenden, die du üben mußt, mein Kind:
 Die Götter ehren, die Eltern, deine Erzieher dann;
 Die Gesetze ferner.

oder bei Äschylus (Suppl. 677):

τὸ γὰρ τεκόντων σέβας
 τρίτον τόδ' ἐν θεσμοῖς
 δίκας γέγραπται μεγιστότιμον

Der Eltern Furcht, fort und fort,
 Das ist der drei drittes Wort,
 Die Dike vorschrieb, die Hochgeweihte.

oder bei Cicero (de amic. 8): *caritas, quae est inter natos et parentes, dirimi nisi detestabili scelere non potest* und de off. II 31: *parentes carissimos habere debemus, quod ab iis nobis vita, patrimonium, libertas, civitas tradita est*

oder bei Seneka (de benef. VI 24): *beneficiorum maxima sunt, quae a parentibus accipimus, dum aut nescimus aut nolumus*. Vgl. auch Gell. V 9. Val. Max. V 4. Liv. VII 4. 5. Xen. Mem. II 2.

Die Erkenntnis, das Schmähsucht, das Streben, fremde Fehler und Unvollkommenheiten geflissentlich an das Licht zu ziehen, und Verleumdung, die boshafte, heimliche, auf erdichteten oder wissenschaftlich vergrößerten Thatsachen beruhende Lästerung der Ehre des Mitmenschen ein Verstos gegen die Nächstenpflichten ist, mangelt auch dem Altertum nicht. Wenigstens sagt Horaz Sat. I 4, 81 ff.:

Absentem qui rodit amicum;
 Qui non defendit, alio culpante; solutus
 Qui captat risus hominum famamque dicacis,
 Fingere qui non visa potest; commissa tacere
 Qui nequit: hic niger est, hunc tu Romane caveto

und Cicero de off. I 37: *maledicus a malefico non distat nisi occasione*.

Die Verwerflichkeit des Selbstmords haben Plato und Cicero anerkannt, jener, wenn er (Phaed. ed. Bip. I S. 140, 4) den Sokrates sagen läßt: *ὡς ἐν τινι φρουρᾷ ἔσμεν οἱ ἀνθρώποι, καὶ οὐ δεῖ δὴ ἑαυτὸν ἐκ ταύτης λύειν οὐδ' ἀποδιδράσκειν*. — *Ἴσως τοίνυν ταύτη οὐκ ἄλογον, μὴ πρότερον αὐτὸν ἀποκτεινῆναι δεῖν πρὶν ἀνάγκην τινὰ ὁ θεὸς ἐπιπέμψῃ, ὡς περ καὶ τὴν νῦν ἡμῖν παροῦσαν*, dieser mit den Worten (Somn. Scip. 3): *piis omnibus retinendus est animus in custodia corporis; nec injussu eius, a quo*

ille est vobis datus, ex hominum vita migrandum est, ne munus humanum assignatum a deo defugisse videamini. Vgl. de senect. 20.

Ich verlasse dieses Gebiet, zuvor aber trage ich noch zwei blofs durch ein Versehen in der ersten Abhandlung übergangene Stellen nach: zu Römer 2, 14 die bekannte Stelle aus der Antigone V. 448 ff.

οὐ γάρ τί μοι Ζεὺς ἦν ὁ κηρύξας τὰδε
οὐδ' ἡ ξύννοικος τῶν κάτω θεῶν Δίκη,
οἱ τοὺςδ' ἐν ἀνθρώποισιν ὤρισαν νόμους κ. τ. λ.

Nicht Zeus ja war es, der mir dieses kund gethan,
Noch Dike war's, die bei den untern Göttern wohnt,
Die solche Satzung aufgestellt den Sterblichen.
Auch nie so mächtig achtet ich, was du befehlt,
Um über ungeschriebnes, festes, göttliches
Gesetz hinauszuschreiten, eine Sterbliche,
Denn heute nicht und gestern, nein in aller Zeit
Lebt dieses, keinem wurde kund, seit wann es ist.

Ferner zu dem Citat aus den *φαινόμενα* des Arat Apost. 17, 28
τοῦ γὰρ καὶ γένος ἕσμεν eine Stelle aus Pindar 6 Nem. 1—7:

Der Menschheit und der Götter Geschlecht ist eins,
Da eine Mutter uns hat verliehen des Lebens Hauch.
Doch uns trennt verschiedene Macht,
So dafs die einen ein Nichts,
So dafs den andern der ewige Himmel
Ein Sitz, ein ewig gesicherter bleibt.
Doch an die Seligen nähert uns an
Die Gewalt leiblicher, geistiger Kraft.
Freilich des irdischen Tages Ziel,
Wir kennen es nicht,
Noch wie das Schicksal nächstens werde
Uns richten den Lauf
In der vorgezeichneten Bahn.

Endlich seien noch folgende einzelne Parallelen nachträglich
angeführt: Xen. Anab. III 2, 10. *οἱ θεοὶ ἱκανοὶ εἰσιν καὶ τοὺς
μεγάλους ταχὺ μικροὺς ποιεῖν καὶ τοὺς μικροὺς, κἂν ἐν δει-
νοῖς ᾧσι, σώζειν εὐπετῶς, ὅταν βούλωνται.*

Es sind ja Gott sehr leichte Sachen,
Und ist dem Höchsten alles gleich:
Den Reichen klein und arm zu machen,
Den Armen aber groß und reich;
Gott ist der rechte Wundermann,
Der bald erhöhn, bald stürzen kann.

(Wer nur den lieben Gott läßt walten. Str. 6).

*Immunis aram si tetigit manus,
Non sumptuosa blandior hostia
Mollivit aversos Penates
Farre pio et saliente mica.*

Hor. Od. III 23, 17.

Vgl. Was soll mir die Menge eurer Opfer? spricht der Herr. Ich bin satt der Brandopfer von Widdern und habe keine Lust zum Blute der Farren, der Lämmer und Böcke. Waschet, reiniget euch; thut euer böses Wesen von meinen Augen, lafst ab vom Bösen, lernt Gutes thun.

Jes. 1, 11 ff. Vgl. Sam. 15, 22.

silvaeque quierant

Verg. Aen. IV 523.

Vgl.

Nun ruhen alle Wälder,
Vieh, Menschen Städt' und Felder,
Es schläft die ganze Welt.
Ihr aber, meine Sinnen,
Auf, auf, ihr sollt beginnen,
Was eurem Schöpfer wohlgefällt!

P. Gerhard.

und Goethes: Über allen Gipfeln ist Ruh.

Firma valent per se nullumque Machaona quaerunt.

Ov. ex Pont. II 4, 6.

Vgl. Die Gesunden bedürfen des Arztes nicht, wohl aber die Kranken.

Luc. 5, 31.

Nam mihi si linguae centum sint oraque centum

Verg. Aen. VI 625.

O, dafs ich tausend Zungen hätte
Und einen tausendfachen Mund!

Vgl. Tasso Befreites Jerusalem IX 92:

Und hätt' ich einen hundertfachen Mund
Und eine Stimm' und eine Brust von Eisen.

Eine ähnliche Hyperbel in Shakespeares Troilus und Cressida:

Leih mir zehntausend Augen,
Und alle füll' ich mit prophet'schen Thränen.

Nox ruit

Verg. Aen. IV 539.

Hier unten ist der Sonnenschein,
Die finstre Nacht bricht stark herein.

Nic. Herrmann.

*Viam qui nescit, qua deveniat ad mare,
Eum oportet omnem quaerere comitem sibi.*

Plaut. Poenul. III 3, 14.

Mag auch ein Blinder einem Blinden den Weg weisen?
Werden sie nicht alle beide in die Grube fallen? Luc. 6, 39.

*Multis ille bonis flebilis occidit,
Nulli flebilior quam tibi Vergili!*

Hor. Od. I 24, 9.

Ach sie haben
Einen braven Mann begraben,
Und mir war er mehr!

Claudius.

Est adolescentis maiores natu vereri

Cic. de off. I 34.

Vor einem grauen Haupte sollst du aufstehn, und die Alten ehren.
3. Mos. 19, 32.

Vgl. *Magna fuit quondam capitis reverentia cani.*

Ov. F. V 57.

Und nun noch einige wenige Parallelen zu diesem und jenem
Kapitel aus der Dogmatik!

Was den Ursprung der Religion betrifft, so hat man die Vorstellung eines übernatürlichen Wesens erklären wollen aus dem Eindruck der hemmenden, ja den Menschen in seiner Existenz bedrohenden Naturerscheinungen und aus dem Bedürfnis einer höhern Hilfe gegen dieselben. So sagt Lukrez: *timor fecit deos*. Aber aus der Furcht läßt sich die Religion nicht ableiten, denn diese macht den Menschen gottesfürchtig. Allerdings enthält ja die Religion auch Furcht, aber nicht diese abergläubische Furcht, sondern Ehrfurcht, heilige Scheu. Dafs die Annahme derer, die die Religion für eine Erfindung kluger Köpfe ausgeben, eine grundfalsche und unwürdige ist, hat schon Cicero erwiesen, wenn er sagt: *quid ii, qui dixerunt totam de dis immortalibus opinionem factam esse ab hominibus sapientibus rei publicae causa, ut, quos ratio non posset, eos ad officium religio duceret, nonne omnem religionem funditus sustulerunt?* (de nat. deor. I 42). Viel würdiger ist die moralische Erklärung, die entweder den Menschen einen gerechten, weisen, allmächtigen Gott postulieren läßt, damit der Zwiespalt zwischen der Sittlichkeit und den Naturbedingungen unserer Glückseligkeit seine Ausgleichung finde (Kant), oder nach welcher der Mensch jene Vorstellung bildet, weil er, um sittlich zu handeln, des Glaubens an eine Erreichung des sittlichen Zwecks, also an Gott als Bürgen dieser Erreichung bedarf (Herbart). Allein diese Reflexionen kann der Geist des Menschen erst auf einer

Stufe seiner Entwicklung bilden, wo die Religion überall schon vorhanden ist. — Vielmehr ist die Religion im Wesen des Menschen selbst begründet, sie stammt aus einer dem Menschen angeborenen Anlage, aus dem dem menschlichen Geist immanenten Gottesbewußtsein, wie Augustin treffend sagt: *Nos sumus ad te, cor nostrum est inquietum, donec requiescat in te* (conf. I).

Dafs die meisten der für das Dasein Gottes in der Dogmatik angeführten Beweise bereits im Altertum aufgestellt sind, ist schon in dem ersten Aufsatz bemerkt; ich kann mich daher hier auf die Angabe der betreffenden Stellen beschränken.

Der sogenannte ontologische Beweis findet sich seinen wesentlichen Bestandteilen nach schon bei dem Stoiker Kleantes Sext. Empir. adv. mathem. IX 88 ff. und bei Plato im Philebus ed. Bip. IV S. 233 ff., aber auch bei Augustin de libero arbitrio und weiter entwickelt von Anselm von Canterbury und bei Cartesius. „Unter der Benennung Gott“, sagt er, „verstehe ich ein unendliches, unabhängiges, allwissendes, allmächtiges Wesen, das mich und was aufser mir ist, erschaffen hat. Daraus folgt, dafs Gott wirklich ist; denn mag auch der Begriff von einem endlichen Wesen in mir sein, weil ich selbst ein solches bin, der Begriff des Unendlichen würde nicht in mir sein, wenn er nicht von einem Wesen ausginge, welches wirklich unendlich ist. Der Begriff des Unendlichen kann nämlich nicht durch Abstraktion und Negation gewonnen sein, so wie etwa Finsternis Negation von Licht, Ruhe Negation von Bewegung ist. Vielmehr erkenne ich deutlich, dafs das Unendliche mehr Realität enthält als das Endliche, und dafs sein Verfasser eigentlich früher in mir ist als das Erfassen meiner selbst. Denn woher könnte ich erkennen, dafs ich zweifle, dafs ich begehre, dafs ich unvollkommen bin, wenn es eben nicht ein Wesen gäbe, das nicht begehrt, nicht zweifelt, das vollkommen ist und durch dessen Vergleichung mit mir ich erst als begehrend, zweifelnd und unvollkommen erscheine.“ Diesen Beweis hat auch Moses Mendelssohn, der Freund Lessings, angewandt, auf den nach seinem Tode das Epigramm gemacht wurde:

Es ist ein Gott, das lehrte Mose schon,
Doch den Beweis davon gab Moses Mendelssohn.

Dieses Epigramm wieder veranlafste einen Witzbold zu der Parodie:

Der Weise glaubt es Mose schon,
Dem Narrn bewies es Mendelssohn.

Der kosmologische Beweis ist zuerst von Anaxagoras aufgestellt, dann von dem Akademiker Carneades gegen die Stoiker gebraucht Cic. de nat. deor. III 12 und Somn. Scip. 8, besonders aber von Aristoteles entwickelt: die Bewegung des Lebens fordert ein Unbewegtes, welches die letzte Ursache der Bewegung und von welchem der Anstofs der gesamten Lebensthätigkeit ausge-

gangen ist. Die Bewegung setzt eine bewegende Kraft voraus. In der neuern Philosophie ist der Beweis von Leibniz geführt: „die Welt als die Gesamtheit der zufälligen Dinge fordert eine oberste Substanz, die den Grund ihrer Existenz in sich trägt“ und von Wolff: das Zufällige fordert als seinen Grund ein notwendiges Sein.

Der physikotheologische Beweis ist der volkstümlichste von allen und von den vorzüglichsten Denkern der vorchristlichen Zeit vielfach berührt, so von Sokrates Xen. Mem. I 4, 5. IV 3, 3 ff., von Plato Phileb. ed. Bip. IV S. 244, de legg. X S. 68, XI S. 68, XII 229, von Cicero de nat. deor. II 2. 37. Tusc. I 28. 29 de divin. II 72.

Der historische Beweis, ein Induktionsbeweis, der auf dem an sich berechtigten Rückschluss von der durchgreifenden Allgemeinheit des Glaubens an ein Göttliches auf die innere Notwendigkeit dieses Glaubens für die geistige Natur des Menschen und somit auf die Wirklichkeit seines Objekts beruht, ist schon von Cicero geführt de legg. I 8, de nat. deor. I 15, Tusc. I 13, von Seneka ep. 117 und von Aristoteles de caelo I 3. πάντες άνθρωποι περί θεῶν ἔχουσιν ὑπόληψιν.

Der moralische Beweis endlich, der aus der Thatsache des Gewissens auf einen Gesetzgeber schließt, ist auch schon im Altertum geführt, z. B. von Cicero de legg. II 4. Eine andere Gestalt hat ihm Kant gegeben: aus unserer sinnlich vernünftigen Natur kommen zwei Forderungen, Glückseligkeit und Tugend. Beide bilden das höchste Gut; aber nur die Erfüllung der Tugend ist in unserer Macht, die Glückseligkeit hängt nicht von uns ab. Deshalb kommen beide Forderungen oft in Kollision, und wir müssen die Glückseligkeit der Tugend opfern. Postulat, um die Tugend mit der Glückseligkeit auszugleichen, ist daher eine der-einstige Vergeltung und ein Vergelter.

Für die Unsterblichkeit der Seele sind unter den Griechen schon Pherecydes und Thales, besonders aber Sokrates und Plato im Phädon 63—70, Rep. X 608—611, Gorg. 522—526, Meno 81—86, Phaedr. 245 ff., unter den Römern hauptsächlich Cicero Tusc. I 14, 23, de senect. 21 ff. und Seneka eingetreten. Aber trotzdem sich Spuren des Glaubens an ein anderes Leben im Heidentum auch sonst vielfach finden, so war derselbe doch teils nur Eigentum einzelner Schulen, während ihn andere verwarfen, teils ermangelte er auch bei jenen der festen Begründung und des nötigen Zusammenhanges mit der religiösen Überzeugung überhaupt. Zum mindesten vermochte dieser Glaube, der ohnehin für ein ausländisches, auf griechischen Boden erst verpflanztes Gewächs galt, im Volke nie recht feste Wurzeln zu schlagen. Es herrschte vielmehr in der Heidenwelt im allgemeinen eine traurige Hoffnungslosigkeit. Der Tod galt zwar nach der allgemeinen Ansicht nicht für ein Übel, aber nur, weil mit demselben das per-

sönliche Bewußtsein und alles Empfindungsleben aufhört. Welch ein armseliger Trost gegenüber der Herrlichkeit der christlichen Hoffnung!

Die glückliche Lage der im Elysium Weilenden schildern Stellen, wie die in der Odysee δ 565:

*τῆπερ ῥηίστη βιοτῇ πέλει ἀνθρώποισιν,
οὐ νιφετός, οὐτ' ἄρ χειμῶν πόλυς οὔτε ποτ' ὄμβρος.
ἄλλ' αἰεὶ Ζεφύροιο λιγυπνεύοντασ ἀήτασ
᾿Ωκεανός ἀνίησιν, ἀναψύχειν ἀνθρώπουσ*

(womit Apoc. 7, 16 zu vergleichen: Sie wird nicht mehr hungern und dürsten; es wird auch nicht auf sie fallen die Sonne oder irgend eine Hitze. Denn das Lamm wird sie weiden und leiten zu den lebendigen Wasserbrunnen, und Gott wird abwischen alle Thränen von ihren Augen)

ferner:

Θανάτων οὐδὲν ἄλγος ἄπτεται
Soph. Oedip. Kol. 955.

Die Toten rührt allein der Kummer nicht

oder:

*τῆσ μὲν γὰρ οὐδὲν ἄλγος ἄψεται ποτε,
πολλῶν δὲ μόχθων εὐκλεῆσ ἐπαισάτο*
Eur. Alc. 937.

oder:

ὁ Θανὼν ἐπιλάθεται ἀλγέων ἀδάκρυτος
Eur. Tro. 606.

Nicht mehr weinend, vergißt der Gestorbene nun die Bedrängnis. Und von Herakles heißt es bei Hesiod Theog. 954 ff.:

*ὄλβιος, ὃσ μέγα ἔργον ἐν ἀθανάτοισιν ἀνύσασ
ναίει ἀπήμαντος καὶ ἀγήραοσ ἤματα πάντα.*

Wie aber die Guten nach dem Tode himmlischen Glückes sich erfreuen, so werden die Seelen der Bösen, von einem Stachel fortwährend gewaltsam getrieben, von Unruhe und Reue erfüllt sein ὑπὸ δὲ οἰστρον ἀεὶ ἐλκομένη (ἡ ψυχὴ τοῦ κακοῦ) βία ταραχῆσ καὶ μεταμελείασ μεσιτῆ ἔσται Plato de re publ. IX S. 577e. Denn auch nach der Vorstellung der Heidenwelt kommt es dereinst zu einer Scheidung zwischen Guten und Bösen, wie dies Äschylus bekundet, wenn er sagt (Suppl. 217):

*κακεῖ δικάζει τὰμπλακῆμαθ' ὡσ λόγος
Ζεὺσ ἄλλοσ ἐν καμοῦσιν ὑστάτασ δικασ*

Auch dort, so glaubt man, richtet über alle Schuld
Ein anderer Zeus der Toten einst ein jüngst Gericht

und Pindar, bei dem es Ol. II 57 heißt:

*Θανόντων μὲν ἐνθάδ' αὐτίκ' ἀπάλαμνοσ
φρένεσ ποινάσ ἔτισαν· τὰ δ' ἐν ταῦδε
Διοσ ἀρχῆ ἀλιτρά κατὰ γῆσ δικάζει τισ,
ἐχθρά λόγον φράσαισ ἀνάγκα*

(Er weiß, dafs) nach dem Tod, wer hier gefrevelt, seinen Lohn Alsbald empfängt. Denn was hier unter Zeus' Herrschaft Frevel übt, wägt einer dort, unerflehbar Den strengen Spruch verkündend.

Die Hoffnung des Wiedersehens der Verstorbenen endlich spricht Cicero in seinem Cato maior 84. 85 mit den herrlichen Worten aus: *ex vita ita discedo tamquam ex hospitio, non tamquam ex domo. Commorandi enim natura deversorium dedit, non habitandi. O praeclarum diem, cum in illud divinum animorum concilium coelumque proficiscar cumque ex hac turba et colluvione discedam!* Vgl. auch Tusc. I 41, Lael. 3 u. 4, Plat. Apol. Socr. ed. Bip. I S. 93 ff.

Ich schliesse diese Darlegungen mit der Anführung jener herrlichen Stelle aus den Memorabilien (IV 8, 11), in der Xenophon seinen Meister mit so edlen, schönen Zügen uns vor die Augen gemalt hat, dafs wir fast sagen möchten, es finde sich in der ganzen heiligen Schrift nirgends ein Bild des Heilandes, welches die einzelnen Züge seines göttlichen Geistes und Lebens so vollständig und eingehend zusammengestellt zeigt, wie dies Bild die Gestalt des Sokrates, des Johannes des Täufers der alten Welt, vor unser Auge zaubert:

ἔμοι μὲν δὴ, τοιοῦτος ὢν, οἷον ἐγὼ διήγημαι (εὐσεβῆς μὲν οὕτως, ὥστε μηδὲν ἄνευ τῆς τῶν Θεῶν γνώμης ποιεῖν, δίκαιος δέ, ὥστε βλάπτειν μὲν μηδὲ μικρὸν μηδένα, ὠφελεῖν δὲ τὰ μέγιστα τοὺς χρωμένους ἑαυτῷ, ἐγκρατής δέ, ὥστε μηδέποτε προαιρεῖσθαι τὸ ἥδιον ἀντὶ τοῦ βελτίονος, φρόνιμος δέ, ὥστε μὴ διαμαρτάνειν κρήνων τὰ βελτίω καὶ τὰ χείρω, μηδὲ ἄλλον προσδεῖσθαι, ἀλλ' αὐτάρκης εἶναι πρὸς τὴν τούτων γνῶσιν, ἱκανὸς δὲ καὶ λόγῳ εἰπεῖν τε καὶ διορίσασθαι τὰ τοιαῦτα, ἱκανὸς δὲ καὶ ἄλλους δοκιμάσαι τε καὶ ἀμαρτάνοντας ἐξελέγξαι καὶ προτρέψασθαι ἐπ' ἀρετὴν καὶ καλοκάγαθίαν· ἐδόκει τοιοῦτος εἶναι, οἷος ἂν εἴη ἄριστός τε ἀνὴρ καὶ εὐδαιμονέστατος. Mir schien sein Geist und Charakter, wie ich ihn schildert, seine Gottesfurcht, die ihn nichts ohne die Zustimmung der Götter unternehmen liefs, seine Gerechtigkeit, nach der er niemand auch nur im geringsten schadete, vielmehr die grössten Dienste denen leistete, die mit ihm umgingen, seine Herrschaft über sich selbst, die ihn nie das Angenehme dem Guten vorziehen liefs, sein Verstand, mit dem er nie in Beurteilung des Besseren und Schlechteren irrte und zur Entscheidung darüber keines andern bedurfte, sondern sich selbst genug war, seine Fertigkeit, seine Gedanken mitzuteilen und in bestimmte Begriffe zu fassen, sowie auch andere zu prüfen und, wenn sie fehlten, zurechtzuweisen und zur Tugend und Rechtschaffenheit zu ermuntern: dieser sein Geist und Charakter schien mir das vollkommenste Bild eines trefflichen und glücklichen Mannes zu sein.

Gumbinnen.

A. Rieder.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Franz Lenczizky, Lehrbuch der Logik zum Gebrauche an Gymnasien. Wien, Carl Gerold's Sohn. 1890. VIII u. 119 S. 8. 2 M.

Die Frage, ob es zweckmäfsig sei, einen zusammenhängenden und zusammenfassenden Unterricht in der philosophischen Propädeutik an den Gymnasien zu erteilen, erfährt noch immer eine verschiedene Beantwortung. Auch die Lehrpläne für die Gymnasien Preussens und Österreichs nehmen in dieser Beziehung einen abweichenden Standpunkt ein. Während die österreichischen Lehrpläne vom 26. Mai 1884 einen besonderen getrennten Unterricht in der Logik und in der empirischen Psychologie vorschreiben, scheiden die preussischen Lehrpläne von 1892 dieselbe als besondere Lehraufgabe aus (Lehrpläne S. 18), gestatten jedoch den Direktoren, wo entsprechend vorgebildete Lehrer der philosophischen Propädeutik vorhanden sind, die Grundzüge der letzteren im Anschlus an konkrete Unterlagen, wie sie z. B. platonische Dialoge bieten, in I lehren zu lassen (Lehrpl. S. 72). (Den Grund zu dieser Anordnung bot wohl der Umstand, dafs jener Unterricht oft recht unfruchtbar betrieben wurde (L. S. 18). Und in der That sind die Schwierigkeiten einer Zusammenfassung der Grundzüge der philosophischen Propädeutik sowohl für die Behandlung des Unterrichtes unter den gegebenen Verhältnissen einer bestimmten Anstalt, als für die Abfassung eines auf weitere Kreise berechneten Lehrbuches recht bedeutend. Bei dem weiten Umfange und der allgemeinen Anwendbarkeit der philosophischen Lehren bedarf es einer sorgfältigen Sichtung und einer zweckmäfsigen Auswahl derselben, bei welcher jedoch ein innerer Zusammenhang nicht wohl entbehrt werden kann, und bei der noch wenig entwickelten selbständigen Denkhätigkeit der dieser Stufe angehörigen Jünglinge zugleich einer Falschheit, welche der Richtigkeit und Genauigkeit des Gedankens nicht im Wege steht. Eine andere Schwierigkeit besteht darin, dafs bei dieser Disziplin, anders wie in den übrigen Unterrichtsgegenständen, in welchen ein gewisses Mafs mancherlei Wissens enthalten ist, die Geistesthätigkeit selber das Objekt der Betrachtung wird. Andererseits aber ist diese Denkhätigkeit selber erst zu wecken und zu

fördern und auf die mannigfaltigen Gegenstände des Unterrichts zu richten, damit dieselbe an den verschiedensten Problemen sich versuche und das bisher äußerlich angeeignete Wissen zu einem persönlichen Können werde¹⁾.

Zahlreiche Lehrbücher haben namentlich in neuester Zeit eine solche Zusammenfassung des propädeutischen Lehrstoffes versucht. Die meisten neueren Lehrbücher der Logik stimmen in dem Punkte überein, daß sie die logischen Gesetze unter Rücksichtnahme auf die neuen wissenschaftlichen Systeme der Logik aus den psychologischen Thatsachen herleiten, durch Beispiele, welche sie den verschiedenen Disziplinen der Gymnasien entnehmen, erläutern und den Zusammenhang zwischen dem Denken und der Sprache ins Auge fassen.

In die Reihe der eben geschilderten Handbücher tritt denn auch das „Lehrbuch der Logik zum Gebrauche an Gymnasien von F. Lauiczky“. Die Anlage des Buches ist folgende. Nach einer Einleitung, welche Begriff, Aufgabe und Namen der Logik, sowie ihr Verhältnis zu den einzelnen Wissenschaften feststellt, wird die propädeutische Logik in 3 Abschnitte geteilt. Der erste behandelt die Lehre von den Gedankenelementen oder Begriffen, der zweite die Verbindungen der Gedankenelemente (Urteil, Schluß, Beweis), der dritte einiges über die Methode. Während diese Einteilung den Vorteil hat, parallele Erscheinungen des menschlichen Denkens: Begriffsbildung, Definition und Einteilung, Schluß und Beweis zusammenzustellen, tritt bei ihr der Unterschied der Denkopoperationen als solcher und der auf einen bestimmten Inhalt gerichteten und zusammengesetzten weniger hervor. Dies zeigt sich namentlich bei der Lehre vom Beweise (§ 87), der sich von dem Schlusse dadurch unterscheidet, daß letzterer ein rein formaler Denkprozeß ist, während der Beweis einen bestimmten Gedanken-Inhalt voraussetzt (§ 68 Schluß). Aus diesem Grunde ist auch in der neuesten ausführlichen wissenschaftlichen Logik von W. Wundt Definition, Klassifikation und Beweis der Methodenlehre als einem besonderen Teile der Logik zugewiesen. In der Lehre vom Schlusse schliessen sich § 66 (Bestandteile des Schlusses) und § 67 (Schlußfiguren) an die Aristotelischen Entwicklungen an, während der Einteilung der Schlüsse im Anschlusse an Wundt das Umfungsverhältnis zu grunde liegt. Die Denkgesetze haben in der Lehre von Beweise ihre Stelle gefunden (§ 88), ohne jedoch hinreichend erläutert und entwickelt zu werden.

In dem Lehrbuche sind die wichtigsten logischen Lehren

¹⁾ Di philosophiae scientiam nulli dederunt, facultatem omnibus — nunc enim hoc in illa pretiosum ac magnificum est, quod non obvenit, quod illam sibi quisque debet, quod non ab alio petitur. Seneca, ep. 90 ad Lucilium.

mit pädagogischem Geschick ausgewählt und durch zahlreiche Belege und Beispiele erläutert. Die letzteren sind vorzugsweise dem sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Gebiete entnommen und, da sie zugleich sehr mannigfaltige nützliche Belehrungen enthalten, durchaus geeignet, den anderen Unterrichtsgegenständen zur Ergänzung, Wiederholung und zum besseren Verständnisse zu dienen. Dagegen hat das Streben nach übersichtlicher, leicht falscher Darstellung zuweilen die Genauigkeit und strenge Konsequenz beeinträchtigt. Auch vermisse ich eine nähere Angabe des Begriffsmaterials, welche eine vorläufige Vorstellung von der Aufgabe der einzelnen Wissenschaften ermöglichen könnte. Vielfach hat man schon längst das Bedürfnis gefühlt, gelegentlich sogenannte hodegetische Belehrungen auf der letzten Stufe der mittleren Schulen dem Schüler mitzuteilen, damit er einestheils nicht ganz im unklaren sei, von welcher Beschaffenheit die einzelnen wissenschaftlichen Berufszweige sind und in welchem Zusammenhange sie unter einander stehen, und damit er anderenteils beim Beginne seiner höheren Studien nicht ratlos und planlos denselben gegenüberstehe. Freilich lag bei diesen hodegetischen Belehrungen die Gefahr nahe, daß sie auf unfruchtbare Deduktionen oder auf wenig brauchbare allgemeine und zufällige Bemerkungen sich beschränkten. Dieser Übelstand aber fällt weg, wenn vom philosophischen Standpunkte aus eine Klassifizierung des Erkenntnismaterials des Menschen unternommen wird. Hier könnte denn auch, wenngleich in elementarer Weise, der oft beklagten Gefahr vorgebeugt werden, daß die wissenschaftlichen Bestrebungen der heutigen Zeit bei dem immer tieferen Eindringen in das Detail der Forschung sich zersplittern und der innere Zusammenhang aller Wissenschaften aus den Augen verloren wird. Gerade die Logik, deren Gesetze in jeder Einzel- forschung ihre Anwendung finden, ist für solche Andeutungen der geeignete Ort, nicht bloß als notwendige Vorbedingung jeder wissenschaftlichen Forschung (§ 8), sondern auch als Führerin und Leiterin in dieser selbst.

An diese allgemeinen Bemerkungen möge sich eine Erörterung einzelner Stellen des vorliegenden Werkes anschließen.

In § 1 wird die Logik definiert: „Die Logik ist die Wissenschaft von den Normen des Denkens, und ihre Aufgabe besteht darin, jene Gesetze festzustellen, nach welchen sich das Denken richten muß, wofern es auf Richtigkeit Anspruch erheben will“. Normen (das Wort kommt von *γνώριμος* und bezeichnet ursprünglich das Winkelmaß, dann auch die Richtschnur in bildlichem Sinne) sind offenbar die Gesetze selber, nach welchen der Denkgeist sich zu richten hat, wenn er gesetzmäßig verfahren und so seine Ziele erreichen soll. Der sodann folgenden Definition des Denkens liegt ein Gegensatz zwischen dem Denken und den Vorstellungen zu grunde, während die Vorstellungen doch schon

der Beginn des Denkens selber sind oder sein können. Der Verfasser beabsichtigte wohl, dem Denken zunächst nur einen subjektiven Wert zuzuschreiben, während er doch die „Übereinstimmung zwischen dem Gedanken und der inneren oder äufseren Wirklichkeit“, also auch die objektive Gültigkeit als Ziel des Denkens bestimmt.

Die Angabe des Verhältnisses der Logik zu den einzelnen Wissenschaften (§ 4) beschränkt sich auf den allgemeinen Nachweis, dafs die Kenntnis der logischen Gesetze Vorbedingung jeder wissenschaftlichen Forschung sei, während dieser Satz durch die nähere Angabe, wie sich das Verhältnis der Logik zu jeder einzelnen Wissenschaft besonders und eigentümlich gestaltet, erst recht deutlich geworden wäre. Und zugleich ist der Unterschied zwischen der eigentlichen, auf ihrem Gebiete selbständigen Logik von der auf die anderen Wissenschaften bezogenen oder angewandten Logik nicht erwähnt.

Die Erörterung philosophischer Vorbegriffe (§ 6) beginnt mit den Worten: „Der menschliche Organismus weist verschiedene innere Vorgänge auf, welche sich im Bewusstsein widerspiegeln“. Unter Organismus versteht der gewöhnliche Sprachgebrauch vorzugsweise die leibliche Seite des Menschenwesens, während hier die Erörterung des Seelenlebens begonnen werden soll. Sodann wird dieser einleitende Gedanke nicht weiter entwickelt, vielmehr wird in der folgenden Darstellung blofs derjenige Inhalt des menschlichen Bewusstseins besprochen, welcher durch Reaktion auf die Einwirkungen von aufsen entsteht, und darauf gründet sich die Definition des Begriffes (§ 8): „Der Begriff ist eine einheitliche Erkenntnisform, in welcher eine Vielheit von gleichartigen Vorstellungen mit Hilfe des Wortes unter einem Bewusstseinsakte zusammengefafst erscheint.“ Hierbei sind die blofs inneren Vorgänge im Bewusstsein nicht berücksichtigt, welche gerade dem menschlichen Erkennen seine bestimmte Gestalt verleihen, indem der Ichgedanke und der Kausalitätsgedanke nicht der Empfindung oder Wahrnehmung ihren Ursprung verdanken. Und andererseits ist bei der Auffassung des Begriffes übersehen, dafs dessen zusammenfassende Thätigkeit keine blofs innerliche oder subjektive ist, sondern derselben auch Verhältnisse und Beziehungen, in welchen die Dinge der Aufsenwelt zu einander stehen, entsprechen, weshalb auch als Aufgabe der bewussten Thätigkeit des menschlichen Geistes die Wahrheit d. h. die Übereinstimmung zwischen dem Gedanken und der inneren und äufseren Wirklichkeit richtig angegeben wurde (§ 1). Auf den Gegensatz des Wirklichen und des blofs Gedachten führt auch die Unterscheidung von „Vorstellungen, denen in der sinnlichen Welt kein selbständiges Sein zukommt“, und solchen, bei denen dies der Fall ist (§ 9), womit dann freilich die Kantsche Auffassung von Raum und Zeit als

der (subjektiven) Anschauungsform der Dinge und des inneren Geschehens nicht zu vereinigen ist.

Während sonst nicht blofs auf den Gedankeninhalt, sondern auch auf die Geschichte des sprachlichen Ausdrucks Rücksicht genommen ist, läfst sich eine ursprüngliche Identität zwischen Wort und Begriff (§ 11) nicht behaupten. Das Wort bezeichnet ursprünglich nur ein besonderes und bestimmtes Merkmal des Begriffes (z. B. luna den leuchtenden Gegenstand, von lucere); auch ist der Begriff selber ein werdender, der aus vervollständigter Beobachtung immer neuen Inhalt empfängt.

In § 16 sollen Beispiele von Begriffen gegeben werden, die sich nicht mit einander vergleichen lassen. Hierzu sind aber nicht solche gewählt, welche verschiedenen Gebieten angehören, sondern solche, welche in dem Verhältnisse von Eigenschaft oder Thätigkeit (schmelzbar, säen u. s. w.) zu einem bestimmten Objekte stehen und insofern zusammengehören.

Bei der in § 26 gegebenen, blofs die sprachliche Form berücksichtigenden Erklärung des *ἐν δὲ διὰ δυοῖν* konnte hervorgehoben werden, dafs diese Redeweise nicht auf einem Unterschiede der Auffassung verschiedener Sprachen beruht, sondern eine blofs grammatische ist. Denn sie besteht darin, dafs ein Begriff, welcher in einem anderen enthalten und diesem subordiniert ist, in grammatischer Selbständigkeit hingestellt und durch eine kopulative Verbindung letzterem koordiniert wird.

Bei der impersonalen Urteilsform (§ 43), in der das Subjekt unbestimmt gelassen wird, ist letzteres in der Regel die Natur in ihren einzelnen Erscheinungen und Kräften.

Bei der hypothetischen Urteilsform (§ 49) ist die Hypothesis zwar immer sachlich, aber nicht notwendig auch in grammatischer Folge der Vordersatz.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dafs das Lehrbuch von Lauczizky namentlich in inhaltlicher Beziehung recht wohl geeignet ist, den Unterricht in der propädeutischen Logik und das Verständnis der Lehren derselben zu fördern.

Kempen (Rhein).

P. Grofs.

R. Petersdorff, Die sozialen Gegensätze und ihre Ziele, für die Schule und Familie beleuchtet. Strehlen, E. Asser, 1892. 50 S. 8. 1 M.

Die vorliegende Schrift wendet sich aufser an das Haus hauptsächlich an die Schule, um für diese die Aufgaben zu beleuchten, welche ihr angesichts der immer mehr um sich greifenden sozialdemokratischen Lehren gestellt sind. Der Verf. wollte, angeregt durch die Allerhöchsten Erlasse vom 1. Mai 1889 und 13. Oktober 1890, nicht nur einige Bedenken beseitigen helfen, welche gegen die Erörterung sozialpolitischer

Gedanken vor Schülern überhaupt aufgetaucht sind, sondern auch dem Lehrer durch Auswahl aus dem reichen Stoffe das Wichtigste andeuten, in kurzer und übersichtlicher Gruppierung angemessen beleuchten und ihm so einen Anhalt bieten, an dessen Hand er den Stoff nach Bedürfnis beschränken oder erweitern könnte. (S. 1—5.)

Die beiden eben erwähnten Allerhöchsten Erlasse haben in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen vom 6. Januar 1892 natürlich an mehr als einer Stelle deutliche Beachtung gefunden. Namentlich heißt es in den Lehraufgaben der Geschichte für die Unter-Sekunda wörtlich so: „Im Anschluß an die vaterländische Geschichte und die Lebensbilder der betreffenden Herrscher vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung bis 1888 unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern, insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes“, und bei den Lehraufgaben der Ober-Prima ist hierauf wieder hingewiesen mit den Worten: „Im Anschluß an die Lebensbilder des großen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I., Friedrichs des Großen, Friedrich Wilhelms III. und Kaiser Wilhelms I. zusammenfassende Belehrungen wie in Unter-Sekunda, dem Verständnis der höheren Stufe entsprechend vertieft“. Nun ist aber hauptsächlich in den letzten fünfundzwanzig Jahren die sozialdemokratische Bewegung für unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung ein besonders treibender Faktor gewesen; unmöglich also kann die eine ohne die andere ausreichend verstanden werden; ein Eingehen auf die sozialdemokratische Bewegung, ihre Gründe und ersten Anfänge, ihre weitere innere Entwicklung und äußeren Fortschritte, ihre nunmehr klar zu Tage tretenden Absichten und Endziele erscheint dazu unbedingt erforderlich. Und auch die Verdienste der Hohenzollern namentlich um den Bauern-, Bürger- und Arbeiterstand, sonderlich aber die diesem Stande zu Gunsten gegebenen Gesetze Kaiser Wilhelms I. finden doch erst ihre rechte Schätzung nach Darlegung der sozialdemokratischen Lehren und Bestrebungen; ohne ein Verständnis dieser Verirrungen kann, möchte ich sagen, die Weisheit nicht ganz verstanden, die landesväterliche Liebe nicht voll nachempfunden werden, aus der jene Gesetze geflossen sind.

Aber auch ohne diese ausdrückliche Forderung der neuen Lehrpläne dürfte bei dem heutigen Stande der Dinge wohl kaum ein Lehrer einen schicklichen Anlaß, gleichgültig in welchem Unterrichtsgegenstande, ungenutzt lassen und den Schülern eine ihrem jedesmaligen Alter und Verständnis entsprechende Belehrung über diese Verhältnisse vorenthalten. Der Jugend gehört die Zukunft; wer also der Jugend so Herr ist,

dafs er ihr seine Ansichten zum möglichst bleibenden Besitztum macht, der ist auch Herr der Zukunft. Wäre es nun aber nicht durchaus thöricht und unwirtschaftlich, einen jungfräulichen Boden, der einem hier fast unbestritten zur Bebauung vorliegt, brach liegen zu lassen, bis ihn unser Feind für sich bestellt und aberntet?

Ferner aber darf doch, abgesehen von diesem praktischen Gesichtspunkte, vor allem die Jugend auch schon um ihrer selbst willen von der Schule als Erziehungsanstalt billigerweise eine solche Unterweisung für das spätere Leben erwarten, dafs sie gegen Irrtümer, die sicher auch ihr nahe treten müssen, schon von der Schule her möglichst geschützt und wehrhaft gemacht ist. Ja, diese Irrtümer treten manchem älteren Schüler thatsächlich schon während seiner Schulzeit nahe; es läfst sich ja trotz aller Aufmerksamkeit leider nicht immer verhüten und wird auch oft gar nicht einmal angestrebt, dafs unsere Schüler manch Wort auch über diesen Gegenstand hören, was sie besser nicht gehört hätten, manchen Zeitungsartikel lesen, den sie besser nicht gelesen hätten, auch wohl hie und da schon einem eifrigen Apostel der sozialdemokratischen Lehre in die Hände fallen, der sie sich zu gewinnen sucht. Und da sollte die Schule nicht die heilige Pflicht haben, die ihr anvertrauten Zöglinge mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln zu schützen! Sind denn grade diese Irrtümer unantastbarer als andere, bergen grade sie weniger sittliche Gefahren für das ganze Lebensglück der Menschen, kann man grade ihnen durch Klärung des Verstandes, durch Läuterung des Gemüts, durch Kräftigung des Willens weniger beikommen?

Die schneidigste Waffe gegen diese Irrtümer ist nun zwar in erster Linie und vor allem ein selbstloser, idealer Sinn, der genährt wird durch die Grundlehre der christlichen Religion (vgl. S. 39 ff.) und durch das Anschauen edler Gestalten, wie sie die Geschichte aller Kulturvölker und nicht am wenigsten, Gott sei Dank, die unseres eigenen Volkes neben der der Griechen und Römer darbietet. Gleichwohl erscheint es aber nicht weniger nötig, da, wo ausreichendes Verständnis vorhanden ist, unmittelbar auf die Lehren der Sozialdemokratie einzugehen. Man wird es reiferen Schülern wohl verständlich machen können, wie diese Lehren den Forderungen des gesunden Verstandes und der realen Verhältnisse widersprechen (vgl. S. 12—14), wie die Geschichte schon wiederholt über derartige Bestrebungen gerichtet hat, wie diese Lehren nicht ohne die ärgsten, herzzerreisenden Greuel durchgeführt werden könnten, wie endlich die nach diesen Lehren eingerichteten Verhältnisse nach ganz kurzer Dauer grade den extrem entgegengesetzten Platz machen würden (vgl. S. 16—23 u. S. 32 ff.).

Freilich erscheint die Aufgabe nicht leicht; ohne Geschick

und den nötigen Takt kann vielleicht mehr geschadet als genützt werden. Bei wirklicher Hingabe an die Sache aber wäre es doch nicht unmöglich, daß die Schüler eine Waffe mit ins Leben nähmen, durch welche sie nicht nur von sich, sondern auch von manchem ihrer Mitbürger die sozialdemokratische Agitation trotz ihrer Rührigkeit und Redegewandtheit abschlägen (vgl. S. 45).

Da sonach die Bedenken, welche sich anfänglich dieser der Schule neu gestellten Aufgabe gegenüber wohl geltend gemacht haben, schwerlich begründet sein dürften, und da ferner den Forderungen der Lehrpläne jedenfalls genügt werden muß, so begrüßen wir mit Freuden die vorliegende Schrift, welche sich dem Lehrer bei der Behandlung dieser Aufgabe durch Darbietung, Gruppierung und Beleuchtung des wichtigsten Stoffes zur Unterstützung anbietet. Hält sie, was sie verspricht, so kommt sie zweifellos einem Bedürfnis entgegen. Sie ist entstanden aus einer Rede, welche am 27. Januar v. J. in der Aula des Gymnasiums zu Strehlen in Schlesien vor Schülern, Lehrern und einer größeren Zahl von Gästen gehalten ist. Einleitung und Schluss (S. 7—8 u. 48—50) sind völlig unverändert geblieben, in der Arbeit selbst sind, dem Zwecke der Veröffentlichung entsprechend, natürlich Erweiterungen wünschenswert erschienen.

Der Stoff wird in sechs Abschnitten behandelt. Der erste giebt eine kurze Übersicht über die wichtigsten sozialdemokratischen Grundsätze, die in der Neuzeit durch Rousseau angeregt, von dem Schotten Adam Smith neu befruchtet, unter den Deutschen von Karl Marx am selbständigsten weiter entwickelt und durch eine Art wissenschaftlicher Begründung gestützt sind. „Neue Ideen hat die Sozialdemokratie seit Marx nicht vorgebracht, sondern sie hat nur die Gedanken von Marx, und zwar zum Teil viel radikaler weiter entwickelt“ (S. 9—11).

In den nächsten beiden Abschnitten werden die Forderungen der Sozialdemokratie, volle politische Freiheit und absolute soziale Gleichheit, als undurchführbar erwiesen, zuerst aus der Sache heraus (S. 11—16), dann aus der Geschichte (S. 16—23). Im ersteren Abschnitte wird namentlich auch noch die Lehre von Marx geprüft, nach welcher die Arbeit die einzige Quelle des Tauschwertes ist, und demgemäß das ganze Kapital bezw. Eigentum als die Ursache des großen sozialen Übels beseitigt werden muß. Marx hat hierbei mehrere Fehler gemacht: er hat erstens zwischen Gebrauchswert und Tauschwert einen tatsächlich nicht bestehenden Gegensatz aufgestellt. Der Tauschwert einer Sache ist aber die Summe aller seiner Werte, von denen auch der Gebrauchswert nur ein Teil ist. Ferner hat Marx Tauschwert und Arbeit fälschlich gleichgestellt, während die Arbeit auch nur ebenso wie der Gebrauchswert ein Teil des Tauschwertes ist; endlich hat er keinen Unterschied im Werte der ver-

schiedenen Arten von Arbeit angenommen, der aber doch tatsächlich besteht. Demnach ist die wissenschaftliche Begründung, die Marx seiner Lehre zu geben versucht hat, als mißlungen anzusehen, weshalb auch alle daraus gezogenen Schlüsse für unerwiesen gelten müssen (S. 15 ff.). Der geschichtliche Beweis wird erbracht aus der Geschichte der Spartaner, der Juden, Germanen, Römer und für die neuere Zeit namentlich aus der Geschichte Frankreichs von 1789 bis 1871. Es ergibt sich aus den besprochenen Beispielen, daß „nur in den einfachen Verhältnissen der ersten Entwicklung, da wo mächtige Gesetzgeber bei der Organisation eines neuen Staatswesens einem gefügigen Volke gegenüberstanden, einige Spuren kommunistischer Staatsformen besonders bei der ersten Verteilung des Bodens zur Durchführung gekommen und auch einige Zeit haltbar gewesen sind“, daß sich aber später überall mit Notwendigkeit das Sondereigentum auch im Grund und Boden herausgebildet hat, und daß namentlich durch die in unserem Jahrhundert eingetretene bedeutende Erweiterung der sozialdemokratischen Forderungen ihre Verwirklichung schlechterdings unmöglich gemacht ist. Wo man in neuerer Zeit die sozialistischen Staatsformen zu verwirklichen versucht hat, haben diese Versuche mit blutigen Katastrophen begonnen und geendet, ohne daß trotz des vielen vergossenen Blutes auch nur das geringste Ergebnis erzielt wäre (S. 22 ff.).

Solchen ergebnislosen Versuchen gegenüber, durch Verwirklichung des sozialistischen Staates die Welt glücklich zu machen, „liefert die ganze uns bekannte Geschichte den unwiderleglichen Beweis, daß aller Fortschritt der Menschheit in Kultur und Gesittung nicht auf der Gleichheit, sondern auf der Verschiedenheit und Unterordnung in Staat und Gesellschaft beruht“. Zum Beweise werden besonders die Verdienste der Hohenzollern, namentlich die Kaiser Wilhelms I. und II. um die arbeitende Klasse angeführt und die verschiedenen Formen aufgezählt, welche die Humanität auf dem Boden der einzelnen religiösen Bekenntnisse in allen Kreisen der wohlhabenderen Gesellschaft angenommen hat (S. 23—29). „Die Vereinsthätigkeit zur Linderung der Not und Mehrung der Freude ist zweifellos bedeutend gestiegen. Öffentliche Krankenhäuser, Hospitäler, Herbergen, Vereinshäuser, Vereine zur Volksbildung und Unterstützung der Armen, Kleinkinderschulen und viele andere Einrichtungen der öffentlichen Wohlfahrt sind in stetem Wachsen begriffen und werden zum größten Teil durch private Wohlthätigkeit unterhalten“ (S. 28 ff.).

Aber trotz all dieser menschenfreundlichen Bestrebungen hat die Sozialdemokratie ihre Forderungen nur noch gesteigert und scheut sich jetzt weniger als je, von den letzten radikalen Mitteln zur Erreichung ihres Zieles zu sprechen. Während sich Marx nach dieser Richtung noch einer gewissen Zurückhaltung be-

fleisigste, spricht Bebel in der neuesten Auflage seines Buches „Die Frau und der Sozialismus“ ganz offen von der Explosion, die noch vor Ablauf des neunzehnten Jahrhunderts eintreten, sich über die ganze Kulturwelt blitzartig verbreiten und den Kampf so gut wie entscheiden würde. Unter dieser „Explosion in der ganzen Kulturwelt“ Bebels versteht der Verfasser die furchtbarste aller Revolutionen, die je gewütet hat, die aber trotz all der mit ihr verbundenen Greuel in Ansehung ihres Zieles nicht nur ergebnislos verlaufen, sondern wie fast alle anderen Revolutionen „über die Häupter der ersten Führer hinweg durch Blut und Verderben zum entgegengesetzten Ende, zum verhasstesten Cäsarismus“ führen würde (S. 29—34).

Im letzten Abschnitte (S. 35—48) werden die Aufgaben besprochen, welche zur friedlichen Lösung der sozialen Frage dem Staate, der Kirche, Schule und Familie gestellt sind. Die Schule wird noch mehr als bisher auf die Erwärmung des Gefühls und auf die Kräftigung eines richtig geleiteten Willens ihr Augenmerk richten und bei diesem erziehlichen Streben namentlich in allen bezüglichen Disziplinen eine solche Auswahl treffen müssen, daß der sittliche Gehalt des Unterrichtsstoffes klar hervortreten und in die jugendlichen Herzen dringen kann. Ernste, regelmäßige Arbeit darf unserer Jugend unter keinen Umständen erlassen werden, denn dadurch würden unsere Kinder um einen großen Segen kommen; doch die Arbeit muß nach den durch die neuen Lehrpläne gezogenen Grenzen bemessen werden. Die Schulzucht ist nach bestimmten einheitlichen Gesichtspunkten mit Milde und Ernst zu handhaben. Eine besondere Besprechung erfährt im Sinne der neuen Lehrpläne der Religions- und Geschichtsunterricht; dem letzteren „fällt noch die besondere Aufgabe zu, die reiferen Schüler in objektiver Darstellung über die Unausführbarkeit und Gefährlichkeit der sozialdemokratischen Ziele aufzuklären, ihnen den sicheren Beweis für die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen zu liefern, den bisherigen stetigen Fortschritt in der Humanität kurz zu entwickeln und die sozialpolitischen Maßnahmen der neuen Zeit und besonders des eigenen Herrscherhauses vor Augen zu führen“ (S. 44).

Wir würden bei diesen Belehrungen die Objektivität der Darstellung auch besonders darin finden, daß die Berechtigung des Teiles der sozialdemokratischen Forderungen, der auf dem Boden der Gesetze in praktischer Weise das Los der arbeitenden Klasse bessern will, ausdrücklich anerkannt, seine Durchführbarkeit aus analogen Fällen der Geschichte wahrscheinlich gemacht und streng von den Übertreibungen geschieden würde, deren Verwirklichung ebenso sehr gegen die Gesetze der gesunden Vernunft wie der Sittlichkeit verstößt. Der Verf. hat dies auf S. 34 auch angedeutet; der Lehrer wird es aber im

Unterrichte doch noch weiter ausführen müssen. Außerdem aber hätten wir nach Besprechung des Religions- und Geschichtsunterrichts auch eine solche für das Deutsche und die beiden alten Sprachen gewünscht; denn diese scheinen uns für den Kampf gegen die Sozialdemokratie ebenso scharfe und sicher treffende Waffen zu liefern wie die beiden besprochenen Unterrichtsgegenstände.

Besonders beherzigenswert ist noch das, was der Verf. über Verhältnis des Hauses zur Schule sagt (S. 46). Möchten es viele Eltern lesen und befolgen! Es ist leider wohl nur zu wahr, daß bei der großen Hast des Lebens die Erziehungsarbeit von denen, die von Gott in erster Linie dazu berufen erscheinen, öfter nicht mit dem nötigen Bewußtsein der Verantwortlichkeit betrieben wird, und daß es für die Schule oft recht schwer ist, das für das Erziehungswerk durchaus nötige Zusammenwirken mit dem Hause zu finden.

Hiermit haben wir den reichen Inhalt der kleinen Schrift im ganzen wiedergegeben. Die Darstellung ist einfach, klar und bestimmt; nach den einzelnen Abschnitten werden die Ergebnisse, wo es nötig erscheint, kurz und bündig zusammengefaßt. Der Ton, dem Stoffe entsprechend meist lehrhaft, erhebt sich an Stellen, wo die dem Vaterlande und der ganzen Menschheit drohenden Gefahren geschildert werden, zu einer wohlthuenden Wärme. Die ganze Schrift, getragen von der Liebe zur Jugend und zum Vaterlande, erfüllt die Aufgabe, die sie sich gestellt hat, durchaus; sie wird einem fühlbaren Bedürfnis abhelfen und sei darum den Amtsgenossen warm empfohlen.

Garz a. O.

Paul Weyland.

- 1) K. Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne. Mit einer Einleitung. Frankfurt a. M., M. Diesterweg, 1892. 54 S. 0,70 M.
- 2) K. Reinhardt, Die Umgestaltung des höheren Schulwesens. Vortrag im Freien Deutschen Hochstift am 22. Mai 1892 gehalten. Frankfurt a. M., M. Diesterweg, 1892. 26 S. 0,40 M.
- 3) F. Zitscher, Einheitsgymnasium und Realschule. Ein Bericht an das Patronat nebst einem Nachwort über die neuen Lehrpläne und über das Versuchsgymnasium in Frankfurt a. M. Leipzig, G. Fock, 1892. 13 S. 0,75 M.

Es kann nicht meine Absicht sein, Reinhardts Darlegungen ausführlich zu beurteilen, nachdem seine erste Schrift schon mehrfach, am gründlichsten von Uhlig in seiner Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium“ 1892 Heft 1 S. 64 ff. besprochen worden und ohnehin bei jedem Leser als bekannt vorzusetzen ist, worum es sich handelt. Der Versuch, den man jetzt in Frankfurt macht, ist durch den Vorgang am Altonaer Realgymnasium angeregt und durch die in den neuen preussischen Lehrplänen verfügte Verkürzung des altsprachlichen Unterrichts gefördert.

Wird einmal der Faden dieses Unterrichts durch alle Klassen hindurch verdünnt, so kann man wohl auf den Gedanken kommen, durch Zusammenschiebung des Lernstoffes auf einen geringeren Zeitraum den Betrieb intensiver zu gestalten und in der Beschränkung der Summe der Lehrstunden selbst noch jene Lehrpläne bedeutend zu unterbieten.

Pädagogisch sucht man dieses Unternehmen dadurch zu stützen, daß man sich auf den Grundsatz der alten Didaktiker be-
rauft: non nisi unum uno tempore, und das Nacheinander der Fächer statt des Nebeneinanders hat wirklich auf den ersten Blick etwas Bestechendes, zumal in einer Zeit, wo, um einen Ausdruck Willmanns zu gebrauchen, die Entfaltung in die „Breitendimension“ überhand nimmt. Aber es besteht dabei doch zwischen den einzelnen Fächern ein Unterschied nach Art und Bedeutung, und die alten Sprachen müssen, wenn sie noch wirken sollen, sicherlich früh begonnen werden. Eigentümlich berührt es doch auch, daß der erwähnte Grundsatz gerade nur für die alten Sprachen zur Anwendung kommt, dagegen das Französische mit gänzlicher Verleugnung desselben durch alle Klassen und von Tertia ab aufwärts als sehr dünner Faden hindurchgeführt wird. Ferner ist nicht ersichtlich, wie die Frankfurter Schule, wenn sie das Griechische erst in Unter-Sekunda beginnt, der allgemeinen Forderung, daß mit dieser Klasse ein gewisser Abschluß der Bildung erreicht sein soll, gerecht werden will.

Solche und andere Bedenken scheinen bei den Verhandlungen in Berlin am 17. November 1891 überhaupt nicht näher erörtert, sondern dem Versuch zur Entscheidung anheimgegeben worden zu sein, und das ist in der That gegenüber allen Beunruhigungen, welche wir Anhänger des humanistischen Gymnasiums empfinden mögen, zu betonen, daß wir es nach der ausdrücklichen Erklärung der vorgesetzten Behörde und nach der Versicherung des Urhebers dieses Planes, des Herrn Direktor Reinhardt, nur mit einem Versuch zu thun haben. Indessen müssen wir doch schon jetzt zu erwägen geben, daß ein solcher einzelner Versuch im Falle des Gelingens nicht ohne weiteres Ausgangspunkt für eine allgemeine Reform des Gymnasiums sein kann; Resultate, die an einem Orte unter besonders günstigen Bedingungen, etwa durch die Bemühung eines mit peinlicher Sorgfalt ausgewählten Kollegiums gewonnen werden, sind keineswegs absolut maßgebend. Von Herrn Direktor Reinhardt dürfen wir übrigens erwarten, daß er nach erfolgter Probe völlig unbefangen urteilen wird, dafür bürgt schon die ganze Art und der Ton seiner Ausführungen nicht bloß in der ersten Schrift, sondern auch in seinem Vortrag, bei dem er vielleicht Anlaß gehabt hätte wärmer zu werden. Er ist selbst durch und durch Gymnasialmann und verwahrt sich energisch dagegen, als ein Vertreter der Einheitsschule angesehen zu werden, vielmehr weist er diese entschieden ab und erhofft eine noch

weiter gehende Scheidung der höheren Schulen. Darin freilich stimmen wir nicht mit ihm überein, daß aus dieser Trennung sich die Forderung einer möglichst langen Vereinigung der Zöglinge, d. h. also die Forderung eines gemeinsamen Unterbaues für das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule ergebe.

Dagegen strebt Zitscher mit seinen Entwürfen eine höhere Einheitsschule oder, wie er es nennt, ein modernes und nationales Gesamtgymnasium an, welches unter Berücksichtigung der berechtigten Tendenzen des Realgymnasiums und der Oberrealschule diese beiden Schulgattungen entbehrlich macht. Sein Plan stellt das Deutsche in den Mittelpunkt, setzt das Französische von Sexta bis Unter-Tertia, das Englische für Ober-Tertia und Unter-Sekunda, das Lateinische von Quarta bis Unter-Prima, das Griechische endlich für die drei obersten Klassen an. Man muß die Konsequenz dieses „Nacheinander“ anerkennen; das Französische hört auf, wo das Englische beginnt, und dieses wieder verschwindet, wo das Griechische eintritt, so daß die Schüler in den beiden untersten Stufen nur mit einer, in den folgenden sechs Klassen nur mit zwei und in Ober-Prima wieder nur mit einer fremden Sprache sich beschäftigen. Hier findet dann eine ausgiebige Einführung in die Philosophie Platz. Diese Gedanken waren ursprünglich in dem Berichte niedergelegt, mit dem der Forster Magistrat sich der Immediat-Eingabe des Oberbürgermeisters Reuschner in Brandenburg a. H. anschloß, sie sind darauf im Programm des Forster Progymnasiums veröffentlicht und mit Zusätzen versehen worden, welche teils zu dem Frankfurter Versuch, teils zu dem Verhalten der Realschulmänner Stellung nehmen. Bei diesen wird er sich, zumal seine Abweisung sehr entschieden lautet, wenig Dank verdienen; aber auch wir Gymnasialmänner können ihm nicht beipflichten, weil wir uns grundsätzlich gegen die Einheitsschule erklären, die zwar dem altsprachlichen Unterricht noch hohe Ziele setzt, aber nach unserer Ansicht nicht mehr die Möglichkeit bietet, dieselben zu erreichen. So machen wir auch zu der Lektüre des Zitscherschen Gesamtgymnasiums: Cic. de republica, de finibus, Plato, Aristoteles *πολιτεία Ἀθηναίων* ein großes Fragezeichen. Immerhin empfehlen wir es, die mit Klarheit und Sicherheit entwickelten Ansichten aus der Schrift selbst kennen zu lernen.

Halle a. S.

Wilhelm Fries.

Joh. Bachmann, Präparationen und Kommentare zu den gelesensten Büchern des Alten Testaments. Berlin, Mayer und Müller, 1890—1892.

Ich habe schon zweimal Gelegenheit genommen, die Präparationen und Kommentare zu den Büchern des Alten Testaments von Bachmann in dieser Zeitschrift anzuzeigen (1890 S. 641 und

1892 S. 97) und im besonderen den Lehrern des Hebräischen wie des Religionsunterrichtes zu empfehlen. Wenn ich es jetzt wiederum thue, so geschieht es, weil das Unternehmen des gelehrten Herrn Verfassers im wackeren Fortschreiten ist und die Leistungen sich in ihrem inneren Werte stetig vervollkommen. Verf. bietet nicht bloß die Erklärung der Worte und Formen, sondern auch eine allen Forderungen der Wissenschaft entsprechende, wortgetreue Übersetzung und eine reiche Fülle philologischer Anmerkungen; der Leser wird mit dem kritischen Material vertraut gemacht und damit in den Stand gesetzt, auch die schwierigsten Stellen durch Hilfe der gebotenen Belehrung selbständig zu prüfen. Die Hefte sollen nach der Absicht des Verf.s durchaus nicht die gelehrten Kommentare mit ihren historischen und sachlichen Erläuterungen überflüssig machen, im Gegenteil das Verständnis derselben eröffnen und anbahnen und über die sprachlichen Hindernisse, auf welche die üblichen Kommentare nicht in dem Maße, wie es vielen erwünscht ist, eingehen und eingehen können, Aufklärung verschaffen; er will das Erlernen des Hebräischen erleichtern, aber zugleich das Studium desselben vertiefen. Darum darf er auch schon jetzt mit Freude und Genugthuung konstatieren, daß seine Arbeiten in den Kreisen, für die er geschrieben, den Anklang finden, den er erhofft, und versichern, daß eine Reihe von alttestamentlichen Gelehrten, die ein wahres, durch reiche Erfahrung gewonnenes Verständnis für die praktischen Aufgaben des hebräischen Unterrichts besitzen, sein Unternehmen gutgeheißen und gebilligt haben. Bis jetzt sind, in einzelnen Heften käuflich, erschienen die Präparationen und Kommentare zu den kleinen Propheten, zu sämtlichen Psalmen, zum Deutero-Jesaja, zum größten Teil der Genesis und zum Anfang des Buches Hiob. Die Fortsetzungen werden in kurzen Zwischenräumen erscheinen. Wir können dem Verf. nur weiter rüstige Arbeitskraft und lohnenden Erfolg wünschen.

Stettin.

Anton Jonas.

Gustav Legerlotz, Mittelhochdeutsches Lesebuch. Mit Einleitung und Wörterbuch nebst einem Anhang von Denkmälern aus älteren und neueren Mundarten. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1892. XX u. 134 S. kl. 8. 0,90 M.

„Wenn der Betrieb“ — des Altdeutschen nämlich — „nicht bloß Näscherei sein, vielmehr wahrhaft fruchtbringend werden soll, so darf der Schüler nicht auf das bloße Anhören rasch verhaltender und obendrein noch fremder Laute beschränkt bleiben, sondern muß mit Auge und Ohr zugleich das vom Lehrer Gebotene verfolgen und sich aneignen können: der Text muß sich auch in seinen Händen befinden“. Diese vom Verf. in der Einleitung mit Bezug auf die Bestimmung der neuesten preufsi-

schen Lehrpläne, wodurch das Vorlesen ausgewählter Stellen der Originaltexte mittelalterlicher Dichter empfohlen wird, gesagten Worte wird jeder unterschreiben, der sich einmal praktisch mit der Sache befaßt hat. Es ist vollkommen richtig: wenn etwas bei der Beschäftigung mit dem Altdeutschen herauskommen soll, so muß man wie bei allen andern Dingen der Sache gründlich zu Leibe gehen, während die eben angezogene Bestimmung der Lehrpläne ein wenig an das Sprichwort erinnert: Wasch' mir den Pelz, aber mach' ihn nicht naß. Darum wird man die Absicht des Verf.s, ein Hilfs- und Lesebuch für den Unterricht im Altdeutschen zu schaffen, gewiß billigen, aber bedauern muß man, daß er sich nicht hat entschließen können, seine Auswahl zu vervollständigen. Das vorliegende Buch umfaßt — die Einleitung und das Wörterverzeichnis abgerechnet — 120 Seiten. Davon kommen $96\frac{1}{2}$ auf einen Auszug des Nibelungenliedes, dann folgen 3 Strophen aus der Gudrun — Horands Gesang — und 10 Nummern aus Walther von der Vogelweide, im ganzen $10\frac{1}{2}$ Seiten. Der Rest von 13 Seiten enthält den Anhang: das gotische Vater unser, die Zauberformeln, Petri Bittgesang, die Schilderung der Hochzeit von Kana aus dem Heliand, dies alles mit Interlinearversionen und Anmerkungen unter dem Text, ferner einen $8\frac{1}{2}$ Zeilen langen Fetzen aus dem Sachsenspiegel, 40 Verse aus dem Reineke de Vos, endlich ein Gedicht von Hebel in alemannischer Mundart und zwei in niederdeutscher Sprache von Klaus Groth. Das ist denn doch, auch wenn diese Stücke nur als Proben angesehen werden sollen, von der reichbesetzten Tafel des mittelalterlichen Schrifttums ein kärglicher Abfall, und man fühlt sich versucht zu fragen, ob nicht der Verf. seinen oben erwähnten Ausspruch über den Unsegen litterarischer Näscherei durch die That selbst ein wenig zu Schanden macht. Unwillkürlich ruft man aus: entweder Nibelungenlied und weiter nichts, oder etwas mehr als das Gebotene: zum wenigsten das Wessobrunner Gebet, das Hildebrandslied, das Ludwigslied, das Falkenlied des Kürenbergers, den schönen Eingang zum armen Heinrich und anderes, was man nicht erst einzeln herzuzählen braucht. Und wie stiefmütterlich ist selbst Walther von der Vogelweide behandelt! Freilich daß aus der ganzen Fülle seiner Lieder nur sechs dastehen, wird man ertragen, weil sich wirklich von den Liedern nur wenige für die Schule eignen, aber daß von den Sprüchen nur vier ausgewählt sind, ist schwer zu begreifen; entfaltet sich doch in den Sprüchen weit mehr als in der Lyrik Walthers eigenartige Persönlichkeit, gar nicht zu gedenken des Umstandes, daß ein guter Teil von ihnen wichtige geschichtliche Urkunden sind. Hat sich etwa der Verf. durch die einengenden Bestimmungen der Lehrpläne gebunden gefühlt? Das wäre ja wohl möglich. Allein wenn er überhaupt an die Herausgabe seiner Sammlung kaum hat denken können ohne die Hoffnung

auf ein weitherziges *tolerari posse* von seiten der Schulverwaltung, so hätte er, einmal auf dem Wege das bestrittene Grenzgebiet zu betreten, gleich noch etwas entschiedener vordringen sollen.

Was das Nibelungenlied anbetrifft, so sehe ich nicht recht ein, weshalb man dem Schüler nicht den unverkürzten Originaltext in die Hand geben will. Indessen darüber kann man verschiedener Meinung sein. Jedenfalls ist der vom Verf. gebotene Auszug geschickt gemacht, wie auch die ausgewählten Stellen des Grundtextes in angemessener Weise durch kurze Inhaltsangaben der ausgeschiedenen Stücke verbunden sind. Nur dafs die 37. *aventure* verworfen ist, möchte man bedauern: sie berichtet den Tod Volkers und Giselhers und zeichnet sich durch energische, zur Teilnahme fortreisende Bewegung aus.

Die Einleitung des Büchleins giebt eine gedrängte Übersicht über das Gebiet der Sprachgeschichte, Grammatik und Metrik, die in der ersten Hälfte auch recht inhaltreich ist, während dagegen der grammatische Teil gar zu mager ausgefallen ist. Natürlich sollen auf der Schule keine Germanisten gebildet werden. Aber wenn man denn doch einmal über mittelhochdeutsche Grammatik reden will, so muß man doch auch die fundamentalen oder die besonders stark ins Auge springenden Erscheinungen berühren. Dazu rechne ich z. B. den sog. Rückumlaut, die Bildung der Präteritopräsentia, vor allem die Deklination der Substantiva, die um so weniger übergangen werden durfte als so häufig vorkommende Formen wie *krefte*, *bürge*, *hende*, *kint*, *lant*, *frouwen* daran mahnen mußten. Dagegen sind andere weniger wichtige Dinge angeführt, die wie z. B. Bemerkungen über die Aussprache der Belehrung durch den Unterricht vorbehalten werden konnten. Auffallend ist, dafs der Verf. den Ost- und Westgermanen die Nordgermanen als dritte gleichberechtigte Gruppe an die Seite stellt. Richtiger ordnet man die Nordgermanen als Glied dem ostgermanischen Stamme unter. Oder man muß, wie früher geschehen, auch das Niederdeutsche als koordinierte Gruppe zu einer Vierteilung herbeiziehen. Dafs der Wechsel von *e* zu *i* im Präsens der starken Verba der 1., 2. und 3. Klasse noch als Brechung bezeichnet wird, während er jetzt allgemein als Tonerhöhung von *e* zu *i* aufgefaßt wird, mag Absicht sein, um den Schüler nicht zu verwirren. Auf einem Versehen dagegen beruht wohl folgender Satz (S. XII): „Die nhd. Rechtschreibung hat diese Beibehaltung“ — nämlich der *media* im Auslaut wie *tag* neben *tages*, früher *tac* — „sogar zum Gesetz erhoben, wiewohl die oberdeutschen Mundarten und in gewissen Fällen die niederdeutschen die auslautenden *Media* auch heute noch sprechen“. Hier muß doch wohl anstatt *Media* *Tenuis* gelesen werden.

Schließlich noch ein Wort über die Interlinearversionen und die Anmerkungen des Anhangs. Wie in der Einleitung manchmal zu wenig, so ist hier, dünkt mich, des Guten zu viel gethan.

Was bleibt noch, frage ich, für den Lehrer übrig, wenn jedes Wort des Textes verdeutscht und obendrein noch ausführliche Erläuterungen gegeben sind? Versteht er seine Sache, so bedarf er der Übersetzung und der Noten nicht, und versteht er sie nicht, so wird er sich auf die Erklärung überhaupt nicht einlassen. Oder sollen die „Proben“ lediglich der Privatlektüre vorbehalten bleiben? Dazu sind wieder die Anmerkungen im ganzen zu hoch. Ein paar kleine Versehen sind auch hier zu verzeichnen. S. 111 fehlt wahrscheinlich durch die Schuld des Setzers die im Text angekündigte Note 5, S. 112 ist zu schreiben Harfagr, nicht Harfager, S. 113 ist für *λιπαρός λιπαρός* zu lesen, Kleinigkeiten, die ich uatürlich nicht hersetze, um dem Buch etwas anzuhaben, sondern um den Verf. darauf aufmerksam zu machen.

Soll ich mein Urteil über das Büchlein zusammenfassen, so wäre es dies: es ist ein Schritt vorwärts gethan auf einer Bahn, die leider in Norddeutschland seit Jahr und Tag verlassen ist. Aber es ist nur ein halber Schritt. Immerhin mag das Büchlein auf preufsischen Schulen nach der neuerlichen Gestaltung der Lehrpläne gute Dienste thun. Hier in Baden würde man die Einführung wohl ablehnen müssen.

Karlsruhe.

F. Kuntze.

Goethes Torquato Tasso. Schulausgabe mit Anmerkungen von Franz Kern. Berlin, Nikolaische Verlagsbuchhandlung (R. Stricker), 1892. IV u. 127 S. 8. 1,20 M., geb. 1,50 M.

Wenn ein Mann auf Grund seiner wissenschaftlichen wie pädagogischen Leistungen befähigt ist, eine Erklärung zu Goethes Tasso zu schreiben, so ist es ohne Zweifel Franz Kern. Kerns frühere Arbeiten auf diesem Gebiete sind von hohem Werte und dem Lehrer, der in der Prima den deutschen Unterricht erteilt, unentbehrlich; aber mußte darum Kern gerade eine Ausgabe für Schüler anfertigen? Nach allen Anzeichen scheinen wir mit ungestümer Gewalt in die Richtung getrieben zu werden, welche eine gedeihliche Lektüre unserer Klassiker ohne Handkommentare für die Schüler nicht mehr für möglich und ersprieflich hält. Ich habe mich schon früher in dieser Zeitschrift (1890 S. 142) bei der Besprechung der Erklärung zu Goethes Tasso von W. Wittich gegen alle diese Versuche ausgesprochen; ohne meine damals angeführten Gründe wiederholen zu wollen, kann ich nicht umhin, noch einmal meinen prinzipiellen Standpunkt zu betonen, daß ich es nicht nur für bedenklich, sondern sogar für gefährlich halte, das gemeinsame Lesen der Klassiker mit den Schülern unter Zugrundelegung solcher Ausgaben zu betreiben. Für den Lehrer werden eingehende Kommentare unserer Klassiker vielfach not-

wendig sein; der wird sich, nachdem er das Dichterwerk in seiner Gesamtheit hat auf sich wirken lassen, in Einzeluntersuchungen sachlicher und sprachlicher Art einlassen müssen; aber in den Händen der Schüler werden diese Hilfsmittel nur die Auffassung des Gelesenen erschweren, wohl gar unmöglich machen; wir ersticken in dem aufwachsenden Geschlecht die Lust an unserer Litteratur durch eine Behandlung, wie sie die Altphilologen den in schweren Sprachen geschriebenen griechischen und lateinischen Dichtungen zukommen lassen müssen.

Wenn Kern in der Vorrede eine gröfsere Ausgabe, die doch für die Lehrer bestimmt sein wird, in Aussicht stellt, so haben wir allen Grund, dieselbe mit Spannung zu erwarten, aber beim Durchlesen dieser Arbeit bin ich in meinem Urtheile, das ich früher ausgesprochen, nicht erschüttert, vielmehr bestärkt worden. Das Buch scheidet sich in drei Teile: Einleitung, Text und Kommentar. Der erste Teil bietet eine treffliche Übersicht über die Handlung des Dramas, über die Personen desselben und ihren Anteil an der Handlung; alles in der dem Verf. eigenen feinen und edlen Darstellungsweise. Diesen Abschnitt nach beendeter gemeinsamer Lektüre des ganzen Dramas mit den Schülern in der Klasse zu lesen, wäre nach verschiedenen Seiten hin höchst gewinnbringend; die Schüler würden nicht nur befähigt, was doch als das höchste Ziel immer gelten soll, die Dichtung als ein in allen seinen Theilen harmonisches Ganzes aufzufassen und die individuellen Charaktere der handelnden Personen scharf zu unterscheiden, sondern es auch an einem vorzüglichen Muster lernen, in gleicher Weise andere dramatische Dichtungen, mit denen sie umgehen, nach denselben Gesichtspunkten zu betrachten und in ihrem künstlerischen Aufbau zu begreifen; die Einleitung dient in ganz besonderer Weise der Aufgabe, welche wir im deutschen Unterrichte zu lösen haben. Der Kommentar giebt auf 21 Seiten zunächst eine kurze Übersicht über Stoff, Entstehen und Bau des Dramas und dann im Anschlus an die einzelnen Scenen, deren Inhalt jedesmal in kurzer Überschrift zusammengefasst ist, die Anmerkungen, in denen nach des Verfassers Worten nur das erläutert ist, was leicht missverstanden werden kann oder in seiner vollen Bedeutung für Handlung und Charakteristik nicht immer gewürdigt wird. Dafs die Anmerkungen nicht unter dem Text stehen, wie in vielen ähnlichen Schulausgaben, sondern im Anhang zusammengestellt sind, hat sein Gutes; sie können den Leser nicht zerstreuen, aber die Notwendigkeit des Nachschlagens andererseits wird auch weiter keine Sammlung aufkommen lassen, vielmehr das ruhige Besinnen des Schülers drücken und schwächen. Die Beschränkung, welche sich Kern aufgelegt hat, verdient alle Anerkennung, da fehlt alles Triviale, jede Bemerkung zeugt von dem Ernste der Aufgabe, welche er sich gesteckt hat; aber trotzdem wird in den Noten so viel angeregt und aufgeregt, dafs ich bei

aller Verehrung, die ich gegen den Verfasser im Herzen trage, den Eindruck nicht gewinnen konnte, daß mit denselben den Schülern sonderlich gedient sei. Mein Urteil bleibt auch nach dieser gehaltvollen Arbeit, daß wir gut thun beim alten zu bleiben: Texte ohne Kommentare für die Schüler, Kommentare ohne Texte für die Lehrer.

Stettin.

Anton Jonas.

-
- 1) J. Minor, *Allerhand Sprachgrobheiten. Eine bößliche Entgegnung.* Stuttgart, Cotta'sche Buchhandlung, 1892. 34 S. 8. 0,80 M.

Grob ist nun zwar das Minorsche Büchlein eigentlich nicht; im Gegenteil, die Satire auf den Schulmeister, der 1866 die Schlacht von Königgrätz gewonnen hat und jetzt als Präsident an der Spitze von Sprachvereinen oder als Korrektor in Druckereien oder als Archivar mitten unter Akten sitzt, ist recht fein; aber Anwandlungen, auf die Sprachdummheiten Sprachgrobheiten zu setzen, mag Minor gehabt haben, und als er die Feder ergriff, wollte er vielleicht nach dem Sprichwort vom groben Klotz und groben Keil verfahren, er mäßigte sich aber und trat in hößlichen Formen auf. Geärgert hat ihn, denke ich mir, besonders die Anmerkung Wustmanns zu S. 148: „Wer schnell und gründlich von welcher geheilt sein will, der lese einmal ein paar Blatt in der Biographie Schillers von Jakob Minor. Der eintönige Satzbau dieses dicken, breiten Buches kennt fast keine andern Nebensätze als Relativsätze, und alle fangen sie mit welcher an, auf einer Seite manchmal acht, zehn, zwölf! Nur ganz vereinzelt, offenbar wenn einmal eine Stelle aus einem andern Buche entlehnt ist, wo zufällig der gestanden hatte, läuft ein der mit unter. Sonst welchert es durch das ganze Buch — es ist fürchterlich!“ Als Beweis für meine Vermutung sehe ich die Apologie des Relativums welcher auf S. 20—30 an und den etwas malitiösen Schlusssatz: „Man hat auch die Grenzboten häufiger und lieber gelesen, da noch Gustav Freytag in ihnen welcherte, als jetzt, wo sie das unverfälschte Wustmannische Deutsch zu schreiben sich rühmen dürfen“.

Aber ich will keineswegs sagen, daß Herrn Minor nur persönliche Gereiztheit zu seiner hößlichen Entgegnung getrieben hat. Die auf ein umfangreiches Material gestützte gründliche Verteidigung des hart angefochtenen Wörtleins welcher ist sachlich durchaus berechtigt, und ebenso sachlich gehalten und vollkommen berechtigt sind die Einwendungen gegen Wustmanns Autoritäten: die lebendige Sprache, den gesunden Menschenverstand und das natürliche Sprachgefühl. Diese Grundsätze haben in der That etwas Schwankendes und lassen sich nicht konsequent durchführen. Das hat Minor treffend und lehrreich auseinandergesetzt.

2) A. Faulde, Beiträge zur deutschen Grammatik und deutschen Lektüre. Neisse, Graveursche Buchhandlung, 1892. 104 S. 8. 1,25 M.

Der zweite Teil dieser Schrift S. 51—104 enthält Parallelstellen, hauptsächlich aus Dichtern, lateinischen wie griechischen und deutschen, die im Unterricht ganz gut zu verwerten sein mögen, uns hier aber nicht weiter beschäftigen sollen. Nur wollen wir aus philologischer Akribie den groben prosodischen Fehler in dem Citat: *multa fecit tulitque puer etc.* nicht ungerügt lassen. Desgleichen müssen wir den Sprachfehler rügen auf S. 54: „wenn er auf irgend einen § der Grammatik verweisen würde“. Vergl. Wustmann S. 184.

Der erste Teil S. 10—50 behandelt grammatische Dinge teils in Übereinstimmung mit Wustmann, den Faulde sehr hoch schätzt, teils im Gegensatz zu ihm. Gegen Wustmann nimmt Faulde in Schutz: den adjektivischen Gebrauch gewisser auf weise endigenden Adverbia wie teilweise, zeitweise, stufenweise u. a.; ferner das Relativum welcher, dessen historisch begründeten Besitzstand unangetastet zu lassen sich empfehlen werde; endlich von was anderm u. ä. gegen S. 65 und 66 der Sprachdummheiten. Die Abschnitte über Zusammensetzungen mit lei in keinerlei, vielerlei u. s. w., über den Gebrauch von gäng und gäbe, über die Formen unehrbietig und unehrbietig, über das Wort Friedensbrecher, über die Wörter ausdehnsam, nachdrucksam, bedeutsam, abträglich, abgünstig, sänftlich sowie über hinsichtlich, rücksichtlich und übersichtlich sind recht lesenswert.

Blankenburg am Harz.

H. F. Müller.

Chr. Wirth, Erste Anleitung zur selbständigen Fertigung deutscher Aufsätze. Für obere Gymnasialklassen. Bayroth, H. Heuschmann, 1892. 27 S. 8. 0,50 M.

Keine Vorrede vom langgefühlten Bedürfnis u. s. w.! Die ersten drei Paragraphen handeln von den Teilen jedes „regelrechten“ Aufsatzes, § 4—6 von den Arten der Beweisführung, dem sprachlichen Ausdruck und den Übergängen. Der Verfasser giebt knapp gehaltene Gebote und Verbote, dazu treffende Beispiele. Die neue bayerische Schulordnung erlaubt neun Arten von Themen zu deutschen Aufsätzen: § 7—16 geben dementsprechend von jeder Art ein disponiertes Thema. Die kurzen Winke des anspruchslosen, jedenfalls aus längerer Praxis erwachsenen Büchleins dürften mehr noch als in den Händen der Schüler in denen jüngerer Lehrer nützlich sein — zur ausgewählten Mitteilung bei den Vorbesprechungen.

Eberswalde.

H. Winther,

Karl Brugmann, Grundrifs der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen. Kurzgefasste Darstellung der Geschichte des Altindischen, Altiranischen, Altarmenischen, Altgriechischen, Lateinischen, Umbrisch-Samnitischen, Altirischen, Gotischen, Althochdeutschen, Litanischen und Kirchenslavischen. II. Band. Wortbildungslehre (Stammbildungs- und Flexionslehre). 2. Hälfte, Schlusslieferung: Zahlwortbildung. Kasusbildung der Nomina. Pronomina. Verbale Stammbildung und Flexion (Konjugation). Strafsburg, K. J. Trübner, 1892. XII. S. 847—1438 und XV Seiten Index. 14 M.

Mit dieser 2. und zugleich Schlusslieferung der zweiten Hälfte des zweiten Bandes ist nun Brugmanns großes Werk, wenigstens soweit es in Angriff genommen, glücklich zu Ende gediehen. Nach dem Urteile Max Müllers (Die Wissenschaft der Sprache, neue deutsche Ausgabe von Fick und Wischmann I S. XX. Leipzig, Engelmann, 1892) ist dies Werk so recht die Signatur der dritten Periode der vergleichenden Sprachforschung, in welche wir eingetreten sind. In jedem Zweige wissenschaftlicher Forschung ist es nötig, von Zeit zu Zeit zusammenzufassen und zu sichten, und dies erst recht in einer neuen und beständig fortschreitenden Wissenschaft. In der vergleichenden Sprachwissenschaft hat eine solche Zusammenfassung dreimal stattgefunden. Die erste geschah durch Bopps Vergleichende Grammatik, die zweite durch Schleichers Kompendium, die dritte durch Brugmanns Grundrifs der vergleichenden Grammatik.

Ein Vergleich dieser drei Werke lehrt schon zur Genüge, daß der Fortschritt der vergleichenden Sprachwissenschaft seit 1833 schnell, aber zugleich stetig sich vollzogen hat. Schleicher hat ebensowenig Bopp verdrängt, wie Brugmann Schleicher. Doch will uns scheinen, daß der Abstand zwischen den letzteren größer ist als zwischen den ersteren. Man lese nur hinter einander ein paar entsprechende Abschnitte aus diesen drei vergleichenden Grammatiken. Bopps Arbeit ist wesentlich eine einleitende. Er beweist die wesentliche Gleichheit der indogermanischen Sprachen, welche er aus sinnfälligen Übereinstimmungen in den Wortstämmen und Wortformen erkannte, und sucht das allen indog. Sprachen Gemeinsame. Schleicher, der scharfsinnige Schematiker, setzt die Gleichheit als bewiesen voraus; sein organisatorischer Geist läßt die einzelnen indog. Sprachen auf dem gemeinsamen Hintergrunde der rückwärts erschlossenen Ursprache sich abheben. Aber Schleicher zählt die Sprachwissenschaft noch zu den Naturwissenschaften, worin freilich auch Neuere, wie Max Müller selbst, ihm folgen. Welche großartige Weiterentwicklung aber nach seinem Tode! In der kurzen Spanne Zeit von Schleicher bis Brugmann hat sich die indogermanische Ursprache bis zur Unkenntlichkeit verändert, sagt G. v. d. Gabelentz (Die Sprachw. S. 182). Ja, auch die die ganze Sprachforschung. Eine unabsehbar große Litteratur zeugt davon, welche Arbeit und Schwierigkeit die Forscher auch nach Schleicher noch zu bewältigen hatten, Männer wie Ascoli,

Bartholomae, Bechtel, Bezzenberger, Bréal, Bugge, Collitz, G. Curtius, Deecke, Delbrück, Fick, Fröhde, V. Henry, Hübschmann, Kluge, Leskien, G. Meyer, Merlo, Osthoff, H. Paul, Pauli, Saussure, Sayce, J. Schmidt, O. Schrader, Schuchardt, Sievers, F. Stolz, Thurneysen, Verner, Windisch, die beiden oben genannten u. a. mehr. Alles was diese Gelehrten in Jahrzehnten gefunden, also die Ergebnisse einer ganzen ungemein fruchtbaren Periode, und eine Unzahl selbständiger Beiträge anderer Männer sind in Brugmanns Grundrifs hineingewebt, dort gebucht und verwertet, und dazu hat Brugmann selbst mehr Eigenes beigesteuert als irgend ein anderer. Man ist daher vollkommen berechtigt, sein Werk neben Bopps und Schleichers große Werke zu stellen und es wie sie als einen Markstein in der Entwicklung der Sprachwissenschaft zu bezeichnen.

Trotzdem haben sich einzelne durch seine Darstellung nicht befriedigt gefühlt. „Die Enttäuschung, die man über Brugmanns Grundrifs geäußert hat, scheint mir“, sagt M. Müller, „kaum gerechtfertigt. Die, welche eine vollständig neue Offenbarung, einen auf den Ruinen alter Systeme errichteten Tempel, eine vollständige Vernichtung von Bopp, Grimm, Pott, Benfey, Schleicher, Curtius und den übrigen erwarteten, sind ohne Zweifel enttäuscht worden. Brugmanns Werk ist in kritischem, aber auch zugleich in historischem Geiste geschrieben. Die Thatsachen, auf denen es sich gründet, sind im ganzen dieselben, die der Fleiß seiner Vorgänger zusammengebracht hatte, allein die Behandlung desselben zeigt einen entschiedenen Fortschritt. Nichts ist mühsamer und weniger dankbar, als eine vollständige und genaue Übersicht über das von unseren Vor- und Mitarbeitern gethane Werk zu geben und Freunden und Feinden das an Lob und Tadel zuzuteilen, was sie und ihre Arbeiten in unsern Augen zu verdienen scheinen. Wir sollten daher allen denen um so dankbarer sein, die wie Bopp, Schleicher und Brugmann diese mühevollen und oft undankbare Aufgabe übernommen haben“.

Wenn beim Abschlusse eines großen Werkes, wie es hier vorliegt, eine Würdigung desselben am Platze ist, so wird man uns diese auf seine Bedeutung hinweisenden Bemerkungen verzeihen. Wir haben in der That alle Ursache, stolz darauf und dankbar dafür zu sein, daß es wieder ein deutscher Gelehrter gewesen ist, der solche Riesenarbeit geleistet, der durch eigene Forschung selbst die Wissenschaft so mächtig gefördert, dessen findsamer Geist am liebsten aus dem Eigenen schöpft und neue Funde zu Tage fördert und der sich dennoch die unsägliche Mühe nicht verdriessen liefs, Kärner- und Baumeisterdienste zugleich zu thun. Bescheiden nennt er einen Aufbau, der alle bisherigen sprachwissenschaftlichen Werke der ersten Forscher übertrifft, einen „Grundrifs“, und doch hat er nicht blofs den Rifs entworfen und die Fundamente gelegt, sondern Baustein an Baustein

zusammengetragen, das von ihm und anderen gelieferte Material mit kritischem Geiste verarbeitet und so Stockwerk auf Stockwerk gefügt, bis das Werk unter Dach war. Nun fehlt nur noch die Krönung des Gebäudes, eine in gleichem Geiste gehaltene Syntax, am vollständigen Abschlusse. Ohne sie würde das Werk gerade uns Philologen, so unentbehrlich es auch uns ist, dennoch weniger wertvoll sein. Wir können ohne gründliche Einsicht in den Formenbau und die Geschichte der Flexion und Wortbildung der klassischen und neueren Sprachen, wenn anders wir es mit unserer Lehrthätigkeit ernst nehmen, kaum fertig werden, aber viel wichtiger als alle Laut- und Wortbildungslehre, als alle etymologische Belehrung ist uns doch die Erkenntnis, wie der sprechende Mensch im Altertum und in der Neuzeit die Sprachformen in zusammenhängender Rede verwertet, also die Einsicht in den Geist der Sprache. Wir würden einen Grundrifs einer vergleichenden Syntax der indogermanischen Sprachen von Brugmann selbst sehr gern gesehen haben. Etwas Derartiges ist bisher noch nicht versucht worden. Wie die Verlagsbuchhandlung ankündigt, wird Herr Prof. B. Delbrück diese Arbeit leisten. Sie ist also in guten Händen, und man darf sicher sein, dafs dieser bewährte Syntaxforscher sie so gestalten wird, dafs sie an Geist und Gehalt der Arbeit Brugmanns nichts nachgiebt. Schon 1893 wird die erste Abtheilung erscheinen. Wir sprechen für diesen kommenden Teil nur den Wunsch aus, dafs Delbrück die sprachwissenschaftliche Erklärung aller irgendwie bemerkenswerten Thatsachen des Griechischen, Lateinischen und Deutschen besonders ausführlich geben möge, damit gerade wir Philologen einen Ratgeber bekommen, der uns nicht im Stiche läfst. Wie lange haben wir uns schon darnach geseht, die Satzlehre und die Teile des Satzes in den klassischen und neueren Sprachen einmal im Lichte der vergleichenden Sprachwissenschaft zu schauen! Eine derartige vergleichende Betrachtung wird sicherlich noch viel Interessantes zu Tage fördern und manches Rätsel lösen.

Der nun vorliegende Schlufsteil des Brugmannschen Grundrisses beschäftigt sich ausschließlic auf fast 600 Seiten mit der verbalen Stammbildung und Flexion (Konjugation). Nachdem die Vorbemerkungen dazu bereits im früheren Teile Platz gefunden hatten, vgl. unsere Anzeige in dieser Zeitschrift XLV 439 ff., werden im Anfang die reduplizierten Verbalbildungen und das Augment betrachtet. Über die griechische und lateinische Reduplikation erhalten wir allseitige Aufklärung, nur der Ursprung des *αι* und des *οι* in der Reduplikationssilbe von *μαιμάω*, *παιφάσσω*, *παιπάλλω*, *ποιφύσσω* u. a. wird als nicht klar bezeichnet, obwohl eine Deutung des *ι* versucht wird. Auch der Gebrauch der Reduplikation zur Nominalbildung, vgl. gr. *κεκραγμός* (Eurip.), *πεποθῆσις* (Josephus. Philo), findet Erwähnung. Während aber die Reduplikation als formatives Element nicht nur zur Bezeichnung

des wiederholten Geschehens oder Seins, sondern auch der Intensität diene, hat das Augment seit indog. Zeit nur den Zweck gehabt, die Vergangenheit zu bezeichnen (859). Ein Zeichen seines ursprünglichen Charakters als ein selbständiges Wort, ein Adverb, an welches die Verbalform enklitisch antrat, bewahrte das Griechische in den paroxytonischen Formen wie *παρ-ε-σχον*; seine Herkunft ist dunkel, Vermutungen darüber S. 860 Anm. Die Schicksale des griech. Augments werden ausführlich behandelt, dem Lateinischen fehlt es. S. 868—1275 folgt die erschöpfende Darstellung der „Bildung der Tempusstämme“. Hier wird man besonders die allgemeinen Erörterungen S. 868—884 mit Interesse lesen. Verf. begnügt sich, nur drei Gruppen für die Tempusstambildung aufzustellen: 1. Präséntia, 2. *s*-Aoriste, 3. Perfekta. Der starke Aorist weist von urindog. Zeit her keinen Bildungsunterschied in den Formen des Präsensstammes auf; es genügt daher, zum Ausdruck der Unterschiede der Aktionsart hier nebenher von Aoristpräsens und Imperfektpräsens zu reden; auch die Futurformen sind formal Präséntia, teils Indikative, teils Konjunktive. Zwar zeigt auch der *s*-Aorist gerade wegen dieses charakteristischen *s* und nicht minder das Perfekt gewisse Berührungen mit dem Präsens, doch wird der erstere aus Gründen der Übersichtlichkeit, das zweite wegen mannigfacher morphologischer Verschiedenheiten mit Recht als besondere Gruppe aufgestellt. Mit großer Schärfe verbreitet sich Verf. über die Scheidung der primitiven und nicht-primitiven Verba, wie der Desiderativa, Incohativa, Intensiva, Iterativa, Frequentativa, Causativa, Denominativa; diese Unterscheidung ist eine sehr schwierige und missliche, weil alle die genannten im Grunde keine andere Bildung aufweisen als die neben ihnen stehenden sog. Primitiva. Sehr undeutlich ist besonders die Grenze der Denominativa, wissenschaftlich unzulänglich auch die übliche Art der Sonderung der Wurzelterminative von den eigentlichen flexivischen Elementen. Selbst die modusbildenden Elemente sind mit den im Indikativ auftretenden etymologisch identisch.

Die 32 Klassen der Präsensstämme, welche einzeln für sich betrachtet werden, faßt Verf. unter folgende 10 Gruppen zusammen: A. Klasse 1—8: die reine Wurzel mit *-o-* als Präsensstamm, zum Teil mit vortretenden reduplikativen Elementen. B. Klasse 9: die *W.* mit angefügtem *ι* als Präsensstamm mit oder ohne Reduplikation. C. Klasse 10. 11: mit angefügtem *ᾱ ē ō*. D. Klasse 12—18: die Nasalpräséntia. E. Klasse 19—21: die *s*-Präséntia. F. Klasse 22. 23: die *sko*-Präséntia. G. Klasse 24: die *W.* mit angefügtem *to* (*t*). H. Klasse 25: mit angefügtem *dho* und *do*. J. Klasse 26—31: die *io*-Präséntia. K. Klasse 32: die *W.* mit angefügtem *έτο*. — Alle hierher gehörigen griechischen und lateinischen Bildungen erhalten ihre Zuweisung in eine dieser Klassen und werden ebenso wie die Aorist- und Perfektbildungen mit großer Klarheit untersucht und eingeordnet. Das griech. und

das italische Perfekt wird auf je 10 Seiten S. 1225 ff., 1234 ff. betrachtet. 1263 ff. folgen periphrastische Bildungen wie *γεγραμμένοι εἰσὶ (ἦσαν), τετελεσμένον ἔσται, ἐρασθεὶς ἔγω, ὀφειλῶν* = ὀψει ἰῶν „auf das Sehen ausgehend“, *datus sum, datum iri, ferimini* = *ferimini estis* vgl. *φερόμενοι ἔστε, dicturum* allat. = *dicturum* (= *esse*), später *dicturum esse*, woraus *dicturus sum*, werden erklärt. In dem Kapitel „Unaufgeklärte Bildungen“ fehlen lat. und griech. Tempusbildungen, da der allerdings noch nicht ganz sicher feststehende Ursprung des griech. α -Perfekts und der lat. Präterita auf *-vi* und *-ui* bereits S. 1232 und 1244 eine durchaus wahrscheinliche Deutung gefunden hat.

Was die Bildung der Modusstämme anbetrifft, so werden vor der ausführlicheren Betrachtung der Konjunktiv-, Optativ- und Imperativbildungen zuvor noch die Injunktive kurz berührt. So nennt man sehr alte, in früher Zeit weit ausgedehnte augmentlose Indikative eines Augmenttempus wie homer. *φέρε* trug, *φύγεσθον*, dor. kypr. *φέρες* du trägst, lat. *vehī-s, imple-s, is, sum, eras*, griech. *ἔστε*, lat. *este, sequere* u. a. Die Konjunktivformen hatten neben der voluntativen Funktion seit urindog. Zeit auch einfache Futurbedeutung, so lat. *ero, videro*, als *Futura* bezeichnet. — Unter den sog. Imperativformen finden sich aufer Injunktivformen wie *φέρετε, φέρον* auch Konjunktivformen, Optativ-, Indikativformen wie griech. *λέξαι* lege dich, endlich Formen des Verbum infinitum wie *sequimini* folget. Die Personalendungen und die Bezeichnung der Genera verbi der medialen und passiven Diathesis (S. 1330—1385) folgt nun erst. Auch hier ist die Wissenschaft nicht im stande, die Personbedeutung bei jeder einzelnen Endung etymologisch zu deuten; ebensowenig geklärt ist das etymologische Verhältnis der Medial- zu den Aktivendungen; letztere haben aber wohl das höhere Alter für sich. Für die passivische Diathesis fehlten den indog. Sprachen besondere Endungen, man behalf sich mit Aktiv- oder Medialformen. Für jede Person im Aktiv wie im Medium gab es von jeher mindestens zwei Endungen. Ein besonderer Abschnitt wird den *r*-Endungen des Arischen, Italischen und Keltischen und den periphrastischen Medialbildungen gewidmet. S. 1398—1409 nehmen sehr praktische Übersichtstabellen zur Lehre von der Flexion des verbum finitum ein, ganz wie die früheren Tabellen zur Kasusbildung (S. 736—759) nach den 11 Sprachenkolumnen von links nach rechts und den einzelnen Personen der Tempora von oben nach unten geordnet. In diesen Tabellen finden wir durch die einzelnen Sprachen durchgeführt: das Präs. **ésmi* bin, Impf. **ésm* war, Präs. **uēmi* wehe, Injunkt. (Prät.) **(e)uēm*, Präs. **bhéro* trage, Impf. **(e)bhérom* trug, Perf. u. a. — Den Schluss macht das Verbum infinitum (Verbalnomen), das eine Mittelstellung zwischen Nomen und Verbum einnimmt. Hier erscheint einiges in anderem Lichte als früher bei der Deklinationslehre. Auf den Ursprung der einzelnen In-

finitivendungen wird, soweit es möglich, eingegangen (S. 1413ff.). Beim Part. fut. pass. auf *-endo-* legt Verf. Gewicht auf die Untersuchungen Weisweilers über diese Form, denen er beistimmt, er gründet darauf weitere Vermutungen (S. 1425).

Einigen Berichtigungen und Nachträgen folgt zuguterletzt das Nachwort. Auch hier macht Verf. darauf aufmerksam, daß sein ursprünglicher Plan mit dem Fortschreiten der Arbeit eine Erweiterung erfuhr, wie denn der ewige Fortschritt der Wissenschaft selbst den Forscher zur Umgestaltung seiner Ideen nötigt. Trotzdem wird das Werk in seiner jetzigen Gestalt für viele Jahre einen für das Studium unentbehrlichen Thesaurus bilden, der in keiner Lehrerbibliothek fehlen darf. Die Orientierung wird, sobald das versprochene ausführliche Register in einem besonderen Bändchen vorliegt, sehr erleichtert sein.

Aus Brugmanns „Grundrifs“ kann man deutlich erkennen, daß die Sprachwissenschaft hinter den ungeheuren Fortschritten anderer Wissenschaften, wie der Naturwissenschaften, nicht zurückgeblieben ist. Sie ist in zwei Jahrzehnten eine völlig andere geworden. Jener „Grundrifs“, der nach dem Urteile der Forscher selbst eine neue Periode bezeichnet und ein Triumph der Wissenschaft ist, wird weitere staunenswerte Fortschritte einleiten. Denn zugleich mit den tausendfältigen Errungenschaften, die als gesichert gelten dürfen, verbirgt er nicht die einzelnen Lücken, welche die Wissenschaft noch gelassen hat, legt die Probleme und Aporeme der indogermanischen Flexionslehre, welche nach dem heutigen Stande der Forschung noch bleiben, offen dar, so daß man Soll und Haben klar überblickt. Aber das Debet ist doch hundertfältig geringer.

Colberg.

H. Ziemer.

- 1) W. Wartenberg, Vorschule zur lateinischen Lektüre für reifere Schüler. Hannover, O. Goedel, 1892. V und 187 S. 2,40 M.
- 2) H. Baetcke, *Bellum Helvetiorum*. Leitfaden für den Anfangsunterricht im Lateinischen auf Grund der Lektüre in der Tertia höherer Lehranstalten. Lübeck, Lübeck und Hartmann, 1892. XIII und 90 S. gr. 8. 0,90 M.
- 3) J. Schmidt, Lateinisches Lesebuch aus Cornelius Nepos und Curtius Rufus. Mit erklärenden Anmerkungen. 2 Teile. Wien und Prag, F. Tempsky, 1892. VI u. 71 u. 27 S. 70 Kr.

Herr Wartenberg, der Verf. des 1888. 90 in gleichem Verlage erschienenen Lehrbuches der lateinischen Sprache als Vorschule der Lektüre, bietet uns jetzt ein Hilfsmittel für reifere Schüler, welche im Laufe eines Jahres die Kenntnis der Formenlehre und die Grundzüge der Satzlehre sich so weit aneignen sollen, daß sie zur ersten Cäsarlektüre im allgemeinen befähigt werden. Er kommt damit dem Bedürfnis solcher Anstalten entgegen, welche,

wie das Frankfurter Gymnasium, den lateinischen Unterricht erst in Tertia beginnen lassen und demgemäß möglichst rasch zur Lektüre eines Autors fortzuschreiten haben. Ist dies, wie in dem von Wartenberg angenommenen Falle, Cäsar, so muß dessen Wortschatz die Wahl der einzuprägenden Vokabeln und die Gestaltung des Textes im Hilfsbuch bestimmen, wenn auch andere Wörter und Wendungen nicht ganz zu vermeiden sind. Daneben erfordert die Auswahl und Darbietung des grammatischen Stoffes große Umsicht und Sorgfalt, damit das Wichtige entsprechend heraustritt und durch fortgesetzte Übung sich befestigt, damit ferner nicht zu vielerlei auf einmal sich nebeneinander stellt. So viel wir sehen, hat der Verf. diese Aufgabe nach Anordnung und Verteilung des Stoffes mit richtigem Takt gelöst, auch was die Satzlehre betrifft, nur das Supinum möchten wir ganz gestrichen und die Lehre vom Gerundium und Gerundivum wesentlich verkürzt sehen. Hier kann das Notwendige bei der Lektüre selbst induktiv ergänzt werden.

Die Übungen bewegen sich zuerst in Einzelsätzen und gehen dann zu zusammenhängenden Abschnitten über, der Stoff dazu ist vorzugsweise der griechischen und römischen Geschichte entnommen. Nach allem glauben wir, daß das Buch sich bei einem praktischen Versuch bewähren wird.

2. Sucht Wartenberg für die Autorenlektüre eine angemessene grammatische und lexikalische Vorbereitung zu geben, so setzt Baethcke sofort mit der Lektüre ein und leitet daraus durch induktives Verfahren die Sprachkenntnisse ab. Was ihm zu solchem Toussaint-Langenscheidtschen Versuche am Lateinischen ermutigte, sind Erfahrungen, die er im Privatunterricht mit Schülern gemacht hat, die von lateinlosen Schulen in die Tertia oder Sekunda des Realgymnasiums übergehen wollten. Der Stoff, der in dieser unseligen Weise seziert werden soll, sind die ersten 29 Kapitel von Caesar bell. Gall., leitender Gesichtspunkt aber ist doch, und zwar recht gewaltthätig, die Grammatik. So wird z. B. aus Kap. 1, 1 die erste Deklination gewonnen, der Text enthält nur fünf Kasusformen dieser Deklination, die übrigen hat infolge dessen der Lehrer ergänzend hinzuzufügen. In derselben Weise werden alle einzelnen Abschnitte mit genauer Anweisung für den Lehrer, wie er zu fragen und was er jedesmal zusammenzustellen hat, durchgenommen, und wenn nur wenigstens eine überlegte Anordnung und Fortführung des grammatischen Stoffes zu bemerken wäre; aber die Übersicht darüber zeigt das bunteste Bild und beweist, daß dem Schüler eine außerordentliche Kraft des Verstehens und Behaltens zugemutet wird. Die systematischen Zusammenstellungen soll derselbe zu Hause vornehmen, auch schriftliche Beispielsammlungen anlegen; zur Erleichterung bietet das Buch am Schluß nur eine kurze Übersicht über Deklination

und Konjugation und ein Vokabularium für die ersten achtzehn Kapitel, später soll ein Spezialwörterbuch benutzt werden.

3. Schmidts Lesebuch ist für die dritte Lateinklasse bestimmt und stellt insofern eine Neuerung dar, als es den Curtius für diese Stufe stark verwertet. Von Nepos enthält es nur die sechs gelesensten Viten, aus Curtius und den Ergänzungen von Freinsheim ist der Stoff so ausgewählt, daß der Schüler ein Gesamtbild von Alexander gewinnt, das ihm den Herrscher, Feldherrn, Soldaten und Menschen in fesselnden Zügen veranschaulicht. Da die Viten des Epaminondes und Pelopidas passend von der griechischen zur macedonischen Geschichte überleiten, so bildet die Lektüre des Buches ein historisch zusammenhängendes Ganze mit einem einschneidenden Abschluß im Tode des großen Königs. Eingeflochtene Beschreibungen und Schilderungen sollen nach Maßgabe der österreichischen „Instruktionen“ der Konzentration mit dem deutschen Unterricht dienen.

Der sachliche Zusammenhang der Abschnitte und die zeitliche Folge der Begebenheiten wird durch einen kurzen einleitenden Lebensabriß Alexanders und eine Übersicht der griechischen und macedonischen Geschichte von 500—323 klar gelegt, auch eine Karte von Griechenland und vom persisch-macedonischen Reiche ist beigegeben.

Über die Einführung der Curtiuslektüre auf dieser Stufe wollen wir mit dem Herausgeber nicht streiten; daß der ganze Umfang des Buches sich nicht bewältigen läßt, giebt er selbst indirekt zu, indem er den Schüler für seine Privatlektüre (!) auf die Anmerkungen verweist. Diese sind in einem besonderen Hefte zusammengestellt und bieten aufser Phrasen und Vokabeln, welche aber das Wörterbuch nicht ersetzen, sondern nur dessen Benutzung erleichtern sollen, noch Verweisungen auf die Scheindlersche Schulgrammatik.

Halle a. S.

Wilhelm Fries.

B. Thiele, Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für angehende Studierende der klassischen Philologie. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. VIII und 63 S. 8. 1 M.

Wie wohl jeder Lehrer des Lateinischen, so sieht auch der Verf. nicht eben vertrauensvoll den Folgen der neuen Lehrpläne entgegen und „fragt mit banger Sorge, ob es möglich sein wird, eine ausreichende Kenntnis der lateinischen Grammatik und damit sprachlich-logische Schulung zu erreichen, und ob nicht infolge dessen der Betrieb der Lektüre sich verflachen wird.“ Jedenfalls habe der philologische Universitäts-Unterricht künftig die Aufgabe, die bisher die Oberklassen des Gymnasiums erledigt hätten, die feineren syntaktischen Erscheinungen mitzuteilen und Stilistik und

Synonymik systematisch zu lehren, und dazu solle dies Werkchen als „tirocinium academicum“ behülflich sein. Die 50 Stücke sind in Anlehnung an moderne Schriften, von Mommsen, Bender, Lübcke u. a., gearbeitet und behandeln geschichtliche und literarische Themata (fast die Hälfte Sophokles); die zahlreichen Anmerkungen (S. 2 fehlt 29 oder vielmehr 28) wollen vor allem lehren, wie die deutsche Ausdrucksweise in die lateinische umzuformen sei, und verweisen außerdem auf Bergers Stilistik. Mit alledem kann man ganz einverstanden sein, man kann auch die große Sorgfalt und gründliche Kenntnis, mit der die Anmerkungen gearbeitet sind, vollständig anerkennen und rühmen, daß nicht nur „angehende“ Philologen recht viel aus ihnen lernen können; aber doch kann ich gewisse Bedenken nicht unterdrücken. Ich glaube nämlich, daß bis jetzt noch kein Mensch genau sagen kann, wie weit wir unsere Primaner künftig im lateinischen Stil bringen werden, auf welchem Grunde also die Universität ihren Weiterbau beginnen muß. Wer aber, wie z. B. ich, bis jetzt der Überzeugung ist, daß in der einen sogenannten Stilstunde in IIa und I, in der Extemporalien geschrieben, Exercitien diktirt, deutsche Übersetzungen und lat. Inhaltsangaben angefertigt und alle diese Arbeiten zurückgegeben werden sollen, zu „stilistischen Zusammenfassungen und Wiederholungen“ einfach keine Zeit vorhanden ist, daß es fast oder ganz unmöglich sein wird, die Schüler über das bis IIb Erlernte, d. h. über den Standpunkt der alten IIIa in irgend nennenswertem Maße hinauszufördern, daß also die lateinischen Abiturienten-Arbeiten der Zukunft über Sätze wie *Qua de re Caesar certior factus cum non dubitaret, quin . . .*, „*quam celerime proficiscendum statuit*“ kaum werden hinausgehen können: — dem werden die vorliegenden Aufgaben für die angehenden Philologen der Zukunft zu schwer erscheinen. Der Verf. hat es für nötig gehalten, in den Anmerkungen anzugeben, wie etwa 2000 Jahre, Freiheitskriege, sich selbst töten u. dgl. zu übersetzen ist, daß vermutlich, zweifelsohne *verbum regens* werden, nämlich und also bei der Apposition wegfallen müssen, und ähnliche Dinge in großer Zahl. Ich zweifle nicht daran — leider! —, daß solche Hülsen für junge Studenten fortan unentbehrlich sein werden; aber dann darf man, meine ich, ihnen auch nicht Ausdrücke zum Übersetzen aufgeben, wie „selbstlose Liebeshätigkeit für den hilfsbedürftigen Nächsten, in architektonischer Hinsicht nicht ohne Interesse, der zu krankhaft erregte Ehrbegriff des Ajax, unsere Zeit hält in echt wissenschaftlichem Sinne überall das Prinzip der Entwicklung fest“ u. s. w. u. s. w. Ich fürchte, unsere künftigen Philologen werden erst einen allerersten stilistischen Kursus durchmachen müssen, bevor sie sich an derartige Aufgaben auch nur heranwagen können.

Mühlhausen i. Th.

O. Drenckhahn.

P. Dettweiler, Untersuchungen über den didaktischen Wert Ciceronianischer Schulschriften. I. Die Rede pro Roscio Amerino. II. Die philippischen Reden. Sammlung pädagogischer Abhandlungen, herausg. von O. Frick und H. Meier. Heft II und VI. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1889 und 1892. 82 und 146 S. 8. 1,20 M u. 1,80 M.

Der Verf. obiger Untersuchungen, ein begeisterter Anhänger H. Schillers, bringt seine Erörterungen namentlich im II. Hefte mit der großen Bewegung der Schulreform in unmittelbarem Zusammenhang, insbesondere knüpft er an die 2. und 3. der Fragen an, welche der Kaiser der Berliner Schulkonferenz vorgelegt hat: „Ist die Ermäßigung der Lehrziele, also die Verminderung des Lehrstoffes, scharf ins Auge gefasst und wenigstens das Auszuscheidende genau festgestellt? Sind die Lehrpläne klassenweis für die einzelnen Fächer festgelegt?“ Er bezeichnet seine Untersuchungen mit Recht als zeitgemäße. Denn die starke Verminderung der Lehrstunden für das Lateinische, die die neuen Lehrpläne gebracht haben, wird nicht allein die formale Seite des Lateinunterrichts — Grammatik und Übersetzung aus dem Deutschen, Lateinschreiben und -Sprechen — auf das unentbehrliche Mindestmaß zurückführen, sondern auch die Lektüre wird noch weiter beschränkt werden müssen, wenn die Leistungen wirklich tüchtig bleiben sollen. Es wird dem Einzelnen freilich schwer, sich von Liebgewordenem zu trennen, aber — sagt D. mit Recht — „keiner von uns kann sich dem Geiste einer Zeit entgegenstellen, grade wir Schulmänner müssen und werden den veränderten Bedürfnissen, Zielen und Anschauungen durch vernünftige, von uns selbst geleitete Akkomodation die Wege am passendsten weisen können“ (I S. 4). Damit ist in der That eine der großen Aufgaben, welche die Zeit dem höheren Lehrstande in seiner Gesamtheit stellt, richtig bezeichnet, und die Art, wie er sie löst, das Maß, in dem es ihm gelingt, die leitende Stellung dabei zu behaupten oder vielmehr wieder zu erringen, wird über seine Stellung und sein Ansehen in der Gesellschaft wesentlich mitentscheiden. Insbesondere ist es Aufgabe der heutigen Pädagogik, die Schulschriftsteller aufs neue auf ihren didaktischen Wert zu prüfen und danach eine neue Auswahl derselben vorzunehmen. Der formalen Bildung, der in scharfer Gedankenarbeit gewonnenen Erkenntnis sprachlicher Formen, als dem unterscheidenden Merkmal des fremdsprachlichen Unterrichts, soll ihr Recht immerdar bleiben. Aber in höherem Grade als bisher muß die Herausarbeitung des Gedankeninhalts als der Hauptzweck auch des formalen Sprachunterrichts erkannt werden (II S. 144); vor allem werden daher solche Schriftwerke aufs neue einer Prüfung und vielleicht Ausscheidung zu unterwerfen sein, die hauptsächlich für die formale Seite des Unterrichts Wert hatten. Das gilt in erster Linie von Cicero, vor allem von seinen Reden (I S. 13; II S. 3 f. und 95). Darum hat D. grade von diesen einige zum

Gegenstände seiner Untersuchungen gemacht. Sein Verdienst dabei besteht nun nicht blofs, ja nicht einmal vorzugsweise in dem Ergebnisse, sondern vor allem in der Methode derselben.

Man wird, sagt er, jedes Schriftwerk zuerst auf seine historische Berechtigung prüfen (I S. 4), d. h. man wird fragen müssen, was es zum Verständnis des eignen Volkstums und der eignen Zeit beitragen kann. Doch ist dabei nicht die unmittelbare Einwirkung auf die Gegenwart gemeint, sondern „je bedeutender bis in die Gegenwart hinein ein Bildungsobjekt für das Kulturleben der Menschheit im allgemeinen und der eignen Nation insbesondere gewesen ist, desto mehr eignet es sich auch zum Lehrgegenstände in den Schulen dieser Nation“ (I S. 18f.). Denn das höchste Bildungsideal des Mannes ist die Fähigkeit, „lebendig und thätig am geistigen Leben seines Volkes oder gar der Menschheit teilzunehmen“, und wer es erreichen will, „mufs durch eigene Anschauung kennen gelernt haben, was sein Volk, was die Menschheit in ihren verschiedenen geistigen Strebungen geschaffen hat“ (I S. 33). Alle höhere Bildung ist also historisch, und man kann als die Gesamtaufgabe des Gymnasiums bezeichnen, dafs es seinen Schülern alle Hauptbestandteile, aus denen die heutige Bildung der Nation im Laufe ihrer Geschichte zusammengewachsen ist, in den Quellen nahebringe und ihren Geist mit dem darin enthaltenen Bildungstoffe befruchte. Nur so können sie auf den richtigen Standpunkt gestellt werden, von dem sie mit Erfolg in das geistige Leben ihrer Nation einzugreifen vermögen; denn eben auf dieser geschichtlichen Grundlage beruht das Leben des Volkes, wie es heute ist, und entwickelt sich von ihr aus weiter.

Wer aber im Leben der Nation etwas bedeuten will, mufs auch persönlich gesund sein, mufs die rechte Gesinnung und kräftigen Willen haben, mufs endlich tüchtig sein, d. h. sich in der Welt und ihren Aufgaben zurechtfinden können (I S. 8; II S. 125 f.). Daher wird man zweitens jedes Schriftwerk auf psychologischer Grundlage prüfen müssen, ob es pädagogisch berechtigt ist, d. h. ob es nicht blofs auf das Denken, sondern auch auf die Phantasie, das Fühlen und Wollen bildend einzuwirken imstande ist und zur Einführung in das Leben unserer Zeit beitragen kann.

Von diesen richtigen Gesichtspunkten aus betrachtet nun D. die Rosciana und die philippischen Reden, tiefer und eingehender die letzteren. Natürlich zerfällt dabei die Untersuchung in eine Reihe einzelner Erörterungen. Die Anordnung derselben ist in den beiden Heften verschieden, in beiden aber etwas kraus und undurchsichtig. Manche Wiederholungen und Inkonssequenzen finden sich. So behandelt im 2. Hefte der II. Teil den Inhalt der philippischen Reden — die Zeit und die Persönlichkeiten —

die folgenden Teile bis zum VI. die erzieherische Brauchbarkeit der in den Philippicis dargestellten Verhältnisse und Persönlichkeiten, Anschauungen und Begriffe, aber in II ist die Beziehung auf den erzieherischen Zweck nicht vermieden, in III ff. die Behandlung des Inhalts ergänzt. S. 78—83 werden zu dem vorher Beigebrachten noch einige „Zusammenfassungen über Cicero“ hinzugefügt; im IV. Teile S. 90 ff., wo die Philippicae als Typen der politischen Rede besprochen werden, steht eine eingehende Erörterung über den Ehrbegriff, und Teil V ist ganz den bedeutensamen Begriffen und Anschauungen, welche die Philippicae enthalten, also ihrem Inhalte gewidmet. In Teil VI kommt bei den „Beziehungen der Reden zur vaterländischen und sozialen Aufgabe der Schule und Gegenwart“ das Wesen der staatsrechtlichen Gewalten (S. 127) und der Monarchie (S. 130) zur Sprache, und man sieht nicht, weshalb diese Begriffe in V fehlen, wohin doch auch die oben erwähnte Erörterung des Ehrbegriffs gehören würde. Volle begriffliche Schärfe scheint mir auch sonst nicht immer erreicht zu sein, z. B. wenn II S. 73 in der Anleitung zur rechten Arbeit, im Herausarbeiten von Gedanken und Urteilen anderer und in dem dadurch gewifs bedingten sittlichen Wollen das Charakteristische des Gymnasiums gesucht wird; denn alles dieses ist doch wohl jedem erziehenden Unterrichte eigentümlich. Sehr angenehm berührt die Frische und Lebhaftigkeit, mit der D. seine Auffassung vertritt, und die freudige Begeisterung für Männer, die er verehrt, wie Schiller und Frick; aber andererseits finden sich auch kränkende Äußerungen gegen Andersdenkende, die wir hinwegwünschten. Nach D. ist unsere Aufgabe jetzt, unsere pädagogische Praxis aus einer gedankenlosen Manier in eine bewusste Methode zu verwandeln (II S. 143). Gleich als hätte vor D. und seiner methodischen Richtung noch kein Schulmann mit Nachdenken und nach bewußten methodischen Grundsätzen seine Pflicht gethan! Und verdient ein Mann wie der Verfasser des pädagogischen Testamentes wegen einer scherzhaften Hyperbel, die ihm auf der Münchener Philologenversammlung entschlüpfte, wirklich den Vorwurf des höchsten didaktischen Materialismus? (S. 63; vgl. auch Anm. 1.)

Doch mag uns die Art, wie D. seine Gedanken vorträgt, nicht immer ganz befriedigen, diese Gedanken selbst sind jedenfalls sehr beachtenswert, und wir wünschen, daß seine Abhandlungen Muster für viele andere werden mögen.

Mit Recht bezeichnet er die Ausbildung der Fähigkeit, richtig und klar Gedachtes auch klar und richtig zu sagen, als eine der sozialen Aufgaben der modernen Schule; denn in einem Zeitalter des öffentlichen und mündlichen Verfahrens im Gerichtswesen und in der Politik sei gerade diese Fähigkeit dem gebildeten Manne besonders notwendig. Aber das rechte Mittel, sie zu erreichen, sei nicht die Nachahmung der rhetorischen Technik und der dem

Wahrheitsgefühle so häufig widerstrebenden Sophistik ciceronianischer Reden, am wenigsten für den Schüler, dem ja diese Kunst der rednerischen Form, die Präzision, die Schmiegsamkeit, die geschickte Gruppierung der Gedanken, die feine Berechnung auf die Stimmung der Hörer, meist noch unerkennbar, also auch unnachahmbar bleibe. Welche Übungen hier wirklich zum Ziele führen, habe H. Schiller in dieser Zeitschr. Bd. 44 S. 1 ff. gezeigt. Ein vernünftiger Unterrichtsbetrieb halte den Schüler überall an, etwas denkend zu erfassen und das Gedachte auszusprechen. Dabei gelte es grade, den Fehler antiker Redekunst zu vermeiden, den Geist nicht gegen die Technik, das Künstlerische nicht gegen das Kunstmäßige zurücktreten zu lassen. Bedenkt man weiter, was D. I S. 45 über die Subjektivität und den Mangel an Wahrheit sagt, der Gerichtsreden und politischen Reden anzuhafte pflegt, so wird man mit der Verwendung von Reden als Schullektüre überhaupt sehr vorsichtig sein. Die rein gerichtliche Rede ist vielleicht ganz daraus zu entfernen, da sie in der Folgezeit gar keine Rolle in der Litteratur spielt und in der modernen Litteratur ganz fehlt (I S. 39). Die Staatsrede dagegen war bis in die neueste Zeit eine bedeutsame Litteraturgattung, und die Beredsamkeit war im öffentlichen Leben des Altertums ein so ausschlaggebender Faktor, daß man es ohne sie nicht verstehen kann. Einen Typus der antiken Staatsrede muß das Gymnasium also darbieten. Aber wie überhaupt das Unterscheidende, Eigentümliche unserer humanistischen Bildung nicht sowohl in der lateinischen, als vielmehr in der griechischen Litteratur liegt (I S. 9), so ist auch für die antike Staatsrede der wahre Typus Demosthenes; Cicero steht zu ihm in demselben Verhältnis wie die römischen Klassiker überhaupt zu den griechischen: sie haben den griechischen Geist im Römertum wieder erzeugt und der germanischen Welt gebracht. Daher soll Cicero als typischer Vertreter der römischen Beredsamkeit auf der Schule nur den Weg bahnen zu Demosthenes (S. 104 f.) Darum sollen nur wenige Staatsreden Ciceros gelesen werden: vor allem die Pompejana als obligatorische Musterrede für Sekunda, für eine Staatsrede in malsvollen Formen in mancher Beziehung typisch; außerdem vielleicht auch die Reden gegen Catilina, deren Vorzüge vor den philippischen D. II S. 138 zutreffend hervorhebt. Wir unsererseits schätzen das Typische, was die Pompejana enthält, nicht so hoch, daß es den abstoßenden Eindruck aufwäge, den Schmeichelei und Unwahrheit auch in dieser Rede machen, und betrachten insbesondere ihren Reichtum an „typischen, die Disposition scharf markierenden Übergangsformen“, den D. I S. 14 besonders betont, als Mangel, nicht als Vorzug. Denn mit dem Wegfall des lateinischen Aufsatzes als Zielleistung ist auch der Hauptnutzen dieser Stilmuster weggefallen, dagegen üben sie auf den deutschen Stil eine sehr bedenkliche Wirkung, die D. ganz

unbeachtet läßt (vergl. auch II S. 98 f.). So bleiben uns von Ciceros Staatsreden nur die eine oder andere gegen Catilina; als Haupttypus der antiken Staatsrede aber gilt uns Demosthenes, etwa durch die Reden bei Thukidides ergänzt, während die moderne Staatsrede z. B. durch Mirabeau vertreten werden kann, der ja jetzt im französischen Unterricht eine Stelle erhalten hat (vergl. II S. 137, S. 106). Auch die eine oder andere kleinere gerichtliche Rede Ciceros mag, wenn man will, als Beispiel für diese Gattung auch weiterhin gelesen werden, und natürlich wird man an den beibehaltenen Mustern auch die Begriffe der verschiedenen Gattungen der Rede erarbeiten (II S. 119).

Was Ciceros Reden an formalen Vorzügen sonst bieten, ist ihnen nicht als solchen eigentümlich, sondern kann an jeder anderen Schrift Ciceros oder anderer römischer Klassiker ebenfalls erlernt werden. Doch da wir die fremden Sprachen jetzt überhaupt mehr um ihres Inhalts willen treiben, so kommt es auch bei Ciceros Reden vor allem auf diesen an. Wäre er für den Schulzweck besonders geeignet, so würden wir sie vielleicht lesen lassen, ohne Rücksicht auf obige Bedenken zu nehmen.

Als Geschichtsquellen können Reden nur in zweiter oder dritter Linie gelten. Sie bedürfen, wenn man aus ihnen ein Geschichtsbild erarbeiten lassen will, einer kritischen Behandlung, die über Zwecke und Kräfte der Schule hinausgeht. Die Philippicae enthalten ein gradezu gefälschtes oder doch arg entstelltes Bild des Antonius, die Rosciana giebt eine unvollkommene Darstellung Sullas und seiner Zeit; sie schildert in diesem nicht den großartigen Vorläufer einer neuen Staatsform, sondern die häßlichen Eigenschaften schlaffer Mannszucht und feiger Nachsicht gegen die, die in seinem Namen handeln, sie stellt auch von seiner Zeit nur das Abstoßende dar, enthüllt aber nicht die großen treibenden Ideen, die sie bewegten (I S. 31 f. und 46 f.). Als Geschichtsquellen verdienen die auch sonst empfehlenswerten Briefe Ciceros entschieden den Vorzug, und D. hat deshalb in Prima stets eine Auswahl derselben gelesen (I S. 54; II S. 96 f., 140).

Aber mag es auch zu schwer sein, die geschichtliche Wahrheit aus den Reden vollständig herauszuarbeiten: andererseits liegt darin doch viel geschichtlicher Stoff offen vor Augen. Die Zeit wird mit großer Lebhaftigkeit wenigstens in einigen Hauptzügen geschildert, Personen wie Sulla, Antonius und vor allem der Redner selbst treten lebendig vor die Seele. Der Lehrer könnte das Fehlende ergänzen, das Falsche einfach richtig stellen, wenn der vorhandene geschichtliche Stoff pädagogisch wertvoll wäre. Es fragt sich also, ob dies der Fall ist. Cicero zeigt sich in der Rosciana mutig, aber nicht ohne Eitelkeit, klug gegen den Machthaber, gewandt in einer nicht immer wahren Rhetorik, bescheiden nur in rednerischer Form; in den Philippicae

vollends unwahr, feige und prahlerisch, eitel, kurzsichtig und charakterlos; nur zuweilen treten die besseren Seiten seines Wesens hervor, das Beste ist seine warme Verherrlichung des Sulpicius in der 9. Rede. Der Schüler kann sich für ihn nicht begeistern, er ist pädagogisch nicht zu verwerten (I S. 55; II S. 83). Antonius und Sulla natürlich ebenfalls nicht, am wenigsten so, wie Cicero sie schildert (I S. 57; II S. 83—88). Und die Zeit? Sie zeigt Staat, Gesellschaft und Familie in voller Auflösung, in einem Zustande, den Frick als den der „Commune“ bezeichnet hat: sollen wir uns mit einer solchen Periode des Verfalles in der Schule lange beschäftigen, oder vielmehr — denn bei der Knappheit der Zeit, die uns zu Gebote steht, würde dies die Frage sein —: sollen wir eine solche Periode den großen Heldenzeiten der römischen Geschichte gegenüber bevorzugen, in denen sich echter Römergeist und römische Tugend in ihrer typischen Größe zeigten? So wahr alles Positive erziehender wirkt als das Negative, so gewiß nicht. Fehlen sollen die Zeiten der Auflösung allerdings nicht, denn das Bild der Geschichte, das die Schule giebt, soll wahr sein; aber die größere Liebe der Ausarbeitung soll man auf die Zeiten der aufsteigenden Größe der Völker verwenden. So urteilt D. ohne Zweifel mit Recht.

Was bleibt also von dem geschichtlichen Gehalt der Rosciana und der Philippicae verwertbar? Als Einzelercheinung ist die dargestellte Zeit nicht fruchtbar, aber die Schule soll nicht bei der Einzelercheinung stehen bleiben, sie soll einen ersten Einblick in historisches Werden überhaupt geben und die für das geschichtliche Leben wichtigen Begriffe mit den Schülern herausarbeiten. Dazu bedarf sie typischer Einzelfälle. Und da sie bei aller ihrer Arbeit auf ein geschichtliches Verständnis der Gegenwart und des eigenen Volkes hinarbeiten soll, so wird sie solche bevorzugen, die sich mit heimischen Erscheinungen vergleichen lassen, damit Heimat und Fremde sich wechselseitig erläutern. Was bieten also die Rosciana und die Philippicae an solchen typischen Elementen und Begriffen des geschichtlichen Lebens? D. zeigt I S. 59 ff., daß die Rosciana für Darstellung des römischen Rechtswesens im Vergleich mit dem unsrigen wohl verwertbar ist, und II S. 108 ff. und S. 126 ff., daß die Philippicae für die Erkenntnis des Wesens des Staates und seiner Gewalten, des Wesens und Wertes der Regierungsformen und der Art und Weise, wie ein großes Staatswesen sich aufzulösen pflegt, viel Typisches enthalten. Daraus sei auch ein richtiges Urteil über die staatlichen Zustände der Gegenwart zu gewinnen, und der Schüler könne lernen, sich im Leben zurechtzufinden. Aber bei der Erarbeitung dieser Begriffe müsse der Lehrer verhältnismäßig zu viel selbst darbieten, und eine längere Beschäftigung mit der eigentlich ganz verfassungslosen Zeit der Philippicae sei bedenklich; es fehle auf Seiten

beider kämpfenden Parteien an GröÙe. Auch sei Ciceros Behandlung des politischen Mordes sittlich bedenklich (II S. 113 f., 131). Was die Einführung in das Rechtswesen durch die Rosciana betreffe, so könne eine kleinere Gerichtsrede Ciceros oder auch andere Schriftsteller im wesentlichen dasselbe leisten (I S. 63). Ich stimme ihm hierin bei, kann aber ein anderes Bedenken nicht unterdrücken. Sehr lebhaft und warm versichert D. auf Grund seiner Erfahrung, daß die Schule nirgends unmittelbarer, dauernder, sichtbarer und für den Schüler bewußter wirke als in solchem geschichtlich-politischen Unterricht. „Die Kenntnis vaterländischer Einrichtungen, die die Schule unter einem vorsichtigen, warmherzigen und allseitig gebildeten Lehrer im Unterrichte herausarbeiten, die politischen Grundsätze, die sie so ohne leeres, vom Parteistandpunkte beeinflusstes und so bald mißachtetes Gerede des Lehrers aus der Geschichte der Vergangenheit ableiten läßt, sind geradezu ein unverlierbares Gut für den Schüler für das Leben“ (II S. 124 f.). Ich fürchte, diesen schönen Erfolg werden nur wenige Lehrer erreichen können, und sogar für D. selbst ist es mir zweifelhaft, ob es ihm wirklich gelingt. Er ist strenger Monarchist und stellt sich völlig auf den Boden der bei uns bestehenden Staatsform. Die Verfassung unseres Vaterlandes verstehen heißt für ihn sie würdigen und wertschätzen (II S. 126). Er spricht harte Worte über „demokratische Freiheitsduseleien“ und alle Arten von „Vielherrschaft“ — ist er also wohl so ganz unbeeinflusst von einem Parteistandpunkt, wie er glaubt? Überhaupt stehen wir Schulmänner doch wohl alle auf irgend einem politischen Boden und gewiß nicht alle auf demselben wie D. Entweder wird auch uns unsere Überzeugung ebenso objektiv richtig scheinen wie D. die seinige; dann werden wir unsere Schüler danach leiten und beeinflussen, und unser Unterricht wird parteiisch. Oder wir sind vorsichtig und machen die Anwendungen auf die Gegenwart gar nicht; dann wird den Schülern jenes hohe Gut fürs Leben auch vorenthalten. Und wie würde vollends ein Lehrer wirken, der von Byzantinismus nicht so frei ist, wie es D. wiederholt von sich versichert? Jedenfalls liegt hier eine Klippe verborgen, an der nicht zu scheitern recht schwer ist.

Gut und gefahrlos ist dagegen, was von den Beziehungen der Philippicae zum Kampfe gegen die Sozialdemokratie gesagt wird (II S. 132). Denn D. sucht die Mitwirkung der Schule auf diesem Gebiete lediglich in der Erziehung der Schüler zur Achtung vor dem Gesetze und der Obrigkeit, zu wahrer Begeisterung, zur Hochachtung vor der sittlichen GröÙe einzelner Männer, zum Abscheu gegen die Phrase, also nur im Bereiche des Ethischen, und er spricht nun der Rosciana und den

Philippicae natürlich hierfür allen Wert ab. Aber auch zur Sittlichkeit soll die Schule nicht blofs praktisch hinführen, sondern sie soll auch die wichtigsten sittlichen Begriffe mit ihren Zöglingen erarbeiten. Denn das sittliche Wollen würde unsicher werden, wenn ihm nicht als Leitsterne klare Begriffe voranleuchteten. Es ist ja überhaupt, wie D. an einer der anziehendsten Stellen seiner Arbeit ausführt, ein Merkmal der Bildung, dafs sie sich nicht bei Einzelvorstellungen beruhigt, sondern kombinierend dem Wesen der Dinge nachgeht, also, in bescheidenem Sinne, philosophiert. So soll auch der Schüler, zumal der der wissenschaftlichen Vorbildungsschule, in jedem Unterricht philosophieren (II S. 108f.). D. geht nun die wichtigsten sittlichen Begriffe durch, am ausführlichsten den der Ehre, und findet, dafs die Rosciana und die Philippicae wenig oder nichts zu ihrer Herausarbeitung beitragen können.

Doch kein Teil des Unterrichts darf nur für sich betrachtet werden; mag er auch an sich für die Schule geeignet sein, so verliert er doch seinen Wert, wenn er sich in das Ganze der Schulbildung nicht einfügen läfst. Aber auch in dieser Beziehung erweisen sich die Rosciana und die Philippicae wenig brauchbar. Ich übergehe die Einzelheiten des überzeugenden Nachweises, um noch für einige allgemeinere Gedanken Raum zu gewinnen. Sehr richtig und beherzigenswert scheint mir die Forderung D.s, dafs grade in Beziehung auf die Konzentration jeder einzelnen Lehranstalt volle Freiheit gelassen werden müsse. „Nichts werde der Einzelanstalt einen besseren, individuelleren Charakter aufprägen, als ein in gemeinsamer Arbeit unter Anregung und Anleitung des Direktors zuerst in grossen Zügen festgestellter und dann klassenweise im einzelnen sich aufbauender Konzentrationsplan“. Nach meiner Überzeugung müßten alle höheren Lehranstalten der allerdings schwierigen Arbeit sich unterziehen, einen solchen Entwurf zu machen. Die nun einmal unumgängliche Vielheit der Lehrgegenstände fordert sie gebieterisch. In D.s Arbeit stecken, freilich an mehreren Stellen zerstreut, auch die wichtigsten Gesichtspunkte dafür. Es sind folgende: 1) die Beschränkung des Lehrstoffes innerhalb jedes Faches auf möglichst wenige grofse, in sich zusammenhängende Gruppen. Dazu liefert für das Lateinische D.s ganze Arbeit einen Beitrag, insofern sie zu dem Ergebnis kommt, dafs die Philippicae und die Rosciana aus dem Lehrstoffe auszuscheiden seien; 2) die stete Beziehung alles Unterrichts auf Heimat und Gegenwart; 3) die philosophische Richtung alles Unterrichts, d. h. das Streben, alle Vorstellungen leitenden Begriffen unterzuordnen und so in systematischen Zusammenhang zu bringen; 4) die Anordnung des gesamten Unterrichts nach dem Zwecke, das geschichtliche Leben überhaupt und insbesondere das des eigenen Volkes in der Gegenwart in seinen

Elementen aus den Quellen kennen zu lernen und selbst herauszuarbeiten. Alle besonderen Gedanken, welche für die Ausarbeitung konzentrierender Lehrpläne sonst wichtig werden können, lassen sich diesen Hauptgesichtspunkten unterordnen.

Natürlich hat obige Besprechung den reichen Inhalt der beiden Abhandlungen D.s nicht erschöpfend wiedergegeben, aber das wenigstens zeigt sie hoffentlich, daß dieselben beachtens- und nachahmenswert sind. Wir wünschen, daß sie den Anstofs dazu geben möchten, zunächst Ciceros übrige Schulschriften, dann auch die anderen Schulschriftsteller einer erneuten Prüfung vom pädagogischen Standpunkte aus zu unterziehen. In der gesamten Methode der Untersuchung wird man sich dabei an D. anschließen können; doch wäre zu wünschen, daß auch die letzten Spuren einer unnatürlichen Ausdrucksweise verschwänden, die bei D. sich hier und da noch findet; ich meine die Neigung, einfache Dinge wie Wißbegierde, Denken und Mitgefühl als empirisches, spekulatives und sympathetisches Interesse u. s. w. gleichsam in ein Gewand geheimnisvollen Tiefsinns zu hüllen.

Hannover.

F. Hornemann.

W. Vollbrecht, Griechische Schulgrammatik. Leipzig, O. R. Reisland, 1892. XVIII u. 267 S. 8.

Eine neue griechische Schulgrammatik wird von ihrem Verfasser, W. Vollbrecht, als „die Frucht langjähriger Erfahrung im Unterricht und das Ergebnis vieler Arbeit“ wegen der Verschiedenheit der Ansichten, die bei so Vielem möglich sei, „nur der wohlwollenden Beurteilung einsichtiger Fachgenossen empfohlen, die wissen, daß nicht bloß nach Rom viele Wege führen und die deshalb bereit sind, auch anderen als den ihnen geläufigen Ansichten und Darstellungen eine Berechtigung zuzugestehen“. Ich weiß nicht, ob ich hiernach mich mit V.s Willen über die Grammatik äußern darf; daß ich es dennoch thue, rechtfertige ich mit dem Auftrage der Redaktion dieser Zeitschrift. Und so beginne ich mit der Beurteilung jener Empfehlung. Mögen auch nach Athen viele Wege führen, so werden doch nicht alle gleich ratsam sein; wir wählen nicht den weitesten, aber bequemsten, auch nicht den kürzesten, aber steinigsten, sondern bemühen uns einen Weg zu finden, der über leichte Hindernisse verhältnismäßig schnell zum Ziele führt. Eine vollkommene Ortskenntnis und ein damit verbundenes vollkommenes Urtheil über die Terrainschwierigkeiten wird diesen Weg bauen; wegen der Mangelhaftigkeit alles Irdischen aber wird es uns schon genügen müssen, wenn ein Weg wohl erwogen ist und von jenem idealen Wege nicht allzuweit abzuweichen scheint. Damit wünschen wir indes keine Vielheit und Mannigfaltigkeit der Wege und urteilen über die Arbeit dessen, der ohne ein gewisses Maß jener Eigen-

schaften die alten Wege vermehrt, sie sei müßig, unbekümmert, wenn der Wegebaumeister deswegen unsere Beurteilung für übelwollend, uns für einsichtslos hält.

Zwischen dem Entschlusse die Grammatik zu schreiben und ihrer Herausgabe liegen nach der Vorrede 7 Jahre, die jedes gewissenhaft für das Vorhaben ausgenutzt worden sind. Wer auch nur einige Seiten des Werkes gelesen hat, wird das gern glauben: er wird bald den Eindruck gewonnen haben, daß die Grammatik nicht etwa mit Benutzung fremder Arbeiten mechanisch zusammengeschrieben sei, sondern das Ergebnis ernster Studien biete, die am liebsten selbst erwerben, Überkommenes wenigstens selbstständig verwerten wollten. In der Formenlehre außer dem attischen Dialekt auch den homerischen und herodoteischen berücksichtigend und auf sprachwissenschaftlicher Grundlage ruhend, erinnert die Grammatik an die von Curtius. Dies und die zweifellose Thatsache, daß V. erst am Ende der Arbeit die neuen Lehrpläne kennen gelernt hat, könnte manchen Schulmann abschrecken, sich ernstlich mit der Grammatik zu befassen und gar sich die Frage vorzulegen, ob es lohne, für den Fall, daß er seine frühere Grammatik sollte auf dem Altare der jetzigen Unterrichtsordnung opfern müssen, die Ersetzung durch die V.sche auch nur in Erwägung zu ziehen. Meines Erachtens wäre es undankbar, wenn man aus diesem Grunde eine ernste Arbeit bei Seite legen wollte, ohne eine genauere Prüfung angestellt zu haben. Diese dürfte lehren, daß wenigstens im allgemeinen V. in dem groß gedruckten Texte das Minimum giebt, das nach den neuen Lehrplänen dem Schüler bei der ersten Aneignung des Stoffes zugemutet werden darf, und in zwei Abstufungen desselben Zusätze, die vielleicht nicht alle, aber doch zum größten Teile im weiteren Verlaufe des Unterrichts zu besprechen sein würden oder bei der häuslichen Thätigkeit dem Schüler eine willkommene Unterstützung gewähren können. Der Unterricht in der attischen Formenlehre, der in den höheren Klassen Früchte tragen soll, wird ferner der sprachwissenschaftlichen Grundlage nicht ganz entraten können, vielmehr dadurch, daß er im geeigneten Falle und zu seiner Zeit neben dem *ὄτι* auch das *διότι* berücksichtigt, das mühelose Verständnis des epischen und herodoteischen Dialektes vorbereiten müssen. Das ist so klar, daß man nicht mehr über die Berechtigung der Sache an und für sich, sondern nur über die Grenzen, in denen sie richtig ist, streiten sollte. Wenn es ferner in den Lehrplänen heißt: „der epische Dialekt wird nicht systematisch durchgenommen, sondern durch Erklärung und gelegentliche Zusammenfassung bei dem Lesen eingeübt“ und „von besonderer Erlernung des ionischen Dialektes sowie von der Übertragung des Herodot ins Attische ist abzusehen“, so wird die gelegentliche Zusammenfassung verwandter homerischer Formen allerdings anfangs sich nur auf die wenigen im Semester oder Schuljahr vorgekommenen Fälle

erstrecken dürfen, in der Prima dagegen — und für diese Klasse soll eine Grammatik doch auch geschrieben sein — einen weiteren Umfang annehmen können, wobei eine angemessene Unterstützung der Grammatik nicht schroff zurückgewiesen werden wird; über Herodots Formen aber in der Grammatik Gewißheit zu finden und nicht auf das Raten angewiesen zu sein, sollte dem Obersekundaner nicht unangenehm sein. Endlich wollen die Lehrpläne neben der Methode das geringste Maß dessen festlegen, das durch den Unterricht an allen ausnahmslos erreicht werden soll; wollten die Schulbücher nirgends darüber hinausgehen, so würde der privaten Thätigkeit, deren Hebung durchaus im Sinne der neuen Ordnung ist, die Anregung entzogen werden, so könnte wissenschaftlicher Sinn nicht mehr gedeihen.

Wenige Blicke in das Buch lehren uns, daß V. dem Purismus huldigt: er giebt Musterbeispiele statt Paradigmen; in einer Parenthese wird Singularis durch Einzahl, Vokal durch Klanglaut, Substantiv durch Gegenstandswort übersetzt; umgekehrt wird der deutsche Ausdruck Doppellaut durch Diphthong, Sprachdauer durch Quantität dem verzogenen Schüler in einer Parenthese erst verständlich gemacht. Daß der auf die Spitze getriebene Purismus zur Umständlichkeit führen kann, zeigt folgende Regel (§ 9, 1): nach einem Wort mit dem Akut auf der drittletzten (proparoxytonon) oder dem Circumflex auf der vorletzten Silbe (properispomenon) verliert jedes rückwärts anlehende Wort (hier fehlt das erwartete encliticon) seinen Ton u. s. w., eine Regel, die bei Benutzung der Fremdwörter den halben Raum einnimmt. Wenn gar die deutsche Sprache mit ihrer einen Tonregel nicht in die Lage kam, entsprechende Ausdrücke zu bilden, warum wollen wir das Fremdwort meiden, das vor der deutschen Umschreibung den Vorzug bündiger Kürze hat? Doch vielleicht wird V. breit, weil er die feste Aneignung der von ihm in Parenthese gesetzten Fremdwörter gegen alles Herkommen den Schülern der oberen Klasse vorbehalten will. Ich würde dies mit Bestimmtheit behaupten, wenn nicht in der Art, in welcher diese und die verwandten Fremdwörter vorher bei ihrer ersten Erwähnung und Erklärung (§ 7, 4) gedruckt sind, eins der vielen redaktionellen Versehen vorliegen könnte, an denen diese Grammatik krankt. Die übersetzten Fremdwörter sind übrigens für den weiteren Text nicht endgültig aufgegeben und, als sollte kein Prinzip durchblicken, zahlreiche entbehrliche lateinische und griechische Bezeichnungen angewandt.

Der Formenlehre vorausgeschickt ist eine Lautlehre, aus der natürlich das Wenigste vom Anfänger gelernt werden soll, die vielmehr hauptsächlich bestimmt ist, nach Abschluß der Formenlehre einen Überblick über die wichtigsten Lautveränderungen zu gewähren und auch den nur dem strebsamen Schüler. Um hier wie auch später manchen Wunsch zu unterdrücken, dessen Er-

fällung Mißverständnissen des Anfängers vorbeugen dürfte, möchte ich folgende Änderungen der übersichtlichen Zusammenstellung anregen. Einzufügen empfehle ich S. 2 Z. 13 v. o. hinter (= navis): oder ausgefallen, s. S. 20, 3b; S. 3 Z. 7 v. u. hinter T-Laut + ς : oft K-Laut + j; S. 7 Z. 7 v. u. hinter Substantivum: Pronomen, S. 8 Z. 19 v. o. vor § 59: § 47 und; S. 9 Z. 8 v. o. hinter $\sigma\delta\kappa$: $\tau\omicron\upsilon\tau$, $\alpha\lambda\lambda$; S. 10 Z. 10 v. u. vor ν : $\nu\tau$, vielfach auch eines; S. 12 Z. 5 v. u. hinter Konjunktionen: Partikeln. Dagegen zu streichen: S. 9 Z. 14 v. o. im Citat: 2 u.; S. 13 Z. 1 v. o.: vor einem gehauchten oder; S. 14 Z. 13 u. 14 v. u.: $\kappa\alpha\tau\text{-}\eta\gamma\epsilon\omicron\mu\alpha\iota$ — $\kappa\alpha\theta\eta\gamma\epsilon\omicron\mu\alpha\iota$ (s. Ende des Abschnittes); S. 17 Z. 10 v. u.: doch $\epsilon\nu\sigma\kappa\epsilon\nu\acute{\alpha}\zeta\omega$ (s. die Ausnahme darunter). Falsch citiert ist S. 17 Z. 2 v. o. § 18 D 2 statt § 12, 1. Eine gröfsere Änderung erfordert § 13 Bem. 2, wo die Worte: „Bei Homer findet sich häufig einem durch Zusammenziehung entstandenen $\bar{\alpha}$ oder ω der entsprechende kurze Laut (selten der lange selbst) beigegeben ($\eta\beta\acute{\omega}\omicron\nu\tau\alpha$)“ eher die später zurückgewiesene Auffassung der Erscheinung als epische Zerdehnung als die gebilligte als Assimilation begünstigen. § 14 Abschn. 2 sind die Worte: „Das Mischwort erhält den Accent auf der Tonsilbe“ ganz dunkel; verständlich wäre: D. M. e. den Akut oder Circumflex auf der durch Krasis entstandenen Silbe. Der Gegensatz in § 12, 1 und 2: gedehnt — einfach gedehnt ist verfehlt. Die Fassung der Regel § 18 C 3 finde ich zu eng, insofern „Flexion“ nicht den Fall $\tau\alpha\chi\acute{\upsilon}\varsigma$ — $\theta\acute{\alpha}\sigma\sigma\omega\nu$ umfaßt; auf welchen Fall später „ausgestofsen“ gehen soll, sehe ich nicht; $\tau\epsilon\theta\rho\acute{\alpha}\phi\theta\alpha\iota$, $\xi\theta\rho\acute{\epsilon}\phi\theta\eta\nu$ mit ihren Aspiraten sind dagegen nicht bedacht. § 14 vermischt der dritte Abschnitt zwei Konstruktionen, die Ausnahme unter § 21 d ist konstruktionslos; andere Unebenheiten der Art mögen aus dem Streben nach Kürze hervorgegangen sein. — Recht unangenehm aber fällt das Ungeschick auf, mit dem die homerischen und herodoteischen Formen untergebracht sind. Muß es schon Bedenken erregen, dafs diese, ohne als nichtattisch gekennzeichnet zu sein, mehrfach neben den attischen Formen in dem Haupttexte stehen (§ 5, 4 $\acute{\alpha}\pi\text{-}\epsilon\iota\lambda\acute{\epsilon}\omega$, § 9, 1a $\sigma\phi\acute{\epsilon}\alpha$, das § 54 gar in die Flexion des attischen Pron. pers. der III. Person aufgenommen ist, $\sigma\phi\omega\iota\nu$, § 11, 2 $\eta\lambda\nu\theta\omicron\nu$, das freilich bei attischen Tragikern vorkommt, und $\epsilon\iota\lambda\acute{\eta}\lambda\omicron\nu\theta\alpha$), so noch mehr die oft heillose Verwirrung, die bald dem Homer und Herodot zuweist, was doch nur einem von beiden eigen ist, bald Homer durch Herodoteisches, Herodot durch Homerisches bereichert; dabei sind Versehen gröberer Art nicht ausgeschlossen. Wie sich diese Unebenheiten häufen, soll eine Besprechung der Bem. 1 in § 11 über Homers und Herodots Abweichungen im Vokalismus lehren. In den 14 Zeilen lesen wir, dafs dem Homer und Herodot gemeinsam sei: $\xi\epsilon\iota\nu\omicron\varsigma$ und $\xi\epsilon\nu\omicron\varsigma$, von denen Her. nur $\xi\epsilon\iota\nu\omicron\varsigma$ hat; $\delta\epsilon\iota\rho\omega$, das nur Her. kennt; $\sigma\tau\rho\alpha\iota\eta\tau\eta$, das Hom. aus metrischen Gründen höchstens in den Nominativen verwenden könnte, thatsächlich aber so wenig

verwendet wie βασιληή, das § 13, 4 Bem. 1 als homerisch angeführt ist; Ἀτρείδεω, das bei Homer Ἀτρείδεω lautet, wie auch § 13, 4 Bem. 1 schliesen läßt, woselbst Ἀτρείδης wieder in Widerspruch mit den Ausgaben auch dem Her. zugesprochen ist. Ausschließlich — das muß doch aus der augenfälligen Disposition geschlossen werden — dem Hom. weist er zu αἰστός, das wir auch im Her. lesen; dem Her. die auch homerischen Wörter ἰάμνω, ἴκελος, ἰθύς, κρητήρ, πρήσσω, θώρηξ, αἰεί. Endlich lesen wir aufser κρητήρ und πνοίη in derselben Bemerkung ἰδυίη (ἰδυία § 125 Bem. 2). In den wenigsten Fällen, vielleicht in keinem, wird V. den wirklichen Sachverhalt nicht kennen; die Art seiner Darlegung dürfte vielmehr aus einem auffallenden Ungeschick in der Sichtung des gesammelten Stoffes zu erklären sein. Wer ferner einen so umfangreichen sprachwissenschaftlichen Apparat in Bewegung setzt, sollte auch durch diesen die üblichsten homerischen und herodoteischen Formen dem Verständnis näher zu bringen suchen. Die Schicksale des hinter einem Konsonanten schwindenden Digammas z. B. konnten durch die dreigliederige Gruppe ἰνοσίχθων, ἰνοσίγαιος, εἰνοσίφυλλος, durch zahlreiche zweigliedrige Gruppen und durch noch zahlreichere einzelne Wörter verdeutlicht werden; das in jedem Satze Homers oder Herodots aufstossende η für att. ā und das auch recht häufige εῦ derselben für att. ου konnten zum Gegenstande einer eingehenden Besprechung gemacht, die Regeln, an die der Wechsel gebunden ist, mit den wenigen Ausnahmen des ersten Überganges, ebenso aber auch die Regeln über das Unterbleiben des Überganges zusammengestellt und mit Beispielen belegt werden; während selbst unter Berücksichtigung aller zerstreuten Bemerkungen bei V. Abweichung und Übereinstimmung mehr oder weniger launenhaft zu sein scheinen. Weitere Beispiele der Irrtümer über Homers und Herodots Dialekt, besonders der Vermengung beider, könnten Seiten füllen, ohne indes das schon gewonnene Urteil zu erweitern. Ich sehe daher von ihnen ab und bespreche auch zur Flexionslehre übergehend nur die das Attische betreffenden Abschnitte.

Wer, wie ich, die Paradigmen für den wesentlichsten Teil einer Formenlehre ansieht und sie schätzt wie die Anschauungsmittel im naturwissenschaftlichen Unterrichte, wird von V.s attischer Formenlehre befriedigt sein; denn seine Paradigmen sind ausreichend. Vorausgeschickt sind ihnen die notwendigen Regeln, die bei der A- und O-Deklination erst nach Überwältigung aller Paradigmen zu einer Zusammenfassung der einzelnen Regeln würden dienen müssen, mit denen der Lehrer die Paradigmen, allmählich fortschreitend, zu erklären hätte; bei der konsonantischen Deklination, von denen des einleitenden § 30 abgesehen, sofort mit den einzelnen Paradigmen durchzunehmen wären. Die in Betracht kommenden Lautveränderungen werden in möglichster Kürze gelehrt unter (nicht grade konsequenter) Verweisung auf

die Lautlehre, so daß letztere zu einer Art Nachschlagebuch wird, dessen Inhalt nach längerem Gebrauch auch ohne systematisches Studium schließlic in wesentlichen bekannt sein wird. Die in den einzelnen Paradigmen besonders beachtenswerten Formen (*δικαίαι, δικαίων* fem., *εὔδαιμον, ἰχθύς*) durch größerer Druck auszuzeichnen, haben technische Gründe verhindert. Gewisse Ungeschicklichkeiten der Form wie z. B. lästige Wiederholungen übergehend, führe ich nur noch einige sachliche Unebenheiten an. § 28, 1 ist *o+ε* zu streichen, da der Grieche nicht in die Lage kam, bei der Flexion von *πλοῦς* jene beiden Vokale zu kontrahieren. Unrichtig ist, was ebenda unter 2 gesagt wird, im Neutr. Plur. *ἀπλᾶ* werde *o* von *α* der offenen Form verschlungen, da alsdann der Auslaut in *ἀπλᾶ* kurz sein müßte. § 27 Z. 2 u. 1 v. u. ist nach Acc. einzufügen: Sing. und. Unverständlich ist § 32, 5; wollte V. die gegen die Regel erfolgte Ersatzdehnung in *λελυκώς* aus dem Digamma des ursprünglichen Stammes *λελυκφοτ* erklären, so durfte er nicht schreiben: das Part. Perf. Act. ist im Masc. und Neutr. auf *-οτ* gebildet (*-φοτ*), daher Nom. Sing. Masc. *οτ-ς = ὄς*. Der Stamm *λύοντ-* § 33, 3 b (s. auch § 11, 1 und § 85 II) ist mit dem Properispomenon *λύον* unvereinbar. § 38, 1 wird irrtümlich von dem Voc. *Σώκρατες* gesagt, er weiche durch seinen Accent von der Flexion der Adjektiva auf *-ης* ab. § 41 verdiente der Accent im Voc. *παιδοῦ* Erwähnung, § 43 a war die Erklärung der langen Endung *-ως* in *βασιλέως* auf *-ᾶ* in *βασιλᾶ* und *βασιλέας* auszudehnen. Die Bedeutung ist den behandelten Wörtern leider nur ausnahmsweise beige druckt.

Wir kommen zu dem zweiten Hauptteile unserer Grammatik, zu der Konjugationslehre. Wer die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung benutzen will, um in das scheinbare Chaos der griechischen Verbalformen Ordnung zu bringen, wird zwar die grade in diesem Kapitel bahnbrechende Grammatik von Curtius gründlich studieren, aber doch, da dieser trotz sichtbaren Bemühens den Forderungen der Praxis nicht gerecht geworden ist, auch anderweitigem guten Rate folgen oder aber selbst besseren Rat finden müssen. Das letztere glaubte V. leisten zu können, als er in den Vorbemerkungen die Zahl der „Bildungsgruppen“ zu begründen suchte. „Die sechs Tempora, lehrt er § 69, zerfallen nach den Entwicklungsstufen der Handlung (Dauer, Eintritt, Vollendung) in jedem Genus in je drei Gruppen; für jede Gruppe wird aus dem Verbalstamme ein besonderer Gruppenstamm gebildet“. Hiernach erwarten wir neun Gruppenstämme und zwar 1. einen besonderen für Präs. und Imperf. Act. (Dauergruppe des Aktivums), 2. einen solchen für dieselben Tempora des Passivums (Dauergruppe des Pass.) u. s. w. Statt dessen lesen wir § 75, Präs. und Imperf. Act. und Med. oder Pass. (Dauergruppe) haben *παιδεν-*, § 76 Fut. und Aor. I Act. und Med. (Eintrittsgruppe) *παιδενσ-* zum Gruppenstamme u. s. w. Kurz

die Gruppenstämme, von denen wir thatsächlich hören, entsprechen nicht den Voraussetzungen, zu denen uns die citierte Vorbemerkung berechnete, nicht einmal der Zahl nach. Wenn wir nämlich auch so weit entgegenkommen, daß wir auf Grund der weiteren Bemerkung, Medium und Passivum seien in den Formen der Dauergruppe und in denen der Vollendungsgruppe übereinstimmend, von den neun Stämmen zwei abziehen, so müßten wir doch auf die starken Tempora, die unmittelbar darauf (§ 69, 1) erwähnt werden, weitere Bildungsstämme rechnen, deren Zahl, wenn denn jedes Genus einen besonderen Gruppenstamm bilden soll, vier betragen müßte (Perf. II und Plusquamperf. II Act. — Aor. II Act. — Aor. II und Fut. II Pass. — Aor. II Med.). V. führt aber nachher nur fünf an, darunter keinen für die starken Tempora, wohl nicht weil er diesen einen Gruppenstamm aberkennt, sondern aus Inkonsequenz. Aus den angeführten Gründen ist nun auch der Schluß, mit dem V. § 69, 2 beginnt: Somit sind für die Bildung der Formen folgende 7 Bildungsgruppen zu unterscheiden, ganz unverständlich; denn „Bildungsgruppe“ soll ja eine Tempusgruppe sein, die von demselben Gruppenstamm abgeleitet wird. — Unklar und nicht durchgeführt ist ferner der Unterschied der Termini Personalzeichen und Endungen. Sie werden § 72 und 74, 7 beiderseits ausdrücklich von dem Bindevokal und dem Moduszeichen unterschieden, aber doch mehrmals wie etwas Verschiedenes neben einander genannt. Nun dienen die Personalzeichen nach § 74, 1 in den vier Modis zur Unterscheidung der Personen und Numeri. Dagegen wird § 74, 5 und 6 von Endungen der Infinitive und Participien gesprochen und zwar werden als Endungen der ersteren ebenda die Ausgänge *-ev*, *-vai*, *-σθαι* namhaft gemacht, während als Endung des hier vergessenen schwachen Aor. Act. aus § 76 b der Auslaut *ι* erschlossen werden kann; Endungen der Participien aber sind nach § 74, 6 *-μενος* (oder nur *-μενο*?), das Suffix *-ντ* und *-στ*. Zunächst bleibt unklar, ob Suffix nur ein anderer Ausdruck für Endung sein und weiter, ob *-στ* ebenfalls als Suffix eventuell auch Endung oder *ο* als Bindevokal, *τ* als Suffix event. auch Endung des Participialstammes gelten soll. Sodann aber hat es den Anschein, als habe V. die Personalzeichen nur als eine besondere Art der Endungen gedacht; jedenfalls gebraucht er § 74, 3 Anm. 1, 3 und 4 für dasselbe auch die Ausdrücke Endung und Personalendung. Somit ist der Ausdruck „Endung“ unklar; als nicht durchgeführt habe ich ihn bezeichnet, weil § 86, 1 von dem vokalischen Anlaut der Endung in *τιμάω* geredet wird, also eine Ausdehnung des Terminus auf den Bindevokal vorliegt. — Der Aor. Pass. ist öfters nicht bedacht, wo von der Abwandlung aktiver Formen geredet wird, z. B. § 74, 6.

Im weiteren ist die Anlage unseres Kapitels im großen und ganzen die bei den Anhängern an Curtius übliche: wie Hintner,

Uhle, Gerth, von Hartel, Kaegi behandelt V. zunächst das v. purum, dessen Schluß das contractum bildet; dann Anfang der Belehrung über das Verhältnis des Verbalstammes zum Präsensstamm und darauf sich gründende Unterscheidung einiger Verbalklassen, v. muta und liquida, v. auf $-\mu$ und endlich Fortsetzung der nach dem v. contractum begonnenen Belehrung und die übrig bleibenden Verba auf ω . Nur von einer Abweichung wird unten geredet werden müssen. Bei dieser Disposition sind die starken Tempora thunlichst lange aufgespart, während Curtius die starken Aoriste des Act. und Med. und als Einleitung zu diesen den Unterschied des Präsensstammes vom Verbalstamme, „das punctum saliens der gesamten Verballehre“ gleich hinter Präs. und Imperf. der v. auf $-\omega$ incl. contractum stellen zu müssen glaubte. Das Verfahren seiner Nachfolger entspricht mehr den neuen Unterrichtsplänen, die auf möglichst zeitigen Anfang zusammenhängender Lektüre dringen. Denn durch die Berücksichtigung der contracta unter „Präsens und Imperfektum“ hielt Curtius den Schüler gar zu lange bei einer Bildungsgruppe fest, die in der Erzählung, dem natürlichsten Material zum Übersetzen für den Anfänger, nur sekundär zur Anwendung kommt; der starke Aor. Act. und Med. aber, zu dem er alsdann übergeht, ist nicht nur vorwiegend gedächtnismäßig anzueignen, sondern auch, mit den entsprechenden starken Temporibus verglichen, in nicht eben vielen geläufigen Exemplaren vertreten. Zeitgemäßer disponieren seine Nachfolger und zwar hat sich V. durch die einfache Regel von der Dehnung des vokalischen Charakters und durch Anwendung längst geübter Lautgesetze auf die zur ersten Klasse von Curtius gehörigen v. muta in die günstige Lage versetzt, unmittelbar hinter dem Präs. und Imperf. von $\lambda\upsilon\omega$ sehr zahlreiche schwache Aoriste des Act. und Med. in der Lektüre verständlich zu machen. Das erste Mittel haben schon Uhle und von Hartel angewandt; das zweite finde ich zum ersten Male bei V. Damit hätte sich letzterer nun begnügen sollen; allein er greift auch wohl zu solchen Verben, die Curtius zur dritten oder vierten Klasse rechnet, ein Verfahren, das vor der Unterscheidung des Präsens- und des Verbalstammes nicht gebilligt werden kann. Sehen wir von dem Aor. I. und Fut. Act. u. Med. u. dem Fut. III ab, so mußten unter den folgenden Bildungsgruppen, um die Aufmerksamkeit des Anfängers zu konzentrieren, sogar alle v. muta aus dem Spiele gelassen werden. Dieser Einsicht hat sich V. nicht verschlossen, dagegen einzelne Tempora von v. liquidis gebildet, unter denen sich die vorläufig nur z. T. flektierbaren Tempora $\eta\gamma\gamma\epsilon\lambda\mu\alpha\iota$ und $\eta\gamma\gamma\epsilon\lambda\mu\eta\nu$ besonders unvorteilhaft ausnehmen. Andererseits ist solche Vorausnahme des später Behandelten unbedenklich in der Augment- und Reduplikationslehre, die erst zum Abschluß der Verba auf ω oder gar der ganzen Konjugation systematisch eingeübt wird. — Der verschwindend kleine Rest der ersten Klasse und die Hauptmasse

der folgenden drei Klassen in der Einteilung von Curtius werden nun, soweit sie nicht unter die unregelmäßigen Verba gesetzt worden sind, nach ihrem Charakter in *v. muta* und *liquida* geteilt und nach einander behandelt. Mit der stillen Voraussetzung, der Verbalstamm sei das schon Bekannte, der Präsensstamm das noch Unbekannte, lehrt V. bald bei den *v. mutis* mit doppelten Stämmen den Präsensstamm aus dem Verbalstamm finden; wie hier, unter Präs. und Imperf., so werden auch bei der Behandlung der übrigen Bildungsgruppen die drei Klassen der *v. muta* neben einander besprochen. Dunkel bleibt, ob V. die mit Aspiration gebildeten Perf. Act. starke oder schwache nennt; nach § 93, 2c muß das erstere angenommen werden, aber die in der Anm. getroffene Unterscheidung von *πέπραχα* und *πέπραγα* als I. und II. Perf. — nach Curtius sind beide stark — wirft die Annahme über den Haufen.

Die Verba auf $-\omega$, „bei denen die Regel eine weniger einfache ist“, hat Curtius, in 4 Klassen geteilt, nach den Verbis auf $-\mu$ behandelt. Die Nötigung dazu glaubte er in dem Umstande zu sehen, daß Aorist oder Perfektum Act. einiger dieser Verba „nur verstanden und richtig abgewandelt werden können, wenn die Verbindung der Personalendungen mit dem Stamme ohne Bindevokal an *ἔστην* u. s. w. eingeübt ist“. V. wollte nicht wie die übrigen Nachfolger von Curtius einigen Verben zu Liebe allen den Platz anweisen und verfährt jedenfalls konsequenter, wenn er zunächst die *v.* auf $-\omega$ abschließt und bei Anführung der wenigen Formen ohne Bindevokal auf den folgenden Teil verweist. Einen Zwang, bei der praktischen Einübung der Konjugation seiner wissenschaftlichen Ordnung zu folgen, hat er damit natürlich nicht ausgeübt, auch nicht ausüben wollen. Wie in einem Anhang sind hinter den Klassen, die der fünften bis achten bei Curtius entsprechen, verschiedene Unregelmäßigkeiten zusammengestellt, durch deren vorläufige Unterdrückung vorher das Regelmäßige schärfer hervortritt; endlich Besonderheiten in der Tempusbildung, nämlich die Bildung des attischen und dorischen Futurums u. dgl.

In der zweiten Konjugation folgen sich — entsprechend der Reihe *τιμάω, ποιῶ, μισθῶ* — die Verba *ἵστημι, τίθημι* (*ἵμι*), *δίδωμι*, und zwar sind unmittelbar nach *ἵστημι* nicht nur *πίμπλημι, δύναιμι, τέθηκα* u. s. w., sondern auch *ἔβην, ἔδραν* u. s. w. behandelt, nach *δίδωμι* auch *ἔγνων, ἐάλων* u. a. Es hätte sich wohl mehr empfohlen *ἔγνων, ἐάλων, ἔσβην, ἔδυν* u. s. w. an *ἔστην* anzuschließen, da sich die Flexion von *ἔδωκα* und *ἔγνων* in mehr als einer Beziehung nicht entspricht, die von *ἔστην* und *ἔγνων* dagegen genau übereinstimmt. Der ganze Teil über die Konjugation aber würde an praktischer Verwendbarkeit sehr gewinnen, wenn neben den Verben regelmäßige die Bedeutung angeführt wäre, eventuell auch die aus irgend welchem Grunde beachtenswerte Bedeutung ihrer Tempora (Unter-

lassung besonders störend § 93, 2); ferner, wenn Attisches, ev. auch Poesie und Prosa des Dialektes, und Nichtattisches, ev. auch Homerisches und Herodoteisches, schärfer gesondert wären (s. besonders das herodoteische *οἶσα* § 107); wenn seltenere oder jüngere Formen als solche kenntlich gemacht wären und nicht zuweilen gar die guten, alten verdrängt hätten, nie gebrauchte aber gänzlich vermieden wären (*ἐγράφθην* § 78, dafür wohl ausschließlich richtig das § 97, 2 erwähnte *ἐγράφην*; *ἔλειψα* § 92, kaum attisch für das § 96, 2 a genannte *ἔλιπον*; *φείδω* § 82 Anm. 3 wohl nie gesagt für *φείδομαι*; *βοήσω* § 87 b Anm., bei Späteren üblich für *βοήσομαι*, das § 218, 1 steht); wenn die Quantität der accipites konsequenter und richtiger angegeben wäre (*πρᾶγ* § 91, doch sonst richtig; *ἀπεπνίγην* § 97, 2 a; *ἰλάσομαι*, *ἰλασάμην* § 105; *τίνω* § 103; auch für *φθίνω* § 103 wäre besser *φθίνω* angegeben); wenn von den Formen, welche nach der aufgestellten und nun mit Beispielen zu belegenden Regel gebildet sind, solche, die ihr widersprechen, irgendwie gesondert wären (§ 124 *λέξω*, *ὄρσω* unter bindevokallosten Aoristen, § 126 *ἄνωγα* u. s. w., *πέποιθα* unter ebensolchen Perfekten). *καθέζομαι* ist irrtümlich dem § 107 einverleibt; die Erklärung der Futura *καθεσούμαι* und *μαχοῦμαι*, die ohne Tempuscharakter gebildet sein sollen wie *ἔδομαι* (§ 109, 3), ist gewagt.

Um nun zur Syntax überzugehen, so ist gleich die Definition des Akkusativs verfehlt, den V. den Kasus der näheren Bestimmung des Verbalbegriffs nennt; welcher Kasus, den ein Verbum regiert, wäre das nicht! Der Genetiv soll entweder als eigentlicher, echter die Frage wessen? oder ablativischer die Frage woher? beantworten. Machen wir uns zunächst klar, daß jeder Genetiv auf die Frage wessen? gesetzt wird und daß die Regel, der Genetiv stehe auf diese Frage, nichts weiter besagt, als er stehe auf die Frage nach ihm, vernünftiger Weise also gar nicht aufgestellt werden sollte. Soll nun wirklich der Fall sein, was V. sagen zu wollen scheint, soll der Genetiv die Frage teils im eigentlichen, teils im uneigentlichen Sinne beantworten und hier mit Fug und Recht stehen, dort als Nothelf für den eigentlich geforderten Ablativ? Ich will durch Beispiele klarer zu werden versuchen. V. zählt zu den auf die Frage wessen? gesetzten Genetiven den in *μémνημαί τινος*, zu den auf die Frage woher? den in *δέομαι τινος*; wir sagen ganz wie der Grieche: jemandes gedenken und jemandes bedürfen. Sollen nun thatsächlich wir empfinden und der Grieche empfunden haben, daß die Genetive verschiedener Art sind und die ersten so recht eigentlich, die zweiten durch das Fehlen eines angemessenen Kasus aufgenötigt stehen? Und um davon zu schweigen, daß vielen ablativischen Genetiven V.s im Lateinischen nicht der Ablativ entspricht, ist die lateinische Sprache die ideale, nach deren Bilde die anderen Sprachen sich hätten gestalten sollen? Doch manches, das ein vielleicht un-

entwickeltes Sprachgefühl nicht unterscheidet, weiß der Verstand dennoch zu trennen und muß es trennen, um Ordnung in die bunte Vielheit zu bringen. V. und diejenigen, die mit ihm jene Teilung der griechischen Genetive vornehmen, sollen aber deswegen nicht glauben, daß der Sprachgeist sich in diese Fesseln schlagen lasse. Er waltet oft nach Willkür statt nach einer Logik, die für alle Sprachen verbindlich wäre. Ein Beweis dafür ist schon, daß er in den verschiedenen Sprachen zum Ausdruck desselben Verhältnisses verschiedene Mittel anwendet, daher wir mit der Syntax der einen Sprache noch nicht die der andern kennen (vgl. *ἀραισθαί τί τινος*, talento emere aliquid, etwas für einen Thaler kaufen); ein weiterer Beweis, daß in derselben Sprache ebendazu verschiedene Mittel neben einander dienen (*τοῦτον τὸν τρόπον* — *τούτω τῷ τρόπῳ*; ich erwähne eine Sache — i. e. einer Sache). Ein Versuch, eine logische Zweiteilung dessen durchzuführen, das so vielfach die Willkür gleich gestaltet hat, muß daher zu Lächerlichkeiten führen. — Auch der Dativ wird in einen „eigentlichen oder echten“ und in einen „sociativ-instrumentalen“ zerlegt, wonach der letztere uneigentlich oder unecht wäre. Der „eigentliche Instrumentalis“ aber soll Eigenschaften bedeuten, „die an einem Dinge haften, oder Umstände, die eine Handlung begleiten“; mit welchem Rechte heißt er dann nicht bloß Instrumentalis, sondern gar eigentlicher Instrumentalis? — Die Fassung der Regeln ist übrigens oft geeignet, falsche Vorstellungen über den eigentlichen Sinn der griechischen Konstruktion zu erwecken: wenn z. B. *εἰς τοὺς πολεμίους ἵκναι* übertragen werden kann „gegen die Feinde ziehen“, so ist es doch unvorsichtig, deshalb zu lehren, *εἰς* bedeute auch „gegen in feindlichem Sinne“; denn jenes *εἰς* ist von derselben Art wie in *εἰς Ἀγαμέμνονα* Hom. H 2, 312, das keineswegs in feindlichem Sinne steht und wie immer von Personen- und Sachnamen örtlich aufzufassen ist (in die Reihen, in das Land der Feinde — in das Zeit des Agamemnon). Daß V. § 181 Bem. 1 von dem Dativ des Zweckes in *χρῶμαί σοι φίλῳ* und dem Nominativ des Zweckes neben *εἶναι τινι* (jemandem gereichen) und *γίγνεσθαι τινι* (jemandem ausschlagen) redet, wäre nicht zu beanstanden, wenn „ich habe dich zum Freunde“ soviel wäre als „ich habe dich, um einen Freund zu haben“. Die Auffassung des Akkusativs in *ἄπειμι ὡς βασιλέα*, der nicht von *ὡς* als einer Präposition, sondern von *ἄπειμι* als Bewegungsziel abhängen soll, gehört so wenig in eine Schulgrammatik wie die andere Auffassung Krügers (§ 69, 63, 4). Eine gesuchte Erklärung ist es, *ὄχνησθαι τινι τι* „jemandem etwas abnehmen“ zurückzuführen auf „bei jemandem etwas empfangen“ und danach den Dativ des Ortes anzunehmen.

Die Tempora hat V. § 69 nach der Entwicklungsstufe der Handlung in eine Dauer-, Eintritts- und Vollendungsgruppe geteilt und zur ersten Gruppe Präs. und Imperf., zur zweiten Fut. I

und II und Aor., zur dritten Perf., Plusquamperf. und Fut. III gerechnet. Die Benennung der Stufen hat er mit andern gemein; bezüglich der Unterordnung der Tempora unterscheidet er sich von ihnen, da diese das Fut. I. und II zugleich der ersten Stufe zuteilen. V. wird ihnen nicht Unrecht geben können, da er selbst später (§ 220 Bem. und § 227, 4) lehrt, das Futurum I und II diene auch zur Bezeichnung der dauernden Zukunft. Wie nun aber, wenn er auch gestehen muß (§ 221 Bem. 1 und 223, 2), das Präsens sei zugleich das Tempus der eintretenden Gegenwart? Von V. selbst ist offenbar an dem Fundamente seiner Tempuslehre gerüttelt worden. Uns zwingt ferner nichts, sein Imperf. de conatu als den Ausdruck einer dauernden Handlung gelten zu lassen; und wie das Präsens auch das Tempus der eintretenden Gegenwart sein kann, vermuten wir, werde das Imperfektum neben seinen sonstigen Bedeutungen auch die der eintretenden Vergangenheit haben können. Nun hat gar neuerdings E. Koch im 146. Bande der Neuen Jahrbücher nachgewiesen — und diesen Nachweis halte ich für ein sicheres Ergebnis seiner Abhandlung —, der Begriff des Momentanen müsse für den Aorist aufgegeben werden, ebenso wie der der Dauer für das Imperfekt; der Aorist sei, bei Xenophon wenigstens, das Tempus des Berichtes von Ergebnissen und der einfachen Konstatierung von Thatsachen, nicht des Eintrittes der Handlung, dagegen müsse das Imperf. als die natürlichste Erzählungsform angesehen werden, als das Tempus der Erzählung ohne den Nebenbegriff der Dauer oder Wiederholung. Was bleibt nun von dem Fundamente übrig? — Verhältnisse zur Zeit einer anderen Handlung, lehrt V., seien Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit; eine relative Zeit in diesem Sinne drücke der Indik. Fut. nur zuweilen aus und zwar die Gleichzeitigkeit mit der Handlung des futurischen Hauptsatzes. Mir scheint dieser Gebrauch falsch belegt zu sein; denn in *εἰ γὰρ τὰ τοῦδε τόξα μὴ ληφθήσεται, οὐκ ἔστι πάσαι σοι τὸ Λαρδάνου πέδον*, ebenso in *βουλὴν Ἀργείους ὑποθήσομεθ', ἣτις ὀνήσει* soll der Nebensatz das Zeitverhältnis zur Gegenwart des Sprechenden andeuten. Dagegen wäre an der Stelle das Beispiel Xen. an. II 3, 6: *ἦγον ἡγεμόνας ἔχοντες, οἱ αὐτοὺς ἄξουσιν, ἐνθεν ἔξουσι τὰ ἐπιτήδεια* (ebenso Hell. II 3, 2), wo das Fut. die Nachzeitigkeit im Vergleich zur Handlung des Hauptsatzes andeutet.

Zum Schluß nur noch wenige Worte über die Moduslehre. Wie in der Kasuslehre, so werden auch hier die Vorbemerkungen zu den einzelnen Kapiteln einer gründlichen Revision unterzogen werden müssen, wenn sie verständlich werden sollen. „Der Konjunktiv steht nur in selbständigen und abhängigen Sätzen, die ein Begehren ausdrücken“, „der Optativ stellt die Handlung als gewünscht oder bloß gedacht und angenommen hin“. Man wende diese Worte, die auf jeden Konjunktiv und Optativ passen

sollen, auf die Beispiele ἤνικ' ἄν ἢ καιρός, πρὸς σὲ ἤξω und εἰςγον ὅτι Ἀριατος ἐν τῷ σταθμῷ εἶη an! Wer begreift es, daß ἤνικ' ἄν ἢ καιρός (ebenso jedweder Bedingungssatz, s. § 236, 238, 291) ein Begehren ausdrückt, wer, daß die Botschaft an die Griechen bloß Gedachtes, bloß Angenommenes enthält? Auch der Ausdruck „Erwartung“, mit dem viel operiert wird, bleibt dunkel. — Die strenge Durchführung der Disposition (Indikativ, Konjunktiv, Optativ, Imperativ) bringt es mit sich, daß nicht nur die vier Arten der Bedingungssätze, sondern auch die Vorder- und Nachsätze der einzelnen Fälle hier gesondert besprochen werden; erst in dem Abschnitt „Verbindung von Satzteilen und Sätzen“ finden wir, wie im allgemeinen überhaupt eine Zusammenstellung des Gelehrten mit verändertem Gesichtspunkt, so auch die übliche Behandlung der hypothetischen Fälle.

Die Beispiele hat V. zum größten Teile der Anabasis, Cyropädie und den Hellenika des Xenophon, der Apologie und dem Protagoras des Plato und der Antigone des Sophokles entnommen. Vielfach begnügt er sich, den beweisenden Teil der Sätze herauszuheben, so daß nur das Bruchstück eines Gedankens vor unser Auge tritt. Ohne mich auf eine allgemeine Beurteilung dieses Verfahrens einzulassen, will ich einige Fälle anführen, in denen die Kürzung der Vorlage, vom didaktischen Standpunkte aus betrachtet, geeignet erscheint, Schaden zu stiften, sodann andere, in denen das Beispiel seinen Platz einem Mißverständnis verdankt. Es ist unzulässig, ein Beispiel mit αὐτοῦ, αὐτῷ, αὐτόν = eius, ei, eum zu beginnen, da das Pronomen in dieser Bedeutung nie an erster Stelle steht. Ebenso unzulässig ist das Asyndeton zweier Glieder in Μένων ἠγάλλετο τῷ ἔξαπατᾶν δύνασθαι, τῷ πλάσασθαι ψευδῆ (§ 189 Bem., s. auch die Beispiele aus Xen. an. VII 7. 7. in § 212 2. b und aus an. I. 2, 22 in § 223, 1. b. α) und die ausschließliche Anführung des ersten zweier durch τὲ—καί verbundenen Glieder (φαιῆς κε ζάκοτόν τὲ τιν' ἔμμεναι § 209 2. Bem.). Falsch konstruiert aber hat V. § 151 Xen. an. I 3, 9 τὰ Κύρου οὕτως ἔχει πρὸς ἡμᾶς, ὥσπερ τὰ ἡμέτερα πρὸς ἐκείνον, in welchen Worten πρὸς ἡμᾶς und πρὸς ἐκείνον nicht von τὰ Κύρου und τὰ ἡμέτερα, sondern von ἔχει abhängt; § 178 id. an. I 4, 4 τὸ ἔσωθεν (τεῖχος) τὸ πρὸς τῆς Κιλικίας, wo ἔσωθεν von ihm nicht als Attribut zu τεῖχος erkannt ist; § 213 2 α μη οἶον τὰ μόνα ἀγαθὰ ἡμῖν ὄντα ἡμῖν παραδώσειν, insofern nicht, wie V. meint, τὰ μόνα ἀγαθὰ zusammengehört und in ἡμῖν ὄντα ein (höchst mattes) Part. coni. erhält, sondern vielmehr τὰ ὄντα (das, was als das Einzige für uns ein Gut ist); § 256, 2 οὐκ ἄν φασιν εἰσελθεῖν αἱ γυναῖκες, εἰ τις ἔνδον ἴσσοιτο und § 263 26 οὐκ ἄν ἔφη ζῆν βούλεσθαι μὴ τιμωρήσας Μαρίας, in welchen beiden Fällen der Inf. mit ἄν offenbar einem Opt. potent. der unabhängigen Rede entspricht und nicht einem Indik. mit ἄν; § 265 Σωκράτης ὁμολογεῖ τοῦ διαλέγεσθαι

οἶός τε εἶναι, wo V. anscheinend übersehen hat, daß *τοῦ οἶός τε εἶναι* den Inf. *διαλέγεσθαι* regiert und seinerseits von *θανυμάχοιμ' ἂν εἶ τῷ ἀνθρώπῳ παραχωρεῖ* regiert wird; § 276 *Ἄξιππος διέβαλλε Ξενοφῶντα καὶ μάλα ἐμοῦ αὐτὸν σιγάζοντος*, in welchen Worten *καὶ* nicht zu dem concessiven Participium, sondern zu *μάλα* zu ziehen ist.

Die Nemerungen unserer Grammatik konnten nicht von Belang sein; das *καινοτομεῖν* ist eben nur in einem noch nicht erschöpften Bergwerk möglich. Wird nun trotzdem das Buch eine Zukunft haben? Es ist schon mislich, die Frage zu bejahen angesichts der mancherlei Irrtümer, die dem Verf. begegnet sind, auch angesichts des redaktionellen Ungeschickes, das namentlich in der Formenlehre aus der Gruppierung dialektischer Einzelheiten entgegnetritt; mislicher aber noch, weil gewisse Regeln nicht bis zur Lehrbarkeit abgeklärt sind. Ich fürchte daher, daß die fleißige Arbeit dem Vf. nur einen Achtungserfolg eintragen werde.

Züllichau.

P. Weissenfels.

Bernhard Gerth, Griechische Schulgrammatik. Dritte, verbesserte Auflage. Leipzig, G. Freytag, 1892. II u. 233 S. 8. 1,80 M.

Die griechische Schulgrammatik von B. Gerth hat in der 3. Auflage gegen die 1. Auflage, die in dieser Zeitschr. 1885 S. 41 ff. besprochen ist, einige Veränderungen und wesentliche Verbesserungen erfahren. Vom Titel ist hinweggelassen erstens „kurzgefaßte“ als etwas Selbstverständliches und zweitens die Worte „im Anschluß an die Curtiusche griechische Schulgrammatik“, zu welchem letzteren der Verf. bei der Selbständigkeit seines Werkes nicht nur das Recht, sondern auch und zwar besonders die Pflicht hatte. Die 1. Auflage umfaßte 191 S., die zweite ist zu 233 S. angewachsen, ohne jedoch dadurch den großen Wert der Kürze einzubüßen; denn der Zuwachs kommt besonders auf Rechnung des höchst willkommenen Anhangs, der Beispiele zu Deklinations- und Konjugationsübungen und auf Rechnung des dritten Teiles, der einiges über den homerischen Dialekt enthält. Eine systematische Einübung des homerischen Dialektes wird der Verf. ebensowenig bezwecken wie die des Kapitels 3 der Lautlehre, welches daher vielleicht ganz aus dem Buche entfernt werden könnte. Erweiterungen in geringerem Umfange haben noch erfahren die Komparation der Adjektiva, die Flexion des Pronomens und Verbums, das 15. Kapitel, enthaltend die Pronomina, und das 17. Kapitel, Präpositionen, während die Kasus-, Tempus- und Moduslehre an Umfang nicht zugenommen hat. Alle diese Veränderungen aber sind nicht der Art, daß durch sie die Weiterbenutzung der früheren Auflagen neben dieser letzten unmöglich wäre, nur Unwesentliches ist ausgeschieden, die etwaigen Umstellungen von Regeln sind nicht störend,

und in diesem Falle ist die Orientierung noch dadurch erleichtert, dafs, wo es nötig war, die Paragraphen aus der ersten Ausgabe den Paragraphen der neuesten beigedruckt sind. Durch die glücklichen Änderungen ist das von Haus aus praktische Buch noch viel praktischer geworden.

Eine Anzahl Vorschläge, welche die frühere Besprechung zu machen sich erlaubte, hat die neue Ausgabe nicht berücksichtigt; aber zu *τριτατος* § 198 mufs doch wohl noch hinzugefügt werden *τεταρτατος* (Xen. Cyr. 5, 3, 1. Plat. resp. 616 b), *πεμπτατος* (Dem. 19, 59), *έκτατος* (Xen. Anab. 6, 6, 38. Dem. 50, 60), *έβδοματος* (Thuk. 2, 49, 6. Xen. Hell. 5, 3, 19), *ένατατος* (Thuk. 2, 49, 6), *δεκατατος* (Plat. resp. 614 b), *ένδεκατατος* (Thuk. 2, 97, 2), *δωδεκατατος* (Plat. resp. 614 b), *είκοστατος* (Antiph. 1, 20); — *μνήμων τινός* gehört nicht in eine Schulgrammatik und ist aus § 222 zu beseitigen, ebenso *άμνήμων τινός*, welches sich nur im Pseudo-Antiphon 2 a 7 findet; — zu *ό αυτός* § 237 gehört noch der Hinweis auf § 337 c wegen *όσπερ και* und *ώσπερ και*; — warum § 270 die passiva *άπειλοῦμαι*, *έπιτιμῶμαι*, *όλιγωροῦμαι*, *άμφισβητοῦμαι*, *ένοχλοῦμαι*, *προσταττομαι*, *φορομοῦμαι*, *ήγεμονεύομαι* und *έπιχειροῦμαι* nicht eingefügt sind, läfst sich nicht recht begründen.

Um einige neue Bemerkungen hinzuzufügen, so bitte ich § 3, 3 um Einschaltung des Wortes „gewöhnlich“ vor der Wortform *Πύρρος*. Es empfiehlt sich § 19 *γράφην* durch *κρύβδην* zu ersetzen. Für den Übergang des *π* in *χ* vermisst man § 32 Anm. 1 ein Beispiel wie *ούχ όπως, καχεξία* oder *δεχήμερος*. Ein Beispiel wie *θία* fehlt § 62 vor *νεανίας*. Dafs auch Participia Praesentis Adverbia bilden wie *διαφερόντως*, müfst du wohl § 111, 1 eingefügt werden. Die Krasis *αυτός, αυτή, αυτό* ist der Prosa fremd; diese Worte sind also in Klammern zu setzen, nicht aber *ταυτό* oder *ταυτόν*. Das Verbum *άμφισβητέω* ist § 236 b und § 333 d, e angeführt, daher darf es § 160 1 e seines Augments wegen (*ήμφεσβήτησα* oder *ήμφισβήτησα*) nicht fehlen. Dafs die Personalpronomina der ersten und zweiten Person im Relativsatze zu stehen pflegen, ist ratsam § 200 einzuschalten. Die Vollständigkeit verlangt § 231 Anm. 1 die Einfügung von *τιμᾶσθαι τινος* (Plat. Ap. 37 c) als Angeklagter eine Strafe für sich beantragen. Die Ergänzung „oder sogar Dativ“ fehlt § 233 a z. B. *οίω χρη μάλλον τούτου πιστεῦσαι* Lys. 29, 4; vergl. Xen. An. 1, 9, 25. 2, 5, 13. Cyr. 5, 2, 19. 8, 7, 12. *διακελεύεσθαι* ist gewifs ebenso berechtigt wie *παρακελεύεσθαι* § 235, 1 c zu stehen. Man vermisst § 237 b *πράττειν τινί* mit jem. unterhandeln. Ausgelassen ist § 241 Anm. *όσον—τοσοῦτον*. Es darf § 215 und § 242 nicht unerwähnt bleiben, dafs man auch *τήν άρχήν οὔ, τῷ λόγῳ, τῷ έργῳ* schrieb, und zwar mit Beziehung auf einen bestimmten Fall, in Sentenzen aber, gedachten Fällen u. s. w. die artikkellosen Formen gebrauchte. Das Wort „oft“ § 249 reizt zu der Frage,

was *ἀντί* in Zusammensetzungen sonst noch bedeutet; dafs es seinerseits dasselbe auch thun, was ein anderer schon vorher gethan hat, mindestens ebenso oft wie „entgegen“ bedeutet, bedarf keines Beweises. Den Unterschied zwischen *ἐπί τινος* und *ἐπί τινι* örtlich auf die Frage wo? anzudeuten, genügt das Wort „partitiv“ in Klammern vor *ἐπ’ ἄρματος* zu setzen; bei *ἐπί τινι* denkt man an Bedeckung des ganzen Raumes, z. B. die Sonne scheint noch auf den Bergen *ἔτι ἥλιός ἐστιν ἐπὶ τοὺς ὄρεσιν*. Deswegen möchte man *ἐπὶ τῇ πυρᾷ* durch ein anderes Beispiel ersetzt sehen. Die Worte sind wohl dem Äschines entlehnt, welcher I 146 sagt *καθ’εὐδοντος αὐτοῦ ἐπὶ τῇ πυρᾷ, ὡς φησὶν ὁ ποιητής*, es würde also *ἐπὶ τῇ πυρᾷ* dichterisch nach Äschines sein; aus dem Homer freilich ist das Citat nicht genommen, welcher örtlich *ἐπὶ τῇ πυρᾷ* eine sprachliche Absonderlichkeit, die Äschines vielleicht nur dem Dichter in die Schuhe schieben will. *πρὸς τινι* § 264 A a heifst „dicht bei“. In der Schlußregel § 273, 3 empfiehlt es sich für das Wort „gewöhnlich“: „erstens“ einzusetzen und hinzuzufügen: zweitens bezeichnet das Participium Aoristi die Gleichzeitigkeit mit dem Nebenbegriffe des Momentanen, nur einen Augenblick Dauernden zum Unterschiede vom Part. Praes., in welchem die Gleichzeitigkeit mit dem Nebenbegriff der Dauer liegt; vgl. meine Anmerkungen zur griechischen Syntax (Halle 1890) S. 21. Ohne Festhaltung dieses Unterschieds ist das ergänzende Participium überhaupt nicht zu verstehen. Zu § 280, 2 ist leicht hinzuzufügen, dafs die dubitative Frage auch abhängig werden kann namentlich von *οὐκ ἔχω, οὐκ οἶδα, ἀπορῶ. μὴ ὅπως* würde § 334 besser ausgelassen, oder mindestens in Klammern gesetzt werden müssen, da es wohl nur durch eine einzige Stelle Xen. Cyr. 1, 3, 10 belegt ist.

Bedenklicher als alle bisher berührten Punkte ist, dafs die fehlerhafte Form *τεσσαρακάδεκα* § 123 Anm. 1, welche in der 1. Auflage fehlte, in die Schulgrammatik hineingekommen ist. Bei der Zahl *δύο* § 124 findet sich die Bemerkung: seltener indeklinabel. Auf das Seltener kommt’s nicht an, sondern darauf, zu erfahren, wann *δύο* indeklinabel ist. *δύο* ist deklinabel, wenn es Substantivum ist, ein Paar, zwei Zusammengehörige bezeichnet, bei dem Dualis steht, in Wendungen wie *εἰκοσι δύοιν δέοντες*, in Abhängigkeit von Präpositionen als Distributivzahl Thuc. 2, 70, 3. Zwei Einzelne aber, die eben kein Paar bilden, für die auch drei oder vier stehen konnten (Thuc. 1, 82, 2. Xen. An. 2, 2, 12. Mem. 2, 5, 2), in der Wendung zwei Drittel, bezeichnen Thukydides, Xenophon, die Redner und die Inschriften stets mit dem indeklinablen *δύο*. Plato hatte für Anwendung der indeklinablen Form zufällig keine Gelegenheit. Zu den Worten § 182, 11 „Von *βίῳ* sind Praes. und Imp. ungebrauchlich“ sei bemerkt, dafs *βιοῦσα* Isae. 6, 50, *ἐπιβιοῦντος* Dem. 41, 18. 55, 4, *βιούρων*

Äschin. 1, 5. Plat. resp. 615 c, βιοῦντας leg. 662 d entschieden Participia Praesentis sind, denn sie drücken die Gleichzeitigkeit aus in Verbindung mit Dauer. Der Optativ ἀλαίμην und Imperativ ἄλαι § 157 Anm. lassen sich nicht belegen; vgl. W. Veitch, Greek Verbs. Bei πιπράσκω § 188, 11 muß in den Worten Praes. „meist πωλέω und ἀποδίδομαι“ das Wort „meist“ durch „nur“ ersetzt werden; denn das Praes. πιπράσκω findet sich nur Luc. Asin. 32 und das Impf. ἐπίπρασκον nur Plut. Mor. 178, die Form πιπράσκειν bieten Plat. Phaed. 69 und Lys. 18, 20; dies ist § 231 zu berücksichtigen, wo πιπράσκειν nicht einmal in Klammern steht. Statt λύειν ist § 232 besser ἀπολύειν zu schreiben, ἐλευθεροῦν aber, welches nur in Verbindung mit χρεῶν und ἀνόμου προστάγματος vorkommt, hinter ἀπαλλάττειν und ἀπολύειν, die gleichhäufig und gleichbedeutend sind, zu setzen. Die Wendung ἀνὰ πᾶσαν τὴν νύκτα § 247 ist in dem Sinne „die ganze Nacht hindurch“ herodoteisch; ἀνὰ πᾶσαν ἡμέραν bedeutet Xen. Cyr. 1, 2, 8 „täglich“. ἀμφὶ δεῖπνον ποιεῖν § 260 c läßt sich schwerlich belegen; der Grieche sagt für „beschäftigt sein mit etwas“ ἀμφὶ τι εἶναι, γίνεσθαι, ἔχειν und auch wohl διατρέβειν. ἀμφὶ δεῖπνον ἔχειν steht Xen. Cyr. 5, 5, 44. Die Wendung ἡ ἐπὶ Ἀηλίου μάχῃ § 265 Anhang b S. 159 scheint der Stelle Plat. Ap. 28 e ὅτε μὲν μὲ οἱ ἄρχοντες ἔταττον καὶ ἐν Ποτιδαίᾳ καὶ ἐν Ἀμφιπόλει καὶ ἐπὶ Ἀηλίου μάχῃ nachgebildet zu sein; deswegen kann man noch nicht sagen ἡ ἐπὶ Ἀηλίου μάχῃ, wenn auch Delion nur ein Tempel ist. Wann nach den Verben des Sagens der Infinitiv möglich ist, ist weder § 283 Anm. 4 noch § 311 gelehrt. Dafs λέγειν, εἰπεῖν nur im Sinne von „behaupten“ sowie „befehlen“ den Infinitiv regieren, sonst ὅτι oder ὡς, muß ausdrücklich betont werden. Die Regel über πρὶν mit dem Inf. oder Indic. muß lauten: wenn die beiden mit πρὶν verbundenen Handlungen sich zeitlich berühren, folgt auf πρὶν der Indikativ, wenn aber die beiden durch πρὶν verbundenen Handlungen sich zeitlich nicht berühren, sondern nur durch das Denken des Schriftstellers in Berührung gebracht werden, dann folgt auf πρὶν der Infinitiv. Bei solcher Fassung der Regel erscheint weder der Ind. Thuk. 1, 118, 2. 132, 5. III 29, 1. 104, 6. VII 39, 2. Xen. Anab. 2, 5, 33. Soph. O. R. 776, noch der Inf. Xen. An. 4, 5, 20, Lys. 19, 55, Isokr. 9, 32 als Ausnahme, außerdem aber wird der Schüler bei Anwendung der Regel zum Denken gezwungen. Der Aorist ἔφθασα kommt nach W. Veitch, Greek Verbs 33 mal, ἔφθην 18 mal in der attischen Prosa vor, ἔφθασα bei Dichtern zweimal, ἔφθην 22 mal. Es durfte also § 182, 3 nicht die Form ἔφθασα, sondern es mußte daselbst die Form ἔφθην eingeklammert werden; es mußte ferner § 326 Anm., § 337a und im Register οὐκ ἔφθασα-καὶ statt οὐκ ἔφθην-καὶ gesetzt werden. Zu ἄρχομαι § 327 Anm. 2 sei bemerkt, dafs die allgemeine Regel auch von gilt, ihm dafs ἄρχομαι also das Particip. Praes. nach sich hat,

wenn die mit ihm verbundene Handlung zeitlich mit ihm zusammenfällt, sonst der Infinitiv. Vgl. meine Anmerkungen zur griech. Syntax S. 23, und S. 6 ff. derselben Schrift wegen ἀφαιρῆσθαι τιός τι § 212 Anm., bei welcher Konstruktion dieses Verbum nie „berauben“ bedeutet.

Einige Druckfehler müssen noch erwähnt werden. S. 32 Z. 5 lies γένος, σύγενής, Z. 8 σύγενῆ, S. 42 Z. 12 lies ὄδα, S. 70 Z. 9 lies τριβ, S. 127 Z. 8 v. u. lies τὸ ὄρος, S. 169 Z. 4 v. u. lies ταῦτα, S. 195 Z. 12 v. u. lies ἡδίσθας, S. 200 in der Mitte lies ὄπως, S. 174 Z. 1 lies ὄστε, im Register lies ὄδε.

Die Erwartung, welche ich am Schluss meiner Besprechung im Jahrgang 1886 dieser Zeitschrift aussprach, ist in Erfüllung gegangen; die neuere Pädagogik, welche eine Beschränkung des grammatischen Lehrstoffes der griechischen Sprache mit Recht fordert, wird sich dieser Grammatik ihrer Klarheit und Knappheit wegen gern bedienen.

Halle a. S.

Alex. Weiske.

F. Hahne, Kurzgefaßte griechische Syntax für den Schulgebrauch. Braunschweig, C. A. Schwetschke u. Sohn, 1891. 8. IV u. 110 S. 1,50 M.

Die griechische Syntax von Fr. Hahne, welche sich der im Jahre 1885 in erster und 1889 in zweiter Auflage erschienenen griechischen Formenlehre desselben Verfassers als zweiter Teil einer kurzgefaßten griechischen Grammatik anschließt, ist nach dem Vorworte eine systematische Zusammenfassung und Neubearbeitung der dem bekannten Halmschen Elementarbucho früher beigegebenen syntaktischen Regeln. Da sich das Buch bezüglich seiner Anlage von der großen Zahl kürzerer Darstellungen der griechischen Syntax nicht wesentlich unterscheidet, so sei es gestattet, sogleich zu den Einzelheiten überzugehen.

Ein stärkeres sachliches Versehen findet sich zunächst in § 23, wo der Vf. im Anschluß an Halms Elementarbuch (vergl. daselbst § 35a) lehrt, dafs, wie im Lateinischen, so auch im Griechischen auf die Frage: „wie weit? wie lang? wie hoch? wie breit? und wie lange?“ der Akkusativ der räumlichen und zeitlichen Ausdehnung stehe, während doch bekanntlich hier die Anwendung desselben auf die Fragen: „wie weit?“ und „wie lange?“ beschränkt ist, die Mafsangaben auf die übrigen der genannten Fragen dagegen gewöhnlich durch den Genet. qualit. in Verbindung mit einem entsprechenden Akkusativ der Beziehung ausgedrückt werden. Unzutreffend ist sodann die in § 26, 2 Anm. 2 sich findende Behauptung, dafs zwar nach den Adjektiven der Gleichheit und Ähnlichkeit das deutsche „wie“ auch (sc. neben dem Dativ) durch καί mit dem entsprechenden Kasus ausgedrückt werden könne, dafs dagegen diese Struktur nicht zulässig sei nach ὁ αὐτός.

Denn wenn auch zuzugeben ist, daß der Dativ nach $\acute{\omicron}$ $\alpha\lambda\lambda\acute{\omicron}\varsigma$ das Gewöhnliche ist, so zeigen doch Stellen wie Xenoph. An. II 2, 10, Plato Pol. 412 d, Isokr. V 99 a, Herod. IV 109 hinlänglich, daß die Anreihung des verglichenen Gegenstandes durch $\kappa\alpha\iota$ der griechischen Prosa keineswegs fremd ist. — Von Ungenauigkeiten sind dem Ref. namentlich folgende aufgefallen. In § 57 1 heißt es: „Bei Verben, welche im Präsens einen Zustand bezeichnen, drückt der Aorist das Eintreten desselben aus (ingressiver Aorist)“ und als erstes Beispiel wird hinzugefügt: „ $\eta\rho\zeta\alpha$ ich kam zur Herrschaft (dagegen $\eta\rho\chi\omicron\nu$ ich herrschte)“. Daraus muß der Schüler schließen, daß das deutsche „ich herrschte“ nur mit $\eta\rho\chi\omicron\nu$ übersetzt werden könne, während dasselbe doch ebensowohl durch $\eta\rho\zeta\alpha$ als durch $\eta\rho\chi\omicron\nu$ wiedergegeben werden kann, nur mit dem Unterschiede, daß jenes das bloße Faktum aus der Vergangenheit berichtet, dieses dagegen die Dauer der Handlung in der Vergangenheit zum Ausdruck bringt. Ebenso ist ungenau die Fassung des 2. Zusatzes zu § 71, der, soweit er hier in Betracht kommt, lautet: „In Konditionalsätzen, in welchen in der direkten Rede $\epsilon\lambda$ mit dem Indikativ oder $\delta\acute{\alpha}\nu$ mit dem Konjunktiv steht, wird in der Oratio obliqua in der Regel $\epsilon\lambda$ mit dem Optativ gesetzt“. Daß der Schüler mit der Regel in dieser Form wenig anfangen kann, ist klar. Denn nicht für jeden Indikativ kann im Konditionalsatze der Optativus obliquus stehen, sondern nur für den Indikativ der Haupttempora und auch für diesen doch nur, wenn das Verbum regens ein historisches Tempus ist. Daher mußte die Regel entweder vollständiger lauten: „In der Orat. obliqu. kann nach einem historischen Tempus an Stelle des Indikatives der Haupttempora und des Konjunktives mit $\acute{\alpha}\nu$ der Optativ als Modus obliquus eintreten“ oder es war dieselbe wenigstens durch einen Hinweis auf § 85, 2 zu ergänzen, wo das Nötige über die Behandlung der Nebensätze in der Orat. obliqu. beigebracht ist. Zu beseitigen ist endlich die Anmerkung zu § 19 f, da durch dieselbe die Annahme erweckt werden kann, daß der Vf. die Akkusative bei $\delta\mu\nu\nu\alpha\iota$ (z. B. $\sigma\pi\omicron\nu\delta\acute{\alpha}\varsigma$, $\theta\epsilon\omicron\upsilon\varsigma$) als Akkusative des äußeren Objektes aufgefaßt wissen wolle, während er dieselben doch im folgenden Paragraphen — vergl. § 20, 2 — richtig als Akkusative des inneren Objektes bezeichnet. — Auch einige Versehen rein formeller Natur haben sich wohl infolge der Schnelligkeit, mit welcher das Buch hergestellt wurde, eingefunden. So ist zunächst in § 60 Zus. 1 b der Wortlaut zu ändern, da er in der jetzigen Fassung der angefangenen Struktur nicht entspricht, sodann hat die Überschrift zu § 75 zu lauten: „Subjekt und Prädikatsmoment (statt Prädikat) beim Infinitiv“ und endlich ist in § 81 vor der Überschrift: „Participium coniunctum und absolutum“ nach der in § 78, 4 gegebenen Einteilung des Participis als Hauptüberschrift: „C. Adverbialer Gebrauch des Participis“ einzuschleiben.

Während darnach der Text der Regeln noch an verschiedenen Stellen der bessernden Hand bedarf, sind die demselben beigegebenen Beispiele nach Inhalt und Form recht zweckmäßig ausgewählt; nur durften in § 72, 4. Zusatz die Beispiele: Xenoph. An. I 1, 10. VII 7, 57 und der attisch umgeformte Vers. Ilias XXI 580 nicht auf eine Stufe mit Xenoph. An. V 7, 12 gestellt werden, da die in jenen drei Stellen vorkommenden Temporal-sätze obliquen Sinn haben und aus diesem sich ihre modale Form erklärt.

Gera.

H. Rudert.

Herbert Weir Smyth, The Vowel System of the Ionic Dialect (aus den Transactions of the American Philological Association, vol. XX). Boston 1889. 138 S.

Die Geschichte des jonischen Dialektes kann — wenn überhaupt schon jetzt — unter allen Umständen nur aus selbst-erworbener genauester Kenntnis der Primärquellen heraus geschrieben werden. Selbst die sorgfältigste Ausnutzung der für ihre Zeit und in ihrer Art z. T. sehr verdienstlichen, aber nirgends erschöpfenden und zuverlässigen Vorarbeiten entbindet nicht von der Verpflichtung einer erneuten selbständigen Prüfung des gesamten litterarischen und epigraphischen Materials. Dem vorliegenden Werke, das der Darstellung der weitaus schwierigsten Hälfte gewidmet ist, scheint eine solche erneute Durcharbeitung nur in beschränktestem Umfange zu gute gekommen zu sein: wo immer ich nachgeprüft, nirgends verläugnet sich die weitgehendste Abhängigkeit von dem Material der Vorgänger, eine Abhängigkeit, deren mir erst allmählich aufgegangene Erkenntnis mit einem Schläge erklärte, was mich bei vorläufiger Lektüre des Buches so oft mit gerechtem Befremden erfüllt hatte, die geradezu unentschuld bare Unvollständigkeit und Unzuverlässigkeit in der Verzeichnung der sprachhistorisch wichtigen Thatsachen. Die Einleitung zählt die für die Darstellung der jonischen Lautlehre benutzten Dichter auf — in unverkennbarem Anschluss an Renner Curt. Stud. I 1, 135; denn *Ἀνακρέων ὁ Τήσιος*, der doch im Verfolg hie und da, wie es sich gebührt, citiert wird, fehlt in der Liste — genau wie bei Renner, dessen Thema die Hereinziehung des Lyrikers nicht gebot. Die grammatische Ausbeute, die Anakreon hätte liefern können, ist denn auch — schwerlich aus reinem Zufalle — von Sm. keineswegs erschöpft; ich vermisse § 83 *ἐνεικον* fr. 62, 93 *ξένοισι* 84, *δέρην* 80, *εἰνεκα* 45, 96 *ποήσεις* 60, 120 *γουνούμαι* 1, 2, *μῶνον* 84, 121 *δουρί* 21 9, *κοῦρα* 76, 122 *Ὀλυμπον* 24, 129 *ἀναχέισθων* 42, 161 *ῶναξ* 2 1, 162 *ἔλουσεν* 47 u. a. Eine etwas unbedachte Behauptung von mir Kuhns Zeitschr. XXIX 252 (Sm. 100) verlangte aus Anakr. 6,1 (citiert 152) eine

Berichtigung, die nirgends erfolgt¹⁾. Aus Archil. 77 hatte Renner *Διώνυσος* anzumerken verabsäumt; merkwürdig, daß die Form bei Sm. 9 ohne Beleg angeführt wird! In 121 verdankt das angeblich 'epische' *δορ*- Archil. 3_{1,2} seine Existenz flüchtiger Benutzung einer schiefen Bemerkung Renners 177: die Sprache des Epos erkennt in Wirklichkeit nur *δουρ*- an (abgesehen natürlich vom nom. *δόνου*)²⁾. Für die künstlich erneuerte *las*, deren Darstellung man dem Verfasser übrigens gern erlassen hätte, dient Lindemann dial. ion. rec. (Kiel 1889), wenn ich mich nicht sehr täusche, als einzige Quelle: Philippos der Historiker (Foucart Rev. de phil. II 217 ff.; Kaibel Epigr. 877b) und die beiden Kyzikener Agathokles und Teukros (Wilamowitz Isyll. 122 N.) sind bezeichnenderweise Sm. sowohl wie Lindemann unbekannt geblieben. Den Geschichten der aus der Schriftsprache allmählich verdrängten lebendigen *las* nachzugehen, soweit unser leider alzu dürftiges Material das erlaubt, versucht Sm. nirgends; des Papyrus der Artemisia (Blass Philol. XLI 746) geschieht an keiner Stelle Erwähnung, auch nicht 96. 97, wo aus ihm (durch Vermittlung von Blass Ausspr.³ 52 A. 162) *καταβολή* und *δόη* hätten citiert werden können. Die wichtigste Aufgabe — Licht in das Dunkel der herodot. Textgeschichte zu bringen — ist nicht um einen einzigen Schritt gefördert. Wo man den Anführungen aus Herodot nachgeht, stößt man auf die Spuren der Vorgänger, nicht eigener Durcharbeitung des an sprachlichen Schwierigkeiten überreichen Schriftstellers. Merzdorf Curt. Stud. VIII 214 verzeichnet aus Herod. II 167 *χειρωναξίσεων*, dabei wird das Vorkommen des Grundwortes I 93. II 141 übersehen; daß nun auch Sm. 159 aus Herodot nur *χειρωναξίσεων* kennt, *χειρώνακτες* (-ας) aber nicht, ist für seine Arbeitsweise ohne Frage charakteristisch, für den Benutzer seines Buches dagegen leider sehr wenig tröstlich. Über einzelne Punkte der herodot. Überlieferung läßt sich Sm. gelegentlich, statt den kritischen Apparat selbst zu befragen, sei es auch nur durch Vergleichung der reichen Bredowschen Stellen-sammlungen mit Steins oder Holders Ausgabe, durch Lindemann belehren; wie unlauter grade diese Quelle fließt, beweist zur Genüge das komische Mißverständnis des in Steins Apparat angewandten Zeichens L (*libri omnes*), hinter dem Lindemann 33 einen cod. inferioris ordinis L vermutet (nach dem Vorgange beiläufig von Mekler Beitr. z. Bild. des griech. Verbs, Dorpat 1887,

¹⁾ *Ποσιθίων* CIAtt. I 283₁₇ gehört schwerlich in die att. Lautlehre, sondern beruht wohl auf jon. (del.) Einflüsse (Kuehner-Blass I 184 Anm.). Das *i* der zweiten Silbe ist in älterer Zeit in Attika wie in Ionien fest, da der Monatsname vom adj. *Ποσιθίος* abgeleitet ist, dieses aber den verkürzten Stamm *Ποσιδ*- fordert (vgl. für das Att. Soph. fr. 465).

²⁾ Ebenso stammt in 86 'att. *χρᾶσθαι*' samt dem Beleg aus G. Meyer³ § 51 p. 60 N. Natürlich ist es Form der *κοινή*, z. B. Pap. of the Am. Sch. III Nr. 275.

§. 22). Sm. ist über die Bedeutung des fraglichen Zeichens durchaus nicht im Unklaren, hat aber aus diesem Besserwissen keine Veranlassung genommen, die Angaben Lindemanns über den Stand der Überlieferung zu kontrollieren. Die Folgen dieses arglosen, durch nichts gerechtfertigten Vertrauens zeigt 131. Hier referiert Sm. (nach Lindemann 10) über *ὄρος : οὄρος (τό)* bei Herodot, ganz unzureichend, da viele schon aus Bredow 164 zu entnehmende Stellen (I 36. 72. 80. 110. 113 u. a.) einfach nicht berücksichtigt sind, ganz unrichtig, da die mangelhafte Kenntnis des Thatbestandes zu absolut unzutreffenden Schlussfolgerungen verführt hat (man vgl. die v. l. zu den angeführten Stellen), ganz unkritisch endlich, weil ohne Verständnis für den Wert der einzelnen Handschriften. Wer in Fragen der Lautgebung der Autorität von C und P gegenüber ABR(V) auch nur die allergeringste Bedeutung beimisst, spricht sich das Urteil. Bei dieser Sachlage ist es nur selbstverständlich, daß die Behandlung des herodoteischen Vokalsystems ganz unzulänglich ausgefallen ist. Nach dieser Richtung hin ist das Buch einfach unbrauchbar. Es fehlt z. B. § 93. 176 herodot. *κλεινός* II 135, 133 *ἀλλόθροος* I 78. III 11, *ἔμπνοος* VII 181, *ἀντίξοος* (Merzdorf a. a. O. 217), ebenso *πατροῦχος*, *ἐνσῶχος* (Merzd. 213 fg.), *κληροῦχος* (*Κηρονχίδαί γένος ἐν Μιλήτῳ ἀπὸ Κηρούχου* Hes.), *φρουρή*, *φρούριον* (att. *ΦΡΟΠΟΙ* kret. *φρώριον*), 139 das 38 erwähnte aber mitsamt *ἦρι* (131) falsch erklärte *ἄριστον* (Kuhns Zeitschr. XXIX 254) < *ἄξέριστον*¹), 144 *σώφρων* und *σῶστρα* I 118. IV 9 (*σαοστρεῖ* Collitz 1660), *φῶς* II 62. 132. III 79, *κρέως* II 41 (Bredow 259, Merzd. 206; hierher wohl auch *βούκρων* II 41, Bredow 169; vgl. dazu jetzt chiisch *δίικρων* Ath. Mitt. XIII 166 Nr. 4), 147 *φρέαρ* VII 133, 159 *ὠτ-*, *διπλᾶ* neutr. pl. (Merzd. 217), 139 folgende Beispiele für kontrahiertes *ε*: *Κλεισθένης*, *εἰλικον* (II 124), *εἶχον*, *εἶλον*, *εἰπόμην*, *ἀφείται* (VII 49), *μυτίσθω* (IV 98), *τρεις*, *ἡμεῖς*. § 163 vermißt man die Beobachtung, daß die Kontraktion *νοη-* > *νω-* bei Herodot durchaus an das Vorhergehen der Silbe *εν* oder *νε* gebunden ist, also *νόημα*, *νοήμων*, *ἀνόητος*, *νοήσαι* (*ἐπι- ὑπο-*), *δια- ἐπινοηθῆναι*, aber *ἐνένωτο*, *ἐνένωντο*, *διενένωντο* (VII 206. 207), *ἐνεννώκασα*, *ἐννώσας*, *-ώσαντα*. Als der Kontraktion nicht unterworfen war außer *βοηθῆω* noch das von Merzd. 216 an falschem Orte verzeichnete *χόητες* zu nennen. — Die bei dem Modernisierungsprozesse, den unser Homertext unzweifelhaft durchgemacht hat, an die Stelle der allein gut epischen *δρέος σπέεος* getretenen gen. *δείους σπειούς* setzen den Rhapsoden geläufige *neujon*. Formen mit

¹) Hom. *ἦρι* schließt jede Etymologie aus, die inlautendes Digamma verlangt. Richtig hat Fick KZ. XXII 95 zend. *ayare* verglichen (got. *airis*). Zu *āus* (skrt. *ush* fem.) dagegen das vermutlich jon. *ἡλίανος ἄλεκτρον* Hes. (~ *ἡμερόφαν*) *ἄλεκτρον* Simonid. fr. 80 Bergk⁴). Grdf. *ἡσάτ*. 'in der Frühe krähend' (anders Bergk zu Pind.⁴ I. VIII 52).

ou < eo voraus; *δέους* ist denn auch einhellig überliefert Herodot I 85, von Merzd. 169 N. 21 mit Unrecht angezweifelt, von Sm. 153 mit bequemen Stillschweigen übergangen. Auf die richtige Erklärung führt den Suchenden am besten die dor. Inschrift aus Calymna (Brit. Mus. II 299b) mit ihrem *χρέος* nom. acc.: *χρέως* gen. Es gab auch im Jonischen einmal eine Periode, in der für *eo* dieselbe Kontraktionsregel galt wie für *ew* und *ei*: *eo* bz. *ew* hinter Konsonanten > *ēo* — *ew* ist nur graphische Variante —, hinter Vokalen dagegen, soweit nicht Hyphäresis eintrat, > *ou*. Die jon. fut. auf *-εῶ -εῖς* etc. (3. pl. *κτεροῦσι* bei Homer) — ein med. *ιοῦμαι*: *εῖται* darf aus der nach falscher Analogie zur 1 sg. *ἰοῦμαι* neugebildeten 3. sg. *ἰμεται* (bei Homer) erschlossen werden — und das als Vorstufe für hom. *ἄλω* notwendig zu postulierende *ἄλαον* < *ἄλαεο* (herod. *βιῶ, πειρῶ, μηχανῶ*) sind mitsamt homer. *σπίους, δείους*, herodot. *δέους* so ziemlich die einzigen Zeugen¹⁾ dieses allmählich durch das Wirken der ausgleichenden Analogie beseitigten Zustandes. Im Dor. kann an Stelle von *ou* < *eo* natürlich *ω* treten (*χρέως*, die angeführte Inschrift hat im übrigen freilich *ou*). Die sonst für die Lautfolge *ewo* geltende Hyphärese (z. B. jon. dor. *-αλέος* < *-αλέως*) verbot sich durch die Zweideutigkeit (gen. *χρέος, δέος* wäre mit dem nom. zusammengefallen). Diese mir seit Jahren feststehende Erklärung des homer. *δείους* und des herodot. *δέους* scheint, wie ich nachträglich finde, auch Blass (Kuehner² I § 50 p. 207) zu vertreten.

Wenn man sieht, daß nicht einmal immer das in den Vorarbeiten bequem zugängliche Material beim Aufbau des jon. Vokalsystems vollständig zur Verwendung gelangt ist, hört man auf sich darüber zu verwundern, daß weniger oder auch gar nicht beachtete und doch beachtenswerte Lesarten der Herodothandschriften nirgends die gebührende Berücksichtigung erfahren. So heisste Erwähnung in § 83 *Φλειοῦντος* VII 202 (neben häufigerem *Φλιάσιοι*), umgekehrt 64 *Αἰγιρόσσα* I 149 (*Αἰγίρων* Coll. 3025 ss?) neben falschem *Αἰγείρα* (Blass Ausspr.² 58. Coll. 1603), 162 *τριηκοντοετίδης* VII 149, das Herodot vielleicht unkontrahiert geschrieben, sicher kontrahiert gesprochen hat — nach dem inschriftlichen Belege Bechtel 58 (ebenso *εἰνοέστερον* [Merzd. 216] gegenüber jon. *τιμούστερος* auf einer jüngeren Inschrift von Olbia Dittenberger Syll. 248 61²)), irgendwo auch die einzig korrekte Schreibung *δωσιδίχον* in V (VI 42), die durch *Δωσιθῆος* gefordert, durch den Louvrepapyrus 10, 14

¹⁾ Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, daß *ἐδεύεο* > *ἐδέου* (so Herodot VII 161) eine andere Behandlung erfahren hat als *ποιέεο* > *ποιεῶ* (Merzd. 168 fg.).

²⁾ Des Herondas fünf-silbiges *εἰνοέστερον* VI 72 darf man schwerlich zum Beweise dafür anführen, daß auch Herodot. *εἰνοέστερον*, nicht *εἰνούστερον* gesprochen habe.

belegt und durch den Skolionvers *αλαζ Λειψύδριον προδωσέταιρον* (jetzt Aristot. *Ἀθην. πολ.* 19) bestätigt wird (vgl. zu der Frage Lobeck Phryn. 770). Der inschriftlich erhaltene jonische Mannesname *Ὀστακος* (Sm. 18), der zur att. Form *ὄστακος* Athen. III 105 B und zur jon. Benennung der Stadt *Ἄστακος* (*Ὀστακος* nach Phot. lex.) stimmt, macht es im höchsten Grade wahrscheinlich, daß Herodot den V 67 erwähnten Thebaner nicht *Ἄστακος* RV, sondern nach heimischer Weise vielmehr *Ὀστακος* AB genannt hat. Sm. citiert Sturz dial. mac. 70, nicht ohne ihm das grade Gegenteil seiner wahren Meinung in den Mund zu legen, an der Herodotstelle, die ihm viel näher hätte liegen sollen, geht er achtlos vorüber. — Die befremdliche, bisher lange nicht genug gewürdigte Inkonsequenz des herodoteischen Vokalismus kommt nicht nach Gebühr zur Veranschaulichung. Wo erfährt man, daß sich neben das historisch unbegreifliche, aber handschriftlich gesicherte *νόος* regelrecht kontrahiertes *νουθετεῖν* stellt und daß auch für das Simplex die Kontraktion als gut jonisch und obendrein als bereits vor Herodot vollzogen erwiesen wird durch den Vers des samischen Baumeisters Mandrokles IV 88 *Δαρείου βασιλέως ἐκτελέσας κατὰ νοῦν*? Wenn man es nicht zufällig aus Herodot selber weiß, durch Sm. gewislich nicht! — Thatsachen, die eine selbständige Durchforschung der alten Grammatiker und Lexikographen zu erweisen geeignet sind, müssen mir, falls sie vorhanden, entgangen sein. Das jon., später in die Vulgärsprache eingedrungene *δανλός* (= *δαλός* EM. 246, 37. schol. TO 421) und die durch ihren Ablaut interessante Form *πάρη* = *πήρα* Eustath. 1714, 55 (*παροπαιδία* Hes. *Πάρης ἀπὸ τοῦ ἐν πήρα τραφήναι* etymologisierte vermutlich schon Euripides im Alexandros fr. 64 [Bethe Theb. Held. 73A.]) habe ich, um von anderen Dingen nicht zu reden, bei Sm. vergeblich gesucht.

Bechtel hatte seiner in höchstem Mafse dankenswerten Sammlung der jon. Dialektinschriften gewisse Grenzen zu ziehen ein gutes Recht; die historische Darstellung der dialekt. Lautverhältnisse darf sich aber durch dieselben nicht beschränken lassen, ob Dialektinschrift oder nicht. sie hat die Bausteine zu nehmen, wo sie sie findet. Hier Vollständigkeit erreichen oder verlangen zu wollen, wäre bei der Zersplitterung der epigraphischen Litteratur gleichermaßen unbedacht; aber von der prinzipiellen Forderung darf man unmöglich abgehen, daß jeder, der einen Dialekt zu bearbeiten unternimmt, auch nach dieser Seite hin das Material zu vervollständigen sich wenigstens bemüht zeige. Das Zeugnis einer solchen Bemühung nun wage ich Sm. nicht auszustellen; es fehlt denn doch zu vieles und mancherlei darunter, das nachzutragen ohne langes Suchen möglich war, § 27 *Λόχηρος Μιλήσιος* Dittenberger Syll. 170 ε, § 34 *Ἰθαγένης* aus Eretria ebenda 201 ε (verschrieben zu *Ἰθαγένων Ἐφ. ἀρχ.* 1887 Sp. 89 fg. 137), 42. 43 *Πειθαγόρης Ἀπολλοδώρου* Κολο-

φώνιος CIAtt. II 3083. Πυθαγόρη Πολυδήμου Καρυστία III 2509, 45. 88 ἀτελής Ath. Mitt. X 126¹⁾ (jetzt auch aus Eretria belegt Ἐφ. ἀρχ. 1890, 195 fg. Zeile 7), 63 Ἀλθαιμενεύς Wood Ephes. temple of Diana Nr. 17. August. Nr. 6²⁾. 75 miles. βῶϊς acc. plur. Dittenberger Syll. 170²³, 83. 91 εἰσιπνεύσαντες Erythr. ebenda 159²⁰ (dagegen ἐσην[ε]γκων 160⁷⁾), 98 ὀργύης Amorg. Ath. Mitt. I 343 fg. Nr. 11 g. E. (dazu aus Bechtels Sammlung 174 d 11. 177¹⁶ Ἄγνατον), 102. 152 — außer Βασι]ληίδεω Bechtel 81 a 15 und dem Abydener Ἀριστιδίδης Bull. de corr. hell. XII 136 Nr. 4, 4 — der Siphnier Σησιλείδης Dittenberger Syll. 351²⁰⁸ (auf derselben att. Inschrift steht 20 Ἀριστιδίδου Κηρσιωῶς), der Karystier Ἀντιλείδης ebenda 343⁵, der Eretrier Χαριλείδης Ἐφ. ἀρχ. 1887 Sp. 91 fg., 149 (natürlich nicht mit dem Herausgeber zu Χαρικλείδης zu vervollständigen), die del. Ὠκνεῖδαι Dittenberger a. a. O. 367¹⁹ (Ὠκνεῖδης¹²⁾), 113 εἰσεργέταις Brit. Mus. III 474³⁾), 130 der eleatische Name Ἀγηέτης Dittenberger a. a. O. 198²²⁵ (Bull. de corr. hell. VII 199. 201 : delph. Inschr.), der (nach Bechtel Nr. 68 Νυμφηγέτης 201 Ἀρχηγέτης) aus Ἀγηέτης herzuleiten ist (dor. Ἀγέταις), 162 Δρουῦσα Cauer³ 179 a (nach Hesych auch alter Name der Insel Samos, die von derselben Eigenschaft Μελάμφυλλος Hesych. genannt wird, hypokoristisch Φυλλάς or. gr. ed. Hendefs Nr. 38). Μαιώτις : Μαιήτις in § 62 hat sein Seitenstück an Μασσαλιώτης Wescher-Foucart 18¹¹ : Μασσαλιήτης z. B. Ath. Mitt. VI Beil. I zu S. 96 Decr. I 6. 26 u. a. Beide Formen kommen auch in der Litteratur vor (vgl. jetzt noch Βαργυλιῶται Paton-Hicks Nr. 49 b 14 mit Note, Sm. 53). Das Fortleben von jon. φρήτωρ φρήτριος φρητρία auf den Inschriften von Neapel (auch auf latein., fretriaco CIL. VI 1851, phetrium XI 3614, phetris X 1491 mit ausgedrängtem ρ wie φατρία Dittenberger Syll. 360²⁸ Chi.), von φρήτρα in Syr. Wetzstein nr. 160 scheint Sm. unbekannt. Die Eins auf dem Würfel heisst Pap. of the Am. Sch. II 56 fgg. — nicht bloß in dichterischer Sprache (120) — μούνος; wer sich erinnert, daß eine andere Bezeichnung derselben Sache, οἶνη, direkt als jonisch bezeugt ist (Poll. VII 204 vgl. mit schol. Plat. 460 Bekk., s. noch Theognost. can. 114, 7, wonach zu bessern 22, 18), wird keinen Anstand nehmen, auch μούνος für denselben Dialekt zu reklamieren (ἐνὶ καὶ μούνω Bull. de corr. hell. XI 176). Daraus daß Sm. 167 Διοσιφταῖ (Bewohner von Διὸς ἱερόν)

¹⁾ Bechtel scheint die Inschrift entgangen zu sein. Im Vorübergehen merke ich an, daß ein weiterer inschriftlicher Beleg für jon. νόμαιος (Bechtel 174 c. 10) bei Vischer Rh. Mus. XXII 317 fg. = Kl. Schr. II 145 zu finden gewesen wäre.

²⁾ Die Inschriften schwanken wie die Manuskripte, Ἀλθαιμένης Steph. Byz. 334, 13 Meis.

³⁾ Von den Münzen der Stadt Ephesus verschwindet die Schreibung εο für εϋ in der Zeit von 280—258 v. Chr. nach Num. Chron. n. s. XX 131.

Dittenberger Syll. 15 7, s¹) übersehen, will ich ihm keinen Vorwurf machen, schlimmer ist, daß er das zweimalige *ἰρόν* des marm. Par. nicht kennt.

Selbstverständlich läßt die Ausbeutung der Bechtelschen Inschriften bei Sm. am wenigsten zu wünschen übrig; von Vollständigkeit und Zuverlässigkeit ist die Darstellung aber auch hier noch weiter entfernt als wünschenswert. Ich notiere als fehlend § 50 *πεπρήσθαι* Bechtel 238^{35, 39} (*ἀπεπέρασαν* 32) *πρήσις* 174 c 8, 71. 146. 154 *παιωνίζεται* 68, 119 *Ἀπάτ'Ορον* 164, 133, 1 *τιμΟχέοντες* 156 b 29 (angeführt 119), 133, 2 die gen. *Πειθός* 70. *HOΣ* 18, 137 *Διοισιν* 156 b 34, 159 *Λεώδους* 77²), 162, 1 *λουσαμένους* 43³⁰ (*ου* aus *οε*, *ΕΓΛΟΤΗΡΙΟΝ* Le Bas Voy. arch. II Nr. 1684¹⁹ Aegin.; auch Herodot hat, was Sm. nicht anführt, *ἐλοῦτο λούσασθαι λούτρον*)³), 176 *ἐκχεν* 43²² (citiert 129), 182 *Καλλίνου* Bechtel Thas. Inschr. 8 14 (vgl. mit 7 17) *Ἀριστόνον* 17¹⁰, 183 *βούλη* Bechtel 68. Versehentlich steht bei Bechtel 240 a 52 *Σχινοσί(ν)* gedruckt statt *Σχινο(ν)σί(ν)*, unter welcher Form Dittenberger den Namen mit Recht im Index seiner Sylloge verzeichnet, man vgl. nom. propr. *Ἐλαιούσιος* Bechtel 153²⁷ und das archiloch. *Βαιουσιάδης*, das deutlich auf *Βαιούσιος* (zufällig erhalten CIL X 6776 *Batusius*?) beruht. Sm. hat sich den 'Mann aus *Σχινοῦς*' (*Σχινοῦς* auf Delos Bull. de corr. hell. VI 26, 217 [Maass Arat. 316]) ruhig entgehen lassen. 'The only trace of the strong form *ἑρσος*' findet er 1 S. 13 fg. bei Bechtel 200; das ist ein wenig stark, denn *Θερσίλεω* steht Bechtel 60², *Θερσίλοχος* Thas. Inschr. 15 r 7 (*Θρασίππος* 8), *Θέρσαι[ν]δρος* Ath. Mitt. X 126. Will Sm. das alles von *ἑρσος* losreißen? Bekanntlich ist *ἑρσ-* in jedem Dialekte möglich; der lakon. Beiname des Kriegsgottes *Ἡρήτας* (Hes.) bezeichnet weder den Wilden (*Ἡρήιος*, Pausan. III 19, 8. Preller - Robert 341, 4) noch den Wildjäger (Welcker), sondern den Verwegenen (aus *Ἡρσείτας*; vgl. lat. *Πηρεφόνεια* Hesych.). Aus Dittenberger Syll. 6 d 29 (die Inschrift nicht ganz abgedruckt bei Bechtel 240) verdiente von Sm. 18 angemerkt zu werden die Namensform *Βάτραχος*; der Name ist zu beurteilen, wie *Καλαβώτης* derselben Inschrift a 61, das man natürlich nicht mit Georg Meyer Bezzenbergers Beitr. X 187 für kar. halten, sondern gleich *ἀσκαλαβώτης* setzen wird. Die jon. Form wird später zur Vulgarform, Suid. s. v. *ἀσκαλαβώτης*. Levit. XI 30. Proverb. XXX 28. Wohin ge-

¹) Später *Διοσιερείται* Head h. n. 549, ebenso *Ἀπολλωνιερείται* 548 (*Apollonihieritas* [sic] Plin. n. h. V 111). Lobeck Prolegg. 376.

²) Die Liste der jon. Namen auf *ῶναξ* konnte sehr bedeutend erweitert werden, z. B. Massalioten *Ποσειδῶναξ* *Ἡρώναξ* ClGr. 6774, Wescher-Foucart 18¹⁰, Abder. *Μανδρῶναξ* *Ἰππῶναξ* Head h. n. 219, 221, Clazom. *Μανδρῶναξ* ebenda 491, Teier *Ἀριστῶναξ* ebenda 512 u. s. f.

³) Sm. 162 hat aus Herodot *Οἰνοῦσαι*, *Σελινοῦσιοι*, mehr bei Merzd. 216, wo man hinzufügen kann *Ἐλαιοῦς*, *Τραπεζοῦς*, *Φλειοῦς*.

hört *κάλαφος ἀσκάλαφος Μάγνητες* Hes.? Ebenso wenig karisch ist auch *Ἀπτοίητος* (vgl. *Ἀτρόμητος*) Dittenberger Syll. 6 d 8 fg., das 96 neben anakreont. *ἐπτοήθη* herod. *στοιή* nicht hätte fehlen dürfen. — Nach dem Dargelegten kann das Gesamturteil über Sm.s Arbeit als wissenschaftliche Leistung nur ungünstig ausfallen. Zwar bin ich mir wohl bewußt, daß daraus nicht alles, was ich als bei Sm. fehlend aufgeführt habe, von besonderer Bedeutung für die Dialektgeschichte ist, aber einmal wollen meine Nachträge keineswegs das Material erschöpfen — ich könnte sehr viel mehr geben, zumal wenn es mir Vergnügen machte Dinge zu wiederholen, die ich bei anderer Gelegenheit selbst habe behandeln oder doch streifen müssen —, andererseits zeigen meine Sammlungen zur genüge, daß es im einzelnen immer nur Zufall, nicht des Autors Verdienst ist, wenn in vielen Paragraphen wenigstens nichts Wesentlichen fehlt. Daß es aber durchaus nicht müßig und überflüssig ist, eine Vervollständigung des Materials nach den angedeuteten Richtungen hin anzustreben, will ich noch an zwei Beispielen darthun. Nach dem Vorgange Bechtels (zu Nr. 19⁴³³) belegt Sm. 144 jon. *Ἀγλω-* (aus *Ἀγλαο-*) aus Keos Delos Thasos Amorgos: für Amorgos war ein weiteres Beispiel beizubringen aus den Ath. Mitt. I 338 (*Ἀγλώκριτος*), für Keos ein möglicherweise älteres aus Dittenbergers Syll. 79⁵⁴ (*Ἀγλώκριτος*), für Thasos zwei vermuthlich ältere aus CIAtt. II 4 (*Ἀγλωφῶν-φάνης*)¹⁾, neue für Torone aus CIAtt. II 3396 (*Ἀγλώκριτος*), für Mykonos aus Dittenbergers Syll. 433 not. 1 (*Ἀγλω. ?*), für Naxos aus Poll. IX 83 (*Ἀγλωσθάνης*, Verfasser von *Ναξιακά*, Mueller Fragm. historic. Graec. IV 293)²⁾. Le Bas Voy. arch. II 1866 (Ten.) steckt unter den Buchstaben *ΑΓΛΩΚ* wohl auch nichts anderes als ein Kompositum mit *Ἀγλω-* (*Ἀγλωγένης* ebendaher Brit. Mus. II 377¹⁰)³⁾. Als sicher dor. wird dieselbe Kontraktion er-

¹⁾ Diese ganze Liste thas. Namen im CIAtt. II 3 und 4 (vgl. Köhlers Note) existiert für Sm. nicht. Nicht weniger als 21 derselben bin ich zur Zeit aus thas. Inschriften nachzuweisen im stande, vgl. vor allem [II]α[γ]χ[άρη]ς *Εὐφρ[α]λου* mit *Εὐφριλλος Παγχάρης* Bechtel 72² (der Name schon aus Paros mitgebracht, denn natürlich ist statt *Εὐφριάλου Ἀθην.* V 22 Nr. 9 vielmehr *Εὐφροίλλου* zu lesen), (*Δόρι[λ]λος* mit Bechtel 81b. Köhler, dem auch die angeführten Ergänzungen verdankt werden, schreibt [*Β*]ωρος; eher ist wohl [*Β*]ωρος zu lesen, welcher Name auf thas. Henkela und Thas. Inschr. 18 I. 10 wiederkehrt. . . φῶν *Ἠγησιπόλιος* wird man nach Bechtel 76 zu *Ἀγμοφῶν* ergänzen dürfen.

²⁾ Die sonstige Überlieferung hat *Ἀγλαοσθ.*; derselbe Fehler in dem lind. Epigramm AP. XV 11, 8 *ἀγλαόχατος* (der wiedergefundene Stein hat *ἀγλώχατος* Leowy Oest. Mitt. VII 126 Bk.; ebenda 130 *Ἀγλώχατος* = *Νιρσός*, cf. *Ἀγλώχατος* nom. propr. Brit. Mus. II 344³⁰ Rhod., wonach vielleicht zu bessern der Name *Ἀγλωχάτος* Bull. de corr. hell. XIV 285 gleicher Herkunft).

³⁾ Die beiden teuischen Inschriften, die ich im Text angeführt, haben noch den Namen *Ἐδοροτων* (Brit. Mus. II 377²⁰) gemeinsam. K. Keil Jahrb. 40 (1844) 280.

wiesen von Bechtel zu Coll. 3453 (dieses Heft konnte Sm. wohl noch nicht benutzen) durch Belege aus Anaphe, Thera (von hier das einzige von Sm. angezogene dorische Beispiel)¹⁾, Telos, Rhodos, Troizen (vgl. auch CIG 1208 = Coll. 3400, Ἀγλωφ... aus Hermione), rhod. Ἀγλούμβροτος²⁾ konnte Sm. aus Bekker Fleckeis. Jahrb. Suppl. X 6 kennen (vgl. Τιμούρροδος, Ἀγαθύμβροτος, Ἀγαθυρρόδη Blass Ausspr.³ 34), cyren. Ἀγλώμαχος mußte er kennen aus Herodot IV 164 (jetzt bestätigt durch Cauer⁴ 151³⁸: darnach bestimmt sich die Herkunft des Ἀγλώμαχος einer ägypt. Inschrift Rev. des ét. gr. IV 50 Nr. 11). Vgl. noch Ahrens II 568.

§ 153 (S. 118) quält sich Sm. wie andere vor ihm mit der Erklärung des jon. ὄρη, das auch (was nicht erwähnt wird) bei Anakreon 54 gelesen und gegen die Überlieferung (Athen. VI 258 F) dem Chier Ion (Nauck FT 736 fr. 21) wiedergegeben werden muß (M. Schmidt Hes. ed. alt. min. z. d. Gl. ὄρη); die richtige Erklärung (κατὰ ἀραιώσεις EM 634, 12) giebt eine genauere Kenntnis des herodoteischen Sprachgebrauchs unmittelbar an die Hand, der zwar δὼν ἐοῦσα (Sm. 178) verlangt, daneben aber nur οὐσίη anerkennt⁵⁾. Es scheint mir evident, daß hier ein ähnliches Verhältnis vorliegt wie bei Τειχιόσσα (Archestrat. ed. Brandt 41, 2) > Τειχιο(ύ)σ(σ)ης (Sm. 162): Τειχισσεύς Le Bas-Waddington Nr. 238. 242 (fehlt bei Sm.), bei megar. Θεόδοτος, -δαρος, -μαντος, -μναστος, -ξενος, Θέγειτος, -δαρος, -μναστος, -τιμος und Θεολείδας, -κρίνης, -φάνης⁶⁾. Auch herodot. νεοσσευμένος: νεοσσός, νεοσιή (Merzdorf 169. Sm. 9) wird in diesen Zusammenhang gehören, und in Attika wird einmal νεοιτός: νοτιά als Regel gegolten haben, wie noch bei Herondas (νεοσσοί VII 48: νοσιήν VII 72)⁵⁾, doch beginnt hier frühzeitig

¹⁾ Die vollere Form Ἀγλωφάνους CIG. 2462 = Fröhner Inschr. des Louvre Nr. 55. Auf dieser Insel kommt auch Ἀγλο- vor (neue Beispiele Ath. Mitt. XVI 169 fg.). Über angeblich megar. Ἀγλο- Coll. 3027. 3028 s. Baunack Philol. XLVIII 388. Rhod. Ἀγλογαρίνος Rofs Arch. Aufs. II 613 Nr. 237 — Ἀγλωκλέους Θηραίου Rev. arch. IX (1887) 295 Nr. 18 (Inschr. von Alexandria). Ein Landsmann vermutlich auch der Ἀγλωφάνης einer anderen ägypt. Inschrift Amer. Journ. of Arch. I 23 Nr. 8.

²⁾ Dieselbe Form steckt wohl auch in ΑΓΛΟΥΧ (rhod. Inschr.) Rofs Arch. Aufs. II 601 Nr. 10.

³⁾ In Mylasa (Bechtel 248) ε 5 ἐοῦσης: b 10 οὔσης, aber auch schon ὄριος in a 6.

⁴⁾ Θεογένου Coll. 3075 Θεοδώρας 3065 beruhen auf leicht begreiflicher Wiederherstellung der vollen Form. Nur Θεόγητος 3025 s. (Baunack Philol. XLVIII 392 fg.) will sich der Regel nicht fügen: nach Zeile 90, wo derselbe Mann Θεόγηπος heißt (Baunack a. a. O.), liegt an der ersten Stelle ein einfaches Versehen des Steinsetzers vor. [Ganz anders Blass Kuehner³ I 204 § 50 u. Dittenberger CIGS. 39].

⁵⁾ Daraus folgt, daß Herondas VII 57 Νοσιίδες zu schreiben ist, was Buecheler in der Note zweifelnd vorschlägt (pullastras giebt die Übersetzung).

die analogische Ausgleichung ihr Werk; aus Menander belegt Blass (Kuehner¹ I § 50 S. 217 Anm. 13) *νοτιός*, in den Nachträgen 642 verweist er auf des Aischylos *νοσσόν* fr. 113. Bei dieser Auffassung würde sich die Geschichte dieser Wortsippe wenigstens ungezwungen deuten und begreifen lassen. Herodot. (ἔ)ουσιή und (ἔ)ορτή zeigen bei derselben Accentlage dieselbe Aphärese des anlautenden Vokales. Selbst herod. *οἶκα*: *οἰκώς* (Sm. 97) ist vielleicht erst das Ergebnis nachträglicher Verschiebung: ursprünglich *ἔοικα*: *οἰκώς*? Überall ist der vorrückende Accent die Veranlassung der Vokaltilgung, nur gelten in verschiedenen Gegenden verschiedene Gesetze, vielleicht nicht einmal immer für eine Mundart allerorten dieselben; auch kommen die Differenzen der Stellung im Worte (Anlaut, Inlaut u. ähnl.) in Betracht.

Für die Bearbeitung seines wie gezeigt häufig sehr ergänzungsbedürftigen Materials hat der Verfasser eine Anordnung gewählt, die mit mancherlei Vorzügen den Nachteil verbindet, das Zusammengehörige — wie die Ablautsverhältnisse — auseinander gerissen werden muß und öfters Einzelheiten sich schwer an passendem Orte unterbringen lassen. Zwar *σύμπηκτος* Herod. IV 190 (*λῦε πηκτὰ δωμάτων* Ar. Ach. 479 ~ *πᾶκτὰ δωμάτων* Eur. fr. 1003, *tzak. paihé* Deffner 25, darnach vermutlich *Ναύπᾶκτος* anzusetzen) und *πᾶκτός* — das man übrigens nicht mit G. Meyer² § 46 S. 53 und Brugmann Grundriß II 1. Nachtr. zu S. 215 aus *πακτοῦν* (= *κλείειν* schon Archiloch. 187) zu erschließen braucht, sondern Herodot V 16 zweimal (*ῥύρη καταπακτῆ*) lesen kann (Lobeck Soph. Ai. 579) — hätte Sm. unter §¹), neapol. *ἄγαρσις* CIG 5785 = Kaibel Inscr. It. 759 (Hes. s. v.), das für das Mutterland einstiges *ἄγαρσις*²) vorauszusetzen zwingt (vgl. jon. *ἄρσιχος* Par. CIG 2374 ss. Amorg. Ath. Mitt. I 343 fg. Nr. 11 passim, *ἐν Κυζίκῳ Φερσεφάσσια* Ath. Mitt. XIII 177 Nr. 22) unter 1 oder 6 abhandeln können. Aber wo hätte er *λόγχη* (*δίλογγον εὐλογ[χ]εῖν*) Hes. (ion. = *μερίς* nach EM. 569, 34, jetzt bestätigt durch Ath. Mitt. XIII 166 Nr. 4) buchen wollen, wo *Τύμωλος* (AP. VI 234, 1. Ov. metam. VI 15. XI 86), das, im Namen *Τυμωλίτης* (sc. *οἶνος* Plin. h. n. XIV 74) fortlebend, der röm. Polyhistor als die ältere³) Form bezeugt (ib. V 110), wir als die eigentliche epichorische

¹) Zu *λάξις* Herod. IV 21 hätte Sm. auf den männlichen Eigennamen *Ἀπόλαξις* (Eph. ἀρχ. 1887 Sp. 85 fg. Z. 32 fg. zweimal; wohl auch Sp. 90, 109) aus Eretria verweisen müssen. Die Bildung ist dieselbe wie in *Ἀντίστασις* Bochtel 78 b 2, das vor jedem Änderungsversuche geschützt wird durch CIAnt. I 489 (Latyschew Inscr. Pont. Euxin. II 9).

²) *ἄγαρσις* Herodot VII 5. 48. Inschrift aus Milet in Dittenbergers Syll. 391 a. 12. G. Meyer² §§. 15. 271.

³) Die Poesie hat ihr Andenken bewahrt, daher des Steph. von Byzanz (641, 16 Mein.) Erklärung der dreisilbigen Form *κατὰ ποιητικὸν μετασηματισμόν*. In der Kaiserzeit gilt eben *Τυῶλος* als die übliche Form, die selbst die Münzen jener Gegend zeigen (Head h. n. 548. 553 fg.). — Buresch Klares 11 fgg. (de Lagarde GA. 276).

Form zu betrachten angeleitet werden durch die *Mesotimolitae* (Plin. h. n. V 111 vgl. mit *Τυμωλίς* CIG 3451)? Denn es wird für die offizielle Bezeichnung (Cuntz Fleckeis. Jahrb. Suppl. XVII 491) hier ebenso gut die einheimische Namensform gewählt sein wie bei *Cephalania* (Cuntz a. a. O. 514; vgl. *Κεφαλ(λ)ᾶνας* in dem jüngst von Froehner edierten archaischen Epigramm, Wescher-Foucart 4 so. 6 [= Dittenberger Syll. 404] ss. 169,2¹). In den geographischen Namen lebt das Alte lange fort. *Calchadon* CIL I elog. XXXIV (auch in der Litteratur), *Καλχιδώνι* Oest. Mitt. VIII 219 Nr. 49, z. T. bis auf den heutigen Tag: *Λᾶμος Εἰράνα ἴς ταῖς Βάσσαις Σαρατρία* bezeugt für Kalymna, Karpathos, Rhodos Rofs Inselreisen II 114. III 64. 99 (dazu vgl. Hatzidakis *Ἀθήν.* X 246 und jetzt Einleit. in die neugriech. Gramm. 51. 98). Um nichts verwunderlicher wäre es, wenn auch das alte jon. *η*, zeitgemäfs umgestaltet, noch heute schwache Kunde gäbe von der einstigen Lagerung der griechischen Mundarten: *ἴς ταῖς Ποιήσαις* (spr. *Pissaes*²) Bröndstedt Reis. und Untersuch. in Griechenland I 34) hörte Rofs (a. a. O. I 133 Note 11) auf Tzia. Das halbatt. *Ποιᾶσσα* hat — so scheint es — dem jon. *Ποιήσσα* am Ende doch wieder weichen müssen, obwohl es sich auf der Insel Keos einzubürgern vielleicht einmal Aussicht gehabt hat (Bechtel 47).

Marburg.

Wilhelm Schulze.

Cicéron et ses amis. Étude sur la société romaine du temps de César par Gaston Boissier.

- 1) Ausgewählte Abschnitte zum Schulgebrauch herausgegeben von K. Mayer. Halle a. S., Max Niemeyer, 1891. VI und 151 S. 8.
- 2) Ausgewählte Abschnitte nebst einem Kommentar zum Gebrauch höherer Lehranstalten herausgegeben von Gustav Dannehl. Strafsburg, Strafsburger Druckerei und Verlagsanstalt, vorm. Schaltz u. Co., 1892. IV und 170 S. 8.

Die Frage, ob Schulausgaben ohne jeden Kommentar für die Lektüre nutzbringender sind, oder ob Texte mit erläuternden Anmerkungen dem Schüler zu Gebote stehen sollen, wird im allgemeinen wohl kaum befriedigend zu lösen sein. Für beide Arten lassen sich eine Menge Gründe ins Feld führen. Immerhin kann man behaupten, dafs die grofse Mehrzahl der Ausgaben französischer Schriftsteller, die sich zur Schullektüre eignen, durch die beigegebenen Erklärungen den Nutzen nicht bringen, der vielleicht

¹) *Kefalania* CGL III 528, 11. Daraus modern. Kephallonia. Schuchardt Voc. I 220.

²) Zur Aussprache vgl. *Acheropita* Usener Religionsgesch. Unters. I 14A. 20 = *ἀγερροποίητος Χριστοῦ ἐπιών* Anal. Boll. XI 150 fg. *ἀδελφοποιητός* Cotelier Écl. græc. mon. I 733. — Ulrichs Reis. u. Forsch. I 7.

beabsichtigt ist. Viel Unnütziges ist durch lange Anmerkungen erläutert, während wirklich schwierige Stellen sachlicher oder sprachlicher Art ohne Erklärung geblieben sind. Und geben die Bemerkungen (freie) Übersetzungen eines ganzen Ausdrucks, so wird der Schüler gar zu leicht dazu verleitet, diese abzulesen, ohne sich viel um die Bildung der französischen Phrase zu kümmern. Außerdem soll das Verständnis des Schriftstellers im allgemeinen nicht so schwer fallen, daß Anmerkungen nötig sind, und für hier und da vorkommende Schwierigkeiten ist der Lehrer da. Ref. hat seit Jahren mit kommentierten Ausgaben wie mit bloßen Texten unterrichtet und kann nicht behaupten, daß sich mit den ersteren bei der Lektüre mehr erreichen läßt, hat im Gegenteil gefunden, daß der Schüler sicherer übersetzt, wenn er auf den reinen Text angewiesen ist. Schon aus diesen Gründen begrüßt es Ref. mit Genugthuung, daß K. Mayer seinem Buche keine erklärenden Anmerkungen beigegeben hat.

Eine zweite Frage ist die, ob der Gegenstand, den sich die Hsbg. gewählt haben, für die französische Lektüre geeignet ist. Der Stoff greift in die Sphäre des lateinischen oder des altgeschichtlichen Unterrichts hinein, und es hat sich meist nicht als besonders fördernd für den französischen Unterricht erwiesen, daß die diesem Fache zuerkannten wenigen Stunden „zur Vertiefung und Erweiterung der historischen Kenntnisse“ (vgl. Einleitung von K. Mayer), d. h. hier der Kenntnis des klassischen Altertums, benutzt werden. Dazu liegt doch auch bei der Anzahl der griechischen und lateinischen Stunden und bei der großen Auswahl französischer Werke keine Notwendigkeit vor. Ref. hält es dagegen für wichtig, daß die Schüler im französischen Unterrichte möglichst eine Übersicht über die Kulturgeschichte Frankreichs älterer und neuerer Zeit erhalten, was sich bei der beschränkten Zeit mit gewünschter Vollständigkeit freilich nur schwer erreichen läßt.

Nun ist ja unter den französischen Schriftstellern, welche das klassische Altertum behandeln, auch wieder zu unterscheiden. Rollin ist zu veraltet und sollte nicht mehr zur französischen Lektüre verwandt werden. Aber auch Bücher wie: „Hommes célèbres de l'histoire romaine. Nach Duruy. Ein französischer Cornelius Nepos für Quarta und Untertertia“ lasse man lieber weg, besonders in den Anstalten, an denen der wirkliche Cornelius Nepos gelesen wird; denn da möchte doch die Befürchtung zutreffen, die K. Mayer in seiner Einleitung bei einem Schriftsteller wie Boissier zurückweist, „daß der Schüler, wenn ihn der französische Lehrstoff auf dasselbe Gebiet führe, das er tagtäglich in den lateinischen Stunden betritt, sich dadurch übersättigt und gelangweilt fühle“.

Anders liegen die Verhältnisse bei den vorliegenden Schulausgaben. Boissier behandelt in seinem Werke einen hochinter-

essanten Abschnitt der römischen Geschichte, dem der Gymnasiast der oberen Klassen — und für diesen allein sind die Bücher bestimmt — schon an und für sich volle Aufmerksamkeit entgegenbringt. Seine Aufmerksamkeit wird noch mehr angeregt werden, wenn ihm im Zusammenhange eine Fülle von Einzelheiten geboten wird, welche er in den Werken Ciceros u. a. nur zerstreut findet. Dazu kommt, daß Boissiers Kenntnis der lateinischen Sprache und Litteratur dafür bürgt, daß kein Schüler das Buch ohne Nutzen aus der Hand legen wird, wenn auch, wie K. Mayer bemerkt, Boissiers Darstellung hier und da durch die neuesten Forschungen, namentlich der deutschen Gelehrten, überholt ist; ferner der Umstand, daß Boissier in seinen Schilderungen den Leser anziehen und zu fesseln versteht.

Also Gelangweiltsein und Übersättigung ist nicht zu befürchten bei einem Schriftsteller wie Boissier, „der durch die ganze Art seiner Darstellung, namentlich durch die zahlreich eingestreuten kulturhistorischen Skizzen, das Interesse des Lesers beständig anzuregen und lebendig zu erhalten weiß“ (K. Mayer).

In stilistischer Beziehung steht Boissier sehr hoch, und mit Recht heben die Hsbg. in ihrer Einleitung den klaren und wahrhaft gediegenen Stil hervor, die Mustergültigkeit der Diktion, das durchaus moderne, elegante Französische, das dabei frei von jeder ungewöhnlichen, manierten Wendung ist und sich jeder Abweichung vom regelmäßigen Sprachgebrauch sorgsam enthält.

Mit der Gestaltung des Textes (wie K. Mayer anführt, nach der 6. Ausgabe des Originals von 1882, mit den durch die letzte Auflage des Dictionnaire de l'Académie française nötig gewordenen orthographischen Änderungen), der uns ausgewählte Abschnitte bietet, können wir uns durchaus einverstanden erklären. Die einleitende Abhandlung über Ciceros Briefe ist von beiden Hsbg.n weggelassen. Von den Hauptteilen des Originalwerkes (La Vie publique de Cicéron; César et Cicéron; La Vie privée de Cicéron; Atticus; Caelius; Brutus; Octave) hat K. Mayer die beiden Abschnitte über Caelius und Octavius ganz ausgeschieden — von dem ersteren sind einige Seiten an geeigneter Stelle anderswo eingeschoben. Von den Essays über Brutus, Atticus und über die öffentliche Wirksamkeit Ciceros sind nur einzelne Parteien abgedruckt. Verhältnismäßig die wenigsten Kürzungen sind in den Abschnitten über das private Leben Ciceros und über die Stellung Ciceros zu César vorgenommen.

Letzteren Abschnitt sowie die Abhandlung über die öffentliche Wirksamkeit Ciceros läßt G. Dannehl ganz aus, da diese „den Schülern höherer Lehranstalten nicht nur aus dem Geschichtsunterricht, sondern auch aus der Lektüre einer Anzahl von Reden und Briefen Ciceros sowie des Sallust genügend bekannt sind“. Dagegen ist der Abdruck der anderen Abschnitte verhältnismäßig vollständiger als in der Ausgabe von K. Mayer.

Am meisten ist abgedruckt von den Abschnitten über das private Leben Ciceros und über Atticus, von Octavius sind nur 4½ Seiten wiedergegeben.

Die weggelassenen Teile oder die vielfach in usum Delphini gekürzten Abschnitte lassen den Zusammenhang nicht vermissen, so daß wir eine in sich abgeschlossene Studie über die sozialen Verhältnisse Roms zur Zeit Cäsars vor uns haben.

Der Kommentar ist von G. Dannehl sorgfältig zusammengestellt und erleichtert besonders eine gute deutsche Übersetzung des Schriftstellers. Einige Bemerkungen, die übrigens den Wert des Ganzen nicht beeinträchtigen, mögen hier Platz finden:

La Vie privée de Cicéron I S. 2 M. Die Steuerpächter (*publicani*) thaten sich immer zu Handelsgesellschaften (*societates*) zusammen. S. 5 M.: *Les Carènes* = *Carinae*, nicht *Carenae*. S. 5 u.: *Vettiénius* ist der Lesart *Vectenus* vorzuziehen. III S. 13 M.: Der Name des zweiten Gatten der Tullia war *Furius Crassipes*. S. 16: Der Lehrer des Marcus, *Dionysius*, war nicht der bekannte *Dionysius* von Halikarnassos. Vgl. *M. Tullii Ciceronis opera quae supersunt omnia ediderunt J. G. Baiter, C. L. Kayser. Vol. XI: Dionysius, Ciceronis et Attici servus litteratus, postea libertus et M. Pomponius Dionysius vocatus, magister Ciceronis filii, homo doctissimus*. Atticus I S. 43 M.: *Epikuros* war gebürtig aus dem attischen Demos *Gargettos*, aber geboren zu *Samos*. II S. 57 o.: Bei der Angabe der Regel über die Adverbialbildung der Adj. auf *ent* und *ant* sollten auch die Ausnahmen genannt werden. Übrigens kann die ganze Regel bei Gymnasiasten der oberen Klassen als bekannt gelten. S. 59 M.: *ce qu'il fallait de magistrats*, der Bedarf an M.—M. soll heißen Beamten. Doehler giebt die gute Übersetzung: „Um alle die verschiedenen notwendigen Staatsämter zu besetzen“.

Der Druck ist korrekt — Ref. ist nur der unbedeutende Druckfehler *Ariobarane* statt *Ariobarzane* in dem Kommentar zu La Vie privée de Cicéron IV S. 25 u. in der Ausgabe von G. Dannehl aufgefallen — und erhöht den Genuß der Lektüre.

Durch die Annehmlichkeit, daß die Ausgabe von K. Mayer die Zeilenzahl des Textes am Rande mit 5, 10, 15 u. s. w. bezeichnet hat, werden vieler Wünsche befriedigt werden. Auch ist es sehr anerkennenswert, daß ein Verzeichnis der Stellen aus Cicero u. a., welche Boissier jedesmal am Fusse der Seiten angiebt, in durchweg revidierter und wesentlich erweiterter Gestalt am Ende des Buches abgedruckt ist.

Ein Spezialwörterbuch ist nicht beigegeben, weil unnötig; denn jeder Gymnasiast der oberen Klassen ist im Besitze eines vollständigen französischen Wörterbuches.

Gotha.

W. Forcke.

Fr. Polack, Das erste Geschichtsbuch. Lehr- und Lesebuch für den ersten Geschichtsunterricht im Anschluß an die Heimatkunde. Mit 54 Abbildungen. Gera, Theodor Hofmann, 1892. 120 S. 8. 0,75 M., geb. 0,90 M.

Die neuen Lehrpläne bezeichnen als die Aufgabe des propädeutischen Unterrichts in VI und V, „ausgehend von der Gegenwart und der Heimat, die großen Heldengestalten der nächsten und der fernerer Vergangenheit dem Herzen und der Phantasie des Knaben nahe zu bringen, seinen Gedankenkreis damit zu erfüllen und den ersten konkreten Grund für eine geschichtliche Betrachtung zu legen. Begeisterung des Lehrers selbst, schlichte, aber lebenswarme Schilderung der vorgeführten Helden in freier Erzählung ohne Anschluß an ein Buch thun hier fast alles“. Da hier also ausdrücklich von dem Anschluß an ein Buch abgesehen wird, so könnte es auffallend erscheinen, in die Besprechung des „ersten Geschichtsbuches“ einzutreten, das noch dazu gar nicht für den gymnasialen Geschichtsunterricht bestimmt ist, sondern nur den Anspruch erhebt, „in mehrklassigen Schulen für das dritte und vierte Schuljahr, in dreiklassigen für die Mittelstufe und in manchen Halbtagschulen überhaupt“ zu genügen. Wenn nun trotzdem der Ref. den Versuch macht, das Büchlein seinem wahren Werte nach an dieser Stelle zu würdigen, so veranlaßt ihn hierzu das aus genauer Durchsicht und Betrachtung gewonnene Urteil, das „das erste Geschichtsbuch“ eine ganz ausgezeichnete Handhabe bietet, den so anziehenden und dankbaren, aber auch ebenso schwierigen und so leicht auf Abwege geratenden ersten Geschichtsunterricht wahrhaft anregend, herzerquickend und fruchtbringend zu gestalten. Nicht als „Lehr- und Lesebuch“ wird das Werkchen in unseren Gymnasien Eingang finden können, aber es erscheint vortrefflich geeignet, dem mit diesem wichtigen Unterrichtszweige Betrauten den richtigen Weg zu weisen, ihm zu zeigen, wie er die Sache mit Erfolg anzugreifen und durchzuführen habe.

Die Methode des Buches entspricht durchaus den behördlichen Anforderungen, es wird von der Gegenwart und der Heimat ausgegangen. Wir versagen es uns, über den Wert dieser rückläufigen Geschichtsbehandlung hier uns auszulassen¹⁾, die zahlreichen, gänzlich verfehlten Machwerke, welche grade diese Methode in so kurzer Frist schon gezeitigt hat, beweisen zur Genüge die Gefahren derselben. Doch es gilt, sich praktisch mit dieser rückläufigen Behandlung abzufinden, und da erscheint uns der in dem vorliegenden Büchlein eingeschlagene Weg nicht nur durchaus beachtenswert, sondern sogar als die beste Empfehlung

¹⁾ Es ist das u. a. auch in dem vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift schon geschehen, z. B. von Boldt in der Besprechung des Lehr- und Lesebuchs von R. Stenzler, F. Lindner, H. Landwehr (S. 570) und von F. Zange, Der neue Lehrplan u. s. w. (S. 596 f.).

dieser Methode. Zwölf in sich abgeschlossene, wohl abgerundete Geschichtsbilder, denen als dreizehnter Abschnitt „Deutsche Sagen“ sich anreihen, machen den Knaben mit der gesamten deutschen Geschichte bekannt. Es werden vorgeführt: 1. Kaiser Wilhelm II. und die Gegenwart. 2. Kaiser Wilhelm I., der Gründer des deutschen Reiches (1861—1888). 3. Friedrich Wilhelm III. (1797—1840) und die Befreiungskriege. 4. Friedrich II. der Große (1740—1786) und Preußen als Großmacht. 5. Friedrich Wilhelm I. der Soldatenfreund (1713—1740). 6. Friedrich I., der erste König in Preußen (1688—1713). 7. Der große Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg, der Gründer des preussischen Staates (1640—1688). 8. Doktor Martin Luther und die Reformation oder Kirchenverbesserung. 9. Der erste Hohenzoller Friedrich I. in Brandenburg (1415—1440) und das Rittertum. 10. Heinrich I., der Städtebauer (919—936). 11. Bonifacius, der Apostel der Deutschen. 12. Hermann und die alten Deutschen. Ref. will von vornherein, um Missdeutungen vorzubeugen, bemerken, daß er den hier dargebotenen Stoff¹⁾ für die 40 Stunden, die in der Sexta dem Geschichtsunterricht gewidmet werden, für viel zu umfangreich hält; aber ein Vorwurf gegen das vorliegende Buch kann daraus nicht abgeleitet werden, da es, für „9—10jährige Kinder“ der Volksschule bestimmt, in der Vorrede den Stoff in mehrklassigen Schulen ausdrücklich auf zwei Schuljahre (bei wesentlich höherer Stundenzahl) verteilt wissen will. Nicht also diese Rücksicht, sondern allein die auf das Lebensalter und die Fassungskraft der Schüler, in deren Hände das Buch gelangen soll, kann für die folgende Beurteilung maßgebend sein. In den einzelnen Geschichtsbildern selbst nun ist mit vollem Rechte von der rückläufigen Methode abgegangen und damit nicht nur eine der schlimmsten Gefahren vermieden, sondern auch die unabweisliche Forderung erfüllt, daß die Schüler bei der ihnen vorgeführten Heldengestalt mit einiger Gemächlichkeit verweilen und ebendadurch für dieselbe sich erwärmen können, daß „ihr Gedankenkreis mit dem Bilde sich erfüllt“, ihre Phantasie sich mit

¹⁾ Den trefflichen Worten Zanges (S. 597): „Wer will sich anheischig machen, auch nur mit diesem einfachsten Betrieb in einem Jahre in einer wöchentlichen Stunde den unreifen Sextanern die Lebensbilder von Wilhelm II., Friedrich III., Wilhelm I., Friedrich Wilhelm III., Friedrich dem Großen, dem Großen Kurfürsten, Kurfürst Friedrich I., Luther, Friedrich Barbarossa, Heinrich I., Karl dem Großen (und je nach den Provinzen auch noch hier von Otto dem Großen, dort von Arminius . . . in anderen Landesteilen von anderen naheliegenden Gestalten) vorzuführen und Geist und Herzen nahe zu bringen? Wenn diese Aufgabe allein der Sexta zugewiesen bleibt, so ist zu besorgen, daß sie entweder überhaupt nicht gelöst wird, oder das Gegenteil von dem, was man wünscht, erreicht wird, nicht lebenswarme Darstellung, sondern öde Leitfadendürre, nicht Aneignung mit Herz und Gemüt, sondern schale Oberflächlichkeit, nicht Erwärmung, sondern Erkältung“ — schließt sich Ref. voll und ganz an.

ihm beschäftigt. Diesem Zwecke aber dient noch ein anderer, nicht minder wichtiger Grundsatz, der das Büchlein aufs vorteilhafteste von anderen seiner Gattung unterscheidet: „Stoffe ohne heimatkundliche Anknüpfungspunkte bleiben auf der ersten Stufe von der schulmäßigen Behandlung ausgeschlossen“. Also das in den Lehrplänen geforderte „Ausgehen von der Heimat“ wird hier nicht nur für das die Gegenwart behandelnde Geschichtsbild, sondern in bewundernswerter Folgerichtigkeit für jedes einzelne durchgeführt. „Jedes Geschichtsbild zeigt in der Einleitung die geschichtlichen Wurzeln, mit denen es in die Gegenwart reicht“. Und dazu die beherzigenswerten Winke für die Unterrichtsweise beim ersten Geschichtsunterricht! „Der Lehrer leitet die Kinder an, in der Heimat und in dem Leben der Gegenwart geschichtliche Spuren zu suchen und zu finden. Dies Finden schließt eine gewisse Nötigung ein, den betreffenden Stoff eingehend zu behandeln. Durch Winke, Fragen, Beschreibungen und Erzählungen wird dieser heimatliche Stoff entwickelt und dadurch das betreffende Geschichtsbild eingeführt. Durch eine kindliche, wohlgegliederte Erzählung, durch Bilder und andere Anschauungsmittel wird es den Kindern anschaulich dargeboten. Eine naturgemäße und leichtfaßliche Gliederung, allerlei Denk- und Beziehungsfragen und fleißige Bezugnahme auf die Verhältnisse der Gegenwart führen zur Einsicht in den Zusammenhang der einzelnen Teile. Die Einprägung erfolgt durch mehrmaliges Lesen stückweise und zusammenfassende Wiederholung und Beantwortung zusammenhängender Aufgaben“. Wahrlich, hier spricht einer, der zu unterrichten versteht!

Jeder, der einmal mit dem richtigen Verständnis für kindliche Herzen an dem Eifer und der hellen Freude sich ergötzt hat, die gerade das Finden und Suchen solcher naheliegenden Anknüpfungspunkte den kleinen Sextanern bereitet, wer mit inniger Befriedigung es empfunden hat, wie fest und unauslöschlich auf solchem Fundament aufgebaute Eindrücke und Bilder in Herz und Gemüt des Knaben Wurzel schlagen, der wird von ganzem Herzen in solche goldenen Worte einstimmen. Und die Erwartung, mit welcher wir nach solchen Worten an das Büchlein selbst herangehen, mit der uns schon der Name Polacks erfüllte, dieses Pädagogen von Gottes Gnaden, dessen Bücher sich mit Recht zahlreicher Auflagen und der weitesten Verbreitung erfreuen, wird wahrlich nicht getäuscht. Gleich das erste Bild zeigt diese echte Kunst wahrer Mäeutik im besten Lichte. Naturgemäß muß in diesem Abschnitt der einleitende oder einführende Teil anders angelegt sein als in den folgenden, in denen es sich darum handelt, durch den Hinweis auf naheliegende Anschauungsobjekte, Bezeichnungen, Sitten und Gebräuche an vergangene Tage gewissermaßen zu erinnern, die im Knaben schlummernden

Anknüpfungspunkte zu wecken und durch diese Belebung eben in die Vergangenheit einzuführen. Die Betrachtung des „Lebens in der Gegenwart“ soll dagegen den Knaben auf das, was er täglich sieht und hört, aufmerksam machen, ihn die ihn umgebende Welt erst richtig schauen und damit begreifen lehren. Auch der Knabe wird es leicht begreifen, daß „nicht immer alles so gewesen ist, wie wir es heute sehen“, daß „besonders durch die Arbeit, den Verkehr, die Bildung und die Fürsorge der Regierung die Menschen fortgeschritten und veredelt worden sind“. Durch fortgesetztes Fragen wird nun zuerst aus ihm herausgelockt, „was die Menschen arbeiten“. Indem hier gleich anfangs darauf hingewiesen wird, daß jeder Mensch arbeiten muß, wenn er leben und glücklich sein will, daß einer dabei dem andern helfen und dienen soll, wird zutreffend der für die künftigen Staatsbürger wichtigste sittliche Grundsatz an die Spitze gestellt. Durch die Frage nach der Beschäftigung der einzelnen Menschen werden Bauern, Handwerker, Fabrikarbeiter, Bergleute, Gärtner, Kaufleute, Ärzte u. s. w. unterschieden, es wird gefunden, was für Fabriken, Mühlen, wichtige Gebäude es in dem betreffenden Heimatsorte giebt, zu welchem Zwecke jedes einzelne dient, aus welcher Zeit es stammt (Jahreszahlen an den Häusern!), woher Kleidung, Nahrung, Obdach, Geräte und Werkzeuge rühren, womit geheizt und beleuchtet wird, wozu Dampf- und andere Maschinen dienen. In derselben Weise wird sodann gezeigt, wie die Menschen verkehren. Welche Verkehrswege es in der Heimat giebt, was Steige, Feldwege, Kunststraßen und Eisenbahnen sind, wie die Post, der Fernschreiber und Fernsprecher, wie Briestauben und Luftballons den Verkehr vermitteln, wie Kähne, Segel- und Dampfschiffe demselben Zwecke dienen, wird der Knabe an der Hand der hier gestellten Fragen bald herausfinden, um dann, wenn auch nur im allgemeinen, beantworten zu können, welche Aufgaben der Handel hat und was das Reisen nützt. Ein dritter Unterabschnitt beschäftigt sich mit der wichtigen Frage, wie die Menschen gebildet werden, warum die Kinder in die Schule, warum die Leute in die Kirche gehen, welche verschiedenen Schulen es giebt. Und mit Recht wird hierbei darauf aufmerksam gemacht, daß auch durch das Lesen guter Bücher und Zeitungen, durch den Besuch von Konzerten und Schauspielen, durch rechte Betrachtung der Kunstwerke von Malern, Dichtern, Musikern, Bildhauern und Baumeistern die Menschen gebildet und veredelt werden. Vor allem aber soll der Schüler natürlich angeben, welche Bilder, Gedichte, Gesänge, Bildsäulen und Bauwerke er kennt, insbesondere aus der Schule, der Kirche, dem Heimatsorte. Die Fürsorge der Regierung endlich behandelt die Frage, wie die Menschen regiert werden. Hier tritt an die Stelle der Antworten der Schüler natürlich zunächst die Auseinandersetzung des Lehrers. In einfach-schlichter, knappster und doch klarer

Weise werden hier die Grundzüge der Verfassung und Verwaltung dem Knaben verständlich gemacht. Er hört, daß die Menschen in einem Lande eine große Familie oder ein Volk bilden, daß an der Spitze des deutschen Volkes der Kaiser steht, daß das deutsche Reich aus 26 einzelnen Staaten sich zusammensetzt, an deren Spitze wiederum je nach ihrer Größe ein König oder Großherzog oder Herzog oder Fürst steht, daß der größte deutsche Staat das Königreich Preußen und der König von Preußen zugleich deutscher Kaiser ist, daß „die Gesetze durch Abgeordnete des Volkes beraten, durch den Landesfürsten bestätigt und durch die Regierung, d. h. die Diener der Fürsten ausgeführt werden, daß jeder Unterthan den Gesetzen gehorsam sein muß“. ¹⁾ Er hört von Heer und Marine und ihrer Verwendung, von der allgemeinen Wehrpflicht, auf die ihn schon die Landwehrtafel seines Heimatsortes hinweist. Dann wird gehandelt von den Beamten, die im Namen des Landesfürsten die Gesetze ausführen, ihm deshalb den Eid der Treue schwören, die Rechtspflege üben und Gemeinde-, Kirchen-, Schul-, Verkehrs-, Bau-, Steuer- u. a. Angelegenheiten verwalten. Und nachdem noch darauf hingewiesen ist, daß alle Unterthanen nach ihren Einkünften eine Abgabe oder Steuer bezahlen müssen, mit welcher alle Einrichtungen zum Wohle des Ganzen unterhalten werden, wird die Stufenfolge der Verwaltungsbeamten vom Dorfschulzen aufwärts bis zum Oberpräsidenten und dem Ministerium kurz vorgeführt. Ist so der Schüler im allgemeinen orientiert, so hat er im besonderen wieder selbst anzugeben, in welchem Orte, Amtsbezirk, Kreise, Regierungsbezirk, Provinz, Lande er wohnt, wie seine Heimat mit dem großen Vaterlande zusammenhängt. (Bach oder Fluß. Wege. Eisenbahn. Fernsprecher oder Fernschreiber. Kaiserliche Post. Landwehrtafel. Standesamt.) So leitet dieser Teil ganz von selbst über zu der Frage, wer uns jetzt regiert, so ist die beste Vorbereitung gegeben, um ein Lebensbild Kaiser Wilhelms II. von dem Tage seiner Geburt an den Knaben vorzuführen.

Ref. hat geglaubt, gerade über diesen ersten einleitenden Teil besonders eingehend berichten zu sollen, denn er ist die Grundlage, auf der das ganze Büchlein sich aufbaut. Mancher mag bei der Fülle der Fragen, die hier nicht einmal alle angedeutet werden konnten, vielleicht auf den Gedanken kommen, eine solche Behandlung erfordere ja viel zu viel Zeit und sei schon aus dem Grunde unmöglich. Aber die Zeit, die hierdurch in Anspruch genommen wird, ist wahrlich nicht verloren! Wird doch dadurch, daß hier zunächst die unbedingt notwendigen, un-

¹⁾ Wie oben das ethische Prinzip der Arbeit, so wird hier die Pflicht des Gehorsams in schlichten Worten ohne großen Redeschwall den kindlichen Herzen eingepflanzt — sicherlich der beste Weg, im edelsten Sinne wahrhaft erzieherisch zu wirken und den besten Grund zu legen für die Ausbildung eines echt sittlichen Charakters!

entbehrlichen Grundbegriffe und Grundanschauungen¹⁾ gewonnen werden, der unschätzbare Vorteil erzielt, daß der Lehrer nachher im Verlauf der Erzählung nicht nötig hat, sich mit langatmigen, weitschweifigen Erörterungen aufzuhalten, die nur auf Kosten einer wirklich lebenswarmen, anregenden Erzählung möglich sind.

Bei den übrigen Geschichtsbildern gestaltet sich naturgemäß der einleitende Teil bedeutend einfacher, indem nur festgestellt wird, was uns an den zu behandelnden Helden und seine Zeit erinnert. Daß hierbei im einzelnen manches herangezogen ist, was doch wohl für 9—10jährige Knaben zu weitab liegen dürfte, darauf soll weiter unten hingewiesen werden. Daß jedoch der mit diesem Verfahren eingeschlagene Weg, in das rechte Verständnis der betreffenden Zeit einzuführen, vom pädagogischen Standpunkte der empfehlenswerte, wenn nicht einzig richtige ist, wird niemand leugnen.

Soviel über die Methode des Büchleins! Was aber würde auch die beste Methode nützen, wenn die Ausführung im einzelnen den auf sie gesetzten Hoffnungen nicht entspräche? Der Ton ist es, der die Musik macht, und wir freuen uns, feststellen zu können, daß auch in dieser Beziehung das Buch dem mit dem Fühlen und Empfinden des kindlichen Gemütes so wohl vertrauten Herzen des Verfassers alle Ehre macht. Denn wenn in den Besprechungen der jüngt erschienenen Leitfäden für den ersten Geschichtsunterricht gerade über das allzu Lehrhafte, das Saft- und Kraftlose der Erzählung mit Recht Klage geführt wird, so ist hier dagegen ein Ton angeschlagen, der den Weg zum Herzen des Schülers sicherlich nicht verfehlt. Wie ansprechend sind, um nur einige Proben hervorzuheben, z. B. die Mühseligkeiten der Belagerung von Paris geschildert: „Unsere Soldaten hatten durch Regen, Kälte und stete Ausfälle der Feinde besonders auf den Vorposten schwer zu leiden, hielten aber tapfer aus. Sie machten sich bequem in den leeren Häusern und Schlössern,

¹⁾ Den Worten Boldts (S. 571): „Wenn das Kind einmal in die Lage kommt, seinen Kaiser, den Kanzler, einen General, Bataillone und Geschütze zu sehen, so sind diese Erscheinungen doch nicht sofort als Anschauungsmittel für den Geschichtsunterricht in VI zu verwerten, so wenig wie Eisenbahnen und Telegraphen, Kanäle und Flüsse oder Gemeindeverfassungen“ — kann Ref. in dieser Allgemeinheit, zumal in Bezug auf den letzten Teil des Satzes, nicht beipflichten. Es kommt eben alles auf richtigen Takt und Maß an! Daß hier weitschweifige Auseinandersetzungen über Gemeindeverfassungen oder etwa gar das Dreiklassenwahl-system, über die Armee und ihre Organisation, über Post- und Telegraphenwesen nicht am Platze sind, versteht sich von selbst. Aber so unreif sind doch gottlob heutzutage unsere Jungens nicht mehr, daß sie nicht wüßten, daß an der Spitze ihres Dorfes ein Schulze, ihrer Stadt ein Bürgermeister steht. Gerade in den einfachen militärischen Dingen aber zeigen unsere Knaben oft ein geradezu überraschendes Verständnis. Und weshalb sollen die Jungen nicht begreifen können, wie Post, Eisenbahnen, Telegraphen, Flüsse und Kanäle dem Verkehr dienen?

labten sich an Wein und Obst, ergötzten sich mit allerlei Spielen und neckten die eingeschlossenen Franzosen. Sobald diese eine Helmspitze oder Lanze, ein helles Fenster oder eine glühende Cigarre, einen Strohmann in Uniform oder eine Kanone aus Pappe sahen, schossen sie mit Kanonen danach und verschwendeten so viel Pulver“. Welch' erfrischender Humor durchweht diese Zeilen und mit welchem Vergnügen wird sie der Knabe lesen! Wie fälschlich wird S. 75 dem Verständnis des Knaben das gedankenlose Herleiern der Gebete nahe gebracht, wie es zu Luthers Zeiten auch bei den Geistlichen gäng und gäbe war, wenn er hört: „Luther las langsam und andächtig die Messe, da trieben sie ihn zur Eile an und waren mit ihren Gebeten „rips, raps“ fertig, ehe er nur die Hälfte gesprochen hatte“. Und was da über Werbewesen, den Dienst und die Behandlung der Soldaten unter Friedrich Wilhelm I. so anschaulich gesagt wird, das vergißt der Knabe so leicht nicht wieder. Man höre nur z. B. über die Bestrafung des Ausreißers: „Der Ärmste mußte dann durch die Gasse laufen. Die Soldaten stellten sich in zwei Reihen auf. Jeder erhielt eine spitz auslaufende Rute. Der Sträfling mußte sich bis zum Gürtel entblößen und die Hände auf den Rücken binden lassen. Dann lief er mehrmals durch die 2 m breite Gasse und erhielt von jedem Soldaten einen Hieb auf den bloßen Rücken. Bald rann das Blut in Strömen und hing das Fleisch in Fetzen nieder.) Mehrmaliges Spießrutenlaufen hatte oft den Tod zur Folge“. Oder vom Gamaschendienst: „Die Gamaschen und der Zopf waren die Qual des Soldaten. Die Gamaschen mußten immer geschwärzt und ohne Falten ganz eng an die Beine geknüpft, der Zopf geflochten und gewichst, die Haarlocken an der Seite gepudert sein. Die ganze Nacht vor einer Parade saßen die Soldaten in vollem Anzuge mit gedrehtem Zopfe und gestreckten Beinen, steif wie die Puppen, auf Stühlen, damit der mühsame Aufputz nicht zerstört würde“. Und diese ohnehin schon so klare Beschreibung wird obendrein durch in den Text eingefügte Bilder noch anschaulicher gemacht, zugleich aber auch die Belehrung gewonnen, daß „man mit Gamaschendienst eine kleinliche und peinliche Quälerei und mit dem Zopf eine lästige, veraltete Einrichtung bezeichnet“. Kurz aber drastisch wird S. 48 der Zustand der Reichsarmee gekennzeichnet: „Sie (die Soldaten) sahen wunderbar genug aus. Da gab's Röcke, Hosen und Hüte von allen Formen und Farben, verrostete Gewehre, in welche die Kugeln nicht paßten, und allerlei Waffen, die aus irgend einem Winkel hervorgeholt waren. Die Soldaten selbst waren zum großen Teil Landstreicher, Sträflinge, Krüppel und Gesindel. Sie

1) Ref. toilt nicht die übertriebene Sentimentalität derjenigen, die etwa aus ästhetischen Gründen solche abschreckende Bilder dem zartbesaiteten Gemüt des Knaben vorenthalten wissen wollen!

verstanden oft die Befehle der Offiziere nicht und konnten weder ordentlich marschieren noch schießen“. Und wenn der Schüler erfährt, daß man in dem durch die Heimsuchungen des dreißigjährigen Krieges verwüsteten Berlin „zu Hofe durch den Schlamm und Schmutz auf Stelzen ging“, so wird dadurch nicht nur aufs glücklichste die kindliche Phantasie angeregt, sondern auch sicherlich ein bleibender Eindruck gewonnen. Diesen Proben ließen sich eine Menge anderer anreihen, wir begnügen uns jedoch darauf hinzuweisen, daß die Darstellung eine ganze Fülle von wahren Perlen knapper und doch anziehender Erzählungskunst aufweist. Die Erzählung des siebenjährigen Krieges, zumal der Schlachten von Prag, Kolin, Rofsbach, Leuthen, Hochkirch und Kunersdorf, ist geradezu mustergültig und gerade durch den lebenswarmen Ton, der sich mit sicherem Takte fern hält von jeder schwülstigen und aufdringlichen Lobhudelei, vortrefflich geeignet, die höchste Begeisterung für den großen König in den Herzen des Knaben zu wecken. Überdies wendet der Vf. eine Reihe vortrefflicher Mittel an, die Darstellung zu würzen und besonders lebendig und anziehend zu gestalten. Dahin gehören vor allem die kleinen Züge, zumal aus der Jugendzeit der Herrscher. Wie köstlich erzählt ist doch die kleine Geschichte von dem kleinen Prinzen Wilhelm (unserm jetzigen Kaiser), der sich so ungern waschen liefs und so rasch bekehrt wurde durch die Eröffnung des Vaters, daß der Posten vor einem ungewaschenen Prinzen nicht präsentieren dürfe! Aus der „trüben Jugend“ Kaiser Wilhelms I. fehlt die gerade für Kinderherzen so rührende Geschichte vom Kornblumenkranze der Königin Luise¹⁾ nicht, und wenn die Knaben von dem jungen Friedrich Wilhelm (III.) hören, daß er das Geld für die teuren Fröhkirschen, die er so gern aß, doch lieber sparte, um es einem armen Schuhmacher zu geben, damit er sich Leder kaufe, oder daß er auf das Lob des großen Königs, weil er eine französische Fabel rasch und gut übersetzte, alsbald aufrichtig²⁾ gestand, daß sein Lehrer erst kurz vorher die Fabel mit ihm eingeübt habe, so werden sie dadurch von der edlen und rechtschaffenen Sinnesart dieses gerade in jüngster Zeit oft so verkannten Monarchen besser unterrichtet, als die beste Charakteristik es vermöchte. Und welcher unverdorrene Knabe müßte nicht herzhaft lachen, wenn er liest, wie Friedrich Wilhelm I. als Kind aus Ärger über seine zarte Gesichtsfarbe sich das Gesicht mit einer Speckschwarte eingerieben

¹⁾ Solche und ähnliche Geschichten auf ihre historische Beglaubigung prüfen und deshalb etwa ausscheiden zu wollen, wäre verfehlt!

²⁾ Ein dritter echt sittlicher Grundsatz wird so hier an einem schönen Vorbilde den Knaben eindringlich ans Herz gelegt. Die Worte Friedrich des Großen: „So ist recht, lieber Fritz! Immer ehrlich und aufrichtig! Wolle nie mehr scheinen als du bist; sei immer mehr als du scheinst!“ — geben ihm einen schönen Wahlspruch fürs Leben.

und sich in die Sonne gelegt habe, um recht braun zu brennen! Gerade für diesen König wird aus kleinen Zügen ein Bild gewonnen, wie es anschaulicher gar nicht gedacht werden kann. Ist es doch, als ob wir ihn lebhaftig vor uns sähen, wie er den im Schloßgarten vor ihm flüchtenden Juden den Stock zu kösten giebt mit den köstlichen Worten: „Ihr sollt mich nicht fürchten, sondern lieben“, oder wie er den säumigen Thorschreiber von Potsdam höchst eigenhändig aus dem Bette prügelt, oder wie er bei einer Gerichtsverhandlung in Minden, ärgerlich über die Kniffe der Rechtsgelehrten, verdrießlich den „Rechtsverdrehern“ den Rücken wendet! Ein anderes Mittel, die Darstellung zu beleben, sind die eingefügten Wahlsprüche der Hohenzollern, sowie die außerordentlich zahlreichen Aussprüche berühmter Herrscher, Feldherren und Staatsmänner. Gerade hierin ist vielleicht des Guten zu viel gethan. Worte z. B., mit denen Napoleon bei Sedan seinen Degen übergiebt, oder Kaiser Wilhelm I. gelobt, allzeit ein Mehrer des Reichs zu sein, oder Bismarck die berühmte kaiserliche Botschaft einleitet oder endlich Friedrich Wilhelm I. die „Königsgewalt aufrichtet“ und viele andere sind, so beherzigenswert sie auch sonst sein mögen, doch in dem Rahmen dieser Darstellung mindestens entbehrlich¹⁾. Freilich müssen wir immer bedenken, daß das Büchlein nicht nur ein Lehr-, sondern auch ein Lesebuch sein will, aber selbst diese Rücksicht dürfte die Heranziehung vieler Aussprüche vor Anfechtungen nicht schützen. Außerordentlich empfehlenswert dagegen ist der Hinweis auf den Knaben bekannte patriotische und historische Lieder an geeigneten Stellen der neueren und neuesten Geschichte. Teils sind sie mit ihren Anfangsworten passend in den Text selbst eingefügt, teils wird ihre Überschrift, der Name des Dichters und die erste Zeile nur in Klammern hinzugesetzt. So lesen wir S. 23: „Wie groß die Freude in Deutschland war, das zeigt Geroks Gedicht: Des deutschen Knaben Tischgebet“. S. 36: „Und nun geschah, was Theodor Körner sang: Das Volk steht auf, der Sturm bricht los!“ S. 37: Das ganze Volk trauerte um ihn (Scharnhorst). Schenkendorf sang: „In dem wilden Kriegestanze —“. S. 39: „E. M. Arndt sang das Lied vom Feldmarschall Blücher: „Was blasen die Trompeten? Husaren heraus!“ und in ganz Deutschland halte es wieder“. S. 43: „Die Kinder sagen gern von ihm das Gedicht her: Fridericus Rex, der große Held —“. In Klammern sind eingefügt die Lieder von Arndt

¹⁾ Wir haben hier nur Aussprüche angeführt, die allgemein bekannt, deren Einfügung deshalb, wenn auch unnötig, so doch leicht erklärlich ist; bei anderen aber trifft dies weniger zu, z. B. bei den Worten Friedrichs I. (auf dem Totenbette) S. 65, oder dem Ausspruch Karls V. über Straßburg, S. 69. Wir finden aber in dem Büchlein aus der Zeit Wilhelms I. 19, Friedrich Wilhelms III. 42, Luthers 53 und Friedrichs des Großen sogar 64 Aussprüche bezw. Antworten!

(Schill), Mosen (Andreas Hofer und „der Trompeter an der Katzbach“), Kopisch („Die Heere blieben am Rheine stehn“) — alles Gedichte, die auch in unseren Lesebüchern für VI und V sich finden und mit Lust von unseren Jungen gelernt, bezw. gesungen werden.

In der Vorrede sagt der Vf.: „Das Büchlein soll wenig, aber anziehenden Stoff enthalten“. So gern wir zugeben, daß der zweite Teil dieser Forderung in vollstem Maße erfüllt ist, so können wir doch auf der andern Seite die Bemerkung nicht zurückhalten, daß das Büchlein eine Fülle von Stoff enthält, die über das Maß des für „die Fassungskraft 9—10jähriger Kinder“ Angängigen hinausgeht. Vorweg wollen wir gleich bemerken, daß die eingangs aufgeführten Überschriften der einzelnen Geschichtsbilder durchaus nicht den Inhalt derselben erschöpfend angeben. So findet sich im ersten Bild ein Lebensabriß Kaiser Friedrichs (1 Seite), im zweiten eine kurze Charakteristik Friedrich Wilhelms IV. ($\frac{1}{2}$ Seite), im dritten die französische „Staatsumwälzung“, Friedrich Wilhelm II. ($\frac{3}{4}$ Seite) und der Krieg gegen Rußland von 1812 (1 Seite), in dem Leben Luthers die Ausbreitung der Reformation in Brandenburg (Joachim I. und Joachim II., $\frac{3}{4}$ Seite) und der dreißigjährige Krieg von der Schlacht am weißen Berge bis zum westfälischen Frieden (2 enggedruckte Seiten!), in dem des Bonifacius ein Abriss über das Klosterleben ($1\frac{1}{2}$ Seite mit Bild!), im letzten Bild „die deutsche Götterlehre“ und das „Leben der Germanen“ ($1\frac{1}{2}$ Seite mit Bild!) eingeflochten. Gegen die Einfügungen in den ersten 3 Geschichtsbildern ist wohl wenig einzuwenden, dagegen überschreiten die letzteren doch entschieden die für den Stoff auf dieser Stufe zu ziehenden Grenzen. Und den Vorwurf, den wir hier im allgemeinen erheben, finden wir bei der Einzelbetrachtung durchaus bestätigt. Zuviel wird in den Kreis der Betrachtung hineingezogen. Ist doch z. B. der Abschnitt über Luther so ausführlich gehalten, daß Ref. kaum ansteht zu erklären, die genaue Kenntnis des hier Gebotenen würde für einen mit dem Berechtigungszeugnis zu entlassenden Untersekundaner zur Not genügen! Denn wir erfahren hier nicht nur Genaueres über Luthers Jugendjahre, sondern auch, daß er mit 18 Jahren die Hochschule zu Erfurt bezog, „mit 22 Jahren Magister, d. h. Meister und Lehrer jüngerer Schüler (!) wurde“, daß er 1505 in das Augustinerkloster zu Erfurt eintrat, 1507¹⁾ zum Priester geweiht wurde, 1508 nach Wittenberg kam, 1510 nach Rom reiste, 1512 Doktor der Heiligen Schrift wurde!! Und wenn die Namen Johann Tetzel, Cajetan, Karl von Miltiz, Dr. Eck aus Ingolstadt, Herzog Erich

¹⁾ Während sonst in lobenswerter Weise — vgl. unten! — nur wenig Zahlenangaben sich finden, wird hier eine Fülle von Zahlen geboten, die fast beängstigend wirkt.

von Braunschweig, Justus Jonas genannt und in ihren Beziehungen zu Luther vorgeführt werden, wenn der Bildersturm zu Wittenberg und gar der Bauernkrieg nebst Thomas Münzers Thätigkeit einschließlich der Schlacht bei Frankenhausen 1525 erzählt und berichtet wird, daß „in demselben Jahre Albrecht von Brandenburg, der letzte Hochmeister der deutschen Ritter, zur evangelischen Kirche übertrat und Preußen in ein weltliches Herzogtum verwandelte“, so mag man daraus entnehmen, wie weit hier die Darstellung geht¹⁾! Ebenso aber ist's bei dem Geschichtsbilde, das die Wirksamkeit des Bonifacius zum Gegenstande hat. Ehe zu Bonifacius selbst übergegangen wird, wird uns in Kürze die Bekehrung der Westgoten durch Ulfilas — ja sogar der Anfang des gothischen Vater unser: *Atta unsar, thu in himinam, veihnai namo thein* fehlt nicht! —, die Bekehrung Chlodwigs in der Schlacht gegen die Alemannen und seine Taufe (samt den Worten des Remigius!), die Bekehrung der Angeln und Sachsen und die Thätigkeit des heiligen Gallus (Kloster St. Gallen) erzählt! Und wenn dann der Schüler von der Wirksamkeit des Bonifacius (Geismar — Mainz — Fulda — Märtyrertod bei den Friesen) genügend unterrichtet ist, dann soll er auch noch lernen, daß Bonifacius „seinen Lieblingsschüler Sturm als seinen Stellvertreter einsetzte“, soll erfahren, wie es damals in den Klöstern aussah, wie mit den Klöstern Schulen verbunden waren und „in der inneren Schule mit großer Strenge die künftigen Geistlichen, in der äußeren mit größerer Freiheit die Söhne der Edlen erzogen wurden“, daß endlich die Benediktinerklöster, nach ihrem Stifter Benedikt so genannt, um die Erziehung des Volkes sich am verdientesten machten“.²⁾ Wahrlich, wenn dem 10jährigen Knaben, der das alles in sich aufnehmen soll, der Kopf nicht brummt, so ist's ein Wunder. Wenn auch alles noch so anschaulich, lebendig und anziehend geschildert wird, der oberste Grundsatz für diese Stufe muß doch bleiben: *ne quid nimis laudatur imprimis! non multa, sed multum!* Ref. kann hier sein Erstaunen nicht unterdrücken, daß der Vf., ein so praktisch erprobter Schulmann, hier so wenig das richtige Maß zu halten, in der Beschränkung als wahrer Meister sich zu zeigen verstanden hat, sondern der Versuchung erlegen, ist alles mögliche Wissenswerte und dazu noch vieles recht Überflüssige heranzuziehen. Denn wozu in aller Welt ist es nötig, dem Knaben zu erzählen, daß Wilhelm I. als Knabe „in Königsberg Unterricht beim lieben Vater

¹⁾ Daß natürlich Melanchthon, Zwingli und Calvin nicht übergangen sind, ist selbstverständlich.

²⁾ Hieran schließt sich noch ein Abriss über das Klosterleben als Erläuterung zu der aus Lehmanns kulturgeschichtlichen Bildern verkleinerten bildlichen Darstellung.

Zeller hatte¹⁾, daß Friedrich Wilhelm III. als Kronprinz mit seiner Gemahlin am liebsten auf dem Landgute Paretz (!) weilte, daß Charlottenburg ursprünglich Lietzow hieß? Muß denn der unreife Knabe wirklich schon in 4 Zeilen von den Schöpfungen Andreas Schlöters unterrichtet werden, muß er von einem Dankelmann und Wartenberg hören, muß er außer von den Namen Quitzow, Putlitz, Rochow auch noch über die Lage von Friesack und Plaue, über die Hussitenkriege und die Belagerung von Bernau und Naumburg (Kinder- und Kirschfest!) Bescheid wissen? Muß er wissen, daß die alten Germanen Edlinge, Volfreie, Halbfreie und Knechte unterschieden? Welch eine Belastung des jugendlichen Gedächtnisses mit Namen und Begriffen, die doch auf dieser Stufe, ja zum Teil überhaupt, entbehrlich sind! Am auffallendsten zeigt sich diese Überfülle in den Nachrichten über die Entwicklung des Schulwesens. Nicht nur wird S. 29 von dem großen Kinderfreund Pestalozzi berichtet, wir hören auch, daß Friedrich der Große eine Landschulordnung erließ, daß „damals Eberhard von Rochow Musterschulen auf seinen Dörfern einrichtete“, daß Friedrich Wilhelm I., „der Vater der preussischen Volksschule“, sogar „ein Lehrerseminar gründete, damit die Lehrer für ihr schweres Amt genügend vorbereitet würden“! Und dasselbe verfehlte Bestreben hat dann namentlich in den einleitenden Abschnitten, den geschichtlichen Wurzeln, Auswüchse gezeitigt. Denn es geht doch, ausgenommen vielleicht bei einem Berliner oder Potsdamer Jungen, unmöglich an, das Standbild und Militär-Waisenhaus in Potsdam, die Charité und das Institut der Oberrechnungskammer (!), den Flecken Königswusterhausen und die Denksäule auf Rügen zugleich mit dem erwähnten Lehrerseminar als Erinnerungsmittel an Friedrich Wilhelm I., die Friedrichstadt, das Friedrichs-Waisenhaus, die Uferdämme der Spree, das Zeughaus, das königliche Schloß als solche an Friedrich I. zu verwerthen!! Und bei Heinrich I., dem Städteerbauer, soll außer den bekannten Quedlinburg, Memleben u. a. auch der „Vogelherd“ bei dem doch so unbekanntem Pöhlde (!), bei Bonifacius die Höhe von Altenberge (!), Ohrdruf, Wanfried, die alte Kreuzkirche in Treffurt, das Kloster Amöneburg demselben Zwecke dienen! Das geht denn doch zu weit, und wir können es uns füglich versagen, weitere Belege²⁾ anzuführen.

¹⁾ Der Satz „Es ist noch ein dankbarer kindlicher Brief da, den er an diesen schrieb“ zeigt zwar, weshalb die Erwähnung geschehen ist, aber sie ist dennoch zu gesucht.

²⁾ Was soll z. B. der Schüler dieser Stufe mit dem Tugendbunde (S. 34), dessen Wirksamkeit überdies selbst in den wenigen Worten noch zu viel Ehre angethan wird? Was mit dem „plattdeutschen Dichter Fritz Reuter“ (S. 42), der wie viele andere „schwer auf der Festung büßen mußte“? Die Aufschrift der sogenannten Sterbetheraler ist S. 43 ganz geschickt als Erinnerungsmittel verwendet, aber wenn der Lehrer nicht zufällig selbst im Besitz dieser „seltenen und gesuchten“ Münze ist, so wird der Junge schwerlich ein Exemplar zu Gesicht bekommen.

Haben wir hier bezüglich der Fülle und Auswahl des Stoffes auch dem Tadel Raum geben müssen, so mag andererseits rühmend hervorgehoben werden, daß neben den eigentlich geschichtlichen Begebenheiten auch Kulturgeschichtliches und Volkswirtschaftliches in durchaus ansprechender Weise gebührende Berücksichtigung findet. So wird es der wißbegierige Knabe gewiß leicht behalten, daß unter dem Großen Kurfürsten die erste Zeitung in Berlin erschien, daß aus der Zeit desselben Herrschers das erste Pflaster und die ersten Straßenlaternen herrühren, daß er es war, der die Reitpost in Brandenburg einführte. Daß die Entwicklung des Schulwesens zu eingehend bedacht ist, haben wir schon hervorgehoben, und wenn der Vf. es für seine Pflicht hält, bei den einzelnen Herrschern die Gründung der Universitäten hervorzuheben, so geht das doch wohl auch über das Interesse des Knaben hinaus¹⁾. Dagegen wird das Wichtigste der Steinschen Reformen S. 34 dem Schüler fast spielend beigebracht, und in vorzüglichster Weise wird die Erfindung der Buchdruckerkunst in das Leben Luthers, die des Schießpulvers in das des ersten Hohenzollern Friedrich I. eingeflochten. Auch die wichtigsten Phasen der Entwicklung des Heerwesens, die Schöpfung des Volkes in Waffen, der Landwehr durch Scharnhorst, die Reformen des alten Dessauers, die Umgestaltung des Ritterheeres zum Reiterheer durch die Einführung des Schießpulvers, werden in glücklichster Weise ohne viele Worte dem Knaben verständlich gemacht. Besondere Anerkennung aber verdient die durchaus taktvolle Hervorhebung der Sorge der Hohenzollern für die Hebung des Volkswohles, der Volkswirtschaft, des Gewerbes und der Industrie. Wie unter Kaiser Wilhelm II. und I. durch die soziale Gesetzgebung das Los der arbeitenden Klassen gemildert wurde, unter Friedrich Wilhelm III. viele Fabriken mit Dampfmaschinen entstanden, Dampfschiffe, Eisenbahnen, neue Posten und Fernschreiber den Verkehr gewaltig hoben²⁾, Nähmaschinen und Streichhölzer in Gebrauch kamen, wie Friedrich der Große den Landbau förderte, den Seidenbau und den Anbau der Kartoffel³⁾ zwangsweise einführte, durch Anlage von Kanälen und Fabriken Gewerbe und Verkehr auf jede Weise hob, wie Friedrich Wilhelm I. sich um

¹⁾ Die Erwähnung von Berlin und Halle mag noch hingehen; wozu aber z. B. die Kenntnis, daß der Große Kurfürst „eine Hochschule für das Rheinland in Duisburg gründete, die jetzt in Bonn ist“, oder gar die Akademie der Wissenschaften (!) dem Knaben frommen soll, ist nicht abzusehen.

²⁾ Ob die Gründung des Zollvereins, selbst in dieser einfachen Darstellung, nicht über die Fassungskraft des kindlichen Geistes hinausgeht? Die Schöpfung des Weltpostvereins unter Wilhelm I. läßt sich eher klar machen.

³⁾ Dazu S. 53 die heitere Erzählung des alten Nettelbeck „aus seinen jungen Jahren“!

Ackerbau und Viehzucht im ganzen Lande kümmerte, seine Staatsgüter zu Musteranstalten machte und seine Unterthanen nur inländische Erzeugnisse kaufen liefs, um die heimische Gewerbetätigkeit zu stärken, wie der Grofse Kurfürst die ersten Kartoffeln anpflanzte, den Tabaksbau einführte, das Handwerk durch geschickte Einwanderer heben, den Friedrich-Wilhelms-Kanal anlegen liefs: alles das und noch manches andere ist nicht nur durchaus wissenswert, sondern auch, zumal in dieser einfachen, von jeder Überladung sich freihaltenden Darstellung vorzüglich geeignet, das Interesse des Knaben an den geschilderten Gestalten zu steigern, sie ihm menschlich näher zu bringen.

Glücklicher Weise ist in der Darbietung des Zahlenmaterials Mafs gehalten, abgesehen freilich, wie schon gesagt, von der Zeit Luthers. Ref. würde in dieser Enthaltbarkeit vielleicht noch weiter gehen, denn Daten, wie z. B. die Jahreszahl des Friedens von Oliva, gehören doch nicht hierher. Durchaus lobenswert ist die grundsätzliche Vermeidung von Fremdwörtern; statt Revolution erscheint „Staatsumwälzung“, statt Telegraph und Telephon „Fernschreiber“ und „Fernsprecher“, statt Industrie „Gewerbetätigkeit“ u. dgl. m. Der Ausdruck „Schlafschuhe“ freilich will, obschon er in Verbindung mit Schlafrock S. 25 gebraucht ist, dem Ref. doch nicht so ganz mundgerecht erscheinen. Sonst aber entspricht die Ausdrucksweise vollauf den weitestgehenden Anforderungen, wenn auch einzelne kleine Mängel mit unterlaufen. So scheint der Vf. die Schafe besonders gern zur Vergleichung heranzuziehen; S. 33 z. B. heifst es: „Die Soldatenhaufen ergaben sich wie Schafherden“; S. 50: „Wie Schlachtschafe wurden die Russen niedergemetzelt“ (bei Zorndorf). S. 56: Bis dahin schritten und liefen die Soldaten nach Belieben wie eine Schafherde“. Der Ausdruck „Wüstungen“ S. 65 scheint nicht glücklich gewählt, ebenso wenig S. 86 der ausgespinnene Vergleich von dem Segensstrom der Hohenzollern, den „man zurück bis an die Quelle verfolgt.“ Der kräftige Schlachtruf der braven Landwehrmänner bei Grofsbeeren büfst seine Urwüchsigkeit ein, wenn man ihn verhochdeutsch in ein „so fluschte es besser“. Warum nicht die Mundart beibehalten, ebenso wie bei dem berühmten „up ewig ungedeelt“? Ob es geraten ist, den modernen Ausdruck „der kleine Mann“ bei der Geschichte Friedrich Wilhelms I. zu gebrauchen und schon auf dieser Stufe von „habsburgischem Dank“ zu reden, bleibe dahingestellt.

Es könnte auffallen, wollte man bei einem Buch, an dem gerade die Überfülle von Stoff ein nicht empfehlenswertes Merkmal bietet, doch noch darauf hinweisen, was mit Unrecht übergangen ist. Und doch erscheint es im Interesse der Gleichmäfsigkeit erforderlich, im zweiten schlesischen Krieg z. B. neben dem einzigen Namen Kesselsdorf doch auch den ruhmreichen Tag von Hohenfriedberg und seine einzig dastehenden

„Siegestrophäen“ zu erwähnen. Und wenn der „Dessauer Marsch“ als Erinnerungsmittel benutzt wird, weshalb dann nicht auch den markigen „Hohenfriedberger“, der auch durch unsern jungen Kaiser wieder zu Ehren gekommen ist, dessen Siegesklänge sogar unsere Jungens mit Lust in einem kräftigen Liede¹⁾ hervorschmettern! Wird S. 95 von dem Aufblühen der Städte und den Städtebündnissen berichtet, so ist es doch merkwürdig, wenn da nur die Namen der Städte Augsburg, Nürnberg, Danzig genannt werden, Lübecks dagegen, Hamburgs, Kölns u. a. sowie der deutschen Hansa mit keiner Silbe Erwähnung geschieht. Ganz außerordentlich stiefmütterlich wird auch Karl der Große behandelt, dem in dem Geschichtsbild Heinrich I. kaum $\frac{1}{4}$ Seite gewidmet wird. Unrichtig ist es, die Eroberung und Zerstörung Magdeburgs S. 85 allein auf Pappenheims Rechnung zu setzen, ihm sogar die bekannte Meldung an den Kaiser zuzuschreiben.

Ein hübscher Schmuck des Büchleins sind die 54 im ganzen wohlgelungenen Abbildungen, meist Bildnisse der Herrscher und bedeutender Männer (Körner, Arndt, Blücher, Luther, Derfflinger u. a.), doch auch Schlachtenbilder, Denkmäler und andere Darstellungen, besonders hervorzuheben die aus Lehmanns kulturgeschichtlichen Bildern entlehnten „Im Klosterhof“ (Nr. 52) und „Ein germanisches Gehöft vor der Völkerwanderung“ (Nr. 54).

Die dem Büchlein angehängten deutschen Sagen möchte Ref. lieber dem deutschen Lesebuch zuweisen. Etwas einseitig ist die Hervorhebung der thüringischen Sagen, denen 3 Nummern gewidmet sind, während Nr. 4 Barbarossa, Nr. 5 die Nibelungen behandelt, dagegen die doch auch weit verbreiteten Sagen von Karl dem Großen u. a. ganz übergangen sind.

Der Vf. nennt am Schluss der Vorrede sein Büchlein einen Versuch. Ref. glaubt hinzufügen zu dürfen, dafs trotz der hervorgehobenen Mängel dieser aus der Hand eines um „das vaterländische Erziehungswerk“ hochverdienten Schulmannes hervorgegangene Versuch der höchsten Beachtung wert ist und es verdient, allen Fachgenossen aufs wärmste empfohlen zu werden.

Lemgo.

Ferdinand Ohly.

Zurbonsen, Tabellarischer Leitfaden für den Geschichtsunterricht. Auf Grund der preussischen Lehrpläne von 1892 bearbeitet. Berlin, Nicolaische Buchhandlung, 1892. 59 S. 8. 0,60 M., geb. 0,80 M.

Wenn wir im Geschichtsunterricht endlich zu einer sicheren Methode gelangen wollen, so wird es darauf ankommen, das Ziel fest ins Auge zu fassen, das erreicht werden soll. Werden Einzelkenntnisse als genügend angesehen, so ist eine kurze

¹⁾ An unserer Anstalt wenigstens allen jüngeren Schülern bekannt und oft bei Ausflügen auf dem Marsche gesungen!

Tabelle zweckmäßig, soll aber vor allem der innere Zusammenhang festgehalten werden und soll sich der Schüler in zusammenhängender Rede über den Stoff aussprechen, so wird ein ausführliches, die Thatsachen klar darlegendes Lehrbuch notwendig. Unserer Ansicht nach ist der letzte Standpunkt der allein richtige. Nun ist es aber eine alte Erfahrung, daß ein ausgeführtes Lehrbuch sich nur für die unmittelbare Wiederholung des zuletzt gegebenen Stoffes eignet, dagegen für die Wiederholung größerer Abschnitte der Kraft des Schülers zu viel zumutet; daher enthalten die Lehrbücher gewöhnlich am Schlusse kurze Tabellen, welche die Hauptthatsachen zusammenstellen. Diese erscheinen uns jedoch ungenügend, da sie den Stoff nicht nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen, sondern einzelne Ereignisse hervorheben, die nur mechanisch abgefragt werden können.

Aus dem Gefühl heraus, daß weder die knappe Tabelle noch das ausgeführte Lehrbuch das Nötige bietet, sind die tabellarischen Leitfäden entstanden, die zwischen dem Lehrbuche und der Tabelle vermitteln wollen. Solche ausgeführten Zeittafeln halten wir für notwendig, fordern aber, daß sie in die engste Beziehung zu einem Lehrbuche gesetzt werden. An Stelle der kurzen Tabelle im Anhang der Lehrbücher trete also die erweiterte Zeittafel, die auf Grund der durch das Lehrbuch gewonnenen Anschauung die Thatsachen zusammenfaßt und den inneren Zusammenhang festhält.

Der tabellarische Leitfaden von Zurbonsen, der offenbar das Lehrbuch ersetzen soll, ist der Anlage nach im großen und ganzen zu billigen, und wir sind der Ansicht, daß damit mehr geleistet werden wird als mit so manchem der bestehenden Lehrbücher. Wir wünschen nach den obigen Ausführungen neben ihm noch ein Lehrbuch, wollen aber bei dem jetzigen Stande der Dinge seine Brauchbarkeit für sich anerkennen. Im einzelnen freilich wäre manches zu bessern, ja wir haben uns des Eindruckes einer gewissen Flüchtigkeit nicht erwehren können, sonst wohl nicht z. B. Lysander als Spartanerkönig (S. 5) oder Lothringen als Stamm (S. 17) oder Erfurt als Bistum (S. 42) bezeichnet worden.

Die Zahlen sind aufs äußerste beschränkt, was dem Wunsche der Zeit entspricht. Wir sind freilich der Ansicht, daß eine größere Menge von Zahlen für den Unterricht notwendig ist. Um nur ein Beispiel anzuführen, so ist von dem Sachsenkrieg Karls des Großen allein 772 angemerkt und als Thatsachen die Zerstörung der Eresburg, die Niederlage der Sachsen an der Hase und die Taufe Wittekindes gegeben worden. Welche Vorstellung gewinnt dadurch der Schüler von dem „dreißigjährigen Sachsenkriege“? Oder soll der Lehrer den Stoff mündlich erweitern? Seine Thätigkeit besteht darin, dem im Leitfaden ge-

botenen Stoff, gleichsam dem Gerippe, Fleisch und Leben zu geben, aber nicht darin, um im Bilde zu bleiben, das Knochengerüst zu ergänzen. Die übermäßige Beschränkung der Zahlen führt unmittelbar zu einer Zusammenziehung des Stoffes, bei welcher der Zusammenhang und die Anschauung verloren gehen. Je mechanischer der Geschichtsunterricht wird, umso mehr werden nur einige wenige Zahlen hervorgehoben, je eindringender er wird, umso mehr stellen sich wie von selbst die Zahlen ein, nicht als Ballast, sondern als die besten Bindemittel des Stoffes. Wir sind der festen Überzeugung, daß nun, wo nach den neuen preussischen Lehrplänen mit vollem Rechte der innere Zusammenhang betont werden soll, auch den Zahlen wieder eine größere Bedeutung beigegeben werden wird.

Küstrin.

P. Wessel.

S. Schlitzberger, Naturgeschichtliche Tafeln. Abt. I: Unsere verbreiteten Giftpflanzen, Abt. II: Die einheimischen Schlangen, Echsen und Lurche, Abt. III: Die Kulturpflanzen der Heimat mit ihren Feinden und Freunden, dargestellt auf großen Wandtafeln. Kassel, Th. Fischer, 1892. I u. II je 0,80 M., III je 1 M.

Bei den gerade jetzt mehrfach erscheinenden neuen Tafelwerken zur Naturgeschichte wird es zweckmäßig sein, von dem vorliegenden das herauszuheben, was besondere Beachtung, auch seitens der höheren Schulen, verdient. Es ist dies vornehmlich Abt. III.

Abt. I (auf vorläufig 8 Tafeln berechnet) giebt auf den bis jetzt vorliegenden Tafeln 1 und 2 die Abbildungen von *Atropa belladonna*, *Arum mac.* und *Datura*, *Hyoscyamus* in guter Ausführung; Abt. II (3 bis 4 Tafeln) giebt auf der einen vorliegenden Tafel die Darstellung kleiner Landschaftsbilder mit 5 recht lebensvoll eingezeichneten Schlangenarten, Ringelnatter, Kreuzotter u. s. w. Diese Tafeln können mit Vorteil verwendet werden, besonders in Schulen, in denen der Nutzen und Schaden der Lebewesen Hauptgesichtspunkte des Unterrichts sind.

Eine wesentlich andere und schwierigere Aufgabe sucht der Verf. in Abt. III zu lösen. Es sind auf der bis jetzt vorliegenden Tafel 1 die Freunde und Feinde des Apfelbaumes zur Darstellung gebracht. Auf mehreren abgeschnittenen Zweigen finden sich da zu einem Gesamtbilde vereinigt als Feinde: 6 Schmetterlinge, 3 Käfer, Blatt- und Blutlaus, Blattwespe und ein Schorf-pilz; als Freunde: 5 Vögel, 1 Florniege, 2 Schlupfwespen und 2 Käfer. Alles dies ist in natürlicher Größe. Dazu sind am Rande Vergrößerungen der sonst zu wenig sichtbaren Insekten beigefügt. — Eine derartige Zusammenstellung ist ein sehr zweckmäßiges Unternehmen, vor allem weil dadurch das biologische Moment des naturgeschichtlichen Unterrichts lebendig zum Aus-

druck gelangt. Es ist gerade von Wert, biologische Thatsachen, die sich sonst nur vereinzelt aus dem Gange des mehr systematisch gehaltenen Unterrichts abheben und die sich nur nachträglich und nur gedanklich mit einander verknüpfen lassen, auch anschaulich zu einem Gesamteindruck zu vereinigen. Der Verf. nähert sich hierin den Bestrebungen, welche Junge in seinen Lebensgemeinschaften zum Ausdruck gebracht hat.

Mit einigen Punkten ist Ref. nicht einverstanden. Die Tafel macht, vom mehr ästhetischen Standpunkt aus betrachtet, einen etwas bunten, nicht recht übersichtlichen Eindruck; es wäre vielleicht besser gewesen, alles noch mehr um ein Hauptstück zu gruppieren. Unschön wirkt die übermäßige Vergrößerung der Raupe von *Vanessa*, die dazu in keinem Verhältnis zur Imago steht. Letztere darf auf den Vorderflügeln keine blauen Mondflecken haben. Bei *Ichneumon* fehlt das charakteristische Randmal der Vorderflügel. Die Schlupfwespe *Microgaster glom.* ist nicht für den Apfelbaum, sondern für Kohlpflanzungen wichtig. *Anthonomus pomorum* und *Rhynchites purpureus* sind verwechselt — der erstere ist der eigentliche „Apfelblütenstecher“. In Abt. II ist *Coronella laevis* (statt *levis*) zu setzen.

Diese Ausstellungen sollen nicht hindern, die Arbeit — über die sich ein abschließendes Urteil erst nach Fertigstellung des Ganzen wird fällen lassen — zu empfehlen.

Berlin.

O. Ohmann.

- 1) B. Plüß, Leitfaden der Naturgeschichte (Zoologie, Botanik, Mineralogie). Fünfte, verbesserte Auflage. Mit vielen Abbildungen. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1890. 298 S. 8. 2,50 M.

Die weite Verbreitung, die das vorliegende Buch seit seinem ersten Erscheinen (1879) gefunden hat, beweist, daß es sich als Leitfaden beim Schulunterricht bewährt hat. Der Verfasser giebt zuerst Beschreibung einzelner Naturgegenstände und dann erst die systematische Einteilung derselben. Ich halte diesen Leitfaden für ein recht brauchbares Schulbuch. Der Verleger hat dasselbe gut ausgestattet.

- 2) M. Kraft und H. Landois, Das Pflanzenreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte. Mit 213 eingedruckten Abbildungen. Sechste, verbesserte Auflage. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1891. 218 S. 8. 2,10 M.

„Das Pflanzenreich“ scheint vorzugsweise für die unteren Klassen der Mittelschulen bestimmt zu sein; denn es giebt nur Einzelbeschreibungen. Daraus werden die Grundbegriffe der allgemeinen Botanik entwickelt und Kennzeichen für die systematische Einteilung aufgesucht. Eine zusammenhängende Darstellung des Baues und des Lebens der Pflanzen wird nicht gegeben. Die zahlreichen Auflagen beweisen, daß das Buch sich viele Freunde

erworben hat. Zu dieser Verbreitung des Buches hat wohl auch die gute Ausstattung viel beigetragen.

- 3) L. Scheidt, Die Vögel unserer Heimat. Für Schule und Haus dargestellt. Mit Titelbild in Farbendruck und vielen Abbildungen im Text. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1890. 204 S. 8. geb. 3,20 M.

Die hier dargebotenen lebendigen Schilderungen der wichtigsten Vertreter der heimatischen Vogelwelt sind recht geeignet als Lektüre für Schüler und werden sicher dazu beitragen, das Interesse der Jugend an den Vögeln unserer Heimat zu wecken. Das vorliegende Buch ist daher zur Anschaffung für Schülerbibliotheken zu empfehlen.

Leipzig.

F. Traumüller.

Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerlei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet nach den besten Hilfsquellen. Siebente, umgearbeitete Auflage. Mit 172 Illustrationen. Stuttgart, Paul Neff. XVI u. 255 S. Gr. 8. kart. 3,50 M.

Für den vorliegenden Leitfaden dürfte auf dem Gymnasium kaum Verwendung sein. Denn Kunstgeschichte wird in dem Unterrichtsplan höherer Lehranstalten auch das „bescheidene Plätzchen“ kaum je finden können, welches der Verfasser des Leitfadens unbedingt für sie in Anspruch nimmt. Es ist eine der wenigen wirklichen Errungenschaften der modischen Pädagogik, daß man aufgehört hat, Litteraturgeschichte so zu lehren, daß man den Schülern nicht Dichterwerke vorführte, sondern Notizen und Urteile über Dichterwerke ihnen einzutrichtern suchte. Wie verfehlt wäre es, denselben Fehler nunmehr für das Fach der Kunstgeschichte zu machen! Dieser Fehler ist aber schlechterdings nicht zu vermeiden, wenn man „Kunstgeschichte“ auch nur annähernd in der Ausdehnung lehren wollte, welche der vorliegende Leitfaden vorzeichnet (vgl. den Titel). Nur ganz wenige Kunstwerke könnte man den Schülern in wirklich guten Nachbildungen vorführen und so vorführen, daß sie wirklich gefördert werden; von der großen Mehrheit der zu behandelnden Werke aber müßte man ihnen buchstäblich wie dem Blinden von der Farbe sprechen. Denn die in den Leitfaden eingelegten, verhältnismäßig guten Abbildungen sollen doch nicht etwa selber als Kunstwerke ernst genommen und bewundert werden! Aber selbst wenn man annehmen wollte, daß hier die bekannten „Denkmäler der Kunst“ von W. Lübke helfend eintreten könnten: wo sollen wir die Zeit hernehmen, unsere Schüler über die gesamte Geschichte sämtlicher bildenden Künste und der Musik derart zu belehren, daß sie nicht vielmehr verwirrt als geklärt werden! Wer, was in der That sehr wünschenswert ist, unseren

Schülern mehr, als bisher geschieht, die Augen öffnen will für die Schönheit der bildenden Künste, der muß sich vor allem zu beschränken wissen. Hier, wenn irgendwo, heißt es *non multa, sed multum*. Auf dem Gymnasium zumal wird man am besten und wesentlich mit der Behandlung der Antike sich begnügen.

Wer nun aber für einen einzelnen Abschnitt der Kunstgeschichte den vorliegenden Leitfaden benutzen will, dem wird das Gebotene kaum genügen. Von den 247 Seiten, die das Buch enthält (ohne den Index), wird nahezu die Hälfte von Abbildungen ausgefüllt. Der Text bietet daher zumeist mehr eine Aufzählung von Namen und Kunstwerken mit kurzen Charakteristiken als eine eigentliche Darstellung. Man vergleiche z. B. S. 63, 66 f., 72—74, 131, 204 f. und oft. Die gesamte Geschichte der griechischen Plastik nimmt 15 Seiten ein, auf welchen überdies 16 Abbildungen gegeben sind, die gesamte Geschichte der Musik von Jubal bis Joh. Brahms ist einschließlic der Einleitung (über die Elemente der Tonkunst) auf 29 Seiten gegeben.

Dabei soll nicht geleugnet werden, daß der Verfasser bzw. der neueste Bearbeiter, Ernst Wickenhagen, die Aufgabe, die er sich einmal gestellt hatte, mit großem Geschick gelöst hat. Die Darstellung ist trotz der kompendiösen Zusammendrängung des Stoffes hübsch und liest sich gut. Inhaltlich lehnt sich der Leitfaden ausgesprochenermassen hauptsächlich an den „Grundriß der Kunstgeschichte“ von W. Lübke an; Lübke hat dem Buche auch ein empfehlendes Vorwort mitgegeben. Aber, wie gesagt, Schüler werden von dem vorliegenden Leitfaden nicht allzuviel Förderung erfahren, die Fülle des Materials wird sie leicht verwirren. Wer dagegen schon etwas von Kunst und Kunstgeschichte weiß, dem wird das Büchlein zur Orientierung oder zum Nachschlagen willkommen sein. Instruktiv sind besonders auch die Abschnitte, welche vom „Material und seiner Bearbeitung“ handeln.

Wittenberg.

H. Guhrauer.

Die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner

wird in der Pfingstwoche 1893 und zwar von Mittwoch d. 24. Mai bis einschl. Sonnabend d. 27. Mai in Wien abgehalten werden. — Anmeldungen von Vorträgen für die allgemeinen und Sektionssitzungen werden bis Ende März erbeten an das Präsidium (Hofrat v. Hartel, Wien I Hefgasse 7).

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

- 1) F. Paulsen, *Einleitung in die Philosophie*. Berlin, W. Hertz, 1892. XVI u. 444 S. 8. 4,50 M.
- 2) A. Behacker, *Lehrbuch der Logik zum Gebrauche an Gymnasien und zum Selbstunterrichte*. Mit 33 Textabbildungen. Zweite, verbesserte Auflage. Prag, F. Tempsky, 1891. 146 S. 1 fl., geb. 1 fl. 20 kr.
- 3) *Denkschrift über den erziehlichen Knabenhandarbeits-Unterricht*. Den deutschen Landes-Unterrichtsverwaltungen überreicht vom Vorstand des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit. 40 S. gr. fol.
- 4) E. v. Schenckendorff, *Die soziale Frage und die Erziehung zur Arbeit in Jugend und Volk*. Vortrag. 6 S. gr. fol.
- 5) *Jahresberichte über das höhere Schulwesen* herausgegeben von C. Rethwisch. VI. Jahrgang (1891) mit 2 Ergänzungsheften (Evangelische und katholische Religionslehre). Berlin, R. Gaertner, 1892. Zusammen 14 M.
- 6) J. Hense, *Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit literarhistorischen Übersichten und Darstellungen. 2. Teil: Dichtung der Neuzeit. Zweite, verbesserte Auflage. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1892. XI u. 436 S. 3,20 M., geb. 3,70 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 377 f.
- 7) L. Koch, *Reden gehalten bei Entlassung der Abiturienten des Kgl. Realgymnasiums in den Jahren 1865—1888*. Tilsit, W. Lohaus, 1892. 122 S. 1,50 M. — 24 sehr gehaltvolle Reden des verstorbenen Direktors L. Koch.
- 8) O. Schmeckebeer, *Abriss der deutschen Verslehre und der Lehre von den Dichtungsarten*. Zum Gebrauch beim Unterricht. Dritte, umgearbeitete Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. 32 S. kart. 0,40 M.
- 9) A. Hartert, *Über den Gebrauch von Bildern in der deutschen Sprache und Dichtung* (26 S.) und *Das Dämonische und der Glaube in Goethes Egmont und Iphigenie* (44 S.). Separatabdrücke aus dem Gütersloher Jahrbuch 1891 und 1892.
- 10) J. Freitzheim, *Friederike von Sosenheim*. Nach geschichtlichen Quellen. Gotha, F. A. Perthes, 1893. IV u. 136 S. 1,80 M.
- 11) G. Klee, *Die alten Deutschen während der Urzeit und Völkerwanderung*. Schilderungen und Geschichten, zur Stärkung vaterländischen Sinnes der Jugend und dem Volke dargebracht. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1893. VIII u. 330 S. 2,40 M., geb. 3 M. — Für Schülerbibliotheken sehr geeignet.
- 12) J. Keller, *Die Grenzen der Übersetzungskunst, kritisch untersucht mit Berücksichtigung des Sprachunterrichts am Gymnasium*. Progr. Karlsruhe 1892. 43 S. 4.

13) H. Busch, Lateinisches Übungsbuch nebst einem Vokabularium. Zweiter Teil: für Quinta. Fünfte, teilweise umgearbeitete Auflage von W. Fries. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. 179 S. geb. 2 M.

14) H. Perthes, Lateinisch-deutsche vergleichende Wortkunde im Anschluß an Cäsars bellum Gallicum. Ein Hülfsbuch für den lateinischen und deutschen Unterricht. Dritte Auflage von W. Gillhansen. Erste Abteilung: zu Caes. b. Gall. I—IV. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. XX u. 176 S. 2,40 M.

15) A. Scheindler, Lateinische Schulgrammatik, für die österreichischen Gymnasien herausgegeben. Zweite, verbesserte Auflage. Prag, F. Tempsky, 1892. 240 S. 90 kr., geb. 1 fl. 10 kr.

16) Fr. Skutsch, Forschungen zur lateinischen Grammatik und Metrik. Erster Band: Plautinisches und Romanisches. Studien zur Plautinischen Prosodie. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. 186 S. gr. 8. 4,40 M.

17) C. Plini Secundi Naturalis historiae libri XXVII. Post Ludovici Jani obitum recognovit et scripturae discrepantia adiecta edidit Carolus Mayhoff. Vol. III: libri XVI—XXII. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. XIV u. 496 S. 4 M.

18) T. Macci Plauti comoediae ex recensione G. Goetz et Fr. Schoell. Fasc. II: Bacchides, Captivi, Casina. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. VIII u. 161 S. 1,20 M.

19) Ad. Schulten, De conventibus civium Romanorum sive de rebus publicis civium Romanorum mediis inter municipium et collegium. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. 132 S. 4 M.

20) Pelagii Artis veterinariae quae extant. Recensuit, praefatus commentatus est Maximilianus Ihm. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. 244 S. 2,40 M.

21) Polybii Historiae, Recensuit, apparatu critico instruxit Fr. Hultsch. Vol. II. Zweite Ausgabe. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. XVI u. 368 S. 6 M.

22) Aristoteles, Der Staat der Athener. Der historische Hauptteil (Kap. 1—41) für den Schulgebrauch erklärt von K. Hude. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. IV u. 62 S. 0,60 M.

23) J. A. Stewart, Notes on the Nicomachean Ethics of Aristotle. 2 Bände. Oxford at the Clarendon Press. 1892. IX u. 539, bzw. 475 S.

24) E. Koch, Die Notwendigkeit einer Systemänderung im griechischen Anfangsunterricht statistisch begründet. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. 40 S. 0,40 M. (Separatabdruck aus dem 146. Bande der Jahrb. f. Phil. u. Päd.)

25) J. v. Müller, Die griechischen Privataltertümer (Handbuch d. klass. Alt. IV, 1²). Zweite Auflage. München, C. H. Beck'sche Verlagbuchhandlung, 1893. 502 S. 8,50 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 680.

26) 'Ελλάς. Περιοδικὸν τοῦ ἐν Ἀμστελοδαμῶ φιλωνηρικῶ συλλόγου. 4. Jahrg., 4. Heft.

27) O. Dingeldein, Der Reim bei den Griechen und Römern. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. IV u. 131 S. 2 M.

28) J. van Leeuwen jr., Enchiridium dictionis epicae. Pars prior. Leyden, A. W. Sijthoff, 1892. 275 S.

29) Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher von Karl Ploetz. Nebst einem Anhang: Neubearbeitungen und neue Lehrbücher. 6. Auflage. Berlin, F. A. Herbig, 1892. 110 S. — Die Broschüre wird auf Verlangen von der Verlagsbuchhandlung unentgeltlich an die Lehrer gesandt.

30) Boileau, L'art poétique, erklärt von F. K. Schwalbach. Zweite Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. 72 S. 0,50 M.

31) F. Junge, Der Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen nach den Lehrplänen vom 6. Januar 1892. Ein Nachtrag zu dem erweiterten Vorwort zu David Müllers Geschichtsbüchern von 1886 für Lehrer der Geschichte. Berlin, F. Vahlen, 1892. 28 S. 0,50 M.

32) H. K. Stein, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erster Band: Das Altertum. Fünfte, nach den Lehrplänen vom 6. Januar 1892 umgearbeitete Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1892. VIII u. 260 S. 2 M.

33) B. Rogge, Vom Kurhute zur Kaiserkrone. Erster Band: Das Buch von den brandenburgischen Kurfürsten aus dem Hause Hohenzollern. Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1892. V u. 423 S. 6 M. — Ein wahrhaft patriotisches Buch, das in keiner Schülerbibliothek fehlen sollte.

34) O. Höcker und A. Ludwig, Jederzeit kampfbereit! Geschichtliche und militärische Bilder von der Entwicklung der deutschen Wehrkraft. Der deutschen Jugend, dem deutschen Volke und dem deutschen Heere gewidmet und unter Mitwirkung militärischer Fachmänner geschildert. Mit vielen Abbildungen und Schlachtplänen, sowie einem Anhang von Armeemärschen. Leipzig, F. Hirt & Sohn, 1893. 6 M, geb. 8 M. — F. Sonnenburg, Irnfried und Erwin oder Wie dem Kaiser die Treuen dienen in den Harzbergen und am Rhinstrom. Der erwachsenen evangelischen Jugend gewidmet. Mit vielen Abbildungen von J. Gehrts. Leipzig, F. Hirt u. Sohn, 1893. 4,50 M, geb. 6 M. — Beide Bücher sind für Schülerbibliotheken sehr zu empfehlen.

35) Tom Browas Schuljahre. Von einem alten Jungen. Aus dem Englischen des Thom. Hughes übertragen. 1892. 284 S. 2 M. — Marussa von P. J. Stahl. Nach dem Französischen von E. Philiparie. Mit 74 Illustrationen von Th. Schuler. o. J. 168 S. 3 M. — Königin Luise oder der Friede zu Tilsit. Ein dramatisches Geschichtsbild für die deutsche Jugend von Hans von der Mark. 1892. 66 S. 0 75 M. Alle drei Werke zu Nürnberg im Verlage der „Kinder-Gartenlaube“ erschienen, die sich eines wohlverdienten guten Rufes erfreut, weil sie ihren Lehrstoff nach gesunden erzieherischen Grundsätzen auszuwählen weiß. Die vorliegenden Erzählungen sind für die Jugend sehr geeignet. Die Ausstattung ist ganz vorzüglich.

36) Hohenzollern, Vaterländische Dichtungen für Schule und Haus, gesammelt von F. Otto. Berlin, W. Hertz, 1892. 176 S. geb. 1,20 M.

37) H. Wehner, Leitfaden für den stereometrischen Unterricht an Realschulen. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. VIII u. 54 S. 0,80 M.

38) J. Gajdeczka, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra für die oberen Klassen der Mittelschulen. Dritte, verbesserte Auflage. Prag, F. Tempsky, 1891. 224 S. 1 fl. 10 kr., geb. 1 fl. 30 kr.

39) A. Schulte-Tigges, Die Bedeutung der schriftlichen Arbeiten für den physikalischen Unterricht. Progr. RG. Barmen 1892. 29 S. 4.

40) Grabers Leitfaden der Zoologie für die oberen Klassen der Mittelschulen. Zweite, verbesserte Auflage. Bearbeitet von Vitus Graber, nach dessen Tode besorgt von J. Mik. Prag, F. Tempsky, 1892. 270 S. und Bilder-Atlas 15 Tafeln. 1 fl. 60 kr. — Vgl. diese Zeitschr. 1889 S. 167.

41) P. Märkel, Theorie der Schulandacht an höheren Lehranstalten. Erster Teil: Grundlegung. Progr. Dorothea. RG. Berlin 1892. 40 S. 4.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Ein kurzes Wort über die Lehrbücher des Geschichtsunterrichts in den mittleren Klassen.

Die neuen Lehrpläne haben bereits eine große Anzahl geschichtlicher Lehrbücher ins Leben gerufen. Dieselben weichen von den bisher gebräuchlichen im allgemeinen nur hinsichtlich der Auswahl, Verteilung und Anordnung des Stoffes, nicht aber, wie man erwarten sollte, auch hinsichtlich der Anleitung zu einer bestimmten methodischen Behandlung des Gegenstandes ab. Daher scheint die Frage nicht unberechtigt: „Mit welchen Lehrmitteln erteilen wir den ersten Geschichtsunterricht?“

Die gebräuchlichen Lehrbücher leiden fast alle an denselben methodischen Fehlern:

a. Sie gehen vom Allgemeinen aus und zum Besonderen über. Kein Lehrer wird so thöricht sein, in Quarta die griechische und römische Geschichte mit einer Übersicht über die Perioden derselben zu beginnen; und doch legen viele Lehrbücher durch ihre Anordnung einen solchen Beginn nahe, selbst innerhalb der einzelnen Unterabteilungen.

b. Sie leiden an demselben Fehler, wie die meisten fremdsprachlichen Grammatiken: es wird zuviel mitgeteilt. Fast immer muß der Lehrer oder müssen die Fachlehrer in gemeinsamer Beratung eine sorgfältige Auswahl vornehmen. Ich behaupte, wer alles, was in unsern gebräuchlichen Lehrbüchern „für den ersten Unterricht in der Geschichte“ gedruckt steht, gründlich weiß, besitzt an positivem Wissen einem ausreichenden Schatz, um die Reifeprüfung zu bestehen.

c. Fast alle Lehrbücher sind in einer gedrängt erzählenden Form abgefaßt, welche dem Schüler zu eigenem Nachdenken, eigener Ergänzung und Kombination keinen Spielraum übrig läßt und ihn zur Selbstthätigkeit nicht anregt. Ich meine, sie sollten — ähnlich wie W. Herbsts Hilfsbücher für den Unterricht in den oberen Klassen — nicht für sich verständlich und nicht auch für den Selbstunterricht brauchbar sein. Das Buch darf nicht die

eingehende Geschichtserzählung des Lehrers entbehrlich machen. Lehrt doch die Erfahrung, daß geistig träge und unaufmerksame Schüler während der Stunde dem Vortrage des Lehrers nicht mit Eifer folgen, weil sie meinen, das Erzählte zu Hause im Lehrbuche nachlesen zu können; beschränkte und gedankenlose Schüler vermögen das vom Lehrer Vorgetragene in der folgenden Stunde nicht anders als im fast wörtlichen Anschluß an das Lehrbuch wiederzugeben. Außerdem wird der Lehrer oft genötigt sein, nach seinem Vortrage noch den entsprechenden Abschnitt des Lehrbuches laut vorlesen zu lassen, weil fast immer einzelne Stellen, Prägnanzen des Ausdrucks u. s. w. noch einer besonderen Erklärung bedürfen.

Alle diese Gefahren können, wie ich glaube, durch eine veränderte Form und Anlage des Lehrbuches vermieden werden.

Bisweilen haben die Schüler neben dem Lehrbuche einen gedruckten Kanon auswendig zu lernender Zahlen im Gebrauch. Wie oft ist derselbe aber nach ganz anderen Grundsätzen verfaßt als das Lehrbuch, z. B. dieses biographisch oder pragmatisch, jenes weltgeschichtlich-synchronistisch! Das kann die Schüler nur verwirren und liefse sich doch unschwer vermeiden. Man sollte doch für denselben Lehrgegenstand dem Tertianer und gar dem Quartaner lieber ein gutes Buch als zwei gute Bücher in die Hand geben!

Beides, Lehrbuch und Zahlentabelle, könnte vereinigt werden in folgender Art: den zu lernenden Zahlen würden im Druck kurze, übersichtliche und daher zur Wiederholung geeignete Erklärungen beigefügt, aber in Ausdruck und Form so knapp, daß sie erst durch den Vortrag des Lehrers verständlich werden. Der Zahlen müssen natürlich wenige sein, und die wichtigsten mögen als Ruhepunkte für das leibliche und geistige Auge des Schülers durch fetten Druck hervorgehoben werden. Am Schlusse größerer Abschnitte mögen hin und wieder genealogische Tabellen und Stammbäume, aber nur mit den unentbehrlichsten Namen, eingeschaltet werden.

Ich lasse einige Beispiele folgen, wie ich mir die Form solcher tabellarischen Lehrbücher denke:

I. Quarta.

Griechische Geschichte.

431—404. Der Peloponnesische Krieg zwischen Sparta und Athen: Oligarchie gegen Demokratie, Landmacht gegen Seemacht.

Anlaß: Streit zwischen Korinth und Korcyra; Forderungen der Spartaner in Athen (Verbannung des Perikles, Auflösung des Bundes) abgewiesen.

a. Gegenseitige Raubzüge; Pest in Athen; Perikles †.
Kleons Einfluß und Glück (Sphakteria).

422. Schlacht bei Amphipolis: Kleon †. Brasidas †.
Der Friede des Nicias.
b. Hülfege such der Segestaner in Athen und der Ehrgeiz des Alcibiades.
- 415—413. Seefeldzug der Athener gegen Syrakus unter Alcibiades und Nicias.
Ersterer abberufen (der Hermenfrevell) flieht.
Niederlage der Athener zu Lande und zu Wasser; Nicias †.
c. Spartaner besetzen Declea.
410. Alcibiades' Sieg bei Cycikus (Geld des persischen Satrapen Tissafernes) und Rückkehr nach Athen.
405. Niederlage der Athener (Konon) bei Ägospotami. Athen belagert und erobert (Lysander).
Friede: Hegemonie der Spartaner¹⁾.

Römische Geschichte.

Der Beginn des Ständekampfes.

Gegensatz der Patrizier und Plebejer; das harte Schuldrecht; Verarmung durch die vielen Kriege; ungerechte Verteilung des Gemeindelandes (ager publicus).

494. Auswanderung der Plebs auf den heiligen Berg. Die Fabel des Menenius Agrippa; das neue Amt der Volkstribunen (tribuni plebis).
491. Untergang des C. Marcius Coriolanus: Anklage durch die Volkstribunen; Selbstverbannung; Krieg der Volker gegen Rom.
Lex Cassia (agraria) des Cassius Viscellinus: Hochverratsprozess und Hinrichtung.

II. Untertertia.

c. 500. Entstehung des Frankenreiches.

Die Stämme der salischen (Unterrhein, Schelde) und ripuarischen (Mittelrhein) Franken.

- 481—511. Chlodowech der Merowinger König der (salischen) Franken.
487. Besiegung des Römers Syagrius bei Soissons; die Loire wird Reichsgrenze.
Vermählung mit der christlichen Burgunderin Chlotilde.
496. Sieg über die Alamannen bei Tolbiacum. Annahme des (katholischen) Christentums; Bischof Remigius; Krieg gegen die Burgunder. Vereinigung beider Frankenstämme.
507. Sieg über die Westgoten bei Poitiers. Alarich II. †. Verwendung Theodorichs d. Gr. Die Garonne wird Reichsgrenze. — Chlodowech †. Teilung des Reiches.

¹⁾ Aus naheliegenden Gründen ist in einem für Quartaner bestimmten Buche die Schreibweise Korkyra, Nicias u. s. w. der sich jetzt einbürgernden Kerkyra, Nikias u. s. w. vorzuziehen. — Ausdrücke wie Demokratie, Hegemonie u. s. w. muß der Quartaner schon verstehen lernen.

III. Obertertia.

1640—88. Kurfürst Friedrich Wilhelm d. Gr. zwanzigjährig. Früherer Aufenthalt in den Niederlanden; Gemahlin Luise Henriette. Trauriger Zustand der Mark während des großen Krieges.

Seit 1641 bewaffnete Neutralität.

1648. Erwerbungen im Westfälischen Frieden: Ostpommern (Hz. Bogislav XIV. † 1637) mit Bt. Kammin; Ebt. Magdeburg (als Anwartschaft); Bt. Halberstadt, Minden. — Streben nach fester Verbindung der getrennten Lande.

a. Einheit der Verwaltung (Staatspost): Minister Gr. Schwerin, Gr. Waldeck.

b. Hebung der wirtschaftlichen Kraft des Landes: Besteuerung (Widerspruch der Stände).

c. Stehendes Heer (1655: 26 000 Mann): Derfflinger, v. Sparr, Prinz v. Homburg.

Der Einwand, daß eine solche Form geschichtlicher Lehrbücher die persönliche Freiheit des Lehrers zu sehr beschränke, ist, wie ich glaube, nicht zutreffend. Immer wird es dem Lehrer freistehen, diese oder jene Angabe, die er für minder wichtig hält, zu übergehen, kleine Anmerkungen und Zusätze zu machen u. s. w.

Neben und außer diesen tabellarischen Lehrbüchern mögen wie bisher den Schülern der mittleren Klassen ausführlich erzählende Darstellungen in biographischer Form — es giebt leider gute Bücher dieser Art nicht — zum Nachlesen empfohlen werden, natürlich ohne daß ein moralischer Zwang ausgeübt wird.

Geschichtliche Atlanten, deren Einführung von manchen Geschichtslehrern gefordert wird, sind gewiß lehrreich, aber nicht unentbehrlich. Vielmehr glaube ich, daß vier oder fünf geschichtliche Wandkarten ausreichend sind: Vorderasien — Griechenland — Italien — das römische Reich z. Z. des Augustus — die territoriale Entwicklung Brandenburg-Preußens, aber einfach und womöglich nur in verschiedenen Schattierungen und Tönen derselben Farbe, nicht in der gewöhnlichen bunten und verwirrenden Mannigfaltigkeit der Farben! Im übrigen benutze man die physikalischen Wandkarten des geographischen Unterrichts auch in den Geschichtsstunden!

Stettin.

R. Thiele.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt, Verlag von Arnold Bergstraesser, 1893. 255 S. 8. 3 M.

Der Verfasser geht von der Überzeugung aus, daß die deutsche Kunst der Gegenwart darniederliegt. Mehrere Umstände sind es, die eine Blüte verhindern, vor allem der, daß es an einem kunstverständigen Publikum fehlt, das der gegenwärtigen Entwicklung der Kunst zu folgen vermag, und dem die bildenden Künste überhaupt ein Bedürfnis sind. Daß ein solches Publikum nicht vorhanden ist, daran trägt nach dem Verfasser die Hauptschuld die mangelhafte, oder vielmehr zu allermeist ganz fehlende künstlerische Erziehung unserer Jugend, insonderheit auf dem Gymnasium, das, wie die Verhältnisse einmal liegen, noch immer den größten Prozentsatz zu den führenden Geistern der Nation liefert.

Nun hält Lange es für notwendig, schon aus volkswirtschaftlichen Gründen, daß unsere Kunst einen Aufschwung nehme. Höchst lehrreich ist der Vergleich mit Frankreich, das seinen alljährlichen Zuwachs von Millionen an Nationalreichtum für künstlerische Leistungen dem Umstande zu verdanken hat, daß man dort schon seit Mazarins und Colberts Zeiten für die Pflege der Kunst und die Heranbildung eines kunstverständigen Publikums Sorge getragen hat. Lange ist der Überzeugung, daß das Scheitern der Berliner Weltausstellung, dieses peinliche testimonium paupertatis, im letzten Grunde auf die mangelhafte künstlerische Erziehung unseres Volkes zurückzuführen ist. Aber er geht noch weiter; denn er hält nicht nur eine Heranbildung zur Kunstblüte für notwendig, sondern er spricht auch die feste Zuversicht aus, daß unser Volk, nachdem es im 16. Säk. die religiöse Freiheit errungen, im 18. die Litteratur zur Blüte gebracht, im Anfang des 19. Säk. die wissenschaftliche Forschung begründet und gegen Ende die höchsten militärischen und politischen Aufgaben gelöst hat, nunmehr wirklich einer Kunstblüte entgegengehe.

Für diese kommende Glanzperiode friedlichen Wettbewerbs gilt es unser Volk vorzubereiten. Unter den Faktoren, welche eine solche Kunstblüte herbeiführen können, wählt er sich einen

der wichtigsten aus, nämlich die künstlerische Erziehung der zukünftigen Generation. Lange stellt fest, daß in allen Erziehungsstätten von der Kinderstube bis zur Universität bisher nicht nur grobe Fehler gemacht worden sind, sondern eine Heranbildung in dem erwähnten Sinne meist überhaupt nicht vorhanden war. Hier will er Wandel schaffen, und sein Werk hat die Absicht, die Wege zu zeigen, wie in unserm Volke wieder ein Verständnis für und ein Verlangen nach der Kunst geweckt werden könne.

Nicht in allen Punkten dieses, wir möchten sagen, politischen und kunst-philosophischen Glaubensbekenntnisses vermögen wir dem Herrn Verfasser zu folgen. Bedenklich und leicht zu Mißverständnissen führend erscheint uns z. B. die Behauptung, daß nur auf dem Boden einer sittlich und politisch faulenden Kultur der Baum der Kunst in voller Üppigkeit erblühe. Kann man das wirklich von den Griechen behaupten? Und wie verträgt sich das mit der hohen Willenskraft, welche in jeder großen Kunstepoche zum Ausdruck kommt? — Richtig ist ja, daß unmittelbar neben der Blüte der Verfall liegt, seine Keime also schon in der Blütezeit zu beobachten sind. Aber diese selbst beruht doch wohl auf der Entwicklung der gesündesten Seiten des Volkslebens. — Auch auf das Gebiet der Zukunftsmalerei wollen wir ihn nicht begleiten, wenn er einen künftigen friedlichen Wettbewerb der Völker und eine deutsche Kunstblüte mit Sicherheit voraussagt. Nicht alle Nationen gelangen auf allen Entwicklungsgebieten einmal bis zur Höhe; und daß unserm Volke noch eine solche Zeit des Glanzes beschieden sei, wollen wir wohl mit dem Verfasser hoffen, aber nicht mit solcher Bestimmtheit aussprechen.

Doch das sind Nebendinge. Den Grundzügen der Beweisführung schliessen wir uns voll an, und wir wünschen ihnen weiteste Verbreitung. Es ist in der That bedauerlich, wie gering das Interesse und das Verständnis unserer sogenannten Gebildeten für die Kunst ist, so daß man manchmal staunend fragen möchte, wozu eigentlich die Regierungen des deutschen Volkes jährlich Millionen für Kunstzwecke hergeben. Es ist weiter sehr richtig, daß dieser Mangel nicht bloß ein unbedeutender, wohl zu ertragender ist, sondern daß er eine tief einschneidende Bedeutung auf volkswirtschaftlichem Gebiete hat. Klar und richtig wird die Stelle bezeichnet, wo die bessernde Hand anzulegen ist, nämlich an der zeichnerischen Ausbildung der Jugend, und es ist höchst dankenswert, daß unter den Bestrebungen, welche hier zu reformieren suchen, nunmehr auch die Hochschule ihre gewichtige Stimme vernehmen läßt, besonders wenn das in so klarer, bestechender Sprache und in so allgemein interessierender Weise geschieht, wie es bei Lange der Fall ist.

Nur eins noch über die Tendenz des Buches. Unter den Zielen der künstlerischen Erziehung erscheint oft der Hinweis auf die gegenwärtige Entwicklung der Kunst, für die ein Verständnis

angebaut werden müsse. Sollte die neueste Richtung, die doch recht viel Unerfreuliches bietet, wirklich das Gebiet sein, zu deren Verständnis wir die Jugend erziehen?! Lange bezeichnet freilich das Schöne als etwas Konventionelles. Angenommen das wäre so, dann müßten wir uns erst recht davor hüten, eine bestimmte Kunstrichtung unter die Ziele unserer künstlerischen Erziehung aufzunehmen. Es kommt doch bei jeder Pädagogik darauf an, die geistigen Fähigkeiten und den Gebrauch der Sinne auszubilden. Thun wir das, so würde das Resultat vielleicht sein, wie gar manche wünschen, daß die zukünftige Generation eher zu einer Verurteilung der gegenwärtigen Kunstrichtung und zu einer Umkehr gelangte. — Auch darf unseres Erachtens das Gymnasium, wenn auch zweifellos die Reform dort am notwendigsten ist, nicht so in den Vordergrund gestellt werden, daß dabei Realschule und Realgymnasium so sehr zurücktreten, wie im Langeschen Buch geschieht.

Betrachten wir nun den Lehrgang des Verfassers.

Lange sieht das Wesen künstlerischer Erziehung in der Entwicklung der Anschauung, der Kräftigung des Formgedächtnisses, der Ausbildung der ästhetischen Illusionsfähigkeit und der Anleitung zu technischer Geschicklichkeit. Er beginnt mit seiner Erziehung schon in der Kinderstube. Aber er hält mit seinen Ratschlägen die richtige Mitte zwischen der Richtung, die alles sich selbst überlassen will, und jener anderen, welche schon aus der Kinderstube eine Schule machen will. Jeder Vater, der nicht stumpfsinnig die Entwicklung seines Kindes dem blinden Zufall überlassen will, sollte das Buch oder wenigstens die Abschnitte über das vorschulpflichtige Alter lesen; und er wird es mit Vorteil thun. — Die jetzige Spielwaarenindustrie wird mit Recht als die Ausgeburt einer abgelebten, unproduktiven und phantasielosen Kultur geißelt. Ja wir gehen noch weiter und wünschen, daß die Eltern wieder großenteils selber die Spielsachen ihrer Kinder herstellen mögen. Dieser Wunsch ist nicht so übertrieben, wie er auf den ersten Blick vielleicht scheinen möchte. Wenn die künftige Elterngeneration in dem Sinne, wie Lange will, eine künstlerische Erziehung genossen haben wird, wenn das Dilettantentum, dessen Wert für die Heranbildung eines kunstverständigen Publikums Lange mit Recht hoch anschlägt, wieder mehr als in der Gegenwart zur Geltung gekommen sein wird, dann werden sich auch mehr Eltern finden, die ihren Kindern das erste Spielzeug selber machen. Sind doch die besten Bilderbücher etc. auf diesem Wege entstanden; und wie alt ist denn die ganze Spielwaarenindustrie in dem gewaltigen Umfange von heute!

Nur in dem Urteil über die Meggendorferschen Bilderbücher vermögen wir dem Verfasser nicht zu folgen. Richtig ist an diesen die Art und Weise der Darstellung in klaren Linien und die verständliche, deutliche Farbengebung. Aber sonst mißfallen

uns diese Bilder so, daß wir sie im Gegenteil aus der Kinderstube verbannen möchten; oder Meggendorfer müßte sich zu einer andern Darstellung seiner Köpfe entschließen. Sie brauchen und sollen nicht so schöne Formen haben wie die Thumannschen. Der ganze Struwpeter z. B. enthält nicht ein solches Gesicht. Aber gefährlich ist es, die Kinder geradezu an dem Betrachten von Karikaturen groß zu ziehen; und das sind die Meggendorferschen Köpfe mit ihren entsetzlichen Mündern etc. fast durch die Bank.

Der uns zugemessene Raum verbietet uns, auf die vielen vor trefflichen Winke über Illusionsspiel, Handbeschäftigung etc. einzugehen, um so mehr, als wir zu dem Hauptabschnitt des Buches, der Erziehung auf dem Gymnasium, Stellung zu nehmen haben. Lange bezeichnet zunächst allgemein als das Ziel der Schulerziehung die Heranbildung zu nützlichen und glücklichen Menschen. Glück ist ihm gleichbedeutend mit Pflichterfüllung. Es beruht auf der Genusfähigkeit. Zu den größten Genüssen, für die wir empfänglich sind, gehört die Kunst; also müssen wir auch zum Verständnis der Kunst erziehen. Wie soll die Schule das thun?

Einen Unterricht in der Kunstgeschichte verwirft Lange. Zunächst sind wir mit ihm ganz einverstanden, daß die Art der Kunstlehre, wie sie an Lessings Laokoon getrieben wurde, völlig zu verbannen ist. Mögen diese Ausführungen des Verfassers wie ein erlösendes Wort wirken, und wir können ihm versichern, daß Herman Schiller die Bedenklichkeit dieser Laokoonlektüre schon lange erkannt hat. — Man hat versucht, sie durch die Lektüre Winkelmannscher Schriften zu ersetzen. Allein wir fürchten, daß dieselben Bedenken, die Lange gegen Lessing erhebt, sich auch hier geltend machen müssen. Wie lange haben wir selber gebraucht, bis wir jene verkehrte Kunstauffassung, wie sie uns an Lessings Laokoon beigebracht worden war, wieder losgeworden sind. Ebenso energisch wie gegen den Laokoon polemisiert der Herr Verfasser gegen den Kunstgeschichtsunterricht am Gymnasium überhaupt. Auch hier sind wir insoweit mit ihm einverstanden, daß der etwa Unterrichtende nicht, wie z. B. Brunn will, der Philologe oder der Historiker, sondern der Zeichenlehrer sein muß. Indessen Lange will auch diesem nur gelegentliche Bemerkungen zugestehen. Wir glauben, daß er unter den heutigen Verhältnissen weiter gehen darf. Wir sind hier genötigt, unsere eigenen Erfahrungen zu geben. Seit 6 Jahren besteht am Gießener Gymnasium eine Unterweisung in der Kunstgeschichte, welche mit dem fakultativen Zeichenunterrichte verknüpft ist und den Schülern an der Hand von Abbildungen und Modellen in Gestalt von kleinen Vorträgen ein Bild der wichtigsten Stilarten der Baukunst und der Plastik giebt. Wir geben uns der Hoffnung hin, daß dadurch die Schüler zwar kein volles Verständnis bekommen haben (denn das vermag die Schule nicht zu geben), aber doch ein lebhaftes Inter-

esse für die Sache auf die Hochschule mitnehmen, welches sie tatsächlich dazu bringt, wenn sich ihnen später die Möglichkeit bietet, ein kunsthistorisches Kolleg zu hören, diese Gelegenheit zu benutzen und so den Namen „universitas“ an ihrem Teile wieder zu Ehren zu bringen. Denn heutigen Tages ist dieser Charakter der Hochschule beinahe verschwunden, und man könnte, wie die Dinge heute liegen, geradezu in der einen Stadt eine theologische, in der andern eine medizinische, in der dritten wieder eine juristische etc. Akademie errichten, ohne das die Studenten einen Mangel empfinden würden. Denn sie benutzen die Gelegenheit einmal ein Kolleg zu hören, das nicht speziell zu ihrem Fachexamen vorbereitet, im allgemeinen ja doch nicht. — Interesse beruht aber auf Kenntnis. Wollen wir also auf der Universität Zuhörer für ein kunsthistorisches Kolleg haben, so müssen wir dafür sorgen, das sie ein gewisses Maß von kunsthistorischen Kenntnissen von der Schule mitbringen.

Wir möchten von dieser Thätigkeit nicht viel Aufhebens machen und lieber im Stillen weiterwirken. Langes scharfe Verurteilung drängt uns aber wider Willen in eine Verteidigungsstellung. Seine Bedenken halten wir nicht für stichhaltig. Der Herr Verfasser nimmt die ungünstigsten Umstände an: einen Lehrer, der nichts von der Sache versteht und der nicht zu unterrichten weiß, dem die Lehrmittel fehlen etc. Da kann er sich natürlich einen gedeihlichen Kunstunterricht auf der Schule nicht denken. Aber eine Unterweisung, die sich auf Zahlen und äußerlichen Kram erstreckt, erteilt heute kein tüchtiger Lehrer mehr in den oberen Klassen. Ist es wirklich unmöglich, dem Schüler, von dem man auf dem Gymnasium verlangt, das er das Wesen der verschiedenen Staatsverfassungen, das Merkantilsystem, die Gattungen der Poesie u. s. w. kennt, in kurzen Zügen eine Vorstellung vom Wesen des romanischen und gotischen Stils zu geben?! Geschieht das nicht, so tritt der Schüler nachher in das Leben und vermehrt die Unmasse der sogenannten Gebildeten, für die Museen und Gallerieen überhaupt nicht existieren, oder die ihr Urteil über ein modernes Bild nach der Kritik irgend eines faden Feuilletonschreibers richten.

Unser Kunstunterricht vollzieht sich so, das die überwiegende Anzahl der Schüler den kleinen Seemannschen Atlas selber besitzt. Daneben sind eine Anzahl Gipse und Modelle vorhanden. Das kleine Museum der Universität wird benutzt. Die besten Lehrmittel liefert die Umgebung der Stadt. Wir vermögen z. B. dem Schüler durch eine Wanderung durch Giefsens Umgebung ein ganz hübsches Bild der Entwicklung der Baukunst zu geben. Von dem frühromanischen Stil bekommt er eine Vorstellung in Grosselinden und Schiftenberg, von der Auflösung romanischer Formen in Arnsburg, von der Profanarchitektur in Münzenberg (und vielleicht durch einen weiteren Ausflug nach Gelnhausen), von der

Frühgotik in Wetzlar und Marburg u. s. w. Ähnliches läßt sich in unendlich vielen Gymnasialstädten machen.

Also mit einer völligen Verurteilung eines systematischen Kunstunterrichts auf dem Gymnasium können wir uns nicht einverstanden erklären. Aber wir geben gern zu, daß sich das angeführte Beispiel zur Zeit noch nicht verallgemeinern läßt. Allein Langes Forderungen gehen ja auch alle an die Zukunft. — Wir wollen also unsere Versuche im Stillen weiter betreiben und hoffen, daß sich allmählich mehr Lehrer finden, die das machen. Alle gesunden Reformen sind ja aus kleinen praktischen Anfängen einzelner Persönlichkeiten hervorgegangen, die eben auch erst mit der Zeit verallgemeinert werden konnten.

Langes künstlerische Erziehung auf dem Gymnasium ist nun folgende: er beginnt das Zeichnen in der Vorschule (was übrigens in Gießen z. B. schon geschieht). Zunächst läßt er, um die Hand zu üben, ein paar Mal auf beliebigem Packpapier Striche durcheinander machen, gerade und krumme, wie sie kommen. Praktisch können wir uns das nicht gut denken und den Wert davon sehen wir auch nicht ein. Sollte die geringe Übung, die dadurch erreicht wird, nicht nach Langes System schon vor der Schule erworben sein? Dann beginnt er direkt mit den schematischen Lebensformen: Tisch, Kommode, Kissen, Buch, Schiefertafel, Thür, Zelt, Trichter, Wassereimer, Haus, Kirche, Flasche etc. (S. 132). Daneben läßt er auch getrocknete Blätter zeichnen. Auch wünscht er, daß der Farbensinn schon durch frühzeitiges Kolorieren mit dem Buntstift belebt werde. Alles soll in mehr spielender als lernender Beschäftigung betrieben werden. Diese Beschäftigung füllt die ersten drei Jahre.

Die nächste Stufe umfaßt wieder drei Jahrgänge (VI, V und IV). Hier gilt es den Schüler zu lehren, wie er den Körper, „das Runde“ in die Fläche überträgt. Auch hier wünscht Lange, daß von den schematischen Lebensformen ausgegangen werde. Er beginnt mit dem schlichten viereckigen Hausmodell. Um die Anwendung der Farbe zu lehren, wird buntes Flächenornament bearbeitet.

In dem nächsten Kursus (U III, O III, U II) kommt das Schattieren hinzu; und zwar soll die Schattenlehre auch hier wieder am Modell erlernt werden. Die Art des Schattierens wird durch Vorlagen erleichtert. Gut wird es übrigens sein, wenn dem Schüler dann nur Vorlagen gegeben werden, welche sich mit seinem Modell ungefähr decken. Die Schüler bitten sich sehr gern Vorlagen für die Ferien aus, um daran die verschiedenen Schattierungsmanieren zu lernen. Das wird nach Lange erst an geometrischen Modellen, dann am plastischen Ornament geübt. Dabei wünscht er auch Musterblätter verwandt zu sehen. Daneben geht ein Kursus im gebundenen Zeichnen, und endlich wird auch hier wieder die Belebung des Farbensinnes nicht vergessen. — Damit ist die Unterstufe erledigt, und ein gewisser Abschluss für

die mit der Berechtigung zum einjährigen Dienst Abgehenden erreicht.

Die Oberstufe (O II, U I u. O I) wird durch Zeichnen nach Händen, Füßen, Köpfen, Kopieren von Aktstudien, Blumenmalen und Landschaftszeichnen nach Vorlagen ausgefüllt.

Dieser Lehrgang, den wir leider nur in größter Kürze wiedergeben konnten, hat zunächst den großen Vorzug, daß er mit aller Schärfe betont, der geometrisch-mathematische müsse vor dem künstlerischen Gesichtspunkte zurücktreten. Der Schüler soll von vornherein das Hauptgewicht auf die Natur und die ihn umgebenden Dinge legen, nicht auf die geometrischen und stereometrischen Grundformen. Soweit stimmen wir Lange vollständig bei und sein Lehrgang deckt sich in sehr wesentlichen Dingen mit dem unsrigen. Aber wir können einige erhebliche Bedenken nicht verschweigen. Allen solchen Forderungen an die Zukunft, sie mögen noch so konsequent und richtig sein, wird eine gewisse Reaktion entgegentreten müssen, weil dem an sich absolut Guten die Unvollkommenheit aller menschlichen Einrichtungen gegenübersteht. Es gilt sich mit der leidigen Praxis abzufinden. Wer eine Zeichenmethode aufstellt, muß sich bei jedem Wort, das er schreibt, vor Augen halten: Klassen von 30—50 Schülern der verschiedensten Begabung; ein Durchschnittsmaterial von Lehrern; die Unvollkommenheit der Modelle; die Anlage und Beleuchtung des Zeichensaals. Sehen wir uns daraufhin die Methode des Herrn Verfassers an! — Man Sorge einmal für das Verständnis des Einzelnen, wenn von 50 Schülern jeder sein besonderes Modell vor sich hat! — Daher halten wir unsere Forderung aufrecht, in den unteren Stufen Massenunterricht zu treiben und auch auf den obern, soweit es irgend geht, Gruppen von 3—4 Schülern zusammenzuschließen; nicht weil wir für den Massenunterricht an sich schwärmten, sondern weil durch ihn die praktischen Schwierigkeiten des Unterweisens, Kritisierens beim Einzelnen gemindert werden.

Lange streicht das ABC der Anschauung und will nicht, daß der Lehrgang auf den geometrischen und stereometrischen Grundformen aufgebaut werde. — Wir halten das für notwendig, nur darf es nicht zu sehr in den Vordergrund treten, nicht Selbstzweck werden, sondern immer nur das Mittel bleiben, um die Natur- und Lebensformen erkennen und wiedergeben zu können. Der Hauptzweck muß bei allem Zeichnen sein, daß der Schüler lernt, die Natur richtig nachzuahmen. Dazu muß ein bestimmter Lehrgang aufgestellt werden, der den Knaben in den Stand setzt, alle Lebensformen, die er zeichnen und beobachten will, in eine bestimmte Formenskala einzureihen. Wie soll er irgend einen schwierigen Gegenstand zeichnen, wenn er nicht gelernt hat, sich ein möglichst einfaches Gerüst zurecht zu machen? — Thun das nicht auch die Künstler?! — Dieses Gesetzmäßige der Formen-

sprache muß doch etwas mehr hervorgehoben werden, da sonst bei dem Zeichnen nach den schematischen Lebensformen der Willkür Thür und Thor geöffnet und der Unterricht gar zu leicht in Spielerei ausarten würde. Das „spielende Strichemachen“ gehört vor die Schule. In der Schule wird schon gelernt, und dem tüchtigen Lehrer gelingt es auch, dem Unterricht den Charakter des Unangenehmen, der Last zu nehmen, wenn er nur dem von Lange mit Recht betonten Grundgesetz: „Interessieren!“ treu bleibt. Kommt ihm doch bei den Schülern der große Reiz des Selbstschaffens mächtig zu Hülfe. — Ferner halten wir fest daran, daß die geradlinigen Gebilde den krummlinigen vorausgehen. Es ist eine Täuschung, daß dem Kinde die krummen Linien leichter werden als die geraden. Allerdings liegen ihm die ersteren zweifellos leichter zur Hand. Aber darauf kommt es gar nicht an, sondern vielmehr darauf, daß er die Linien nach dem Modell in die richtige Lage bringt; und das fällt dem Schüler zweifellos bei krummen Linien schwerer als bei geraden.

Wir hätten noch viel zu sagen, namentlich im zustimmenden Sinne. Aber das würde ein zweites Buch geben. Nur noch ein paar Worte in eigener Sache seien uns gestattet.

In unseren Schriften haben wir keine ideale Zeichenschule geben wollen, sondern wir wünschten nur zu zeigen, was unter den gegebenen engen Verhältnissen am humanistischen Gymnasium möglich wäre. Auf diese praktischen Rücksichten sind manche Dinge zurückzuführen, mit denen Lange nicht ganz einverstanden ist.

Wir entnehmen nun gern dem vortrefflichen Werke viele neue Gesichtspunkte, wie die Anregung, die schematischen Lebensformen auf den unteren Stufen mehr zu benutzen. Aber wir müssen auch konstatieren, daß das Interesse der Schüler für die Gegenstände des sprachlich-historischen Gebiets ein sehr großes ist, von der Tertia an vielleicht noch ein größeres als für die Lebensformen.

Es soll ehrlich versucht werden, viele der von dem Herrn Verfasser gegebenen Anregungen praktisch durchzuführen, auch diejenigen, die uns zur Zeit noch nicht ganz einleuchten wollen, und wir werden Gelegenheit haben, das Resultat dieser Probe zu veröffentlichen. Jedenfalls wird das Langesche Buch der Sache des Zeichnens und der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend einen ganz anderen Nutzen bringen, als die Bestrebungen des Vereins deutscher Zeichenlehrer, dessen zur Zeit leitende Männer gar zu deutlich durchblicken lassen, daß es ihnen im wesentlichen nur auf eine bessere Stellung der Zeichenlehrer ankommt, und die pädagogisch noch auf einer so bedenklichen Stufe stehen, daß Herr Friese z. B. erst kürzlich veröffentlichte, es schade gar nichts, wenn der Lehrer bei den Zeichnungen der Schüler helfe. Im Gegenteil, es sei ganz gut, weil man dann

sehen könne, was der Lehrer kann. Also von dem ersten pädagogischen Grundsatz, nur selbständige Leistungen zu verlangen, hat man dort noch keine Ahnung.

Auf die Abschnitte: „Der Zeichenlehrerstand“, „Der Handarbeitsunterricht“, „Die Universität“ näher einzugehen, verbietet uns der zugewiesene Raum. Die Lektüre des Langeschen Buches ist nicht blofs den Fachleuten, sondern den Gebildeten der Nation zu empfehlen. Denn es ist keine Flugschrift, keine Alltagsware, sondern es gehört zu denjenigen Büchern, welche, namentlich wegen der Abschnitte über die Kinderstube, Anspruch darauf erheben dürfen, zu der Familienbibliothek eines jeden Hauses zu gehören, das an den Kulturaufgaben des deutschen Volkes in seinem Kreise mitarbeiten will.

Giefsen.

Adelbert Matthaei.

H. Grau, Mafsvolle Verwertung des Zeichnens im Unterrichte
Stade, A. Pockwitz, 1892. 68 S. 8.

Darüber, dafs dem Zeichnen wie für das Leben so für die Schule gröfsere Bedeutung beizulegen ist, als ihm bisher gezollt wurde, herrscht in unseren Tagen kaum noch ein Zweifel. Besonders ist es die Herbartsche Schule, die den Wert des Zeichnens für die Zwecke der Bildung nachdrücklich betont. Die Schulverwaltung ist daher der Frage nach einer mafsvollen Verwertung des Zeichnens wiederholt näher getreten. Zuerst empfahl Herr von Gofsler in dem bekannten Erlafs vom 6. Juni 1890 die Pflege dieser Seite des Anschauungsunterrichts, und dann weisen die neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen“ dem Zeichnen als Hilfsmittel beim Unterricht einen hervorragenden Platz an. Es ist also den Schulen eine neue Aufgabe gestellt, und es handelt sich darum, wie man sie löst, ohne die Schüler zu belasten und anderes darüber zu vernachlässigen. Diesem Zwecke dient die Schrift von Grau. Der Verf. handelt zunächst vom Wert des Zeichnens im allgemeinen und dann von seiner Anwendung im geographischen, naturkundlichen, deutschen, fremdsprachlichen, mathematischen, Religions- und Turnunterricht. In einem Anhang giebt er auch noch Ratschläge über das freie Zeichnen der Grundfiguren.

Man kann dem Verf. in manchen Punkten nicht beipflichten. Er geht sicher zu weit, wenn er wünscht und hofft, dafs jedem Lehrer und Schüler das Zeichnen so zur Verfügung stehen möge wie das Schreiben und Sprechen; wenn er fordert, dafs der Lehrer nach einem wohlüberlegten Plane seine Schüler zu immer gröfserer Fertigkeit und Gewandtheit im skizzierenden und schematisierenden Zeichnen zu führen suche; wenn er Tertianern und Sekundanern zumutet, je eine Karte jährlich mit möglichster Vollendung auszuführen; wenn er im geographischen und naturkundlichen

Unterricht das Zeichnen so systematisch betrieben wissen will wie im Zeichenunterricht, u. a. m. Fast alle Unterrichtszweige, vor allem der geographische und naturkundliche, haben von dem Zeichnen ausgiebig Gebrauch zu machen, weil es die Anschauung klarer, die Erfassung leichter, den Besitz dauerhafter macht, aber nirgend ist es auf Kunstfertigkeit, nirgend auf ein System abzu- sehen, sondern das Zeichnen im Unterricht ist nur Mittel zum Zweck, nie Selbstzweck, und es kommt daher immer nur dann und in der Weise zur Anwendung, wann und wie es dem jedes- maligen Bedürfnisse entspricht. Aber es schadet nicht, daß Grau öfter zu weit geht und seine sehr ansprechende Fassung des Be- griffs „maßvolle Verwertung“ bisweilen aus den Augen verliert. Es ist der Eifer für eine gute Sache, der ihn fortreißt, und diesem selben Eifer verdanken wir vortreffliche Aussprüche über den Wert des Zeichnens, gute Ratschläge über seine Anwendung in den ver- schiedenen Fächern und eine sehr eingehende und klare Besprechung der bisherigen Methoden. Es kann demnach die kleine Schrift als gehaltvoll bezeichnet werden, und ich wünschte, es nähmen viele Lehrer Kenntnis von ihr. Sie sollen nicht immer verfahren, wie es Grau verlangt, aber sie sollen von ihm lernen und sich anregen lassen, die Kreide zur Hand zu haben, um bei jeder passenden Gelegenheit dem beschreibenden Unterricht durch den zeichnenden zu Hülfe zu kommen. Dann wird den Forderungen der neuen Lehrpläne entsprochen, dann erfährt der Unterricht eine wirkliche Erleichterung.

Stettin.

Christian Muff.

Rudolf Franz, Der Aufbau der Handlung in den klassischen Dramen. Hilfsbuch zur dramatischen Lektüre. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing, 1892. 452 S. 8.

Der Aufbau der Handlung ist für ein Drama ohne Zweifel ein wichtiger Gesichtspunkt der Beurteilung. Seit Freytags Technik des Dramas (1863) sind die Begriffe und Einteilungsgründe, auf die es dabei ankommt, mehr als vorher zum allgemeinen Eigentum geworden, und man spricht von steigender und fallender Hand- lung, von Höhepunkt und Umschwung, auch von „erregenden und tragischen Momenten“, von der Führung des Spiels oder des Gegenspiels, als von bekannten Dingen. Gleichwohl würde mancher Leser eines Dramas, wenn er mit klaren Worten diese Teile be- zeichnen sollte, wohl nicht selten in einige Verlegenheit kommen. Es ist daher gewiß ein Verdienst, einmal auf diesen Punkt hin die bekanntesten Dramen einer genauen Untersuchung zu unter- ziehen, wie es der Verfasser in dem vorliegenden Buche gethan hat. Ohne Frage wird durch eine solche Betrachtung das Ver- ständnis des inneren Zusammenhanges der Stücke gefördert; denn

der Leser wird gezwungen, jeden Teil der Handlung in seinem ursächlichen Zusammenhange mit dem vorangehenden und nachfolgenden und in seiner Beziehung auf das Ganze aufzufassen, und der Verfasser ist ihm dabei ein wohlunterrichteter Führer. Er lehnt sich in seinen Erörterungen zwar ausdrücklich an Freytag an, schlägt aber, da sein Buch vornehmlich auf die Bedürfnisse der Schule Rücksicht nimmt, in Auswahl und Anordnung des Stoffes die dadurch vorgezeichneten Wege ein und wahrt auch im einzelnen durchweg eine selbständige Auffassung.

Das Buch zerfällt in einen allgemeinen und einen besonderen Teil. Der erstere (S. 1—92) behandelt in vier gesonderten Abschnitten das Wesen der dramatischen Handlung, den Begriff ihrer Einheit, ihre Gliederung und die Einteilung der Dramen nach Spiel und Gegenspiel, und giebt fünftens einen Überblick über die Art des Aufbaus der Handlung bei den verschiedenen Völkern und Dichtern. Der besondere Teil führt eine große Anzahl der „klassischen Dramen“ von den Griechen bis in dieses Jahrhundert im einzelnen vor und legt bei jedem die Gliederung der Handlung nach den im allgemeinen Teile gewonnenen und festgestellten Gesichtspunkten dar.

Eine Gefahr liegt bei solchem Verfahren nahe; denn Aufstellungen dieser Art werden oft fast unvermeidlich den Charakter des Willkürlichen an sich tragen. Verf. macht auf S. 24 in betreff eines Punktes, nämlich der „Abgrenzung der einzelnen Stufen der Handlung“ selbst die Bemerkung, daß sich dabei leicht eine verschiedenartige Auffassung ergeben könne; die subjektive Ansicht werde hier immer eine Rolle spielen; er könne weder mit Freytag noch mit anderen Beurteilern immer übereinstimmen und wolle oft nur zeigen, wie man abgrenzen könne, nicht wie man müsse. Aber dies gilt auch von vielen andern Punkten. Der Verfasser giebt im ganzen von neunundvierzig Dramen einen genauen „Aufriß“ der Handlung, darunter vier von Aischylos, sechs von Sophokles, eins von Euripides, sechzehn von Shakespeare, vier von Lessing, fünf von Goethe, elf von Schiller, je eins von Kleist und Uhland. Es wäre erstaunlich, wenn hier die Einreihung in das fertige Schema immer ganz ohne Gewaltthätigkeit abginge und der lebendige Organismus des Kunstwerks sich immer glatt fügte. Mancher Leser wird daher gewiß nicht selten einer anderen Auffassung den Vorzug geben, ja zuweilen ist eine klare Absonderung der begrifflich festgestellten Teile durch die Natur der Sache unmöglich.

1. Das Drama bedarf einer Exposition oder Einteilung, durch welche der Dichter den Hörer „soweit in die Voraussetzungen der Handlung einführt, daß er die Grundlagen des Stückes übersieht“. Verf. weist diese Aufgabe S. 14 zunächst ausdrücklich der „Eröffnungsscene“ zu; da dies aber augenscheinlich zu eng gefaßt

ist, so fügt er S. 18 hinzu, daß oft auch noch der weitere Verlauf des Dramas „einzelne Züge, ja ausführliche Mitteilungen aus der Vorgeschichte“ bringe, die man „Expositionen im weiteren Sinne“ nennen könne. Als Beispiele führt er König Ödipus, Tasso und Wallenstein an. Sehr richtig. Wenn er sich dann aber dahin entscheidet, daß die Exposition im engeren Sinne „nur die zum Verständnis des Folgenden notwendigen Voraussetzungen“ zu geben habe, so wird der Irrtum erweckt, als wären jene späteren Mitteilungen aus der Vorgeschichte nicht notwendig, sondern ein entbehrlicher Schmuck. Und doch sind dies oft die Punkte, auf denen das ganze Verständnis des Stückes beruht: Ödipus' Erzählung seines Abenteuers im Dreizehner, Tassos und der Prinzessin Bericht von ihrer ersten Begegnung (II 1 und III 2), Wallensteins Erzählung seines Traumes, diese Abschnitte sind doch gewiß nicht weniger „notwendig“ als irgend etwas, was uns in den ersten Szenen, der eigentlich so genannten Exposition, mitgeteilt wird. Es folgt daraus, daß man von der „Exposition“ als einem räumlich abgesonderten Teile des Dramas überhaupt nicht sprechen kann. Der Dichter läßt eben diese Dinge einfließen, wo er sie braucht oder wo das Gemüt des Zuschauers dafür empfänglich ist, also oft mitten in der Handlung.

Nicht einmal die erste Scene kann man immer dafür absondern. Es ist z. B. entschieden unrichtig, wenn Verf. in den Räufern die ganze Scene zwischen Franz und dem alten Moor lediglich unter der Überschrift „Exposition“ giebt. Hier nimmt ja die eigentliche Handlung des Stückes bereits ihren vollen Anfang; nicht etwa bloß ein „erregendes Moment“ ist hier anzuerkennen, sondern bestimmt schon eine „Stufe der Handlung“. Oder was sollte Franzens planvolles Vorgehen, wie er dem Alten die Ermächtigung zu dem Briefe an Karl ablistet, anders sein als ein klares bewußtes Handeln zu seinem Ziele? Aber zugleich ist die ganze Scene durchzogen mit exponierenden Bestandteilen, und daß man diese nicht abtrennen kann, sondern daß sie mit der Handlung untrennbar verwachsen sind, das ist gerade die Kunst des Dichters.

2. Der wichtigste Einteilungsgrund ist ohne Zweifel die Scheidung in steigende und fallende Handlung, also die Ansetzung des „Höhepunktes“, der diese beiden Linien trennt und vereinigt. In vielen Stücken leuchtet ja diese Einteilung ohne weiteres ein und trägt auch wirklich zur klaren Veranschaulichung des Baues der Tragödie bei. Im Wallenstein z. B. ist der Ausdruck gewiß bezeichnend, daß die Handlung durch die fünf Akte der Piccolomini bis in den ersten Akt von Wallensteins Tod langsam aufsteigt und ihren Höhepunkt in dem Entschlusse des Helden erreicht I 7: „Ruft mir den Wrangel, und es sollen gleich drei Boten satteln.“ Dann sofort der Umschwung: Oktavios Gegenspiel entzieht ihm den Boden, und von Stufe zu Stufe sinkt die Handlung bis zum Tode

des Herzogs¹⁾. Ebenso in der Jungfrau von Orleans, in der Maria Stuart und anderen Stücken.

Aber in sehr vielen anderen Fällen liegt die Sache keineswegs so klar. Nehmen wir z. B. ein Stück wie Shakespeares Othello: Jago spinnt seinen arglistigen Plan, es gelingt ihm allmählich, das Herz Othellos zu vergiften, die Leidenschaft des Helden wird, verschiedene Stufen durchlaufend (Schnupftuch, Bianka), immer furchtbarer gesteigert, bis er völlig verblendet zum Morde Desdemonas schreitet. Es liegt hier meines Erachtens etwas recht Willkürliches darin, innerhalb dieses Verlaufs die Scene III 3, wo der Verdacht zum erstenmale erregt wird, als „Höhe“ zu bezeichnen. Sicherlich ist hier eine überaus wichtige Stelle des Dramas, sie ist für die ganze folgende Hälfte der Handlung so zu sagen das „arregende Moment“, die eigentliche Othellohandlung hebt hiermit überhaupt erst an; aber es giebt keine deutliche Anschauung, wenn man sagt, daß sie von hier an „sinke“. Vielmehr ist das ganze Stück eine steigende Handlung, und erst zum Schluß nach Desdemonas Tod könnte man von einem „Sinken“ der Handlung sprechen. Eine eigentümliche Selbstkritik dieser Bezeichnung liegt darin, daß Verf. als den Inhalt der ersten Stufe dieser fallenden Handlung angiebt: „Desdemonas Tuch steigert das Mißtrauen Othellos“, und zum Schluß noch einmal: „Seine Wut wird noch gesteigert“. Diese selben hier gesteigerten Affekte, Mißtrauen und Wut, sind es doch gerade, die III 3 allmählich erregt werden und von da an immer mehr anwachsen.

In Sophokles' Elektra ist dem Verf. der Höhepunkt die fälschliche Botschaft vom Tode Orests. Ich leugne nicht, daß man dies so betrachten kann, aber sehr wohl kann man auch die steigende Handlung noch weiter führen; denn der Hauptumschwung findet in jener Botenscene nicht statt. Vielmehr steigt Elektras verzweifelte Stimmung noch bis zu ihrer Klage an der Urne des Bruders und schlägt alsdann durch eine plötzliche Peripetie in die jubelnde Freude des Wiedersehens um. Ja auch das Folgende bis zum erfolgten Muttermord läßt sich recht wohl als ein weiteres Aufsteigen der Handlung auffassen; und wenn man Elektras Gemütsstimmung betrachtet, so zeigt sich das ganze Stück als eine emporsteigende Linie, die zwar natürlich nicht gleichmäßig hinläuft, sondern mehrfach auf- und abwogt, im ganzen aber ohne Zweifel aufwärts führt, aus dunkelster Nacht zum hellsten Licht, aus tiefster Verzweiflung zum höchsten Triumph. — Auch im

¹⁾ Verf. hat mit Recht davon abgesehen, in jedem der beiden Einzeldramen (wie es Freytag gethan) wieder steigende und fallende Handlung nachzuweisen. Die zehn Akte können unbedingt nur als ein einziges Stück betrachtet werden. Die Gründe für die entgegengesetzte Ansicht, wie sie u. a. Unbescheid vertritt (z. B. im Juliheft 1892 der Zeitschrift für deutschen Unterricht in einer Besprechung meines Buches über Schillers Dramen) scheinen mir nicht überzeugend zu sein.

Ödipus auf Kolonos leuchtet die Gliederung des Verfassers nicht ein. Er setzt den Höhepunkt in Theseus' Zusicherung des Schutzes an Ödipus, also bereits an den Schluß des ersten Episodions. Aber da hat die Haupthandlung des Stückes, die Bewährung dieses Versprechens im Kampf gegen Kreon, noch gar nicht begonnen. Der Höhepunkt müßte vielmehr die Schlachtszene und der Sieg des Theseus sein, denn von hier an geht die Handlung klar auf ihr Ziel, Ödipus' friedevollen Tod, los, nur noch unterbrochen durch die Polyneikeszene, die zwar den Hörer tief erschüttert, aber die Erreichung des Zieles nicht mehr ernstlich gefährdet. Freilich völlig endgiltig sind die Angriffe der Gegner erst durch diese Scene zurückgewiesen; will also jemand den Höhepunkt erst in Ödipus' Fluch gegen Polyneikes finden, so kann man auch nichts dagegen einwenden.

In vielen Fällen wird sich eben eine bestimmte Entscheidung deswegen nicht treffen lassen, weil es darauf ankommt, ob man das Steigen und Fallen auf die äußere Handlung oder auf die Vorgänge im Gemüt der Handelnden bezieht. Als Beispiel diene die Braut von Messina. Wir haben hier einen Verlauf der Handlung, der nach scheinbarem Glück in tiefstes Unglück führt. Als Höhe wird hier dem natürlichen Blicke der Punkt erscheinen, wo das scheinbare Glück am höchsten gestiegen ist, d. h. wo die Täuschung der handelnden Personen am größten ist. Dies sind Isabellas berühmte Worte: „Die Mutter zeige sich, die glückliche, die sich mit mir an Herrlichkeit vergleicht!“ Heut früh hat sie in bangem Zweifel der Ankunft ihrer Söhne entgegengesehen, dann hat sich das Glück der Familie in mehreren Stufen glänzend erhoben: Versöhnung der Brüder, Erwartung der Schwester, der Bräute beider Brüder. Kaum aber hat Isabella jene stolzen Worte gesprochen, so kommt die Nachricht vom Raube der Schwester und wirft sofort einen tiefen Schatten in den Sonnenschein des Glückes (Peripetie); und nun geht es deutlich bergab: zuerst wird von Manuels Auge die Binde gelöst, er erleidet den Tod durch den Bruder, dann erhält Beatrice das „entsetzensvolle Licht“, und als Cesar mit der Mutter zusammenkommt, wird erst er und gleich darauf auch sie über die schreckliche Wahrheit aufgeklärt, die endlich den Brudermörder auch zum Selbstmörder macht.

Aber ganz anders wird der „Aufriß“, wenn ich die äußere Handlung als Maßstab nehme, wie es der Verf. gethan hat: nun ist der Höhepunkt, zu dem die Handlung sich erhebt, Cesars Brudermord, und von hier aus sinkt sie bis zu seinem Selbstmorde herab. Ich kann zwar nicht sagen, daß die Ansetzung der einzelnen Stufen, wie Verf. sie giebt, mich hier befriedigte; er gliedert die steigende Handlung: 1. Die Liebe Manuels. 2. Die Liebe und Verlobung Cesars. 3. Vorbereitung der Enthüllung durch die Flucht der Tochter. 4. Manuels Aufklärung. Hier fehlt zwischen dieser letzten „Stufe“ und dem nun folgenden „Höhepunkte“ jeder Zusammenhang; denn nicht Manuels Aufklärung ist eine Vorstufe zu

dem Brudermorde, sondern Cesars Verblendung. Ebensovienig leuchtet die Gliederung der fallenden Handlung klar ein: „1. Allmähliche Aufklärung. 2. Cesars Todesentschluss“. Indes darüber will ich hier nicht mit dem Verf. rechten; genug, daß der Brudermord als Höhe gefaßt werden kann.

Je nach der Absicht, die man bei der Betrachtung des Schillerschen Dramas verfolgt, etwa bei einer Besprechung in Prima, wird man mit gleichem Erfolg und mit gleichem Anspruch auf Richtigkeit den Schüler auf die erste oder auf die zweite dieser Einteilungen hinweisen können.

Ganz ungefüge zeigt sich für solche Gliederung ein Stück wie Aischylos' Perser. Für die natürliche Auffassung ist, wenn man die Ausdrücke überhaupt brauchen will, das Ganze eine „fallende Handlung“, also gerade umgekehrt wie Othello oder Elektra. Es beginnt mit der noch wachen Hoffnung der Greise und sinkt dann durch die Unglücksahnung Atossas, den Bericht des Boten, das strafende Wort von Dareios' Schatten, Xerxes' verzweiflungsvolles Auftreten zur tiefsten Entmutigung nieder. Der Verf. dagegen findet in „Dareios' Deutung des Geschehenen und Verkündigung weiteren Unheils“ die Höhe des Stückes, der alsbald die Katastrophe folgt: „Klage des Xerxes. Gipfel des Unglücks“. Daß das eine die „Höhe“, das andere der „Gipfel“ sein soll, wird wohl wenigen Lesern einleuchten.

Unter allen 49 Stücken ist ein einziges, bei dem Verf. die Bezeichnung des Steigens und Fallens gar nicht braucht, sondern die Handlung nur in eine Anzahl von Stufen einteilt, die freilich, wenn es einmal „Stufen“ sind, billigerweise entweder hinauf oder hinunter führen müßten. Es ist Goethes Götz. Und doch liefse sich gerade hier die Handlung sehr gut nach jenem Schema gliedern. Die Bedenken gegen die straffe Einheitlichkeit des Dramas, die ich durchaus teile, können dies nicht hindern. Steigende Handlung: Götz wahrt seine Unabhängigkeit. Dies geht durch mehrere Stufen bis zur Belagerung seiner Burg; die (trügliche) Zusage freien Abzuges ist der Höhepunkt, seine Unabhängigkeit scheint aller Übermacht zum Trotz endgiltig gewahrt. Dann plötzlicher Umschwung durch den Wortbruch des Reichshauptmanns. Fallende Handlung: Götz geht infolge des Verlustes seiner Unabhängigkeit dem Tod entgegen. Stufen: Gefangenschaft, Qual des unthätigen Lebens, Teilnahme am Bauernkrieg, Kerker und Tod.

Man sieht, daß in den Ausdrücken „steigende und fallende Handlung“ etwas Unbestimmtes und Willkürliches liegt. Die Bezeichnung beruht auf einem Bilde, und es ist oft in das Belieben des Beurteilers gestellt, wie er dies Bild auf die Handlung des Dramas übertragen will. Jedes Hinstreben nach einem Ziele kann leicht als ein Aufsteigen zu einer Höhe gedacht werden; da aber im Drama fortwährend, bis zum Schluss, stets Ziele erstrebt werden und die Handlungen verschiedener Personen neben-, durch- und

gegeneinander spielen, so kommt es oft lediglich auf den Standpunkt des Betrachtenden an, wie man die Linie der Handlung auffasst. Ist der Verlauf von der Art, daß der Held dem Ziele seines Strebens etwa um die Mitte des Stückes nahekommmt oder es scheinbar erreicht, so wird jene Ausdruckweise meistens ein treffendes Bild der Handlung sein; so in Maria Stuart, in Emilia Galotti, wo der Prinz III 5 äußerlich betrachtet Emilia in seine Gewalt bekommen hat, so auch im Macbeth. Aber andere Stücke, wie wir gesehen haben, widerstreben entschieden. Und selbst in den ersteren geht es nicht immer ohne Bedenken ab. In der Jungfrau z. B., die sich sonst so ebenmäßig aufbaut, und Aufsteigen, Höhepunkt, Umschwung, Niedergang so handgreiflich zeigt, nimmt doch die Handlung des fünften Aktes, nachdem Johanna sich wiedergefunden, für die Phantasie des Lesers ganz unverkennbar die Wendung nach oben und endigt auf der Höhe. Und wer sich etwa in Odoardo Galottis Seele hineindenkt, der wird das, was dieser im vierten und fünften Akte thut, wie er aus Unschlüssigkeit und Unklarheit sich endlich zu der furchtbaren That aufrafft, deutlich als ein Aufsteigen empfinden. — Hiernach kann ich die Einteilung in steigende und fallende Handlung überhaupt nur als eine solche anerkennen, die zwar öfter für den Bau des Dramas Bedeutung hat, indem sie bald nur auf eine Weise, bald auch in verschiedener Gliederung sich aufstellen läßt, die aber keineswegs, wie es in dem vorliegenden Buche geschieht, auf jedes Drama angewendet werden darf oder gar als Maßstab für den Wert eines Stückes gelten könnte.

3. Sehr bedaure ich das Wort des Verfassers über Wallensteins Lager und den Prolog der Jungfrau von Orleans (S. 20): „Beide Vorspiele könnten ohne wesentliche Änderung in den Stücken selbst entbehrt werden“. Von Wallensteins Lager ist diese Behauptung, obwohl auch unrichtig und gegenüber Schillers bestimmtem Worte („Sein Lager nur erklärt sein Verbrechen“) sehr gewagt, so doch immerhin begreiflich; denn der verbindende Faden der Handlung ist in der That gering. Aber Johannas späteres Auftreten würde geradezu in der Luft schweben, wenn wir sie nicht aus dem Prolog kennen, wo sie uns bereits ihren Charakter und ihr Ziel aufs überzeugendste enthüllt und den bestimmten Entschluß des Handelns faßt. Wie ganz anders wirkt außerdem die mächtige Schilderung der Not und Verzweiflung am Hofe des Königs, wenn der Zuschauer die Retterin schon gesehen hat. Man hat sonst wohl die Meinung geäußert, Schiller habe sein Stück nicht in fünf Akte bringen können, er habe daher deren sechs gemacht und das Ungewöhnliche nur durch den Namen verdeckt. Ich halte auch dies nicht für richtig; denn der Prolog unterscheidet sich durch die Art der Handlung und den geringen Umfang so von den übrigen Akten, daß eine besondere Bezeich-

nung entschieden gerechtfertigt war. Aber richtig ist, daß die Handlung ohne Unterbrechung weitergeht und daß die „Stufe“, zu der sie im Prolog emporsteigt, durchaus nur als Teil der Gesamthandlung gefaßt werden kann. Es ist daher in keiner Weise zu billigen, daß Verf. S. 411 bei der Gliederung des Stückes den Prolog für sich mit „Einleitung, Steigerung, erregendes Moment, Fortschritt, Höhe, Abschluss“ ansetzt. Er müßte dies denn bei jedem einzelnen Akte jedes einzelnen Dramas thun; denn in keinem andern Sinne bildet der Prolog ein Ganzes für sich, als es jeder Akt thut. Die Folge ist, daß er in der Jungfrau das „erregende Moment“ in Raouls Bericht über den durch Johannas Eingreifen erfochtenen Sieg findet, wo wir vielmehr schon mitten in der Handlung sind, da bereits von einem überaus erfolgreichen Handeln der Heldin berichtet wird, welches nicht weniger als einen völligen Umschwung in der Lage der Dinge bewirkt hat.

So wird sicherlich mancher Leser noch an manchen Punkten sich zu Widerspruch oder Zweifel angeregt fühlen; indes das wird der Verfasser kaum anders erwartet haben. Gewiß ist trotzdem, daß sein Buch ein nützlichcs „Hilfsbuch zur dramatischen Lektüre“ ist, das vielen Lehrern des Deutschen gute Dienste leisten wird, wenn es auch seinem Plane gemäß von den vielen Gesichtspunkten, die bei Beurteilung eines Dramas in Frage kommen, nur einen hervorhebt. Es würde aber meiner Überzeugung nach noch nützlicher sein, wenn der Verf. auf gleichmäßige Durchführung des Schemas verzichtet hätte und der unendlich mannigfachen Verschiedenheit der einzelnen Kunstwerke dadurch mehr gerecht geworden wäre. Gustav Freytag, dessen klassisches Buch von der Technik des Dramas ihm die Anregung zu dem seinigen gegeben hat, ist vorsichtig genug gewesen, eine ausführliche Darlegung der einzelnen Teile nur an solchen Beispielen zu geben, wo sie sich leicht und überzeugend aufstellen läßt, und hat sich wohl gehütet, alle Dramen in denselben Rahmen einspannen zu wollen.

Die Darstellung des Verfassers ist durchweg rubig und sachlich. Sie könnte sich nicht selten noch knapper auf das für den Fortschritt der Handlung Wesentliche beschränken, wodurch die Übersichtlichkeit noch gewinnen würde. Doch tritt überall ein klares Urteil und die vollkommene Beherrschung des Gegenstandes hervor.

Berlin.

Ludwig Bellermann.

Hopf und Paulsiek, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Zweiter Teil. Erste Abteilung. Für Tertia und Unter-Sekunda. 20., den neuen Lehrplänen gemäß abgeänderte Auflage, bearbeitet von R. Fofs. Berlin, E. S. Mittler u. Sohn, 1892. XX und 393 S. 8.

Diese 20. Auflage ist nach dem Tode des Direktor Paulsiek von Direktor Fofs besorgt worden. Ihr Verhältnis zur 19. Auflage,

zu der noch Paulsiek am 29. März 1892 eine Vorrede geschrieben hat, ist mir nicht recht klar geworden, da die Vorrede zur 20. Auflage vom August 1892 datiert ist.

Schon Paulsiek hatte beabsichtigt, mit Rücksicht auf den in den Lehrplänen verlangten Abschluss in UII, „alle der mittleren Stufe (III, UII) nach Maßgabe der Lehrpläne entsprechenden Lehrstoffe, mit Ausschluss der dramatischen, zu vereinigen“. Fofs hat „die nordischen und germanischen Sagen an den Anfang der poetischen und Prosastücke gestellt und statt der Übersetzungen, die in den früheren Ausgaben von den altdutschen Heldenliedern geboten waren, die neuesten und besten Nachdichtungen“ (von Scheffel, L. Freytag, San Marte) gewählt. In dem prosaischen Teile mußte die neuere Zeit berücksichtigt werden, die in der ursprünglichen Bearbeitung nicht hinreichend zur Geltung gelangt war. „Diejenigen Gedichte, welche sich zum Auswendiglernen in UII empfehlen möchten, sind besonders bezeichnet worden“.

Ich halte die Aufnahme der Göttersagen aus der Edda und der Stücke aus Walthari, der Nibelungen und der Gudrun für keinen glücklichen Griff, auch dürfte der Verf. die Lehrpläne nicht richtig aufgefaßt haben. Es heißt nämlich dort: „Behandlung prosaischer und poetischer Lesestücke (nordische, germanische Sagen u. s. w., Episches, insbesondere Balladen)“. Es kann nach dem Wortlaute doch nur gemeint sein, daß die prosaischen Lesestücke die nordischen, germanischen Sagen, allgemein Geschichtliches, Kulturgeschichtliches, Naturgeschichtliches enthalten sollen, die poetischen aber Episches, insbesondere Balladen. Dies ergibt sich mit Sicherheit daraus, daß doch die in einer Reihe aufgezählten Gebiete des allgemein Geschichtlichen, Kulturgeschichtlichen und Naturgeschichtlichen nicht an poetischen Lesestücken kultiviert werden können. Aber auch noch aus einem anderen Grunde dürften die den gleichen Stoff behandelnden Stücke des prosaischen Teils ausreichen, um die von den Lehrplänen gestellte Aufgabe zu erfüllen. Wozu werden von diesen sonst der IIA die Einführung in das Nibelungenlied, die Ausblicke auf nordische Sagen und die großen germanischen Sagenkreise zugewiesen, wenn die Gedichte selbst schon antizipiert sind? Oder sollen schon die Tertianer für die sehr weit abliegende Sprache und die noch weiter abliegenden Anschauungen der Edda empfänglich gemacht werden? Wo soll die zum Verständnis erforderliche, wahrlich nicht unbedeutende Zeit gefunden werden? Ich fürchte, wir treiben jetzt in den gelehrten Kleinkram der germanischen Philologie, nachdem wir mit Mühe den der altklassischen beschränkt haben. Gilt denn heute die Robeit der altnordischen Göttervorstellungen wirklich für unsere Jugend als unentbehrlich? Wir Alten können uns in diesem Falle nur glücklich preisen, daß wir ihnen s. Z. noch zu entgehen vermochten,

ohne trotzdem an Deutschtum und allgemeiner Bildung Schaden zu nehmen.

Auch sonst halte ich die Auswahl nicht für glücklich. Die Auswahl der Idyllen, des romantischen Kunstepos und des neueren Heldengedichts erinnert doch recht lebhaft an unsere alten Poetiken und an jene Gedichtsammlungen, die von allem eine Probe geben zu müssen glauben. Sind wir wirklich so weit von dem bisherigen Ziel, nur die Elemente der einzelnen Disziplinen zu lehren und im Deutschen an wenigen ganzen Werken eine klare Vorstellung der Hauptdichtungsarten zu erwerben, abgetrieben, daß wir an Gruppischen und Kinkelschen, Grünischen und Gaudyschen Fragmenten den Schülern einige litterarische Notizen verschaffen zu müssen glauben? 18. Litteraturgattungen mit noch verschiedenen Unterabteilungen sind in Proben vertreten! Am befriedigendsten ist die Auswahl der „Erzählungen, Balladen und Romanzen“, sowie die der lyrischen Poesie. Für recht glücklich halte ich die für die Klassen III und VII aufgestellten Kanone von Gedichten. Auch in dem prosaischen Teile, der im ganzen recht geschickt zusammengestellt ist, scheint mir mannigfach Verstiegenheit zu herrschen. Ich muß die Tertianer und Unter-Sekundaner bewundern, die die Charakteristik Cäsars von Mommsen verstehen, die weltgeschichtliche Stellung und den Charakter Ottos I. von Giesebrecht zu erfassen vermögen und die Sybelschen Charakteristiken von Kaiser Wilhelm I. und Fürst Bismarck nachzudenken imstande sind. Es liegt vielleicht an meinem Ungeschick, aber ich habe stets mit Primanern bei derartigen Aufgaben noch recht viel zu thun gefunden und schließlicly doch die Entdeckung machen müssen, daß stets ein Teil unverstanden blieb.

Vielleicht erscheint es auffällig, daß an einem Buche, das in 20. Auflage erscheint, so viele Ausstellungen gemacht werden. Aber erstlich ist das Buch zum Teil eine neue Arbeit, sodann aber wird es unvermeidlich sein, daß bei den eigentümlichen Bestimmungen der neuen Lehrpläne die Schwierigkeiten, manchmal vielleicht auch die Unausführbarkeit der dort gestellten Aufgaben, erst recht hervortreten, wenn man an die praktische Ausführung herantritt. Und so gelten die Ausstellungen weniger den fleißigen und gewissenhaften Verfassern, die sich nun mühen müssen, bewährte und nicht selten vollendete Arbeiten ins Ungewisse umzugestalten, als den amtlichen Bestimmungen, die nicht stets in innerem Einklange stehen.

Hopf u. Paulsick, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Vierte Abteilung (für Unter-Tertia), herausgegeben von Chr. Muff. Berlin, Grotosche Verlagsbuchhandlung, 1892. XII und 348 S. 8.

Im Anschluß an die für VI, V und IV bestimmten Abteilungen des Hopf- und Paulsickschen deutschen Lesebuches ist auch diese vierte, für Unter-Tertia bestimmte Abteilung gearbeitet.

Gegen die Berechtigung, diesen Band herauszugeben, haben die Wittwe Paulsicks und die Mittlersche Buchhandlung Protest erhoben. Ohne uns darum zu kümmern, dürfen wir uns doch freuen, daß sich der verdiente Herausgeber auch dieser Arbeit unterzogen hat.

Die Auswahl der nordischen Sagen ist geschickt; trotzdem kann ich nur bei dem allgemeinen Urteile bleiben, das ich in der vorhergehenden Besprechung abgegeben habe. Die Fabeln hätte ich für entbehrlich gehalten; die geschichtlichen Darstellungen sind recht passend. Vortrefflich sind durchgehends die Bilder aus der Naturgeschichte und aus der Geographie, sowie aus dem Völker- und Menschenleben.

In dem poetischen Teile gilt bezüglich der Proben aus den Nibelungen, dem romantischen und dem Tierepos das bei der vorhergehenden Besprechung Gesagte. Die sonstige Auswahl ist recht gelungen, nur möchte ich auch hier betonen, daß das Streben nach litterarischer Vollständigkeit der Dichtungsarten mir pädagogisch bedenklich ist. Der Gedichtskanon für U III ist vom Konzentrationsstandpunkte und an und für sich betrachtet durchaus befriedigend.

Gießen.

Hermann Schiller.

-
- 1) J. Lattmann, Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementar-Unterrichts. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1892. 175 S. 8. 2 M.
 - 2) J. Lattmann, Lateinisches Übungsbuch mit Formenlehre und Satzlehre für Quinta. Siebente Auflage, mit Rücksicht auf die neuen Lehrpläne bearbeitet von Hermann Lattmann. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1892. IV u. 127 S. 8. 1,20 M, geb. 1,50 M.
 - 3) J. Lattmann, Lateinisches Übungsbuch mit stilistischen Regeln für Quarta. Siebente Auflage, mit Rücksicht auf die neuen Lehrpläne bearbeitet von Hermann Lattmann. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1892. IV u. 100 S. 8. 1 M.

Die zuerst genannte vortreffliche Schrift J. Lattmanns ist durch die neuen preussischen Lehrpläne vom 6. Januar 1892 hervorgerufen. Sie enthält eine Kritik aller in diesem Jahrhundert, besonders aber in neuerer Zeit hervorgetretenen Methoden des deutschen und lateinischen Unterrichts und eine Rechtfertigung und ausführliche Darlegung der eigenen Methode Lattmanns, die bekanntlich auf eine Kombination des induktiven und deduktiven Verfahrens hinzielt und in einer Reihe von Lehrbüchern des Lateinischen von Sexta bis Obertertia praktisch durchgeführt vorliegt. Die einseitige Verwendung an sich berechtigter Prinzipien, Mißverständnisse der pädagogischen Sätze und Schlagwörter haben in der letzten Zeit zu Verirrungen und Verwirrungen geführt, die L. auf Grund langjähriger Beobachtung und Erfahrung, frei von jeder Voreingenommenheit und Beschränktheit, klar und

sicher aufdeckt, um daran seine eigenen teilweise neuen, teilweise auch schon bekannten und von ihm öfter dargelegten Vorschläge zu einem rationellen Elementarunterrichte des Deutschen (der Geschichte) und des Lateinischen möglichst im Rahmen der neuen Lehrpläne gehalten vorzuführen. So dient das Buch nicht nur zur Orientierung auf diesem Gebiete, sondern muß auch als eine vorzügliche Anweisung empfohlen werden, wie der Unterricht in den betreffenden Fächern nach den neuen Anordnungen praktisch zu gestalten ist.

Für das Deutsche weist L. zunächst die „anlehrende“ Methode zurück, besonders sofern das Anlehnen an das Lateinische damit gemeint ist. Der deutsche Unterricht soll vielmehr selbständig die Schüler in das abstrakte grammatische Denken einführen. Aber auch die Anlehnung an ein deutsches Lesebuch, das fälschlich meist als die lebendige Sprachquelle angesehen wird, verwirft L. und greift einen Gedanken Hildebrands auf, der die deutsche Sprache nicht wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschlusse an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache gelehrt wissen will. Doch während Hildebrand mehr an den Wortschatz denkt, an die Form, den Gebrauch und die Deutung der Wörter, baut L. auf dieser Grundlage auch den selbständigen deutsch-grammatischen Unterricht auf. Dieser muß natürlich dann einen örtlichen Charakter tragen. Hierzu giebt L. eine Lehrprobe. Ein mit Göttingischen Eigentümlichkeiten behafteter Wortstreit zweier Schüler bietet ihm Gelegenheit, unter Ausmerzung des Fehlerhaften den Unterschied der Kasus, des Geschlechts, der Personen, Tier- und Sachnamen u. s. w. zu gewinnen. Hierauf läßt er die deutsche Grammatik aufschlagen, deren Worte die Schüler nun gleich verstehen müssen, da sie nur enthält, was eben an der Sprache selbst beobachtet worden war. Es folgt die grammatische Entwicklung des Satzes ebenfalls auf Grund der aus dem Leben der Schüler gegriffenen Unterhaltung. Doch ist L. nicht der Meinung, die methodische Behandlung jedes Stückes des Unterrichts müsse in derselben Weise vorgenommen werden. Da für die unterste Klasse im deutschen Unterrichte „Erzählungen aus der vaterländischen Sage und Geschichte“, daneben für den Geschichtsunterricht „Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, wobei von Gegenwart und Heimat auszugehen ist“, für die Geographie „oro- und hydrographisches Bild der engeren Heimat“ als Pensum bestimmt ist, so ist geradezu auf eine Konzentration d. h. Vereinigung in demselben Unterrichte hingewiesen. Der mannigfaltige Sprachstoff ist für den grammatischen Unterricht, namentlich dazu zu verwenden, daß ein Verständnis der deutschen Tempora und ihrer Bildung mit besonderer Berücksichtigung der örtlichen Fehler und Unsicherheiten vorbereitet werde. Ein gelegentliches Heranziehen des naturbeschreibenden Unterrichts mit seinen eigentümlichen Aus-

drucksformen, des Rechenunterrichts, der das Induktionsmaterial für die Zahlwörter liefert, auch des Singens soll sich der Lehrer nicht entgehen lassen. Eine solche Erziehung zum grammatischen Denken und zur Beobachtung der eigenen Sprache, wie sie L. im Sinne hat, müßte allerdings den Betrieb der fremden Sprachen wesentlich unterstützen.

Darauf bespricht L. die Aufgabe des deutschen Lesebuchs und die geschichtliche Entwicklung dieses Hilfsmittels. Sein Grundsatz ist: deutsche Sage und Geschichte gehört dem deutschen Unterrichte, griechisch-römische Sage und Geschichte gehört dem lateinischen und griechischen Unterrichte. Daher beklagt er, daß man dem deutschen Lesebuche die griechisch-römische Sagenwelt mit zugewiesen und so dem ätsprachlichen Unterrichte das festeste Stück seines Fundaments entzogen, ihn inhaltlich ausgehöhlt habe. Den Keim dazu habe Herbart selbst gelegt, der Homers Odyssee als Ausgangspunkt hinstellte, die aber in der Ursprache gelesen werden sollte. Der Gedanke fand Unterstützung durch Niebuhrs „Griechische Heroengeschichten an seinen Sohn erzählt“, der freilich in Rom lebte, wo ihm Erinnerungen an die alte griechisch-römische Welt auf Schritt und Tritt entgegentraten. Auch das Schlagwort „Konzentration“ hat viel Unheil angestiftet. Das Lesebuch soll das Gegenstück zu dem geschilderten Gange des mündlichen Unterrichts bilden, aus ihm soll das fertige Hochdeutsch gelernt werden. Dazu sind z. B. Hebelsche Erzählungen nicht geeignet. L. umgrenzt nun den für das Sextanerlesebuch geeigneten Stoff, das seinem Umfange nach sehr vermindert werden könne.

In gleicher Weise wird darauf das Lehrverfahren in Quinta, Quarta und weiterhin dargelegt. Besonders beachtenswert scheinen mir noch L.s Äußerungen über die Bildung des Sprachgefühls, über den Wert des Disponierens, über das Mhd., über die Ausnutzung der Schülerbibliotheken, über das Lesen von Dramen, über freie Reden und Vorträge. In einem Anhange folgt eine „Lehrprobe von einer Hineinziehung des Plattdeutschen aus dem Leben in den deutschen Unterricht der Quinta“.

Nach einer Übersicht über die Bestrebungen, die im lateinischen Elementarunterricht seit Anfang dieses Jahrhunderts hervorgetreten sind, bespricht L. die neueren Forderungen eines „Zusammenhängenden“ und der Konzentration mit anderen Fächern sowie die dem entsprechenden Bemühungen Meurers u. a. Ein drittes Prinzip suchte Perthes energisch zur Geltung zu bringen: die induktive Methode, doch haben sich seine Bücher im allgemeinen nicht so brauchbar erwiesen. Mit L. hatte Perthes natürlich manche Berührungspunkte. Einseitig wurde die induktive Methode auf die Spitze getrieben durch Lutsch, in dessen Bearbeitungen L. geradezu eine arge Entstellung dieses methodischen Prinzips erkennt. Die ganze Unnatur dieser verderblichen

Methodenreiterei wird von ihm grell beleuchtet. Am Inhalte rügt er mit Recht „die arg verballhornten Bearbeitungen und Zerstückelungen der schönsten Sagen, der erhabensten Dichtungen, der wertvollsten geschichtlichen Überlieferungen“. Die lateinische Sprache ist aber ihrem Wortgebrauche nach darin wirklich mißhandelt. Um alle Formen im Texte zur Anschauung bringen zu können, werden die wunderbarsten Sprünge gemacht, und die erstrebte Vollständigkeit wird doch nicht erreicht. Es ist eben nur in Einzelsätzen möglich, die grammatischen Erscheinungen in gewünschter Vollständigkeit auf eine natürliche Weise zur Anschauung zu bringen. L. gesteht zu, daß er wohl selbst der erste gewesen sei, der den Kampf gegen die Einzelsätze eröffnet habe, wenn auch mit der Einsicht, daß sie doch nicht ganz aus dem Unterrichte wieder verbannt werden könnten. Jetzt hält L. Einzelsätze aus dem gewohnten Gesichtskreise des Schülers, also „triviale Kinder- und Cassensätze“, für das richtige Material, um den Sextaner vorläufig inhaltlich genügend zu interessieren und daran ohne zu große Ablenkung die Formen einzuüben. Herbart lege großes Gewicht darauf, das „Interesse“ zu wecken und zu beleben, aber seine Anhänger seien über das rechte Maß hinausgegangen, indem sie das Interesse durch interessanten Stoff erregen wollten. Das Interesseerregen könne nicht darin gesucht werden, daß man in einen Unterricht möglichst viel interessanten Stoff aus anderen Unterrichtsgegenständen hineintrage, sondern es komme darauf an, daß der Schüler dem eigenen Stoffe eines Unterrichtszweiges lebhaftes Interesse zuwende, also in diesem Falle der Erlernung der lateinischen Formenlehre. Da aber das Vokabel- und Formenlernen auf die Dauer ermüde, so sei für Abwechslung zu sorgen. Der Schüler solle auch die Sprache kennen lernen, deren Formen er lerne, ohne den grammatischen Zwang. Der passendste Stoff dazu sei die Äsopische Fabel. Während der Lektüre seien nicht Induktionsreihen zu bilden in der Weise, daß immer auf die zusammengehörigen Formen hingewiesen werde. Am wenigsten sollten die Induktionsreihen memoriert werden; memoriert werden solle das Paradigma und, damit es nicht als ein totes Schema erscheine, müßten dem Schüler die aus der Sprache gesammelten Glieder in Erinnerung gebracht werden. So werden in den Übungsbüchern der Quinta die Induktionsbeispiele aus den Fabeln der Sexta in deutscher Übersetzung aufgeführt, die von den Schülern zu retrovertieren sind, was erfahrungsgemäß schnell geschieht, da die kleinen Erzählungen fest genug im Gedächtnisse haften. Ebenso geschieht dies im Übungsbuche für Quarta mit der Kasus- und Satzlehre. So wird eine Art Konzentration erreicht, welche darin besteht, daß der Schüler fortwährend den von unten auf angesammelten Sprachschatz inhaltlich und sprachlich wieder auffrischt und nach und nach von allen seinen Seiten betrachtet.

Was nun das Verhältnis der Lattmannschen Übungsbücher zu den neuen Lehrplänen anbetrifft, so hat L. recht, wenn er meint, daß sie in einem Punkte deren Intentionen ganz entsprechen, nämlich in der verlangten Induktion aus dem Lesestoffe. Wenn weiter angeordnet ist, daß die Lese- und Übungsbücher für Sexta und Quinta „ihren Stoff vorzugsweise aus der alten Sage und Geschichte nehmen“ sollen, so geschieht dies im Buche für Quinta vollständig, das Sextanerbuch läßt L. — wenn auch seiner Überzeugung nach die Fabeln ein viel angemessenerer Stoff sind — entsprechend umgestalten.

In einem Nachworte verbreitet sich L. noch über seinen in einer Abhandlung von 1889 gemachten Vorschlag, den lateinischen Unterricht in Quinta zu beginnen, und über die Frankfurter Lehrpläne, deren Erfolg er nicht bezweifelt, da jeder mit einmütigem Bestreben unternommene Versuch Erfolg habe und weil dieser nach der Art der anzustellenden Prüfung Erfolg haben könne. Was aber daraus werde, nachdem die Berechtigung erlangt sei und wenn der Unterricht auch anderen Lehrern in die Hand gelegt werde, die nur thun, was vorgeschrieben sei und nicht den Sporn einer ungewöhnlichen Verantwortung fühlten, das sei eine andere Sache. Wer die Natur des wachsenden jugendlichen Geistes verstehe, müsse die Frankfurter Zusammenziehung der Zeit und eine solche Konzentration für ein Fach wie die alten Sprachen als psychologisch fehlerhaft erkennen. Aber die Grammatistik, die den lateinischen Unterricht der unteren Klassen eines sachlich aufzunehmenden und festzuhaltenden Inhalts beraubte, und die neuere Konzentrationspädagogik, die den Inhalt nur in den Dienst des Formenlernens stelle und obendrein die Sprache zur Unnatur mache, habe dem lateinischen Elementarunterrichte die Seele ausgeschnitten und damit der Einheitsschule die Wege gebahnt.

So läuft L.s Buch in einen elegischen Schluß aus. Und doch bin ich der Überzeugung, daß die Praxis jetzt, wo durch die neuen Pläne die Induktionsmethode zur Norm geworden ist, den Mittelweg, den L. zeigt und immer gezeigt hat, gehen wird, und daß dem Kompromisse, den er vorschlägt, der endliche Sieg nicht fehlen wird. Die taktvolle Vereinigung der verschiedenen methodischen Prinzipien wird immer das höchste Ziel sein, dem die praktische Pädagogik zustreben muß.

Die Übungsbücher für Quinta und Quarta sind bereits, ohne eine sonderliche Abänderung zu erfordern, von L.s Sohne Hermann Lattmann nach den neuen Lehrplänen bearbeitet worden. Durch Beschränkung des Stoffes und noch engeren Anschluß des Grammatischen an die Lektüre dürften die Bücher nun vollständig den Anforderungen entsprechen. Beschränkungen sind in dem Quintanerbuche besonders eingetreten bei den Genusregeln, der Komparation und den Zahlwörtern. Das Gerundium

und Supinum ist im Paradigma getilgt. Als 3. Stammzeit ist das Part. Perf. Pass. im Neutrum angesetzt. An mehreren Stellen sind Vokabelverzeichnisse eingefügt, die nur Sammelstellen für die im Lesestoffe bis dahin vorgekommenen Wörter einer bestimmten Art sein sollen. So wird die Sicherheit in der Vokabelkenntnis, die überhaupt nach L.s Büchern schon immer leicht erreicht wurde, noch mehr gefördert werden. Vokabularien werden auf diese Weise ganz überflüssig. In dem Übungsbuche für Quarta ist der Induktionsstoff vervollständigt, indem die Beispiele zunächst dem Lesebuche für Quinta entnommen sind und dann dem Cornel. Dies Verfahren kann ich allein richtig finden, da doch die beginnende Cornellektüre den grammatischen Übungen unmöglich genügenden Stoff bietet. Nur auf einen Punkt möchte ich aufmerksam machen, der der Verbreitung der Bücher von Nutzen sein dürfte. Es wäre zu wünschen, daß in dem Übungsbuche für Quarta, wie dies bereits in dem für Quinta teilweise der Fall ist, dadurch eine größere Selbständigkeit gegeben würde, daß vor den einzelnen Abschnitten die Regel durch kurze Beispiele markiert würde. Die Übungsbücher sind schon jetzt sehr gut auch neben einer anderen als der Lattmannschen Grammatik brauchbar, würden es dann aber noch mehr sein.

Gera.

Richard Büttner.

- 1) Eugen Elsaer und Albert Pfeiffer, Elementarbuch für den ersten Unterricht im Lateinischen. Grammatik, Übungsbuch und Wörtersammlung. Stuttgart, W. Kohlhammer, 1892. XII und 286 S. 2,50 M.

Die Verfasser hatten „die gute Absicht, einem wirklichen Bedürfnis abzuhelpfen“, als sie sich daran machten das vorliegende Elementarbuch herauszugeben. Obwohl ihnen meine Schulgrammatik bekannt war¹⁾, lehren sie doch, daß die Städte und Länder weibliches Geschlecht haben, daß *tigris* ein Masculinum sei, Formen wie *vatum*, *murium* und *vigilum*, *artubus*, *arcubus*, *lacubus* und *-ibus*, *portubus* und *-ibus*, *acubus*, *quercubus* (aber das wichtigere *tribubus* wird fortgelassen), ferner *gracillimus*, *egenus* (Komp. *egentior*), den Imperat. Pass., *circiter* und *coram* in präpositionaler Anwendung u. dgl. mehr, lauter Dinge, die ich in Vorreden und Rezensionen seit Jahren wiederholt als falsch oder tilgungswert bezeichnet habe.

Die Anlage des Buches bietet nichts Bemerkenswertes, nur daß die deutschen Übungssätze weitaus überwiegen und daß das Geschlecht der lateinischen Wörter in sehr eigentümlicher Weise dem Schüler bekannt gemacht wird. Die Verfasser wählen näm-

¹⁾ Sie erwähnen wenigstens in der Note zu Seite 1, daß sie „Wortsteck“ mit Harre von „Wortstamm“ unterscheiden, eine Bemerkung, die sie dann im Vorwort S. V richtig stellen.

lich bei der Einübung sämtlicher Deklinationen diejenigen Wörter aus, deren Genus zufällig mit dem der deutschen übereinstimmt (z. B. auch *collis*, *dens*, *mons*) und bringen dann hinterdrein sogenannte Genusregeln, in denen zwar von männlichen Wesen und Flüssen, von weiblichen Wesen, Städten, Ländern, Bäumen, von den Wörtern der 4. und 5. Dekl. mit ihren Ausnahmen, aber gar nicht vom Geschlecht der Wörter nach der 3. Dekl. die Rede ist. Zum Ersatz dienen 1½ Seiten deutscher Übungssätze, wozu die Vokabeln (z. B. *amor* die L., *vulnus* die W., *nomen* der N.) hinten stehen. Selbst über das im Deutschen abweichende Geschlecht der Wörter nach der 1. Dekl. habe ich keine Angabe gefunden; dafür gelangen im Stück 50 auf S. 32 *corona* der K., *silva* der W., *vita* das L. u. ä. zur Einübung.

Das Buch dürfte höchstens in dem engern Vaterlande, für das es bestimmt ist, sein Glück machen.

- 2) A. Führer, Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen. Nach der kleinen lateinischen Sprachlehre und dem Übungsbuche von F. Schultz unter Mitwirkung desselben bearbeitet. I. Grammatischer Teil. Zweite, verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1891. II und 60 S. 0,60 M.
- 3) A. Führer, Übungsstoff für das zweite Jahr des lateinischen Unterrichts. Im Anschluss an die Vorschule für den ersten Unterricht nach gleichen Grundsätzen unter Mitwirkung von F. Schultz bearbeitet. Zweite, verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1892. VI und 153 S. 1,40 M.

Der grammatische Teil enthält noch mancherlei Veraltetes und Überflüssiges; ich verweise auf meine Besprechung des zugehörigen zweiten Teiles in dieser Zeitschrift 1892 S. 297. Die Hartnäckigkeit, mit welcher der Verf. an der ganz falschen Regel, daß „Städte und Land“ weiblich benannt sind“, an dem passiven Imperativ, an der Bezeichnung von *valde* oder *fortiter* als Partikel immer noch festhält, wird nicht bloß dem Ref. wunderbar erschienen sein.

Der Übungsstoff für das zweite Jahr bringt auf 87 Seiten der Reihe nach Einzelsätze und zusammenhängende Stücke über die Besonderheiten der Deklination und Komparation, über das Zahlwort, das Fürwort, die Adverbien und die Präpositionen, dann erst über die abweichenden Bildungen der Konjugationen, anhangsweise Beispiele für den Acc. beim Inf. und den absoluten Abl. Ref. hält es für praktisch oder vielmehr nötig, die Einprägung der Verben in der Quinta nicht so lange hinauszuschieben, sondern damit womöglich gleich zu beginnen und das übrige nebenher oder später zu behandeln. Formen wie *pater familias*, *deabus*, *filiabus*, *Anchisen* (S. 3), *acubus*, *implicuit* sollen nicht mehr eingeübt werden.

Saargemünd.

Paul Harre.

R. Paukstadt, Griechische Syntax. Zum Gebrauch an Schulen. Dresden, L. Ehlermann, 1892. VIII und 39 S. 0,80 M.

R. Paukstadt, der als Erstlingswerk vor kurzem einen bei Forthes erschienenen beachtungswerten Kommentar zum Brutus des Plutarch veröffentlicht hat, läßt diesem eine griechische Syntax für den Schulgebrauch folgen, die Vorläuferin einer Formenlehre von Franz Harder, mit der sie sich zu einer vollständigen Grammatik verbinden soll. Laut Vorrede ist die Arbeit aus der Praxis hervorgegangen und hat nach Veröffentlichung der neuen Lehrpläne nicht nötig gehabt lange das Licht zu scheuen, da sie von vornherein deren Gesichtspunkte im Auge gehabt haben will, besonders die Einschränkung des Stoffes auf das Wichtigste. Die Fertigkeit im Übersetzen des griechischen Schriftstellers, sagt P., ist in dem neuen Kurse noch mehr als in dem alten das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichtes; wozu lehren wir also: *βασταίνω, συμφέρω, πελάσσομαι* regieren den Dativ, während doch kein Schüler bei der Übertragung solcher Verbindungen strauchelt? Diese Erwägung ist im allgemeinen richtig; doch wird z. B. *φαίνομαι ποιεῖν τι* dennoch zu erwähnen sein, weil seine bewusste Unterscheidung von *φαίνομαι ποιεῖν τι* den Schriftsteller tiefer verstehen hilft. Die Rücksicht auf die Fertigkeit im Übersetzen hätte nun freilich dahin führen müssen, eine in jeder Hinsicht gute Übersetzung den griechischen Verbindungen beizufügen, bei denen der unbeholfene Schüler nicht aus noch ein weiß; denn P.s Übertragungen: *κοινωνεῖν, μετέχειν* *εἰς τὸς* Anteil haben, *εἰς τὸς πόλεμον* in Bezug, *εἰς τὴν γῆν* des unter der Erde verträgt am allerwenigsten die Gegenwart, in der „auf eine gute deutsche Übersetzung aus der Fremdsprache sowohl bei den Zeugnissen und Versetzungen als auch in der Reifeprüfung ein weit größeres Gewicht zu legen ist als bisher“. Wie weit dem Verfasser gelungen ist, was er außerdem angestrebt hat, „die Hapterscheinungen möglichst in ihren Gründen vorzuführen“ und „Abschnitte, welche für das Verständnis des griechischen Satzes von wesentlicher Bedeutung sind, in den Vordergrund zu rücken“, soll nun eine Besprechung der Kasus- und Modallehre zeigen.

Eine Grammatik, zumal eine Syntax, die dem neuen Unterrichtsplane entsprechen will, wird sich vielleicht der größten Kürze heftigen müssen. Wessen Schifflin lange in dem alten Kurse getrieben hat, wird daher bei der Benutzung einer solchen fort und fort das Gefühl beschleichen, das Gebotene sei nicht genügend; er ergänzt es durch Randbemerkungen und entdeckt am Ende, daß diese vielfach umfangreicher ausgefallen sind als der Text des Herausgebers. Ich will nicht einmal den Schein erwecken, als wollte ich wieder in den alten Kurs eintreten: ich unterdrücke alle Randbemerkungen und sage, der Umfang des Werkchens sei noch genügend. Nur soll man dem Verarmten

nicht übel nehmen, daß er den früheren Reichtum schmerzlich vermißt. Der grammatischen Form kann man sonderliche Schönheit nicht nachrühmen; denn die Knappheit des Ausdruckes ist um den Preis mancher Anakoluthie erkaufte. Doch nun die praktische Seite der Form und der Inhalt, zunächst der Kasuslehre.

Wer erwägt, daß der größte Teil dieser Syntax von Untersekundanern gelernt werden soll, wird die Regeln vielfach zu abstrakt finden. P. spricht vom Akkusativ der Beziehung, der „bei intransitiven Verben und Adjektiven stehe, um den Umfang des Begriffes einzuschränken“. Welcher Untersekundaner wird den Absichtssatz verstehen? „Begriff“ und gar „Umfang“ sind ihm Wörter, bei denen er nichts denkt, die er höchst mechanisch in ihrer Verbindung auswendig lernt. Dazu ist der Absichtssatz wenig bezeichnend, in dem „Begriff“ doch nur den Begriff der intransitiven Verba und Adjektiva meinen kann; denn von jedem obliquen Kasus, abgesehen von den Subjekten im acc. c. inf. und im gen. oder acc. abs. wird man sagen müssen, er stehe, um den Umfang eines Begriffes einzuschränken. Was dem Akkusativ der Beziehung eigentümlich ist, suche ich vielmehr in seinem Verhältnis zum Inhalte des Subjektes und halte für verständlicher und richtiger zugleich den Nebensatz in folgender Fassung: um den Teil (*κάμνω τὴν κεφαλήν*) oder die Eigenschaft (*ποταμὸς εὖρος δύο πλέθρων*) des Subjektes anzugeben, von denen das Verbum oder Adjektivum gilt. — Überhaupt sind die logischen Operationen P.s oft dunkel, wenn nicht gar unrichtig. Mag als eine Art des lokativen Genetivs und Dativs der resp. Kasus in Zeitangaben aufgeführt werden, insofern wir ja allgemein von einem Zeitraume reden. Keinenfalls aber wird man es eine logische Einteilung nennen, wenn der auf die Frage woher stehende Gen. (gen. separativus) in einen eigentlichen, einen gen. comparationis, causae und pretii zerlegt, oder wenn dem eigentlichen separativus nicht nur der Gen. nach Verben der Entfernung, der Trennung oder des Aufhörens, sondern auch der nach Verben der Fülle und der Wahrnehmung untergeordnet wird. Daß der gen. qualitatis und der gen. materiae die Frage wessen? beantwortet, ist mir neu. Auch möchte ich wohl die philosophische Betrachtung kennen lernen, auf Grund derer P. neben dem eigentlichen sociativen, die Frage womit? beantwortenden Dativ (nach *ὁ αὐτός, κοινωνεῖν, μάχεσθαι* u. s. w.) als uneigentliche sociative, immerhin aber doch als sociative die dat. modi, instrumenti, causae und mensurae bezeichnet. Das Streben zu klassifizieren, wo eine mechanische Aufzählung angebracht war, hat solche Früchte gezeitigt, hier allerdings ohne zu schaden, wofern man nämlich dem Schüler die Einteilung am Kopfe der Kasus erläßt, in der Tempus- und Moduslehre dagegen stellenweis bis zur Unverwendbarkeit.

Mit § 38 über die Stämme und die drei Entwicklungsstufen und § 39 über die drei Zeitstufen wüßte ich in praxi nichts anzufangen, obgleich sich P.s Darlegung des spröden und undankbaren Stoffes mit der der meisten Grammatiken im ganzen deckt. Die Formen des Verbalstammes, heist es, bezeichnen das einfache Stattfinden oder den Eintritt, die des Präsensstammes die Entwicklung und somit die Dauer einer Handlung. Diese Bemerkungen, in denen die Schlagwörter früherer Grammatiken wiederkehren, werden alsbald erläutert, indem *φύγειν* durch „fliehen, entfliehen, die Flucht ergreifen“, *φύγισεν* durch „fliehen, weiter fliehen, auf der Flucht sein“ übertragen wird. Hier ist vom Übel, daß zwei Stämme, die scharf zu unterscheiden die Aufgabe des Augenblicks ist, beiderseits durch „fliehen“ übersetzt werden. Die Erläuterung des Präsensstammes ist aber auch unrichtig. Wenn der Verbannte, das Schiff besteigend, sagt: *φεύγω* — und welches andere Tempus soll er gebrauchen? —, so ist er noch nicht auf der Flucht, flieht auch nicht weiter, sondern beginnt die Flucht; also kann das Präsens auch das Eintreten in eine Handlung oder den Eintritt einer Handlung bezeichnen, was von P. und anderen zum Unterschiede vom Präsens den Formen des Verbalstammes als spezifisches Merkmal angeheftet worden ist. Richtig handelt über die Bedeutung des Präsens Krüger, Gr. Spr. § 53 I 1 und Anm. 6. 7. Übrigens ist auch das Schlagwort „Entwicklung“ nicht gerade glücklich gewählt, da es von dem anderen „Eintritt“, welches der Anfang der Entwicklung ist, nicht nach seinem vollen Umfange unterschieden werden kann, was doch in den Definitionen zweier Klassen derselben Gattung „Tempus“ recht wünschenswert wäre. Der Schluß mit „somit“ frap্পiert — dieser ist Sondergut P.s —, da jede Entwicklung Veränderung voraussetzt und diese das Gegenteil von Dauer ist. § 39 hält nun die Unterscheidungen des § 38 zu wenig fest. Nach dem stilistischen Gebrechen des Anfanges, der von einer einfachen Handlung der Vergangenheit redet, wird „eine sich entwickelnde Handlung“ zugleich im Sinne einer „dauernden“ gesetzt; in dem Schema am Schlusse aber kehren beide Ausdrücke als etwas Verschiedenes bedeutend wieder. — § 40, „die Bedeutung des Verbal- und Präsensstammes im einzelnen“ behandelnd, wird den Schüler auch nicht erleuchten. Ind., Coni., Opt., Imper. und Inf. des Verbalstammes sollen nach diesem 1) den Eintritt einer Handlung, 2) den Eintritt eines Zustandes, 3) einen Moment, 4) eine einmalige Handlung, 5) Gelingen, 6) Vorzeitigkeit bedeuten; dieselben Modi des Präsensstammes 1) weitere Entwicklung der Handlung, 2) einen Zustand, 3) Dauer, 4) eine wiederholte Handlung, 5) Versuch, 6) Gleichzeitigkeit. Selbständige Klassifikationen, die von denen des § 38 völlig absehen! Denn man prüfe nur: nachdem Eintritt resp. Entwicklung einer Handlung unter 1) wiederholt worden ist, müßten doch, billige Be-

rücksichtigung des § 38 vorausgesetzt, die folgenden 5 Arten des § 40 Unterarten der in § 38 restierenden Arten „einfaches Stattfinden“ und „Dauer“ sein, und ein Blick lehrt, daß dies nicht der Fall sei. Das Streben zu klassifizieren hat noch in anderer Hinsicht wieder in die Irre geführt: wie will P. die Arten „Eintritt eines Zustandes (*ἐβασίλευσε* er wurde König)“ und „Moment (*φῶς ἐγένετο* es ward Licht)“, wie „Zustand (*ἐβασίλευε* er war König)“ und „Dauer (*σκότος ἦν* es herrschte Dunkelheit)“ handgreiflich unterscheiden? — So hat auch die Division in § 41 „Modi in Hauptsätzen“, wo die Hauptsätze in „Aussage- und Begehrungssätze“ und die Modi in beiden Arten parallel in einen der Wirklichkeit, einen der Erwartung, einen des Gedachten und einen der Nichtwirklichkeit zerlegt werden, ihr Mißliches. Denn es mag noch gelingen den Schülern den Coni. adhortativus, dubitativus und prohibitivus durch Umschreibungen als zu Begehrungssätzen gehörig klar zu machen, „*ἴωμεν*“ durch „ich wünsche, daß wir gehen“, „*ἴωμεν*“ durch „wünschest du, d. w. g.?“ „*μὴ ποιήσης*“ durch „ich wünsche nicht, daß du thust“; ihre Erklärung als Arten eines Modus der Erwartung wird geschraubt ausfallen und von den meisten Schülern nicht verstanden werden. Ganz abgesehen davon, daß in Aussagesätzen der Attiker diesen Modus der Erwartung nicht kennt und im weiteren Texte der Syntax daher immer nur von den drei Modis der Aussagesätze die Rede sein kann (§ 42 2) a und § 45). Allerdings lehren auch andere Grammatiker, durch den Konj. werde die Handlung als „erwartet“ hingestellt. Sie sind darum nicht verständlicher; übrigens verwenden diese ihren Modus der Erwartung nicht zur Einteilung der Begehrungs- und Aussagesätze. — Einen ungleich günstigeren Eindruck machen die folgenden §§, von denen nur der über die Bedingungssätze ein längeres Verweilen nötig macht. P. unterscheidet vier Fälle, solche der Wirklichkeit, des Gedachten, der Nichtwirklichkeit und der Erwartung; den letzten zerlegt er in den einmaligen der Zukunft und den wiederholten a) der Gegenwart (NB nicht auch der Zukunft?) und b) der Vergangenheit. Es ist wohl klar, daß der Fall der Erwartung seinen Namen der erwähnten Einteilung der Modi verdankt, zu der ein Analogon geschaffen werden sollte; man wird aber bei näherer Prüfung die Bezeichnung hier so unglücklich finden wie dort. Auf die kurze Einleitung über die möglichen Fälle folgt eine eingehendere Behandlung, in der reine Bedingungssätze, unter welche die ersten drei Klassen fallen, und temporale unterschieden werden. Der unhaltbare Ausdruck „Erwartung“ rächt sich; denn P.s temporale Bedingungssätze sind nichts anderes als seine Fälle der Erwartung. Den oft schief erklärten Fall der Wirklichkeit hat P. richtig aufgefaßt, insofern er den Inhalt des Vordersatzes eine bestimmt ausgesprochene Annahme nennt mit dem das Wesentliche dieser Bedingungsform treffenden Zusätze: gleichviel ob diese der Wirk-

lichkeit entspricht oder nicht; es wäre gut, die trügerische Benennung des Falles als Fall der Wirklichkeit oder realis endlich aufzugeben. Wenn ich von den redaktionellen Mängeln dieses § absehe, so bleibt noch zu erwähnen, daß P. seinen zweiten Fall *εἰ ἔχοις, δίδοις ἄν* und seinen dritten *εἰ εἶχον, ἐδίδοον ἄν* durch die Übersetzung zu einem einzigen gemacht hat (wenn du hättest, würdest du geben — wenn ich hätte, würde ich geben)!

Die Regeln über Infinitiv und Particip, die P. nicht selten aus Beispielen abstrahieren läßt, genügen zur Not, was sich ja den Regeln des ganzen Werkes nachsagen läßt. Die Lektüre, zumal die ausgedehntere der höheren Klassen, wird eine mühelose Ergänzung des Gebotenen ermöglichen. Bei der Benutzung des letzten Teiles dürfte sich indes herausstellen, daß oft ein kleiner Zusatz arge Mißverständnisse von vornherein abschneidet; es empfiehlt sich z. B. § 54, 3 nach „dicendi“ „in abhängigen Aussagesätzen“, ebenda 5 hinter „αὐτόν“ „(Obj.)“, § 57, 2 Anm. hinter „deutschen“ „bejahenden“, § 59, 2. 2 hinter „λέγων“ „jeder“, § 61 hinter „σύννοια εἰμαυτῷ“ „ποιῶν τι oder ποιοῦντί τι“ einzufügen.

Dürfen wir nun diese Syntax schon in der gegenwärtigen Form dem Schüler in die Hand geben? Leichten Herzens gewiß nicht. Mir wenigstens will es scheinen, als ob P.s Kommentar zum Brutus des Plutarch um vieles höher stehe als die hier besprochene Leistung.

Züllichau.

P. Weisensfels.

Franz Harder, Griechische Formenlehre zum Gebrauch für Schulen.
Dresden, L. Ehlermann, 1892. 8. 1,20 M.

Die Klagen über die Unfruchtbarkeit des Unterrichts in der griechischen Grammatik sind seit zehn Jahren immer lebhafter geworden. Insbesondere scheint sich überall bei den Schülern eine verhängnisvolle Unsicherheit in den Formen fühlbar gemacht zu haben. Auch der gewissenhafteste und thatkräftigste Lehrer war nicht imstande, in zwei Jahreskursen, statt früher in dreien, seine Schüler in einen so festen Besitz der Formen zu setzen, daß sie darüber in II, wo der grammatische Unterricht überhaupt zurücktritt und wo überdies die reichen Formen eines neuen Dialekts ihre Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, eine sichere Verfügung behalten konnten.

Die neuen Lehrpläne nun haben unter abermaliger Verminderung der dem Griechischen gewidmeten Lehrstunden in III b bis II a (um $\frac{1}{4}$) dem Unterricht engere Grenzen gesteckt, insofern als einziges Lehrziel „das Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen“ hingestellt, dem grammatischen Unterricht sein Selbstzweck genommen und nur die Aufgabe zugewiesen wird, dem Schüler die zur Erreichung jenes Zieles un-

entbehrlichen Kenntnisse in der Grammatik zu verschaffen. So ist es denn eine ganz folgerichtige Bestimmung, daß die Rücksicht auf das Übersetzen ins Griechische beim griechischen grammatischen Unterricht ganz aufhören soll. Weniger folgerichtig scheint es mir, daß trotzdem als Bestandteil der für die Versetzung nach II a angeordneten Zwischenprüfung eine schriftliche Übersetzung ins Griechische festgesetzt ist. Das drohende Gespenst dieser Prüfungsarbeit wird, fürchte ich, den Lehrer unwillkürlich verführen, jenen auf Vereinfachung des grammatischen Unterrichts dringenden Grundsatz doch wieder zu durchbrechen.

Ein vortreffliches Mittel nun, den grammatischen Unterricht in den gemessenen Schranken zu halten, ist eine Schulgrammatik, die ausschließlicly den für jenen Zweck als ausreichend erkannten Lehrstoff bietet. Eine solche liegt — zunächst für die Formenlehre — in dem Werk von Harder vor. Der Verf. hat sich die Aufgabe gestellt, die regelmässige Flexion und die wichtigeren Unregelmässigkeiten kurz und übersichtlich darzustellen, und er hat diese Aufgabe mit Geschick und Glück gelöst. Bei einer genauen Durchsicht des Buches gewinnt man den Eindruck, daß es im Gegensatz zu so manchem der Schulbücher, welche jetzt aus dem durch die neuen Lehrpläne bereiteten Boden in die Höhe schießen, die Frucht langjähriger Erfahrung und gewissenhafter Überlegung ist.

Die Anordnung ist ungefähr dieselbe wie bei v. Bamberg; nur ist aus praktischen Gründen die 2. Dekl. vor der 1. behandelt. Der letzte Paragraph (141) enthält ein sehr erwünschtes Verzeichnis der wichtigsten unregelmässigen Verben.

In der Kürzung des Lehrstoffes ist der Verf. ziemlich weit gegangen; die eigentliche Formenlehre umfaßt nur 52 weitgedruckte Seiten. Der jetzt unabweisbare Grundsatz, daß alles auszuschneiden ist, was dem Schüler in der Lektüre gar nicht oder nur vereinzelt begegnet, ist für die Auswahl maßgebend gewesen.

Es ist wohl selbstverständlich, daß über das zulässige Maß der Kürzung im einzelnen die Meinungen nicht immer übereinstimmen werden. Ob in solchen streitigen Punkten der Verf. im Eifer zu weit gegangen ist, oder der Ref., durch lange Gewohnheit befangen, der Neuerung nicht gerecht wird, mag die Praxis entscheiden. So halte ich es zwar für ganz angemessen, wenn der Dual aus den Paradigmen der Deklination und Konjugation verbannt wird, wenn die metaplastische Flexion einiger Substantiva, ferner Wörter wie *γραῦς*, *ἡχώ*, die ausführlichen Regeln über die Vokative der 3. Dekl., seltene Komparationsformen wie *γεραιότερος*, *σχολαιότερος*, das dorische Futurum, Verba wie *κίχρημι* und *ἀμφιέννυμι* mit Stillschweigen übergangen werden; verzichten will ich auch auf die Bezeichnung der Wörter nach ihrem Accent als Oxytona u. s. w., allenfalls auch auf die 2. attische Deklination, sowie auf den nicht umschriebenen Konj.

und Opt. Perf., einige andere vom Verf. ausgelassene Formen und Thatsachen jedoch entbehre ich ungern, so die genaueren Regeln über die Enklisis § 10, eine Angabe über die Entstehung der kontrahierten Formen γῆ, Ἐρμῆς, Ἀθηνᾶ § 25, bei den Zahlwörtern ἄμφο, § 73 die Regel über die Reduplikation der mit einer Aspirata anlautenden Stämme, § 83 eine Bemerkung über die Dehnung des α in ᾱ bei den Verben auf εἰω, ἰάω, ράω, § 107 die Augmentation von ε in ει, § 108 das Fut. von βιβάζω, § 109 die Tempusbildung von λύω und θύω, § 118 die abweichende Augmentation von ἀνέχομαι und ἐναντιόομαι, § 133 die Bedeutung der Modi von εἰμι, § 141 ὑπισχνέομαι. — Ganz besonders stiefmütterlich ist die 3. Dekl. behandelt; sie muß sich mit 2½ Seite begnügen. Eine kurze Übersicht der Bildung des Nominativs halte ich doch für wünschenswert; bei den unregelmäßig betonten einsilbigen Wörtern § 34 könnten neben παῖς noch Τρώς und οὐς Platz finden, auch vermisste ich αἰδώς (häufig bei Plato), ἄστυ, ἰχθύς, κρέας, οἶς. Die Angabe über die Flexion von κρέας § 41 reicht nicht aus. Das Erlernen der synkopierten Dekl. von πατήρ, μήτηρ u. s. w. würde dem Schüler durch Zusammenstellung dieser Wörter und den vollständigen Abdruck eines Paradigmas gewiss erleichtert. Dasselbe gilt auch für eine Reihe anderer Erscheinungen, z. B. für die Pronomina, die im Neutr. ο statt ον zeigen, die 2. Tempora § 103, Eigentümlichkeiten des Augments § 107 f. (ὄραω, ἀνοίγω — ὠθέω, ὠνέομαι), die Verba, die den Stammvokal nicht dehnen und im Perf. und Aor. Pass. σ einschieben, § 109 f, und solche, die das ε des Stammes in einigen Zeiten ablauten. — Besonders schwer wird der Schüler Tabellen für die Verba contracta § 83 und für die bindenvokallosten Aoriste § 130 entbehren. Auch eine Zusammenstellung der unregelmäßig betonten Imperative εἰπέ, ἐλλθέ u. s. w. ist nicht wohl zu missen; εἰπέ fehlt auch in § 141.

Allzu spärlich sind auch, meiner Ansicht nach, bei vielen Regeln die Beispiele. Was hilft dem Schüler § 27 die Anweisung, daß die Adjektiva auf ος nach bloßem ο vor der Endung im Fem. η haben, wenn dies nicht an einem Beispiel greifbar gemacht wird, was die Belehrung § 86, Anm. 3, daß Wörter auf ζω, die rufen, schreien u. dgl. bedeuten, einen K-Stamm haben, ohne Anführung solcher Verba? Auch § 107 (attische Reduplikation) und 120 sind ohne Beispiele für den Schüler schwer zu verwenden. Für diese Stellen läßt uns auch der sonst sehr brauchbare 3. Teil des Anhangs im Stich, der Beispiele zur Einübung der Flexion bietet; sein 1. und 2. Teil geben eine Zusammenstellung der eigentlichen Präpositionen und der wichtigsten Adverbia und Konjunktionen. Im einzelnen sei noch folgendes bemerkt:

§ 2 (Diphthonge) steht: $\nu\iota = \bar{u}$; warum soll es nicht diphthongisch gesprochen werden? — § 14, 4a hat eine zum Aus-

wendiglernen wenig geeignete Form. — § 46 vermissen ich eine Bemerkung über den Gebrauch des Artikels bei *πᾶς*; überhaupt wäre mir eine Vermehrung der gelegentlichen syntaktischen Zusätze willkommen, besonders deshalb, weil nach der Vorschrift der neuen Lehrpläne die elementaren Erscheinungen der Syntax dem Schüler schon in III angeeignet werden sollen. — § 52 muß es den Schüler im Hinblick auf § 43 überraschen, daß als Stamm von *βραχὺς βραχυ* angegeben wird. — § 63 ist neben *ὄτου, ὄτω* auch *οὔτινος* (z. B. Xen. An. I 4, 15) und *ὄτινι* mitzuteilen. — § 70 ist die Tabelle überflüssig. — § 73c ist der Begriff „starke Position“ dem Unter-Tertianer noch nicht geläufig. — § 88: *δρόπτω* kommt in der Schullektüre sehr selten vor, eignet sich daher kaum zum Paradigma. — § 97a ist die Angabe über die Bildung des Perf. Pass. von *παροξύνω* und *αἰσχύνω* entbehrlich. — § 121, 1 ist etwas ungenau gefaßt; das Imperf. und der Aor. Med. der Verba auf *μι* zeigen keine altertümlichen Endungen. — § 126 ist als Neutr. von *ἑστώς* noch *ἑστός* angeführt; der Schüler braucht überhaupt nur das Masc. zu lernen. Die Perf. *ἔσταμαι* und *τέθειμαι* fallen ebenfalls besser weg. — § 140 II: wenn *βᾶλλω* mit den Verben zusammengestellt wird, die ihre Tempora wie Verba auf *έω* bilden, so verführt dies den Schüler, einen Nebenstamm *βλε* anzunehmen. — S. 63: *μεταίθεμαι τῆς γνώμης* und *συνίημι τῆς φωνῆς* sind selten vorkommende Konstruktionen (jenes bei Appian, dieses zweimal bei Plato), bleiben daher besser unerwähnt.

Der Anhang, der auf 7 Seiten das Wichtigste aus der Homerischen Formenlehre enthält, bietet für die vorgeschriebenen gelegentlichen Zusammenfassungen dieser Formen ein wohlgeeignetes Hilfsmittel. Nur möchte ich auch hier an manchen Stellen, besonders 45, 49, 51, die Zahl der Beispiele vermehrt sehen. 62 lies statt *ὀρόωσα* etwa *ἀρόωσι*.

Der Druck des Buches ist sehr zuverlässig; nur § 11 lies $\alpha + E = \bar{\alpha}$.

Zum Schluß sei die Hartersche Formenlehre den Fachgenossen als ein den Forderungen der neuen Lehrpläne entsprechendes, sehr brauchbares Schulbuch warm empfohlen.

Berlin.

Arnold Krause.

Der Athenorstaat. Eine aristotelische Schrift. Deutsch von Martin Erdmann. Leipzig, August Neumanns Verlag (Fr. Lucas), 1892. 118 S. 8. 1,60 M.

Die äußere Einrichtung des Buches ist folgende: Einleitung S. 5—14, Inhaltsangabe der *Ἄ. π.* S. 15, Vorbemerkung S. 16, Übersetzung nebst reichlichen Anmerkungen (nach Kapiteln und Zeilen dieser Übersetzung in Citaten gezählt) S. 17—105, Archonten-

Liste S. 106—107, Liste der Beamten S. 107—110, Liste der Rechtshändel S. 110—113, Liste der litterarischen Erscheinungen, welche die aristotelische *Ἀθηναίων πολιτεία* betreffen S. 113—118.

Die Einleitung handelt: I. Von dem verlorenen „Staatenwerk“ des Aristoteles, von den Papyri und von demjenigen des *Ἀ. π.* insbesondere. II. Von der Authenticität der *Ἀ. π.*, vom Verhältnis der *πολιτεία* zur Politik und der Beteiligung der Schüler des A. an diesen Arbeiten. III. Vom Stil der *Ἀ. π.*, vom historischen Wert derselben und von der Zeit der Abfassung. Im allgemeinen enthält diese Einleitung das Landläufige. Zu loben ist im einzelnen, daß der Stil der *Ἀ. π.* nicht mehr mit den bekannten Lobeserhebungen ausgezeichnet ist, zu tadeln die durchgehende Neigung des Verf.s zu voreiligen Behauptungen. „Dürrüge Fragmente, die sich in zerstreuten Citaten bei andern Schriftstellern vorfanden, mußten dazu dienen, der gelehrten Welt ein immerhin schwaches Bild des vermißten Kleinods (d. h. der *πολιτεία*) zu geben“ heißt es S. 5; dagegen ist S. 8 von der „stattlichen Anzahl von Fragmenten“ aus denselben die Rede. Wenngleich nun beides für den Kenner kein Widerspruch ist, was soll sich der von E. gedachte Leser daraus zusammenreimen? „Es ist wohl nicht zu hart geurteilt, wenn wir behaupten, daß dem Verfasser (d. h. der *Ἀ. π.*) der große historische Blick fehlt“ heißt es S. 18. Zur Begründung eines solchen Urteils reichen denn doch unsere Kenntnisse bis jetzt noch nicht aus, ganz abgesehen davon, daß die Sache mit dem „großen historischen Blick“ etwas sehr subjektiv ist. Dies nur einige Beispiele aus einer sehr großen Zahl; der unkundige Leser wird durch E. zu vielen schiefen Anschauungen geradezu verleitet. Entschiedenem Widerspruch aber fordert das einzige Neue heraus, was die Einleitung bietet, nämlich die Behauptung, erst bei Abfassung seiner Politik sei dem Ar. die Erkenntnis gekommen, daß ein solches Werk nur „auf dem Boden realer Thatsachen“ fruchtbar und würdig werden könne, und daß er dann erst begonnen habe, die *πολιτεία* zu sammeln. „Denn niemand wird uns überreden, daß die Politik nach den Politien abgefaßt sei. Dagegen spricht die Thatsache, daß in der Politik, trotz immer wiederkehrender Gelegenheit, die Politien nie citiert werden, dagegen spricht weiter eine Reihe von Stellen der Politik, die unmöglich so abgefaßt werden konnten, wenn die Politien schon vorlagen“ S. 10. Direkt citiert werden *πολιτεία* in der Politik freilich nicht, wozu aber auch? Sollte denn etwa jeder Leser der Politik sich auch die 158 Bände der — offenbar archivalischen oder tagespolitischen und staatsrechtlichen Zwecken dienenden (vgl. Nissen, Die Staatsschriften des Aristoteles. Rhein. Museum 1892 S. 161—216) — *πολιτεία* mit anschaffen, nur damit Ar. dieselben in der Politik citieren könne? Beziehungen aber auf den Inhalt der *πολιτεία* und Schlüsse aus demselben enthält die Politik, wie die *Ἀ. π.* zeigt, überall (vgl. d. Ref. Schrift: Des Ar.

Politik und die *Ἀ. π.* Bonn, Cohen, 1891). Die Reihe von Stellen der Politik aber, „die unmöglich so abgefaßt werden konnten, wenn die Politien schon vorlagen“, bekennt Ref. in Demut absolut nicht zu kennen und ist auf gütige Angabe derselben sehr gespannt; jedenfalls aber verpflichte ich mich hiermit im voraus, von jeder Stelle der Politik nachzuweisen, daß sie auch nach den *πολιτεῖαι* so lauten konnte, wie sie vorliegt. Muß man sodann E.s ersten Grund nicht auch auf die *Ἀ. π.* anwenden? Auch dort ist „trotz immer wiederkehrender Gelegenheit“ (z. B. 1, 7. 12. 16. 20; 3, 20 u. s. w. citiert nach KW²) niemals auf die Politik Bezug genommen. Könnten ferner, die Richtigkeit von E.s Erwägungen einmal zugegeben, nicht noch mehrere andere Möglichkeiten gedacht werden, so z. B., daß beide Werke P. und π. ganz verschiedenen Zwecken gedient? Indes wird jeder, welcher die ganze Politik und auch die *Ἀ. π.* gelesen hat, überzeugt sein, daß E. die Sache geradezu auf den Kopf stellt. Wozu schließlic an dem einzig Naturgemäßen rütteln wollen, da Ar. selbst uns deutlich erklärt hat, daß die *πολιτεῖαι* der Politik vorangegangen? Am Schlufs der Nikomachischen Ethik heisst es nämlich (1181 b, 12): *παραλιπόντων οὖν τῶν προτέρων ἀνερεύνητον τὸ περὶ τῆς νομοθεσίας, αὐτοὺς ἐπισκέψασθαι μᾶλλον βέλτιον ἴσως, καὶ ὅλως δὴ περὶ πολιτείας, ὅπως εἰς δύναμιν ἢ περὶ τὰ ἀνθρώπινα φιλοσοφία τελειωθῆ. πρῶτον μὲν οὖν εἴ τι κατὰ μέρος εἴρηται καλῶς ὑπὸ τῶν προγεγεστέρων πειραθῶμεν ἐπελθεῖν, εἶτα ἐκ τῶν συνηγμένων πολιτειῶν θεωρῆσαι τὰ ποῖα σώζει καὶ φθείρει τὰς πόλεις καὶ τὰ ποῖα ἐκάστας τῶν πολιτειῶν, καὶ διὰ τίνος αἰτίας αἰ μὲν καλῶς αἰ δὲ τοῦναντίον πολιτεύονται. θεωρηθέντων γὰρ τούτων τάχ' ἂν μᾶλλον συνίδοιμεν καὶ ποῖα πολιτεία ἄριστη καὶ πῶς ἐκάστη ταχθεῖσα, καὶ τίσι νόμοις καὶ ἔθεσι χρωσμένη.* Der Zusammenhang des ganzen Schlußkapitels lehrt eben dasselbe noch viel deutlicher. Mit dieser Stelle hätte sich E. doch zu allererst abfinden müssen.

Wir kommen zur Übersetzung selbst. Im allgemeinen ist sie schlicht und recht, d. h. wenn man den Text übersetzt haben will, welchem E. gefolgt ist. Sie soll das auch sein, denn die „Vorbemerkung“ sagt: „Bei der Übersetzung habe ich mich wohl gehütet, den Stil des Verfassers zu verbessern. Wo eine Härte vorlag, suchte ich sie auch im Deutschen wiederzugeben“. Dies ist dasselbe Prinzip, welchem auch Poland gefolgt ist und zweifelsohne richtig. Nur muß man dergleichen Grundsätze auch treu befolgen. Nun hat E. allerdings seinem Grundsatzes getreu 1, 7 (im folgenden sei nach KW¹ citiert!) *τοῖς τε ἄλλοις — καὶ δὴ καὶ ganz richtig übersetzt (falsch KK. P. H.), wenn er aber 3, 11 *διώκει δὲ* mit „er verwaltete auch“ wiedergibt, so ist das nicht mehr genau und der Zusammenhang mit *τὴν μὲν τάξιν* ist nicht gebührend beachtet. Ebenso ist 3, 13 das schwer zu erklärende*

γὰρ in E.s Übersetzung einfach ausgelassen, das war doch „eine Härte“! Ähnliches überall. Das Mittel des einfachen Übergehens zweifelhafter Dinge wendet E. des öfteren an, so 4, 24, wo καὶ γὰρ ἐπήλυνε (K²)¹⁾ ganz weggelassen ist. Kam es ihm denn bei der Übersetzung nur darauf an, den Stil so zu lassen, wie er war, und war ihm nichts daran gelegen, ob er seinem Leser von dem Inhalte ein ungenaues Bild gab? Ausstellungen im einzelnen lassen sich viele machen, so ist 1, 2 die Wendung „wurden Tote aus ihren Gräbern entfernt“ doch etwas gar zart. Wenn dasselbe μισθωσις 1, 10 mit „Lohn“ und 1, 12 mit „Zins“ übersetzt wird, so ist dies doch mindestens irreführend (vgl. jetzt Rühl, Staat der Athener und kein Ende [Leipzig, Teubner, 1892] S. 684). Was ist das für ein Ausdruck, wenn es 2, 4 vom „Königsamt“ heisst: „denn dieses war zu Anfang entstanden“? τοὺς ἐπιθέτοις ἀύξηθεισα 2, 19 bedeutet nicht „durch Vermehrung der Befugnisse“, sondern wer das Richtige nicht weifs, mag es aus Isokrates Areopagiticus 29 lernen. Dafs wirklich im alten Athen „jemand von den Ratsherrn, so oft Sitzung des Rates oder der Volksversammlung war, die Versammlung versäumte“, wie die Stelle 4, 6 übersetzt ist, kann ich mir nicht denken. E. wird sich doch nicht etwa damit entschuldigen wollen, er habe hier absichtlich eine „Härte“ nicht verwischen wollen? Neu war mir auch die Entdeckung, dafs die athenischen ταμίαι „Schaffner“ gewesen seien 3, 21. Schaffnerin, das geht ja allenfalls noch, aber den Schaffner hat unser Sprachgebrauch, wie so viele andern Wörter nun einmal der freien Verwendung entzogen. Dafs πρεσβυτάτην γαίαν Ἰαονίας mit „Attikas herrliche Flur“ übersetzt ist, wird wohl nicht mir allein zu frei erscheinen und τοὺς νόμους ὑποποιησάμενον 5, 27 verstehen manche anders als „eigennütziges Gesetzmachen“. Doch wir ermüden mit diesen Kleinigkeiten den Leser; es sind diese und die übrigen Ausstellungen, die man machen kann, in der That Kleinigkeiten im Vergleich zu der Thatsache, dafs E. durchweg noch den Text der zweiten Ausgabe von Kenyon übersetzt! Das Einzige, was er, so viel ich sehe — ich kann mich aber irren! —, ausserdem noch berücksichtigt hat, sind die Besserungsvorschläge von Blass, welche im L. C. B. vom 10. Februar 1891 stehen, v. Herwerden in der Berl. Phil. WS. 1891 No. 20 scheint er schon nicht mehr zu kennen. Beweis: 1, 2 νεκροὶ, 2, 24 ἄλλων, 3, 28 nicht von ἐνοῦς, 6, 5 πράγματα νοσοῦντα μετεκρούσατο, 7, 6 ff. alles ganz harmlos und arglos nach Kenyons Text übersetzt, ohne selbst von so viel besprochenen Dingen, wie die Dipphilos-Statue eine Ahnung zu haben! Und was ist das für eine Übersetzung, die E. von der ganzen Stelle bietet! „Auf der Burg ist nämlich ein

¹⁾ Dazu vgl. jetzt Blass, Mitteilungen aus Papyrushandschriften in N. Jahrb. f. Phil. 1892 S. 572: καινομένην, ἐν ἡ.

Bild des Diphilos, von Anthemion gestiftet, aufgestellt, auf welchem folgendes zu lesen steht:

Dies ist Diphilos' Bild, himmlischen Göttern geweiht.

Einst Tagelöhner an Stand, stieg ich zum Rittergeschlecht.

Links steht ein Pferd dabei, zum Zeichen, daß der Stifter von Ritterrang war“. Dazu steht unten in der Anmerkung u. a. „Der Name des Stifters, Anthemion, zeigte sich dem deutschen Verse ungefügt“. Also hätte er eigentlich drin stehen sollen? Wer ist dann der „Ich“? Wenn Anthemion Ritter wurde, was hat das Pferd bei Diphilos zu thun? Oder ließt E. etwa ἀπειθαρχήτου? Weshalb sagt er denn nichts davon? Wo steht ferner „links“, wo „Stifter“? Doch weiter in unserm Beweise! 1, 16 übersetzt E. was Blass L. C. B. vorschlug τὸ γῆς μὴ μισέχθιν. Zu 9, 28 heißt es in der Anmerkung — der Text hat einfach gar nichts — „nach den Worten nach Ägypten ist der Text verstümmelt. Es scheint der Stadtname Kanopos dort zu stehen“. Das könnte freilich auch noch nach KW¹ so geschrieben worden sein, indes hatte schon im Mai v. Herwerden a. a. O. auf das Unmögliche dieser Lesart aufmerksam gemacht. Das gefundene Ergebnis bestätigt sich durch das ganze Buch. E. hat durchweg den Text von Kenyon² übersetzt. Nun sagt er uns nicht, wann er sein Buch geschrieben. Angekündigt wurde dasselbe im November 1891, und der Verleger schrieb mir, der Setzerstreik sei Schuld daran, daß es erst Mai 1892 erschienen; allein ich kann mir nicht denken, daß eine Verwertung der neueren Litteratur nicht irgendwie sollte möglich gewesen sein. Oder sollte E. alles von KW, HL u. a. Geleistete nicht billigen?

Dasselbe, was vom Texte gesagt werden mußte, gilt auch von den Anmerkungen; auch hier viel Bedenkliches, auch hier der oben bezeichnete zeitliche Standpunkt der Litteraturverwertung. Gut ist die Gewohnheit E.s, jedesmal zur ersten Stelle, wo wichtige Ausdrücke z. B. γνώριμοι erscheinen, die sämtlichen gleichartigen zusammenzustellen, schlecht seine andre Gewohnheit, stets selbst zu docieren und nie auf seine Quellen hinzuweisen.

Willkommen sind die „Listen“ am Schluß. Die letzte enthält zu einzelnen litterarischen Erscheinungen auch verständige Sonderbemerkungen, ist aber für den wissenschaftlichen Arbeiter nicht genügend.

Somit ist unser Gesamturteil, daß die neue Übersetzung einen wissenschaftlichen Fortschritt nicht bedeutet. Ob sie neben den bereits vorhandenen für den Laien nötig war, können wir nicht wissen.

M.-Gladbach.

P. Meyer.

Otto Boerner, Lehrbuch der französischen Sprache und Die Hauptregela der französischen Grammatik. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. VIII u. 300 und VIII u. 144 S. 8. geb. 2,40 und 1,60 M.

Der Verfasser der oben bezeichneten Bücher gehört zu den Methodikern, die eine Mittelstellung zwischen den Anhängern des alten und den entschiedenen Vertretern des neueren Verfahrens im neusprachlichen Unterrichte einzunehmen versuchen. In Übereinstimmung mit einer von den letzteren erhobenen Forderung geht er darauf aus, die Schüler zum praktischen Gebrauche der französischen Sprache anzuleiten. Zu diesem Zwecke hat er die Vokabeln, die in seinen Lehrstücken wie in den zur Einübung der Grammatik bestimmten Sätzen vorkommen, nach Möglichkeit dem unmittelbaren Anschauungskreise der Schüler und der Sprache des täglichen Lebens entnommen; und die Sprechübungen, die jeder der 88 Lektionen seines auf einen 3—4jährigen Lehrgang berechneten Buches angehängt sind, sollen dazu dienen, die Lernenden zugleich an das Verständnis des gesprochenen Wortes und an den eigenen freien Gebrauch der fremden Sprache zu gewöhnen.

Insoweit könnten wir uns mit der Absicht, welche bei der Anlage des Buches gewaltet hat, trotz mancher Mängel der Ausführung einverstanden erklären. Es herrscht jedoch auch unter denen, die gegenüber den extremen Forderungen der Neuerer eine gemäßigte Haltung einnehmen, sonst nur eine Stimme darüber, daß das dem neusprachlichen Unterrichte gesteckte Ziel der praktischen Sprachaneignung mit den an unseren höheren Lehranstalten dafür angesetzten Stundenzahlen selbst annäherungsweise nur erreicht werden kann, wenn der Betrieb der Grammatik, der früher ein zu selbständiger war, dem allgemeinen Zwecke mehr untergeordnet, wenn eine zusammenhängende Lektüre von Anfang an und mit aller Entschiedenheit zum Ausgangspunkte des Unterrichts gemacht wird. Die preussische Unterrichtsverwaltung hat sich in den methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen vom 6. Januar 1892 unzweideutig für ein solches Vorgehen erklärt, und es kann nach den gemachten Erfahrungen keinem Zweifel unterliegen, daß es mit Hilfe dieses der Natur des jugendlichen Geistes angepaßten Verfahrens möglich ist, das Gesamtziel des Unterrichts zu erreichen, ohne daß die Sicherheit der grammatischen Kenntnisse darunter zu leiden hat.

Boerner denkt über diese Frage anders. Er hat die Wahrnehmung gemacht, daß „einige an Stelle der alten getretene Lehrbücher in dem Bestreben, die unmittelbare praktische Sprachaneignung zu fördern, zu weit gegangen sind, weil sie die Grammatik zu wenig betonen und somit dem Schüler die Erwerbung gründlicher grammatischer Kenntnisse, wie sie die Schule fordert, erschweren“ (Lehrbuch S. III). Um seinerseits dieser Gefahr zu entgehen, greift er für den Anfangsunterricht auf das alte durch Ploetz geheiligte Verfahren zurück. An die Spitze

jeder der 29 Lektionen, die das erste Drittel seines Lehrbuchs füllen, stellt er einen Abschnitt der Grammatik, der darin zur Aneignung gebracht werden soll. Die streng methodisch gearbeiteten „Exercices“ mit 12 französischen und die „Thèmes“ mit ebenso vielen deutschen Übungssätzen sind lediglich diesem Zwecke gewidmet. Erst von der 30. Lektion ab wechseln zusammenhängende Lesestücke mit rein grammatischen Übungen in regelmäßiger Folge ab, und der überwiegende Eindruck, der dem Unterzeichneten von der Durchsicht dieser Exercices, Thèmes und Conversations sowie der grammatischen Beispiele zurückgeblieben ist, ist der der tödlichsten Langeweile. Wenn das heißt „für das Leben lernen“, daß das Denken der Schüler sich Wochen und Monate lang um nichts weiter drehen soll als um Feder und Bleistift, um Kravatte, Mütze, Kniehose, Leibrock und Hosenträger, so ist zunächst der Zweifel wohl berechtigt, ob sie dies mit besonderer Freudigkeit für den französischen Unterricht erfüllen wird. (Vorw. S. 5).

Der schwerste Einwand jedoch, der gegen das Boernersche Lehrbuch erhoben werden muß, geht dahin, daß die Masse des Vokabelstoffs, die nach der Anlage desselben zu bewältigen wäre, eine geradezu erdrückende ist, und daß eine Durcharbeitung des Ganzen innerhalb des Zeitraums von 3—4 Jahren, selbst wenn man von den im Anhange gebotenen Gedichten und Lesestücken absehen wollte, ohne die bedenklichste Überlastung unserer Schüler nicht zu ermöglichen wäre. Die Gründe dieses Mißgriffes sind schon oben angedeutet. Der Verfasser hat es eben nicht vermocht, das Ziel, das dem französischen Unterrichte gesteckt ist, als ein einheitliches zu erkennen und den einzigen Weg, der dahin führt, festen Schrittes zu betreten. Sein Blick ist von Anfang an auf zwei Endpunkte gerichtet, und er unternimmt es, die Schüler bald dem einen, bald dem andern näher zu bringen auf Wegen, die je länger um so weiter auseinander gehen. Für eine solche Anstrengung aber reicht die jugendliche Kraft und die auf unseren höheren Lehranstalten verfügbare Zeit nicht aus. Heißt es doch schon in Vrfdankes Bescheidenheit:

swer zwêne wege welle gân,
der muoz lange bêne hân.

Die Hauptregeln der Grammatik sind im engsten Anschlusse an das methodische Lehrbuch gearbeitet und unabhängig von ihm kaum zu benutzen. Es verlohnt sich daher von unserem Standpunkte aus nicht, auf Einzelheiten hier näher einzugehen; doch sei im allgemeinen bemerkt, daß der Verfasser sich als ein zuverlässiger Führer auch auf diesem Gebiete nicht erweist. Denn was soll man von einem Sprachtheoretiker sagen, der das deutsche *w* für „einen reinen Lippenlaut“ erklärt und den „härten *f*-Laut“ im logischen Gegensatze ihm gegenüberstellt (S. 8); der *qui* und

lequel im Gegensatz zu *quel* als „selbständige, betonte“ Pronomina interrogativa bezeichnet (S. 53); der lehrt, das „alle Zeiten des Reflexivs“ (soll heißen: des Verbum reflexivum) mit Hilfe des Partic. passé gebildet werden (S. 94), und der (S. 114) die Participien und Infinitive zu den „14 Zeiten des Indicativs“ rechnet. Als Muster logischer Unklarheit sei auf S. 1 der Versuch aufgeführt, den Klang des französischen hellen *a* durch einen Laut zu beschreiben, den man im Deutschen — nicht hört. Geradezu falsch ist auf S. 11 die Regel: „Alle Konsonanten, welche nach einem Nasallaute am Silbenende stehen, sind stumm“ (vgl. *fonction, présomption* etc.); ebenso auf S. 42 Nr. 130 die Regel über den Gebrauch von *soi*. In den Regeln No. 182 und 183 über *personne, aucun* etc. wird zwischen verneinenden und negativen Sätzen ein geheimnisvoller Unterschied gemacht; als Sätze der letzteren Art werden wörtlich „Präpositionen und Konjunktionen, die verneinenden Sinn haben“, aufgeführt. Auch die Vorschrift auf S. 34 Nr. 101: „Bei Maß- und Zahlbestimmungen wird das deutsche *als* vor einem Zahlworte durch *de* übersetzt“, kann Schülern gegenüber nicht als ausreichend gelten; und selbst der Kundigste wird Mühe haben, einen Sinn zu verbinden mit den Worten auf S. 143 Nr. 421: „Zwei Sätze, welche aufeinander Bezug haben, müssen durch *que* verbunden werden“. Das vorangehende Beispiel lautet: „*Je pense qu'il est arrivé* Ich denke, er ist angekommen.“ Weitere Bemerkungen scheinen entbehrlich.

Die zweite Auflage des Lehrbuchs ist dem Referenten zu spät zugegangen, als das sie hier ausführlicher hätte berücksichtigt werden können. Nach der eigenen Aussage des Verfassers ist sie „ein genau durchgesehener, aber ziemlich unveränderter Abdruck der ersten“.

Berlin.

G. Schulze.

1) H. Roeder, Aufgaben aus der ebenen Trigonometrie. Breslau, F. Birt, 1892. II u. 145 S. 8. 1,35 M.

In dieser mehr als 4500 Aufgaben enthaltenden Sammlung findet der Schüler ein entschieden viel zu umfangreiches Übungsmaterial, ganz dazu angethan, seinen Mut herabzustimmen, wenn er einen Blick auf all das wirft, was von ihm allein in der ebenen Trigonometrie verlangt werden kann. Mögen, was durchaus zugegeben werden soll, die Umformungen und Vereinfachungen der vorgelegten, oft „ziemlich komplizierten“ Ausdrücke auf einfache Ergebnisse führen und auch die Dreiecksaufgaben, einzeln betrachtet, nicht zu Schwieriges verlangen, vorausgesetzt, das die nötigen Erklärungen gegeben sind, so treten darunter doch viele wirklich zwecklose Aufgaben auf, die nur darauf berechnet sind, den Formelapparat gleichsam einzudrillen und dem Schüler, falls er

jed
fili
An
ari
ni
Za
sa
re
I
C
K

[The main body of the page contains several paragraphs of text that are almost entirely obscured by heavy black redaction bars. Only faint, illegible fragments of words and punctuation are visible through the bars.]

die Lösung ergibt. Die kleine Schrift verfolgt den Zweck, den Schülern eine Anleitung zu geben, wie sie bei Behandlung derartiger Aufgaben zu verfahren haben; sie wird aber m. E. eher demjenigen Schüler gute Dienste leisten, der diese Anleitung im Unterricht bereits erhalten hat, die methodisch wichtigsten Aufgaben kennt und nun daran geht, Sicherheit in der Behandlung ähnlicher Aufgaben zu erlangen. Er findet hier in zweifelhaften Fällen einen Wegweiser und kann die von ihm gefundenen Resultate leicht kontrollieren.

- 3) Th. Wimmenauer, Die Elemente der Mathematik für Gymnasien. Erster Teil: Arithmetik. Zweite Auflage. Breslau, F. Hir, 1892. H. u. 196 S. 8. 2 M.

Das Lehrbuch ist aus einem Kommentar zu der Aufgabensammlung von Heis hervorgegangen, den der Verf. für seine Schüler mehrere Jahre zuvor ausgearbeitet hat. Dem entsprechend schliessen sich die einzelnen Abschnitte im grossen und ganzen den Paragraphen der bekannten Aufgabensammlung ziemlich genau an. Auffallend erscheint, dass nach Erledigung der vier ersten Rechnungsarten (wohl den Gleichungen I. Grades zu lieb) in einem besonderen Kapitel das Quadrat und die Quadratwurzel einer absoluten Zahl behandelt wird, wobei einige Sätze aus der all-

gemeinen Wurzellehre $\sqrt{ab} = \sqrt{a} \cdot \sqrt{b}$ und $\sqrt{\frac{a}{b}} = \frac{\sqrt{a}}{\sqrt{b}}$ bewiesen

werden. Das Lehrbuch ist vollständig und an passenden, erklärten Übungsbeispielen kein Mangel, auch die Auswahl derselben gut, die Darstellung hingegen im allgemeinen keineswegs einfach und leicht verständlich, weshalb das Buch wohl nur Schülern oberer Klassen empfohlen werden kann. Mit der Entwicklung des Zahlbegriffs, auf dessen wissenschaftliche Begründung Verf. durchaus nicht zu verkennende Sorgfalt verwendet, ist Ref. nicht ganz einverstanden; auch sind einige wichtige Sätze ungenau ausgesprochen, manche Bemerkungen und Regeln unklar.

Die algebraischen Zahlen werden § 7 dadurch eingeführt, dass man in einer mehrgliedrigen Grösse $a + b - c \dots$ die einzelnen Glieder mit den ihnen zukommenden Vorzeichen (die doch bisher nur Rechnungszeichen waren) allein betrachten soll; „eine Zahl mit dem Vorzeichen — heisst negativ und ist ein für sich betrachteter Subtrahend“. Durch Einführung dieser so definierten negativen Zahl soll nun die Subtraktion $a - b$ ($b > a$) plötzlich möglich sein. Nach § 4 verlangt aber die Aufgabe $a - b = ?$ eine Zahl zu finden, welche zu b addiert die Summe a ergibt; es wird an dieser Stelle, wie es ja auch ganz natürlich ist, ausdrücklich hinzugefügt: „der Minuend ist grösser als der Subtrahend“, und dann noch bemerkt: „die Differenz kann gefunden werden, indem man von der dem Minuenden entsprechenden Mehrheit b Stücke

wegnimmt und die übrigbleibende Vielheit, den Rest, zählt“. Mit Berücksichtigung der Definition und des bei der Addition gegebenen Satzes: „die Summe ist größer als jeder Summand“ (ein Satz, der allerdings § 7 schon bei Einführung der Null eine Ausnahme erfährt) ist nach der oben angegebenen Einführung der algebraischen Zahlen die Aufgabe $7 - 9 = ?$ nicht lösbar, da eben keine Zahl existiert, welche zu 9 addiert als Summe 7 ergibt und durchaus nicht einzusehen ist, wie der für sich betrachtete Subtrahend -2 dieses Resultat erzeugen soll. Die Lösung $7 - 9 = (-2)$, wo (-2) ein für sich betrachteter Subtrahendus ist, hat nur dann eine Bedeutung, wenn von vornherein Subtrahieren als Rückwärtszählen (Abziehen) definiert ist. In diesem Falle hat das Resultat (-2) aber nur den Sinn, daß bei der ersten besten Gelegenheit außer 7 schon subtrahierten Einheiten noch 2 weitere wegzunehmen sind, aber daraus folgt keineswegs, daß dieser für sich betrachtete Subtrahend zu 9 addiert als Summe 7 ergibt. Die negative Zahl kann, wenn man nicht mit der früheren Definition in Widerspruch geraten will, nur durch $(+a) + (-a) = 0$ definiert werden. Nachdem § 7 Absatz 5 die negative Zahl eingeführt ist, heißt es im Absatz 6: „Insbesondere sind die Augenden und Minuenden, da sie vorwärts gezählt sind, positiv“; hiernach würde also angedeutet sein, daß eine Aufgabe wie $(-9) - (+7) = ?$ ein Unding ist.

Schwer verständlich bez. unverständlich sind Sätze wie z. B. S. 17 § 5: „Bei mehreren nacheinander vorzunehmenden Rechnungen gleicher Stufe kann man die Klammern weglassen, wenn die Reihenfolge von links nach rechts gelten soll“; bedenklich, wenngleich an dieser Stelle gerechtfertigt, erscheint § 14 S. 43 eine Anmerkung wie: „Vor jeder Division darf man sowohl Dividend als Divisor durch jeden nicht gemeinschaftlichen Teiler dividieren“, da sie zu Mißverständnissen Veranlassung geben kann. Die Regel über die Multiplikation der Decimalbrüche betreffend, darf man sich füglich wundern, warum statt der bekannten und so natürlichen: man multipliziere ohne Rücksicht auf das Komma und zähle im Produkte u. s. w.“ eine für den Schüler kaum faßbare Regel gegeben ist. Zweifelhafte erscheint der Wert langatmiger Sätze, in welchen $(a \pm b)(c \pm d) = ac \pm bc \pm ad \pm bd$ in Worte gefaßt wird oder einer Forderung,

(§ 17), der Schüler solle sich $\frac{x+y}{2} + \frac{x-y}{2} = x$, $\frac{x+y}{2} - \frac{x-y}{2} = y$ merken. Inkorrekt, wohl nur um des kurzen Aus-

drucks willen, sind Sätze wie: „Größeres und Gleiches addiert giebt Größeres“, unrichtig ein Satz wie § 38: „Anstatt Potenzen derselben Grundzahl zu multiplizieren kann man die Exponenten addieren“, wonach also $a^x \cdot a^y = x + y$ wäre.

Ausführlich sind die Gleichungen I. und II. Grades, kurz in einem Anhang die unbestimmten Gleichungen, sowie die Determi-

nanten behandelt, so viel davon für die Auflösung der Gleichung I. Grades mit 3 Unbekannten nötig ist. Daran schlossen sich die arithmetischen und geometrischen Reihen, der binomische Satz, bewiesen für ganze positive Exponenten, eine recht einfache und hübsche Darstellung der Theorie der Kettenbrüche und endlich das Wesentliche der Kombinatorik.

Saarburg i. L.

E. Schilke.

Erklärung.

F. Hornemann hat die große Freundlichkeit gehabt, meine Untersuchungen über den didaktischen Wert Ciceronischer Schulschriften in dieser Zeitschrift oben S. 129 ff. einer sehr gründlichen Besprechung zu würdigen. Für das verständnisvolle Wohlwollen und die vielfache Anerkennung, die mir darin fast rückhaltlos zu teil wird, bin ich ihm ebenso zu herzlichem Dank verpflichtet, wie für manche Belehrung. Nur aus sachlichem Interesse möge es mir gestattet sein, eine Bemerkung auf S. 131 richtig zu stellen. H. wünscht manche „kränkenden Äußerungen gegen Andersdenkende“ weg und schreibt dazu: „Nach D. ist unsere Aufgabe jetzt, unsere pädagogische Praxis aus einer gedankenlosen Manier in eine bewusste Methode zu verwandeln (II S. 143). Gleich als hätte vor D. und seiner methodischen Richtung noch kein Schulmann mit Nachdenken und nach bewußten methodischen Grundsätzen seine Pflicht gethan“. Dem gegenüber erkläre ich gern: 1) Wo ich von Mängeln und Schäden der pädagogischen Praxis spreche, wie auch an der fraglichen Stelle, schliesse ich mich selbst, auch in der Form, von einem Tadel zu allerletzt aus. Vielleicht hat gerade die eigene Erfahrung und dadurch das Bemühen, die eigene Manier in Methode zu verwandeln, manche schärfer klingende Äußerung verursacht. Damit dürfte wohl schon die harte Supposition, die H. mir oben macht, hinfällig erscheinen. 2) Dafs ich das Heil nicht in irgend einer bestimmten, von mir oder andern verfolgten „methodischen Richtung“ erblicke, glaube ich sehr oft ausgesprochen zu haben. Aber es liegt mir daran, dies auch hier ausdrücklich zu erklären. Ich citiere zum Beweis nur I S. 5: „Den... mafavoll Vermittelnden wird am ehesten das Richtige zu treffen gelingen“. II S. 136 f.: „Wir wollen durch unsere Untersuchungen in keiner Weise ein Gebot formulieren, dafs es so und so sein müsse... Wir wollten nur das Material geben, damit ein jeder prüfen möge“. 3) Dafs ich den Verf. des pädagogischen Testaments sehr hoch schätze, dürfte u. a. aus I S. 15, 26, II S. 79 hervorgehen. Nicht ihm habe ich den „Vorwurf des höchsten didaktischen Materialismus“ gemacht, sondern nur derjenigen Äußerung von ihm, von der H. annimmt, sie sei eine scherzhafte Hyperbel, die jenem entschüpft sei. Aber wie es in den Wald schallt, so schallt es heraus. „Kränkende Äußerungen gegen Andersdenkende“ wegzuwünschen, habe auch ich allen Grund.

Bessheim.

P. Dettweiler.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Unser drittes Seminarjahr.

Welche Erfahrungen ich mit dem pädagogischen Seminar gemacht habe, wie ich über seine Einrichtung denke und welchen Nutzen ich mir von ihm verspreche, habe ich bereits zu zwei verschiedenen Malen in dieser Zeitschrift (Maiheft 1891 und 1892) aussprechen dürfen; ich würde also nicht ein drittes Mal das Wort ergreifen, wenn nicht neuerdings auch andere Stimmen laut geworden wären, die zu erwägen und zu beurteilen im Interesse der Sache geboten scheint.

Von Erlassen des Herrn Unterrichtsministers kommen hier zwei in Betracht, der eine vom 8. Juli, der andere vom 24. Oktober 1892. In jenem werden die Königlichen Provinzial-Schul-Kollegien angewiesen, dafür zu sorgen, daß möglichst zwischen allen pädagogischen Seminaristen eines Bezirks die Seminarprotokolle zu gegenseitiger Belehrung ausgetauscht werden. Das ist offenbar eine nützliche Maßregel. Aus den Protokollen ersieht man deutlich, wie andere die Sache angreifen; man vergleicht, man prüft und lernt so in jedem Falle etwas, auch wenn man sich nicht veranlaßt sieht, sein bisheriges Verfahren aufzugeben. Nur für die Öffentlichkeit glaube ich von einer Besprechung solcher Protokolle unter allen Umständen absehen zu müssen; es sind vertraulich mitgeteilte Schriftstücke, die nur der zur allgemeinen Kenntnis bringen darf, der sie verfaßt hat.

Einem vielfach gehegten, auch von mir eingehend begründeten Wunsche ist dadurch entsprochen worden, daß es in eben jenem Erlaß als sehr erwünscht bezeichnet wird, die Seminaristen an diejenigen höheren Lehranstalten, wo sie einmal eingerichtet sind, möglichst lange zu belassen und sie nur dann zu verlegen, wenn die veränderten Verhältnisse dies durchaus notwendig machen.

Auch die dritte Bestimmung, durch welche eine gesonderte Verwaltung der Seminaranstalten, ihrer Protokolle, Bücher und Inventarstücke angeordnet wird, muß willkommen geheißen werden. Sie kam eben noch rechtzeitig genug, der Möglichkeit einer größeren Verwirrung vorzubeugen. Denn da in dem Erlaß vom 5. April 1890 ausdrücklich gesagt war, die für Bibliothekszwecke ausgeworfenen 150 M seien dazu bestimmt, die pädagogische Litteratur der Anstalts-Bibliothek zu ergänzen, so hätte es bei einer

etwaigen Verlegung des Seminars schwer gehalten, ihm die bis dahin beschafften Bücher mitzugeben, und das ist doch das Richtige.

In dem zweiten Erlaß vom 24. Oktober 1892 werden die Provinzial-Schul-Kollegien aufgefordert, die Kandidaten der neueren Sprachen zu ernennen, die eine Hälfte des Probejahrs in einem Lande französischer Zunge oder in England zuzubringen, um die neueren Sprachen besser zu erlernen. Es wäre sehr schön, wenn diesem Räte durchweg Folge geleistet würde; ich fürchte nur, die Mittellosigkeit wird sich auch hier wieder wie sonst recht unangenehm fühlbar machen.

Von den gedruckten Meinungsäußerungen über das pädagogische Seminar, die im letzten Jahre zahlreicher als sonst erschienen sind, kommen vor allem vier in Betracht: 1) Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt. Von Direktor Dr. H. Hutt. Wissenschaftliche Beigabe zum zehnten Jahresbericht des Herzoglichen Karls-Realgymnasiums zu Bernburg. Ostern 1892. 2) Ein Vertrag vom Gymnasialdirektor Professor Dr. Genz (Altona) in den Verhandlungen der Direktorenkonferenz von Schleswig-Holstein. 1892. 3) Neue pädagogische Beiträge von Wilhelm Münch. Berlin 1893. 4) Die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland. Reisebericht von Prof. Dr. Leos in der österreichischen Gymnasialzeitschrift, Januarheft 1893 f. Diese vier Schriften sind nach Absicht und Ausführung, nach Inhalt und Umfang sehr verschieden voneinander, aber ihr Gutes haben sie alle, und alle dienen der Seminarsache.

1) Hutt handelt vom Universitätsstudium, von der pädagogischen Ausbildung und vom Probejahr. Er geht von der unzweifelhaft richtigen Ansicht aus, daß eine gründliche, rein wissenschaftliche, gelehrte akademische Bildung die vornehmste und unerläßliche Voraussetzung für den Lehrerberuf ist. Diese akademische Bildung soll in erster Linie gründliche Fachbildung sein, da ein Geist die Gesamtheit der Erkenntnis nicht mehr zu umfassen vermöge. Zur Fachbildung soll sich eingehende Beschäftigung mit der Philosophie gesellen. Kenntnis der Logik, der Psychologie und der Geschichte der Philosophie seien einmal für die Bildung im allgemeinen von hohem Wert, und dann bildeten sie die Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik. Von einem Studium der systematischen Pädagogik auf der Universität rät Hutt nach Schraders Vorgang ab, weil sich sonst leicht eine schwer wieder zu beseitigende Abneigung vor wissenschaftlicher Vertiefung in pädagogische Fragen erzeugen könnte. — Im pädagogischen Seminar darf die eingehende Beschäftigung mit den Dingen, welche das Wesen der Pädagogik ausmachen, auf keinen Fall fehlen; es muß die theoretische Unterweisung zur praktischen Beschäftigung hinzukommen, wenn die Vorbildung etwas mehr als bloße Fertigkeit geben soll. Aber gerade weil dieser Teil der Arbeit so schwer ist und so viel umfaßt, kann die Mithilfe der Universität nur willkommen sein. Wenn also ein akademischer Lehrer sich findet, der für diese Dinge zu gewissen und zu erwärmen versteht, so sollen ihn künftige Lehrer unbedingt mit allem Eifer hören. — Dagegen verstehe ich nicht recht, wie Hutt schreiben kann, die Geschichte der Pädagogik werde auf der Universität nicht ganz vermieden werden dürfen. Ich meine, sie gehört ganz und gar auf die Universität. Im pädagogischen Seminar wird ein und das andere System gelegentlich herausgegriffen und näher betrachtet, aber zu einer Vertiefung in das Ganze fehlt die Zeit, abgesehen davon, daß, wie Hutt

richtig bemerkt, die Geschichte der Pädagogik einen Teil der allgemeinen Geschichte der Philosophie bildet und darum von dieser nicht zu trennen ist.

In dem Abschnitt „Pädagogische Ausbildung“ sind es nur einige wenige Punkte, denen ich nicht ohne weiteres zustimme. Hutt hält es für schädlich, daß man für die Probestunden einen bis in die Einzelheiten hinein ausgearbeiteten schriftlichen Entwurf verlange; denn nicht zu schablonenmäßiger Korrektheit, sondern zur freien und zielbewußten Entfaltung der eigenen Persönlichkeit solle die Kunst des Unterrichts ausgestaltet werden. Ganz gewiß ist den Kandidaten zu sagen, daß sie den Antworten und Fragen der Schüler, die oft so ganz anders ausfallen als zu erwarten war, Rechnung zu tragen und ihnen zu Liebe von der einmal getroffenen Anordnung vorübergehend abzuweichen haben; aber das können sie um so leichter und um so gefahrloser thun, je gründlicher sie vorher bei der Betrachtung des Stoffes und seiner didaktischen Behandlung verfahren sind. Eine sorgfältige Vorbereitung verlangt Hutt natürlich auch; aber gerade die schriftliche Aufzeichnung nötigt zu ganz besonderer Sorgfalt. Man muß nur nicht jede Abweichung von dem Plane, der einmal aufgestellt ist, als Fehler betrachten, vielmehr unter Umständen darin ein Zeichen geschickter Anpassung an die besondere Natur der Stunde erblicken.

2) Direktor Genz erklärt in seinem Vortrage zunächst die Bestimmung, daß die Kandidaten im ersten Vierteljahre hospitieren sollen, für wenig vorteilhaft. Der unerfahrene Anfänger wisse nicht, worauf er zu achten habe. Er ermüde leicht, wenn er täglich auch nur drei Stunden zuhören müsse; soviel aber sei nötig, wenn seine Arbeit dem entsprechen solle, was er in den folgenden Vierteljahren für seine praktische Übung zu leisten habe. Diese Schwierigkeit werde durch vorhergehende Ratschläge und nachfolgende Berichte nicht genügend gemindert. Denn diese Berichte könnten nicht uafangen sein, es müsse aber doch aus Rücksichten der Kollegialität und Autorität eine gewisse Zurückhaltung verlangt werden. Ganz anders gestalte ich das Hospitieren, sobald der Kandidat selber zu unterrichten begonnen habe, was selbstverständlich das ganze Jahr hindurch fortgesetzt werden müsse; denn jetzt habe er die Schwierigkeiten der Aufgabe empfunden und wisse, worauf er seine Aufmerksamkeit in erster Reihe zu richten habe. Daß ich hierüber anders denke, habe ich bereits in meinem vorjährigen Bericht Professor Ziegler gegenüber ausgeführt; ich komme aber noch einmal kurz auf die Sache zurück, weil sie von Genz und anderen Pädagogen, z. B. Prof. Paulsen, wieder aufgenommen ist. Genz erklärt sich zwar nicht offen gegen das Hospitieren zu Anfang des Seminarjahrs, aber was er darüber sagt, läuft doch auf eine Verwerfung desselben hinaus. Wohl soll der Kandidat während des ganzen Seminarjahrs hospitieren, wohl faßt er die Seiten des Unterrichts schärfer ins Auge, die ihm bei seinen Versuchen besondere Schwierigkeiten gemacht haben; aber er muß doch erst eine Zeitlang gesehen haben, wie erfahrene Männer die Sache angreifen, ehe er selber mit dieser schwierigen Aufgabe betraut wird. Hier thut das Beispiel und vollends das gute Beispiel sehr viel. Kenner machen ihm die Sache vor, Kenner zeigen ihm immer von neuem, wie dies oder jenes zu machen ist, Kenner werden ihm durch ihre besonderen Kunstgriffe und Fertigkeiten wie namentlich durch ihr Auftreten im allgemeinen Muster und Vorbild. Das müßte wunderbar zugehen, wenn ein längeres Hospitieren bei tüchtigem

Lehrern auf den bildungsfähigen und bildungseifrigen Kandidaten nicht einen heilsamen Einfluß ausüben sollte. Nur freilich müssen die Klassenbesuche der Kandidaten sorgfältig geregelt werden. Es ist vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Verwickelten vorzuschreiten; es sind den Kandidaten die Punkte zu bezeichnen, auf die sie bei diesem Lehrer und in dieser Klasse zu achten haben; es sind genaue schriftliche Berichte darüber einzufordern, und diese Berichte sind vom Direktor zu beurteilen (s. Seminarbericht v. 1892). Wird in dieser Weise verfahren, so ist die Gefahr ausgeschlossen, daß die Kandidaten sich langweilen könnten; ihr Interesse ist vielmehr lobhaft in Anspruch genommen, ihre Arbeitskraft dergleichen, selbst wenn man täglich nur zwei Stunden hospitieren läßt. Die andere Befürchtung, daß Bemerkungen, die mit der Würde der Lehrer unvereinbar seien, gemacht werden könnten, teile ich ebensowenig. Es ist dem Berichtersteller unverwehrt, unter Umständen sein eigenes, abweichendes Urteil auszusprechen; aber er hat es immer in angemessener Form, im Tone des lernbegierigen Jüngers zu thun. Bei uns wenigstens sind während der verfloßenen drei Jahre die Berichte noch immer derart gewesen, daß sie ohne weiteres den betreffenden Lehrern zum Lesen habe geben können.

Ich halte also die Bestimmung, daß die praktische Beschäftigung der Seminaristen zunächst in dem Besuche der Unterrichtsstunden anderer Lehrer bestehen soll, für durchaus richtig und gut; es braucht nur nicht gerade, wie ich das auch schon früher gesagt habe, an dem Vierteljahr festgehalten zu werden; sechs oder acht Wochen reichen dazu aus.

Es hat scheinbar etwas für sich, wenn Genz fordert, die Beurteilung der Lehrversuche solle aus den Konferenzen heraus verlegt und gleich im Anschluß an die betreffende Stunde vorgenommen werden. Die Eindrücke sind dann noch frisch, die Vorgänge stehen lebhaft vor der Seele. Aber es dürfte doch nur in seltenen Fällen möglich sein, so zu verfahren, da nicht alle Lehrer und alle Kandidaten gerade frei haben, um der Besprechung beiwohnen zu können. Wenn Genz außerdem fürchtet, bei den gemeinsamen Verhandlungen in den regelmäßigen Konferenzen werde ein gewisses Einerlei nicht ausbleiben, da immer dieselben Fehler zu rügen wären, so halte ich meinerseits die Erneuerung der Rüge so lange für nötig und lehrreich, als gewisse Fehler immer wieder begangen werden. Vor allem befremdlich ist mir aber die Auffassung erschienen, die Genz über die Verteilung des theoretischen Unterrichts in verschiedene Konferenzen in Vorschlag bringt. Er meint, hier müßten Gesamtsitzungen die Ausnahme sein; die Lehrer könnten sich nicht mit den lernenden Kandidaten, der Direktor sich nicht mit den Lehrern vor den Kandidaten auf einen gleichberechtigten Meinungsstreit einlassen. Das Reglement schreibe auch keine Gesamtsitzung vor. Das Gewöhnliche müßten die Sitzungen sein, die der einzelne Lehrer mit allen Kandidaten abhalte. Dieser Lehrer biete dann einen belehrenden Vortrag, daran schlossen sich Fragen und Erörterungen der Kandidaten, die möglichst praktisch zu gestalten seien.

Das eine ist ja ohne weiteres zuzugeben, daß jeder am Seminar beschäftigte und mit der besonderen Leitung eines oder mehrerer Kandidaten betraute Lehrer das Recht oder die Pflicht hat, sich mit seinen Pflegebefohlenen über die einzelnen Lehrstunden, die sie gegeben und denen sie beigegeben haben, zu unterhalten und didaktische Fragen, die sich eben auf-

drängen, mit ihnen zu besprechen; aber die „planmäßig geordneten pädagogischen Besprechungen“, die in dem Erlaß des Ministers gefordert werden, d. h. die Einführung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, die muß, soll sie nicht auseinanderfallen und einen großen Teil ihrer Wirkung verlieren, der gemeinsamen Konferenz aller Seminarlehrer und Kandidaten zugewiesen werden. Nicht als ob der Direktor allein vortragen oder sich äußern dürfte und die andern nur da wären, um zuzuhören und beizustimmen; o nein; die Lehrer sollen sich ganz frei, ganz ihrer Überzeugung gemäß aussprechen, und je reger sie sich an den Verhandlungen beteiligen, desto besser ist es; aber es soll und muß alles in Einheit des Geistes gethan werden, wenn die Arbeit nicht vergeblich sein soll. Es darf nicht etwa vorkommen, daß der Direktor ein Verteidiger, einer der Lehrer ein Gegner des methodischen Unterrichts ist, daß ein grundsätzlicher Gegensatz in ihren Anschauungen herrscht; das müßte natürlich zu unerträglichen Zuständen führen. Sobald sich aber Direktor und Lehrer verstehen oder auch nur den guten Willen haben, sich zu verstehen, ist eine Verhandlung, die Ärgernis gehen könnte, einfach ausgeschlossen; eine Übereinstimmung, aber in allen Grundfragen, mit der sich die Verschiedenheit im einzelnen sehr gut verträgt, ist nur geeignet, auf den Kandidaten einen gewinnenden Eindruck zu machen.

Mir will es also nach wie vor als das Beste erscheinen, daß die theoretische Unterweisung in der Hand des Direktors oder seines Stellvertreters liegt und in Gegenwart aller Mitglieder des Seminars, der lehrenden und der lernenden, betrieben wird, und ich freue mich, derselben Auffassung bei Loos zu begegnen, welcher S. 148 schreibt: „Die Weimarsche Ordnung behält die planmäßig geordneten pädagogischen Besprechungen, wie ich glaube, mit Recht, dem Direktor allein vor. Es gehört gerade diese Aufgabe zu den wichtigsten Teilen der ganzen Anleitung“.

Mit dem, was Genz über den Wert der Protokolle, die Schwierigkeit, passende Aufgaben für die Schlussarbeiten zu finden, die Notwendigkeit des Probejahrs und verwandte Dinge zum Schluss sagt, kann man wohl einverstanden sein; es ist ein warmer Freund, der sich zur Sache äußert. Ich habe nur ein paar Bemerkungen hinzuzufügen.

Wie in den früheren Jahren, so habe ich auch jetzt wieder die Kandidaten bei der Feststellung der Themata für die größere Arbeit mitsprechen oder ganz allein wählen lassen. Sie arbeiten mit anderer Lust und anderem Verständnis, wenn das Werk gleichsam aus innerer Notwendigkeit heraus erwächst. Daß diese Arbeiten von großem Nutzen sein können, ist keine Frage; ich habe gute Erfahrungen mit ihnen gemacht. Es sind mir Abhandlungen eingereicht worden, die nicht nur Zeugnis davon ablegten, daß ihre Verfasser sich eingehend mit der Pädagogik im allgemeinen und mit bestimmten Fragen insbesondere beschäftigt hatten, sondern die eine Bereicherung der Litteratur bedeuteten. An der Schlussarbeit kann man sofort erkennen, wenn man es nicht schon früher gesehen haben sollte, was Geistes Kind ein Kandidat ist. Es ist also ein großes Gewicht auf sie zu legen.

Vom Probejahr urteilt Genz, es sei neben dem Seminarjahr nötig; denn während in diesem strenge Schulung herrsche, habe sich der Kandidat in jenem zur Selbständigkeit zu entwickeln. Und der Vorsitzende der Konferenz, Provinzial-Schulrat Kammer, bemerkt hierzu, im Probejahr sei von den leitenden Lehrern und dem Direktor an die Ausbildung anzuknüpfen, die

der Kandidat im Seminar empfangen habe. Sehr schön, wenn dieser Forderung entsprochen wird! Wie aber, wenn nicht nur keine Anknüpfung stattfindet, sondern das bisher Gelernte als unnützer oder gar schädlicher Besitz betrachtet und behandelt wird? Also Probejahr, so lange Kandidaten genug vorhanden sind, und unter der Voraussetzung, daß das Probejahr eine, wenn auch anders geartete, doch im selben Geiste betriebene Fortsetzung des Seminarjahrs ist! In ähnlichem Sinne haben sich, wie man bei Loos sieht, noch mehr Pädagogen ausgesprochen, u. a. Richter (Jena), Paulsen und O. Jaeger.

Durchaus zutreffend ist die Bemerkung von Genz, das pädagogische Seminar veranlaßt an der Anstalt, mit der es verbunden werde, vielfache Störung, es könnten daher nur größere Schulen diese Last tragen. Ich habe denselben Gedanken schon früher geäußert.

3) Über die dritte der oben angezogenen Schriften, die Arbeit von W. Münch, „Neue pädagogische Beiträge“, werde ich in dieser Zeitschrift besonders sprechen; ich erwähne hier nur, daß der erste Abschnitt, „An der Schwelle des Lehramts“, eine Reihe von Vorträgen bringt, die Münch Kandidaten im Seminar gehalten hat und die eine Fülle herrlicher Gedanken in der ansprechendsten Form enthalten. Wenn ein Direktor oder leitender Lehrer Vorträge zu halten versteht, wie sie Münch gehalten hat und hier bietet, so wäre es wirklich schade, wenn er sie den Kandidaten vorenthalten wollte. Es wird sich auch immer und überall so machen, daß die leitenden Lehrer bei bestimmten Anlässen im Zusammenhang ihre Ansichten entwickeln. Ich möchte nur die Vorstellung zurückweisen, als ob dies der einzig mögliche oder auch nur immer der beste Weg wäre. Die zusammenhängenden Vorträge der Lehrer haben mehr akademischen als schulumfängigen Zuschnitt, und es steht zu befürchten, daß die Kandidaten die schönen Lehren wohl gern hören, aber nicht tief erfassen und lange behalten. Damit dies erreicht wird, scheint es mir in erster Reihe geboten, die Kandidaten selber Hand anlegen, die Sachen durcharbeiten, durchdenken und dann möglichst frei vortragen zu lassen. Es ist das ein überaus heilsames Verfahren, weil es die angehenden Lehrer zwingt, das, was sie von den Vätern ererbt haben, zu erwerben, um es zu besitzen. Sobald ein Abschnitt beendet ist, nimmt der Direktor mit den Lehrern Stellung zu den vorgetragenen Ansichten, bespricht, verteidigt oder verwirft sie und läßt auch die Kandidaten zu Worte kommen. Daß hierbei ein bestimmtes Buch zu Grunde gelegt wird, empfiehlt sich aus mehr als einem Grunde; auch würde schon der Umstand dazu führen, daß es nur in diesem Falle möglich ist, eine gewisse Vollständigkeit der Betrachtung und des Überblicks zu erzielen. Aber man darf sich auf das eine Buch nicht beschränken. Wir sind von Schillers Handbuch der praktischen Pädagogik ausgegangen, haben aber in allen wichtigen Fragen die betreffenden Abschnitte aus Schraders Erziehungs- und Unterrichtslehre und aus Kerns Grundriss der Pädagogik hinzugenommen, indem wir sie durch Nebenberichterstatler vortragen ließen. Andere mögen es anders machen; aber unfruchtbar ist mein Verfahren nicht, und ich freue mich, in Hutt einen Bundesgenossen zu finden, da er als Form der Unterweisung auch mehr das Zwiesgespräch als die akademische Vorlesung empfiehlt.

Bei der Durchnahme eines einzigen pädagogischen Werkes, und wenn es das beste wäre, darf es natürlich nicht sein Bewenden haben; die Kandi-

daten müssen die wichtigsten und maßgebendsten Schriften ihres Berufs im allgemeinen und ihres Fachs im besonderen kennen und lieb gewinnen lernen. Geschähe das nicht, so würden sie eine sehr einseitige Bildung erhalten und der Anregung zu weiterer und vertiefterer Beschäftigung mit ihrer Wissenschaft verlustig gehen, auf die doch schließlich alles ankommt. Unerlässlich ist die Einführung in das Verständnis der Herbart'schen Theorien und ihrer Entwicklung bis auf unsere Tage, unerlässlich die nähere Bekanntschaft mit Willmanns Didaktik, diesem standard book, mit Langes Schrift über Apperception und Wigets trefflichem Buch über die Formalstufen; unerlässlich vor allem eine fortwährende und gründliche Beschäftigung mit Otto Fricke's Lehrproben und Lehrgängen, die zum Glück auch nach dem Tode ihres geistig gewaltigen Begründers von Fricke und Meier fortgesetzt werden. Dafs daneben aus klassischen Werken früherer Zeit, aus den Verhandlungen der Direktorenkonferenzen, aus Broschüren und Zeitschriften viel Gutes herangezogen und verwertet werden kann und muß, braucht nicht besonders gesagt zu werden. Vollständigkeit ist ja auf diesem Gebiete nicht zu erreichen, die Litteratur schwillt gewaltig an; aber in ihren Hauptzügen und Hauptvertretern ist die Wissenschaft zu erfassen, und zwar immer so, dafs alles sprunghaft vermieden wird, vielmehr eins aus dem andern hervorgeht, eins an das andre sich anschließt.

So viel von der theoretischen Unterweisung. Gehen in Bezug auf sie die Ansichten mannigfach auseinander, so herrscht betreffs der praktischen Beschäftigung der Kandidaten, von dem Hospitieren abgesehen, eine erfreuliche Übereinstimmung. Ich erwähne nur, dafs keiner von denen, die zur Sache das Wort ergriffen haben, findet, drei, auch vier Stunden Unterricht seien zu viel für die Seminaristen. Der Lehrer soll, das ist die allgemeine Forderung, erst eine Zeitlang die Stunden selber geben, dann sie den Kandidaten überlassen, aber nicht, ohne, namentlich im Anfang, viel dabei zu sein, auf die Fehler aufmerksam zu machen und die rechten Wege zu zeigen. Hierbei ist namentlich auf die Disciplina zu achten, die erfahrungsmäßig den Anfängern viel zu schaffen macht. Ein gewissenhafter Lehrer kann hier durch Lehre und Beispiel großem Schaden für die Zukunft vorbeugen.

Die vierte und für unsere Zwecke besonders belangreiche Veröffentlichung des letzten Jahres ist der Aufsatz von Professor Dr. J. Loos: „Die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland“. Dr. Loos, Professor am k. k. akademischen Gymnasium in Wien, hat im Auftrage und mit Unterstützung der österreichischen Unterrichtsverwaltung in den letzten Jahren eine Anzahl deutscher pädagogischer Seminare besucht und teilt nun seine Beobachtungen in der österreichischen Gymnasialzeitschrift mit. Wer Gelegenheit gehabt hat, Professor Loos persönlich kennen zu lernen, erwartet von ihm gründliche Beobachtung und scharfes Urteil, und in dieser Erwartung sieht er sich nicht getäuscht. Der Aufsatz gewährt einen Einblick in den Zustand des Semiuarwesens, wie man ihn sonst nicht gewinnen kann; unsere Behörden mögen die Verhältnisse kennen, wir Lehrer kennen sie nicht; es hat ein Österreicher kommen müssen, um uns den erwünschten Aufschluss zu geben.

Professor Loos hat von allen Arten pädagogischer Seminare Kenntnis genommen; von Universitätsseminarien hat er die in Jena, Leipzig, Straß-

berg und Heidelberg, von den Königl. Seminararien aus alter Zeit das Königl. pädagogische Seminar für gelehrte Schulen in Berlin und das Königl. Seminar für gelehrte Schulen in Stettin, von den neuen, 1890 ins Leben gerufenen Seminararien sechs, zwei in Berlin, eins in Stettin, eins in Bonn, eins in Köln und eins in Jena kennen gelernt.

Mit größter Spannung sah ich dem Bericht des Professors Loos über die Universitätsseminare entgegen. Es lautet, wie ich gedacht hatte, für dieselben sehr ungünstig; bei aller Anerkennung der großen Verdienste, die sich Professor Rein in Jena um die Förderung des Schulwesens erworben hat, sagt Professor Loos mit Direktor Richter, daß sein pädagogisches Seminar eine ausreichende Vorbereitung für die Unterrichtsarbeit an höheren Schulen nicht bieten könne.

An der Universität Leipzig hat Loos ein reges pädagogisches Leben gefunden, nur scheint es ihm an der rechten Zusammenfassung zu fehlen, denn Betrieb wie Ergebnisse hätten vieles zu wünschen übrig gelassen.

Uhligs tüchtige Leistungen in Heidelberg glaubt Loos auf „subjektive Potenzen“ zurückführen zu sollen, da Uhlig Professor der Pädagogik und Gymnasialdirektor zugleich sei; er hält also die Heidelberger Verhältnisse nicht für übertragbar.

In Straßburg hat er weder ein pädagogisches Seminar noch praktische Übungen gefunden. Professor Ziegler beschränkte sich darauf, seine Vorlesungen zu halten, und hielt sich, man sieht nicht, aus welchem Grunde, nicht mehr für verpflichtet, etwas darüber hinaus für die pädagogische Ausbildung der Kandidaten zu thun. Schade, daß gerade Ziegler, der für die Verbindung der Seminare mit den Universitäten so warm und so beredt eingetreten ist, kein Seminar haben mußte, als Loos zu ihm kam. Man hätte so gern gehört, wie er die Sache angreift. Ich habe mich in meinem vorigen Seminarbericht gegen manche Äußerung Zieglers mit Entschiedenheit aussprechen müssen, so auch gegen die über die Universitätsseminare; daß man aber trotzdem von ihm als einem erfahrenen Schulmanne sehr viel lernen kann, unterliegt keinem Zweifel.

Alles in allem: die Verlegung der pädagogischen Seminare an die Universitäten ist nicht zu empfehlen, oder, wie Loos sich ausdrückt, „die beste praktische Einführung der Kandidaten ins Lehramt kann nur in dem Schulorganismus stattfinden, in welchem sie später zu wirken berufen sein werden“.

Aus dem, was Loos über die einzelnen neuingerichteten Seminararien mitteilt, halte ich folgendes für besonders bemerkenswert. Direktor Vogel am Königl. städtischen Realgymnasium in Berlin hat sich bei der Ausbildung der Kandidaten eine dreifache Aufgabe gestellt: 1) zweckmäßige Gestaltung der einzelnen Lehrstunde, 2) gründliche Durcharbeitung und Einübung des ganzen Jahrespensums einer Klasse, und 3) Überblick über den Aufbau des gesamten Unterrichts in den einzelnen, von den Kandidaten vertretenen Lehrfächern, Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen, Verschiedenheit der Lehrweise auf den einzelnen Unterrichtsstufen. — Das sind große, fruchtbare Gesichtspunkte, die man gut thun wird sich zu eigen zu machen; nur wäre dabei vorauszusetzen, daß die Kandidaten nicht alle möglichen Fächer und Richtungen vertreten, sondern möglichst dieselbe Lehrbefähigung hätten.

Wie stellen sich nach den Mitteilungen von Professor Loos die Seminaristen zu Herbart und seiner Schule? Von Rein in Jena wußte man ja, daß er ein begeisterter Verehrer Zillers und damit Herbarts ist. Aber welchen Standpunkt nehmen die Gymnasial-Seminaristen ein? Direktor Kübler sieht darauf, daß seine Kandidaten von den Formalstufen und verwandten Dingen Kenntnis nehmen, um sie zu beherrschen, nicht aber, um sich von ihnen beherrschen zu lassen; er steht ihnen also sehr kühl gegenüber. O. Jaeger hat entschiedene Abneigung gegen alles, was an Herbart erinnert; seine Kandidaten nehmen zwar Kenntnis von Herbarts Grundgedanken, aber „in der negativen Beleuchtung ihres Seminarleiters“. Buschmann in Bonn steht auf dem Standpunkt einer freien Handhabung Herbartischer Unterrichtsformen. Wie Direktor Vogel von Herbart-Ziller-Stoy-Frick denkt, ist in Loos' Darstellung nicht gesagt; darf ich aber aus seinem wohlgedachten Verfahren einen Schluß ziehen, so ist er der neueren Pädagogik nicht abhold.

Ich selbst bin ein warmer Vertreter der Herbartischen Richtung; ich halte dafür, wie ich schon früher erklärt habe, daß sie die beste Grundlage für eine planmäßige und tiefgehende Lehrerbildung abgibt und daß man in ihrem Dienst stehen und ihre Arbeiten verrichten kann, ohne gezwungen zu sein, ihr Sklave zu werden. Die Herbartianer und vor allem Frick haben für die Hebung des Unterrichts und der Erziehung im allgemeinen und für die theoretisch-praktische Ausbildung angehender Lehrer insbesondere so Hervorragendes geleistet, daß, wer sie übersieht, die besten Ratgeber ungefragt läßt. Je mehr ich mich in die Werke der Herbartianer vertiefe, desto höher muß ich sie schätzen. Ich binde mich nicht ängstlich an sie, aber ich lerne von ihnen.

S. 147 seiner Abhandlung urteilt Prof. Loos, das Weimarsche Statut sei liberaler als das preussische. Das mag im einzelnen der Fall sein, aber im allgemeinen läßt auch die preussische Verfügung den Seminaristen volle Freiheit der Bewegung. In ihr ist, wie ich mich mehr und mehr überzeugt habe, die rechte Mitte getroffen; sie ist weder zu engherzig noch zu weitherzig, sie gibt den nötigen Halt, ohne einzunengen, sie zeugt durchweg von maßvoller Besonnenheit. Das dürfte auch von dem Punkte gelten, in dem Loos mit ihr nicht übereinstimmt. Die Weimarsche Verfügung hat nämlich nicht wie die preussische bestimmt, daß das Probejahr in der Regel nur an solchen höheren Schulen abgelegt werden darf, welche nicht bereits durch die Aufgaben der Seminararabildung in Anspruch genommen sind. Das billigt Loos. Er meint, gerade der Umstand, daß die fertigen Seminaristen nun als Probekandidaten plötzlich wieder unter eine andere Leitung gestellt würden, könne vor allem den Nachteil haben, daß der neue Direktor, der gewissermaßen zum Manne zweiter Güte gestempelt werde, nun alles aufbiete, um die Seminargrundsätze auszuwurzeln. Wenn ich nun auch nicht so schwarz sehe wie Professor Loos, ohne Sorgen bin ich auch nicht in diesem Punkte, und es hat mich dies schon früher bestimmt, die Frage zur Erwägung zu stellen, ob es nicht besser sei, das Probejahr aufzuheben. Eins aber weiß ich, die Kandidaten und Seminaristen ein und derselben Schule zu überwachen, ist mit dem Interesse der Schule unvereinbar. Zwölf angehende Lehrer zu beschäftigen und zu beaufsichtigen, übersteigt die Kräfte eines Direktors, und wenn man zwölf Anfänger in eine beschränkte Anzahl von Klassen schickte, so würden der Unterricht und die Disziplin zweifelsohne

dadurch geschädigt. Lassen wir es also vorläufig lieber bei der preussischen Bestimmung.

Der freundliche Leser, der meinen Ausführungen bisher gefolgt ist, wird sagen, das sei alles eher als ein Jahresbericht. Er hat vollkommen recht. Es schien mir diesmal geratener auf die neuerschienene Litteratur und damit auf allgemeine Fragen einzugehen als nur die Verhältnisse des eines Seminars zu betrachten. Auch unterscheidet sich das dritte Jahr unserer Thätigkeit nicht so wesentlich von den beiden früheren, daß es verlohnt hätte, von ihm besonders zu reden. Die Aufschrift ist aber trotzdem nicht falsch. Die Grundsätze, die ich oben entwickelt habe, sind die, auf denen sich unser drittes Seminarjahr aufgebaut hat; von Einzelheiten aber gedenke ich im folgenden die wichtigsten noch anzuführen.

Von den Lehrern der Anstalt wurden mir zu Ostern 1892 die Herren Oberlehrer Dr. Wehrmann und Dr. Kind als Gehilfen zugewiesen; als ersterer zu Michaelis als Direktor des Königl. Bismarck-Gymnasiums nach Pyritz versetzt wurde, trat Herr Professor Haenicke an seine Stelle, der schon früher zwei Jahre am Seminar mitgearbeitet hatte. Die Herren haben mit Hingebung und Treue sowie im völligen Einverständnis mit mir ihre zeit- und kraftraubende Arbeit verrichtet; ich halte es für meine Pflicht, dies auszusprechen.

Von den sechs Kandidaten, mit denen das Seminar zu Ostern eröffnet wurde, verlief uns einer zu Michaelis, um am hiesigen Marienstifts-Gymnasium sein Probejahr abzuleisten. Wie schwierig es ist, Oster- und Michaelis-Kandidaten gleichzeitig anzuleiten, habe ich also Gelegenheit gehabt kennen zu lernen; ich kann nur dringend vor solch einer Verbindung warnen, wie das auch Loos S. 155 gethan hat. Von den fünf, die verblieben, hatten zwei die Lehrbefähigung für die neueren Sprachen, zwei für Mathematik und Naturwissenschaften, einer für Geschichte und Deutsch. Es war also bei den Berichten wie bei den Probestunden fortwährend Gelegenheit geboten, den Kandidaten auch in die ihnen ferner liegenden Gebiete Einblick zu gewähren. Über Mangel an Arbeit haben sich auch diese Kandidaten sicher nicht zu beklagen gehabt; trotzdem sind sie bei guter Stimmung geblieben, und mit dem Zuwachs an Kenntnis hat sich ihr Eifer sichtlich gehoben. Die Aufgaben, welche die Kandidaten in ihren Schlufsarbeiten zu bearbeiten hatten, waren folgende: 1) Grammatik, Stilistik, Poetik in Obertertia. 2) Entwurf einer Heimatskunde von Stettin. 3) Der deutsche Unterricht in Unter-Tertia, im Anschluß an das deutsche Lesebuch für höhere Lehranstalten, 4. Abteilung, von Chr. Muff. 4) Die genetische Entwicklung der formalen Stufen des Unterrichts von Herbart bis auf die Gegenwart. 5) Prüfung der hauptsächlichsten für die Reform des französischen Unterrichts im Gymnasium und Realgymnasium im letzten Jahrzehnt erhobenen Forderungen hinsichtlich ihrer Wirkung auf die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben vom 6. Januar 1892. 6) Wie ist der Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften in den unteren Klassen anschaulich zu gestalten?

Daß ich die Kandidaten in den ersten Wochen ausschließlic dem Unterricht in der Vorschule beiwohnen lasse, habe ich schon früher berichtet. Auch Genz legt auf die Kenntnisnahme der in den Seminarien für Volksschullehrer gepflegten Methode so großes Gewicht, daß er rät, die Kandidaten in die Volksschule zu schicken, wenn keine Vorschule mit dem Gym-

nasion verbunden sei. Noch grösseren Gewinn scheint Schiller sich von dem Aufenthalt in der Vorschule zu versprechen; wenigstens berichtet Loos von einer etwa zwei Monate dauernden Vorschulperiode. Von den Aufgaben und Gesichtspunkten, auf welche die Kandidaten besonders zu achten und über die sie schriftlich zu berichten hatten, seien ausser den früher genannten noch folgende erwähnt: Wie werden die sechsjährigen Knaben mit religiösen Dingen bekannt gemacht? Behandlung eines Zahlbildes. Anfänge des Schreib-Lese-Unterrichts. (3. Vorklasse.) Betragen, Körperhaltung, Anzeigen mit dem Finger. Mittel der Strafe und der Belohnung. Fragestellung und Antworterteilung. (2. Vorklasse.) Die daktische Behandlung eines poetischen und eines prosaischen Stückes. Einübung bestimmter orthographischer Regeln. Vorbereitung der Bruchrechnung. (1. Vorklasse.) U. a. m.

Probestunden vor dem ganzen Seminar mit nachträglicher eingehender Besprechung hat auch in diesem Jahre wieder jeder Kandidat zehn gegeben. Die Aufgaben dafür waren den verschiedensten Gebieten entnommen, je nachdem die Zeugnisse das nahelegten; im deutschen Unterricht in den unteren Klassen oder in der Vorschule hat sich jeder Kandidat ohne Ausnahme versuchen müssen.

Wenn ich mir jetzt die Freiheit nehme, den Ertrag des letzten Jahres oder vielmehr der bisherigen drei Jahre in einer übersichtlichen Darstellung zusammenzufassen, so liegt mir dabei nichts ferner, als ein Programm aufstellen zu wollen. Ich sage nur, so habe ich mit meinen Amtsgenossen die Sache angegriffen, dies halten wir bis jetzt für das beste Verfahren bei uns. Nichts weiter. Wenn ich hierbei auf vollen Ausdruck verzichte und mich darauf beschränke, durch Stichworte den Inhalt nur anzudeuten, so bedarf dies nach den früheren eingehenden Erörterungen schwerlich noch der Entschuldigung.

Das Seminarjahr.

a) Allgemeines.

Bedingungen für die Aufnahme: Unbedingtes Lehrerzeugnis. Neben gründlichen Fachstudien müssen von philosophischen Fächern Logik, Psychologie und Geschichte der Philosophie, von pädagogischen wenigstens Geschichte der Pädagogik auf der Universität getrieben sein. Für das Deutsche in den unteren Klassen muß jeder die Lehrbefähigung haben.

Die pädagogischen Seminare sind nicht mit den Universitäten, sondern mit Vorschulen von größerem Umfange zu verbinden und hier so lange zu belassen, als ein Wechsel nicht nötig wird.

Ein Seminar darf in der Regel nur sechs Mitglieder zählen, die zur selben Zeit eintreten und entlassen werden. Die Leitung wird dem Direktor übertragen, zwei oder drei Lehrer der Anstalt sind seine Mitarbeiter. — Eigene Seminarbibliothek, die stetig zu vermehren ist.

b) Die praktische Beschäftigung.

6—8 Wochen Hospitieren von der untersten Vorklasse an möglichst in allen Klassen und in allen Gegenständen, 2—3 Stunden täglich; genaue schriftliche Berichte nach vorher aufgestellten Gesichtspunkten. Hospitieren auch später noch. Vom zweiten Vierteljahr ab selbständiger Unterricht der Kandidaten in 3—4 Lehrstunden wöchentlich, zunächst unter Anleitung, dann

unter Aufsicht des Lehrers, für den er eintritt. Belehrung von Seiten desselben, so oft es not thut. Wechsel in jedem Quartal.

Probelektionen vom zweiten Vierteljahr an, insgesamt 10 von jedem Kandidaten. Alle zugegen. Genaue schriftliche Vorbereitung. Anlehnung an die Formalstufen, wo immer sie möglich ist. Freiheit der Bewegung bei der Ausführung. Eingehende Besprechung in der nächsten Konferenz, der alle Mitglieder beiwohnen müssen. Selbstkritik und Kritik seitens der anderen. Der Direktor giebt das Endresultat. Rückhaltlose Offenheit, aber Wohlwollen und verbindliche Form. Genaue Aufzeichnung der Verhandlungen; das Protokolliren geht unter den Kandidaten Reihe herum. Verlesung und etwa nötig werdende Verbesserung der Protokolle.

Die Kandidaten haben an den Turn- und Spielstunden, den Schülerausfügen, des Morgenandachten, Schulfesten und allgemeinen Lehrersitzungen teilzunehmen; ebenso sind sie mit der Beurteilung der mündlichen und schriftlichen Leistungen der Schüler, der Ausstellung der Zeugnisse, den Sitten und Gebräuchen der Anstalt, namentlich aber mit ihren Sammlungen und Lehrmitteln bekannt zu machen.

c) Die theoretische Unterweisung.

Wöchentlich eine zweistündige, für alle, die mit dem Seminar zu thun haben, verbindliche Konferenz.

Einführung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre durch Vorträge der Lehrer und Berichte der Kandidaten. Es empfiehlt sich, ein bestimmtes Lehrbuch zu Grunde zu legen und andere zur Vergleichung und Ergänzung heranzuziehen, z. B. Schiller, dazu Schrader und Kern. Rückblicke auf ältere Pädagogen, Würdigung Herbarts und seiner Schule, genauere Bekanntschaft mit Willmann, Lange, Wiget. Verhandlungen von Direktoren-Konferenzen, Aufsätze und Besprechungen in Zeitschriften. In Fricks Lehrproben und Lehrgängen müssen die Kandidaten gründlich Bescheid wissen, um aus ihnen Belehrung und Anregung, Lehre und Beispiel für alle Fälle und Lagen zu gewinnen.

Bei den Vorträgen und Berichten ist auf freie Rede zu halten; an das Gehörte schließt sich, wenn es die Sache fordert, eine Besprechung an. Im Protokoll wird alles Wichtige verzeichnet.

Bei der Auswahl der Aufgaben für die Schlussarbeit ist auf die Wünsche der Kandidaten Rücksicht zu nehmen.

Die Beurteilung der Schlussarbeiten erfolgt durch den Direktor im Einverständnis mit den übrigen am Seminar beschäftigten Lehrern.

In ähnlicher Weise wird bei der Ausstellung der Zeugnisse über das Seminarjahr verfahren. Der Direktor zieht das Jahr hindurch über die Führung und Thätigkeit der Kandidaten bei den Herren, die mit ihnen zu thun haben, Erkundigungen ein, beobachtet selber mit Aufmerksamkeit, bucht alles, was vorgeht und bemerkt wird, und zieht aus dem allen am Schlusse des Jahres, ebenfalls im Einverständnis mit den Seminarlehrern, das Ergebnis.

Dies ist so ungefähr das, was wir in einem Jahre getrieben haben. Die Arbeitskraft der Kandidaten wird, wie man sieht, stark in Anspruch genommen; aber sie sind nicht da, um sich zu erholen, sondern um sich in

Kürze für ihren schweren Beruf vorzubereiten, und das erfordert Eifer und Ernst.

Dafs wir vielfach hinter den Anforderungen, die wir stellen zu müssen glaubten, zurückgeblieben sind und nicht alle unsere Ziele erreicht haben, gebe ich ohne weiteres zu; ich möchte die Schule sehen, wo nicht mit Wasser gekocht wird; aber abgesehen davon, dafs die Ziele in Wirklichkeit erreichbar sind und dafs es wohl nur einer geschickteren Leitung und besserer Kräfte bedarf, um mehr zu leisten, so spricht auch schon der geringere Ertrag, den ein Seminar liefert, zu Gunsten der ganzen Einrichtung.

Es ist lebhaft zu bedauern, dafs das pädagogische Seminar noch immer nicht die Anerkennung findet, die es verdient. Vor allem sind es die Universitätsprofessoren, die sich abfällig darüber äufsern. Professor Ziegler hatte ja auch die Verbindung pädagogischer Seminare mit den Schulen widerraten, aber er hatte doch in klarer Erkenntnis der vorhandenen Schäden eine gründliche didaktische Vorbildung des künftigen Lehrers verlangt und sie nur lieber an die Universität verlegt wissen wollen. Mit solch einer Ansicht und solch einem Manne läfst sich mit Aussicht auf Erfolg verhandeln. Was soll man aber dazu sagen, wenn andere Professoren einem Kandidaten, der nach wohlbestandener Prüfung sich von ihnen verabschiedet, um sein Seminarjahr anzutreten, ihr lebhaftes Bedauern darüber aussprechen, dafs er nun in eine solche Zwangsjacke gesteckt werde? Wenn einer der grössten und gefeiertsten, ein Mann, an dem seine Schüler mit Begeisterung hängen, in bitterem Scherze erklärt, wenn der Teufel dumm wäre, dann müfste man glauben, dafs er die pädagogischen Seminare erfunden habe? Wenn ein anderer, nicht minder hervorragender Universitätslehrer einem Kandidaten beim Abschiede sagt, wegen des Seminarjahres solle er sich nicht sorgen, da es sicherlich bald in die Binsen gehen werde? Nun bin ich zwar gewifs, und ich kann mich auf Thataschen berufen, dafs selbst das grösste Mißtrauen freudiger Hingebung Platz macht, wenn die Kandidaten das Seminar erst wirklich kennen gelernt haben; aber die Arbeit wird durch solche Verdächtigungen unnütz erschwert, bei manch einem vielleicht der Erfolg in Frage gestellt. Auch kann es, wenn die Herren von der Universität so wegwerfend urteilen, nicht wunder nehmen, wenn große Kreise der neuen Einrichtung kein langes Leben weissagen. So heifst es in einem sehr beachtenswerten Aufsatz in Reins Pädagogischen Studien, Neue Folge, XIV. Jahrgang I (Die Jugendbildung auf Grund der neuen Lehrpläne), es herrsche ziemlich allgemein die Überzeugung vor, die gegenwärtigen pädagogischen Bestrebungen, die von leitender Stelle aus gefördert würden, seien eine vorübergehende Erscheinung und würden sich in wenigen Jahren wieder verlaufen haben.

Es wäre ein Unglück, wenn das geschähe. Es würde dann die Einrichtung wieder aufgehoben, von der ein erfahrener Gymnasialdirektor treffend geurteilt hat, sie sei die beste, die seit 40 Jahren auf dem Gebiete des Schulwesens getroffen sei. Es sind auch schon zu gewichtige Stimmen zu ihren Gunsten laut geworden; ich verweise hier nur auf Frick, Schiller, Zange, Hutt, Genz, Münch und O. Jäger. Letzterer hat an Loos geschrieben, das preussische Statut für Seminaristen sei vernünftig, müsse aber freilich, wie alles Vernünftige, auch von vernünftigen Menschen ausgeführt werden.

Des Herbartianern strenger Richtung genügt ja das Seminar noch nicht. Sie verlangen pädagogisches Interesse und pädagogische Studien von allen Lehrern, pädagogische Kränzchen in jedem Kollegium. Sie haben ganz recht, so sollte es sein; aber wo entspricht die Wirklichkeit diesem Ideal? Man darf aber noch nicht verzweifeln, wenn nicht gleich alles erreicht wird. Es ist schon ein großer Gewinn, wenn etwas für die Zukunft geschieht und das heranwachsende Lehrgeschlecht durchweg die Hauptlehren der Erziehung und des Unterrichts in einer Weise kennen lernt, daß es sie liebgewinnt und zum Heile der Jugend verständnisvoll anwendet. Dazu sollen, dazu können die pädagogischen Seminare dienen, sie sollen und können Pflanzstätten wohlgeschulter, zielbewußter Lehrer werden; darin liegt ihre hohe Bedeutung. Es ist kein Grund vorhanden, zu fürchten, wie das selbst ein Mann wie Paulsen gethan hat, in den pädagogischen Seminarien könne der Geist pedantischer Methodeiterei großgezogen werden; es ist aber allerdings etwas mehr und etwas Besseres von ihnen zu verlangen, als daß sie den Kandidaten nur Handwerkgriffe und technische Geschicklichkeit beibringen. Daß die gegenwärtige Seminareinrichtung noch weiterer Entwicklung und Ausbildung fähig, vielleicht benötigt ist, kann man ruhig zugeben; aber ein guter Grund ist mit ihnen gelegt, und auf diesem Grunde gilt es weiterzubauen.

Stettin.

Christian Muff.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Bericht über die Petri-Pauli-Kirchenschulen zu Moskau für die Jahre 1890 und 1891. 20 u. 16 S.
2. In memoriam. Rückblicke auf das livländische Landesgymnasium Kaiser Alexander II zu Birkenruh. Zugleich als letzter Bericht über den Bestand der Anstalt. Riga 1892. 286 S. gr. 8. — Geschichte der Anstalt, das Internatsleben, Organisation des Unterrichts, Frequenzbewegungen. Dazu 3 Beilagen: L. Goertz, Über Aufgabe und Bedeutung von Schulaufführungen; H. Sebald, Die deutsche Emin-Pascha-Expedition des Dr. Peters; F. Bienemann, Aus Jacob Johans Hastfors administrativer Praxis (eine Skizze zur Geschichte Dorpat's im 17. Jahrhundert).
3. O. Frick, Schulreden. Herausgegeben von G. Frick. Gera, Th. Hoffmann, 1892. 117 S. 1,50 M.
4. A. Grumme, Einige Bemerkungen über die neuen preussischen Lehrpläne für den Unterricht des Gymnasiums in den alten Sprachen und der alten Geschichte. Gera, Th. Hoffmann, 1892. 27 S. 0,50 M.
5. A. Holder, Alt-Celtischer Sprachschatz. Dritte Lieferung: Bran-ocus bis Carant-ius (Sp. 513—768). Leipzig, B. G. Teubner, 1892.
6. J. Keelhoff, Du rajeunissement des études classiques. Liège 1892. 31 S. (SA. aus der Revue de l'instr. publ. en Belg.)
7. W. G. Hale, L'art de lire le latin; comment il faut l'enseigner. Traduit par J. Keelhoff. Mons, H. Manceaux, 1891. 78 S.
8. F. Bleske, Elementarbuch der Lateinischen Sprache. Formenlehre, Übungsbuch und Vokabularium. Für die unterste Stufe des Gymnasialunterrichtes bearbeitet von A. Müller. Zehnte, umgearbeitete Auflage. Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1892. VIII u. 148 S. — Das Buch ist nach Maßgabe der neuesten Bestimmungen umgestaltet worden.
9. G. Capellanus, Sprechen Sie Lateinisch? Moderne Konversation in lateinischer Sprache. Zweite, vermehrte Auflage. Leipzig, C. A. Koch's Verlag (J. Sengbusch), 1892. 116 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1890 S. 338 ff.
10. C. A. Lehmann, De Ciceronis ad Atticum epistulis recensendis et emendandis. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. VII u. 208 S. 6 M.
11. Περὶ τῆς σημασίας τῆς ἀρχαίας Ἑλληνικῆς γλώσσης ὡς ὀργάνου καθολικῆς παιδείας. Λόγος ἀπαγγελθεὶς ὑπὸ . . . ΑΝΔΡΕΟΥ Ν. ΣΚΙΑ. Athen 1892. 14 S.
12. G. Gilbert, Handbuch der griechischen Staatsaltertümer. Band I: Der Staat der Lakedaimonier und der Athener. Zweite Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. XLIII u. 518 S. 8 M.
13. Länderkunde von Europa, herausgegeben unter fachmännischer Mitwirkung von A. Kirchhoff. Lief. 107—114. Prag, F. Tempsky, 1892. je 0,90 M.
14. O. Gratzy, Sonathaler oder Steiner Alpen? Laibach 1892. 23 S.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Geographie an den höheren Schulen nach den Lehrplänen vom 6. Januar 1892.

Als am 2. April 1891 in der der Schulgeographie gewidmeten Sitzung des Wiener Geographentages der höchst kümmerlichen und obendrein sonderbaren Behandlung der Erdkunde auf der Berliner Schulkonferenz (Dezember 1890) gedacht wurde, drängte sich manchem schon die Befürchtung auf, der geographische Unterricht würde in Preußen — und demzufolge auch in andern deutschen Staaten — durch die neuen Lehrpläne wieder in die Stellung einer „Dienstmagd der Geschichte“ zurückgeschraubt und damit einer „völligen Versumpfung“ überliefert werden. Dem gegenüber konnte der Schreiber dieser Zeilen — wenn auch damals nur in „vertraulicher“ Mitteilung¹⁾ — feststellen, daß die neuen Lehrpläne, mit denen von 1882 verglichen, der Schulgeographie keine Herabminderung, weder in Bezug auf Selbständigkeit noch auf Stundenzahl, bringen würden, — allerdings auch kaum eine Verstärkung.

In der That, die Zahl der für „Geschichte und Erdkunde“ angesetzten Unterrichtsstunden ist unverändert geblieben, ja es ist sogar am Gymnasium von den drei Stunden der Untersekunda eine ausdrücklich der Geographie zugewiesen, wohingegen freilich in der Obersekunda der Realanstalten die Erdkunde ihre selbständige Stellung eingebüßt hat. Dadurch, daß für die untere und die mittlere Stufe die Möglichkeit anerkannt ist, den geo-

¹⁾ Verf. gehörte zu denen, welche im Januar 1891 von dem Herrn Minister v. Gofsaler zu einem Gutachten über Verminderung des Gedächtnis- und Neugruppierung des Lehrstoffs der Erdkunde aufgefordert und mit den maßgebenden Gesichtspunkten bekannt gemacht waren, die Angelegenheit aber „vorläufig als eine vertrauliche zu behandeln“ hatten.

graphischen Unterricht in eine andere Hand zu legen als den geschichtlichen, ja dafs für die Unterstufe sogar die Verbindung der Erdkunde mit der Naturgeschichte im allgemeinen empfohlen wird, ist die Befürchtung, unser Fach könnte wieder zum „historischen Hilfsmittel“ heruntersinken, umso mehr ausgeschlossen, als die Behandlung des „geschichtlichen Schauplatzes“ eigens dem Geschichtsunterrichte zugewiesen ist.

Gewifs ist es in vielen Beziehungen empfehlenswert, Lehrziel und Lehraufgaben für die entsprechenden Stufen aller höheren Schulen möglichst gleichmäfsig zu gestalten; da aber thatsächlich dem Gymnasium in beiden Tertian nur die halbe Zeit wie den Realanstalten zur Verfügung steht, so werden sich doch empfindliche Unterschiede ergeben. Während auf den Realanstalten unter Zugrundelegung der Elementargeographie von Sexta und Quinta und der naturwissenschaftlichen und geschichtlichen Kenntnisse nun auf der Mittelstufe wahre Länderkunde getrieben werden kann, bleibt dem Gymnasium lediglich Zeit zu einer — wie es allerdings auch in den Lehraufgaben heifst — „Wiederholung“ der Erdkunde Deutschlands, d. h. des Quintapensums, und obendrein kommen hier die für den Welthandel so wichtigen fremden Erdteile herzlich schlecht weg.

Die altberechtigte Forderung, dafs der Anfangsunterricht von der Heimat ausgehen soll, kann in zweierlei Sinne verstanden werden: entweder hat man — wie in Elementarschulen — Heimatkunde um ihrer selbst willen zu treiben und dann in konzentrischen Kreisen fortzuschreiten, oder aber es sollen die Heimatindrücke nur das Mittel sein, den Sextaner in die geographischen Vorbegriffe und das Verständnis der Karten einzuführen. Es berührt den Berichterstatter sympathisch, dafs die Lehraufgabe der Sexta sich die letztere Auffassung zu eigen zu machen hat. Allerdings wird an vielen Orten die Umgebung für die Begründung der Vorbegriffe nicht ausreichen, sondern man wird auf bildliche Darstellungen (Hölzels, Lehmanns geographische Charakterbilder, Zeichnungen des Lehrers an der Tafel, stereoskopische Photographien u. s. w.) zurückgreifen müssen. Bei den „Grundbegriffen der mathematischen Erdkunde“ dürfte es sich empfehlen, erst etwa in der Mitte der Sexta induktiv auf die Kugelgestalt der Erde und das Kopernikanische System einzugehen und nicht frühzeitig mit dem Globus anzufangen. Als Reliefs (möglichst ohne Überhöhung) sollten nur engbegrenzte Gebiete zur Darstellung gebracht werden, z. B. die nächste Umgebung des Schulortes im Mafsstabe 1 : 25 000, oder Einzelheiten wie der Vesuv u. a. m. — In dieser Weise den Lehraufgaben der Sexta im allgemeinen zustimmend, möchte Ref. nur noch den „oro- und hydrographischen Verhältnissen der Erdoberfläche im allgemeinen“ die einfachsten Daten der Länderkunde hinzugefügt sehen, da die „politische Erdkunde der aufereuropäischen Erdteile“ sonst erst in Untertertia

(und beim Gymnasium auch da nur in sehr knapp bemessener Zeit) vorkäme. Endlich möge lebhafter Zweifel nicht unterdrückt werden darüber, ob auch für das topographische Material der Sexta die Ausschließung eines Lehrbuches zu empfehlen sein möchte.

Das in den neuen Lehrplänen der Quinta zugeteilte geographische Pensum findet wohl allseitige Billigung, namentlich wenn hier zu den Anfängen der Kartenskizzen statt der Wandtafel recht oft die Schauenburgsche Flusskarte (blaues Flusnetz auf schwarzem Wachstuch) benutzt wird.

Für die beiden unteren Klassen ist am besten ein kleiner Atlas (etwa Debes B oder Andree-Schillmann A) vorzuschreiben, während sich von Quarta an ein größerer empfiehlt (z. B. Debes C oder Diercke-Gäbler oder — namentlich für Realanstalten, die ja mehr Material verarbeiten können — Sydow-Wagner); jedenfalls aber ist für jede Stufe, um die Hauptarbeit in der Klasse leisten zu können, Atlaseinheit dringend geboten. Seit Einführung der „mitteleuropäischen Zeit“ sollte natürlich kein Atlas, keine Wandkarte, kein Globus mehr angeschafft werden, wenn nicht die Meridianzählung von Greenwich ausgeht.

Es ist mit besonderer Freude zu begrüßen, daß einerseits von Quarta ab das „Entwerfen von einfachen Kartenskizzen“ behufs Einprägung der Topik vorgeschrieben ist, daß aber andererseits in den „methodischen Bemerkungen“ vor „Überspannung der Anforderungen“ hierbei gewarnt wird. Für das Zeichnen „in Heften“ kann der Lehrer mit besonderem Vorteil die Blätter von Debes' Zeichenatlas als Vorlagen benutzen; wenn er unter Angabe der wenigen Maße das vereinfachte Gradnetz und darin das Bild des Landes (bunte Kreiden!) an der Tafel entwirft, so können die Schüler mitzeichnend — ohne Hausarbeit — in verhältnismäßig kurzer Zeit ganz saubere Kartenskizzen herstellen¹⁾.

Die Lehraufgabe der Quarta umfaßt passend das außerdeutsche Europa; nur möchte es vom Standpunkte des Geographen aus auffällig erscheinen, daß die Mittelmeerländer besonders berücksichtigt werden sollen, — haben doch z. B. die britischen Inseln für uns mindestens dieselbe Wichtigkeit!

Wenn der neue Geographie-Lehrplan bis hierher den Gedanken eines Fachlehrers im allgemeinen Rechnung trägt, so kann dagegen die Verteilung des Stoffes auf die beiden Tertian wissenschaftliche Bedürfnisse durchaus nicht befriedigen! Daß die Behandlung Deutschlands auf dieser Stufe (wenigstens auf Realanstalten mit je zwei Wochenstunden) nicht einfach eine „Wiederholung“

¹⁾ Vielleicht wäre zu erwägen, ob nicht zur Hebung der Fertigkeit dem Zeichenunterrichte in verschiedenen Klassen die Aufgabe gestellt werden könnte, jährlich eine Landkarte nach Angaben und unter passender Anleitung genauer auszuführen?

des Quintapensums ist, sondern hier erst den Charakter wahrer Länderkunde mit kausaler Verknüpfung der Thatsachen im Sinne der neueren Schulgeographie annimmt, ist schon oben betont worden; ebenso, daß der große Stoff: Deutschland und die fremden Erdteile, für das Gymnasium kaum zu bewältigen ist. Aber gradezu unverständlich ist es für den Geographen, weshalb die Länderkunde Deutschlands sowohl als auch der aufsereuropäischen Erdteile zerrissen und obendrein noch die „politische Erdkunde Deutschlands“ vor der „physischen“ betrieben werden soll. Läßt sich doch derselbe Unterrichtsstoff ganz naturgemäß in derselben Zeit in folgender Weise erledigen: III B: Länderkunde Mitteleuropas. III A: „Physische und politische Erdkunde“ der aufsereuropäischen Erdteile mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Kolonien¹⁾.

Was insbesondere die Länderkunde Deutschlands angeht, so will Ref. nicht verschweigen, daß er entgegen einer schroffen Trennung von „physischer“ und „politischer Erdkunde“ die von Alfred Kirchhoff gegebene Behandlung des Vaterlandes unter Zugrundelegung der natürlichen Landesteile der Seydlitz-Art (um einen kurzen Ausdruck zu gebrauchen) vorzieht, die Betrachtung vom politischen Standpunkte aus jedoch einer abschließenden Wiederholung vorbehalten möchte. Daß bei der Durchnahme eines Landes eine gewisse Ordnung befolgt wird, ist selbstverständlich; daß aber nur Staaten und Provinzen und nicht vielmehr die natürlichen Landesteile als „geographische Einheiten“ aufzufassen wären, vermag Ref. nicht einzusehen. Bei der Behandlung der größeren natürlichen „Einheit“ Mitteleuropa bildet z. B. das Harzgebiet eine engere natürliche „Einheit“: im direkten Anschluß an die Betrachtung des Gebirgsbaues und der Flusadern nehme man die menschlichen Wohnorte durch, die Bedeutung ihrer Lage am und zum Gebirge, den steten Zusammenhang von Land und Leuten, die durch die Natur bedingte Anlage der Verkehrsstraßen u. s. w. Wie wird aber dieses stete Ineinandergreifen zerrissen durch eine Behandlung, bei der erst nach der Erörterung der Oberflächengestaltung des ganzen Mitteleuropa in der „politischen Erdkunde“ von 1) Preußen einige, 11) Braunschweig noch einige und endlich 15) Anhalt der Rest der Harzorte besprochen wird! Die Lage der Orte in Bezug auf den Harz muß der Schüler kennen; dem gegenüber ist es ziemlich nebensächlich, ob dieser Ort im Braunschweigischen, jener im Preussischen liegt; wir haben deutschen Partikularismus genug.

Wenn in der oben angedeuteten Weise Mitteleuropa ganz in

¹⁾ Namentlich hierfür ist die ausgiebige Benutzung einer Schulsammlung von Abbildungen, Rohprodukten, Handelsartikeln u. s. w. anzuraten; vgl. O. Schneider-Dresden, F. Umlauf-Wien u. a. m.

die Untertertia verwiesen würde, so müßte es bei Untersekunda heißen: Wiederholung der Erdkunde Europas, namentlich Deutschlands. Die „wichtigsten Verkehrs- und Handelswege“ sollten jedenfalls nicht bis II B verschoben, sondern im einzelnen Falle schon vorher berücksichtigt werden; denn wer will z. B. Australien ohne Erwähnung des Überlandtelegraphen und seines Anschlusses an Java, Polynesien ohne Besprechung des deutschen Südseehandels und der bezüglichen Seefahrtslinien erörtern?

Um der unabweislichen Forderung: weniger Gedächtnisstoff, aber kausale Verknüpfung der Thatsachen! gerecht zu werden, empfiehlt sich je nach dem Standpunkte der Schulen und der Fachlehrer die Einführung von A. Kirchhoffs „Erdkunde für Schulen“ oder „E. v. Seydlitz' Geographie, Ausgabe D“ (in sechs Heften) oder ähnlicher neuer Leitfäden.

Zu bedauern ist es, daß sich auf der Oberstufe für die „allgemeine Erdkunde“ nicht eine besondere Unterrichtsstunde — wenigstens auf den Realanstalten — hat gewinnen lassen. Zur näheren Begründung dieses Wunsches verweist Verf. auf den Artikel, den er in der Zeitschrift „Praktische Physik“ (M. Krieg-Magdeburg) 1889 S. 389—392 unter der Überschrift: „Die physikalische Geographie und ihre Behandlung auf höheren Lehranstalten“ veröffentlicht hat. Sofern sich den Anforderungen des geschichtlichen Unterrichts gegenüber die Abzweigung einer besonderen Geographiestunde von den drei für „Geschichte und Erdkunde“ angesetzten Stunden wirklich nicht ermöglichen ließe, sollten die Grundzüge der „allgemeinen Erdkunde“ bestimmt der Physik in II A im Anschluß an die Wärmelehre zugeteilt werden, da deren Gesetze namentlich bei der Meteorologie und Meereskunde zur Anwendung kommen. Die sphärische Trigonometrie im mathematischen Unterrichte der Prima giebt am besten Gelegenheit zu „Anwendungen auf mathematische Erdkunde“, aber zur Behandlung der letzteren selbst ist in diesem Fache wenig Zeit.

So läßt der neue Lehrplan einige über das Bisherige hinausgehende Wünsche unerfüllt und leidet auch, wie oben gezeigt, im einzelnen an etlichen Schwächen; aber als Ganzes im Vergleich zu den alten Lehrplänen verdient er durchaus nicht den Vorwurf, daß er einen Rückschritt darstelle, und die zu Anfang ausgesprochene Behauptung ist durch die vorstehende Besprechung gerechtfertigt.

Eine Gefahr für Fruchtbarmachung der neueren Schulgeographie aber — und das sei zum Schlusse hervorgehoben — liegt nicht so wohl in dem neuen Fach-Lehrplane selbst, als in der besonders starken Betonung des Systems der Klassenlehrer gegenüber dem der Fachlehrer. Es giebt neuerdings zwar an einer recht großen Zahl von Anstalten jedesmal ein paar Lehrer, die wirklich geographisch vorgebildet sind und somit auch in einigen

Klassen neben anderen Fächern die Geographie wirksam betreiben können; in anderen Klassen aber wird bei dem Klassenlehrerprinzip unser Fach leicht — so zu sagen als „Flickstunde“ — dem einen oder andern Lehrer zugewiesen werden, der unbeschadet seiner sonstigen Bedeutung gerade der neueren Erdkunde ziemlich fremd gegenübersteht und ihrer geistbildenden und praktischen Eigenart darum nicht gerecht zu werden vermag. Es würde ein besonderes Verdienst der Anstaltsleiter sein, wenn sie bei der Unterrichtsverteilung dieser Gefahr möglichst entgegenarbeiten wollten.

Crefeld.

Adolf Pahde.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Friedrich Zenge, Leitfaden für den evangelischen Religions-Unterricht. Beispiel eines ausgeführten organischen Lehrplans (in freiem Anschluß an die neuen preussischen Lehrpläne vom 6. Januar 1892). Gütersloh, Bertelsmann, 1893. Heft 1. (Viertes Schuljahr, Sexta:) Das auserwählte Volk und seine Glaubenshelden. IV u. 40 S. steif brosch. 0,60 M. Heft 2. (Fünftes und sechstes Schuljahr, Quinta und Quarta:) Der Heiland und die Seinen. (II u. 60 S. steif brosch. 0,80 M.)

Eine fast fieberartige Thätigkeit und Unruhe herrscht zur Zeit in der Welt des Schullebens, um mit großen Reformen das Jahrhundert abzuschließen. Vollends hat sich in den letzten Wochen, daß ich so sage, der Wind der Erregung zum Sturme entwickelt; denn bis zum 1. Juni sollen plötzlich die Anträge auf Neueinführung von Büchern und andern Lehrmitteln mit den nötigen Beilagen fertig vorliegen, nachdem diese Frage bisher immer bei Seite geschoben worden war. Begreiflich, daß da Verleger und Verfasser im Wettbewerb eifern, ihre Angelegenheiten zu erfreulichem Ausgange zu führen. So drängen und jagen sich neue Bücher, Anzeigen, Anerbietungen u. dgl. m.

Da darf doch der im tiefsten Grunde wichtigste und nach der Überlieferung vornehmste Unterrichtsgegenstand, der Unterricht in der christlichen Religion, gewiß nicht unberücksichtigt bleiben. Wir sind auch in der angenehmen Lage, unsere Leser, denen diese Sache sonst doch vielfach entgehen möchte, wenigstens vorläufig auf ein leider erst in der Entwicklung begriffenes Unternehmen empfehlend hinweisen zu dürfen, welches vor manchem andern Beachtung und Teilnahme zu verdienen scheint. Es handelt sich um den oben genauer bezeichneten Leitfaden für den evangelischen Religions-Unterricht von Dir. Zenge, der zweierlei zu bieten verspricht: 1. dem Lehrer nach pädagogischen Gesichtspunkten eine genau ordnende Methode zu zeigen, um die Schüler mit reichem bleibenden Gewinne durch das Gebiet christlichen Lebens und christlicher Lehre zu führen,

2. dem Schüler als Hilfe bei der Wiederholung zu dienen. Und im Einklange mit den Erfahrungen des verehrten Verf.s müssen wir, nachdem wir seit einem Menschenalter ganz besonders auf diesem Gebiete auch schriftstellerisch thätig gewesen sind (schon 1865 Progr. Königsberg i. d. N. Über den evangelischen Religionsunterricht auf Gymnasien), einräumen, daß die vorliegenden Hefte in der That diesem doppelten Zwecke zu genügen scheinen.

Es ist eben ein glücklicher Umstand, daß wir hier nicht eine Neulingsarbeit vor uns haben, sondern Darlegungen, die auf langjähriger Erfahrung, vielfachen Studien und reichem Verkehr mit anderen Schulmännern beruhen. So hat das Ganze auch das Gepräge des pädagogisch und didaktisch wohl Erwogenen, wobei aller mechanischen Art der Unterweisung und jeder Überbürdung von vornherein entschieden der Absagebrief geschrieben ist.

Andererseits mögen fromme Eltern und Jugendfreunde hier nicht moderne Reform des kirchlichen Christentums nach neuen kritischen Forschungen oder nach einem wissenschaftlichen System einer gegenwärtigen Glaubenslehre wittern! Die „*novae opiniones*“ taugen ja in der Regel überall nicht viel; in der Kirche sind sie nur zu leicht, wie schon der weise Melanchthon erkannte, ein Frevel. Die Haltung der Zangeschen Arbeit zeigt ein festes, ruhiges Stehen im Mittelpunkte des Heils, eine innige Vertiefung in die biblische Überlieferung und in das gemeindliche Leben, das lebendige Streben, Glauben zu pflegen und die christliche Erkenntnis nach der Art des Glaubens reich, aber rein auszugestalten.

Man bekommt, soweit die Arbeit bis jetzt vorliegt, den wohlthuenden Eindruck, daß man es mit einem durchaus zuverlässigen, weitsichtigen, erfahrenen Wegweiser zu thun hat, dessen Führung man sich getrost überlassen kann. Wenn das Buch fertig ist, gedenken wir auf dasselbe zurückzukommen und etwaige Wünsche dann noch auszusprechen.

Heute möchten wir den Verleger auffordern, wenn die einzelnen Hefte wirklich den Gymnasiasten in die Hand gegeben werden sollen, den Preis angemessen herabzusetzen, ohne die gute Ausstattung zu schädigen.

Am Katechismustext stört uns Heft 2 S. 59 „Matthäi im letzten“ und „Marcus im letzten“; in beiden Heften (2 S. 51 — 1 S. 16) „mit aller Notdurft und Nahrung des Leibes und Lebens mich reichlich und täglich versorget“, worüber das Nötige in meinen Beiträgen zum Verständnis der deutschen Bibel und des kleinen Katechismus Luthers (Leipzig, Fock, 1891. 0,60 M. — auch im Osterprogramm des Treptower Gymnasiums 1891 —) dargelegt ist.

Treptow a. R.

Alexander Kolbe.

- 1) Schneider, Religionsbuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Heft, Lebensbilder aus der Geschichte der evangelischen Kirche von Luther bis zur neueren Zeit. Berlin, E. S. Mittler & Sohn, 1892. 34 S. 8. 0,50 M., geb. 0,80 M.

In einer kleinen Schrift von 34 Seiten hat der Verf. für geifere Schüler kurzgefaßte Lebensbilder von 13 protestantischen Kirchenmännern zusammengestellt, an deren Wirkungen die Segnungen erkannt werden können, welche von der evangelischen Kirche ausgehen. Es sind die Lebensbilder von Luther, Melancthon, Zwingli, Calvin, Paul Gerhard, Spener, Francke, Zinzendorf, Schleiermacher, Oberlin, Gofsner, Fliedner und Wichern. Die Darstellung ist nirgends sehr eingehend, aber überall klar und dem Verständnis von Schülern angemessen. Wie man sieht, hat der Verf. außer den Reformatoren vorwiegend solche Männer ausgewählt, welche ihren christlichen Glauben in praktischen Liebeswerken bethätigt haben, wie Francke, Oberlin, Gofsner, Fliedner und Wichern. Diese fünf Männer haben zwar Hochbedeutsames geleistet, wovon der Schüler Kenntnis nehmen muß; aber die innere Missionsthätigkeit erschöpft doch nicht die Fülle des protestantischen Geisteslebens. Es giebt doch auch eine protestantisch-theologische Wissenschaft, welche gerade in unserem Jahrhundert zu einer hohen Entwicklung gelangt ist. Neben Schleiermacher müßten daher auch ein paar neuere wissenschaftliche Theologen genannt werden, an deren Forschungen gereifteren Schülern die Fortschritte der theologischen Erkenntnis gezeigt werden könnten. Von den Kirchenlieder-Dichtern ist nur Paul Gerhard erwähnt, warum nicht auch einige der neueren, wie Gellert, Klopstock, Albert Knapp u. a.? S. 13 wird bemerkt, daß in dem Runge'schen Gesangbuche vom Jahre 1653 die Lieder der Kurfürstin Luise Henriette von Brandenburg gestanden haben. Soll damit gesagt sein, daß die Kurfürstin selber gewisse Lieder, wie „Jesus meine Zuversicht“, gedichtet habe, so wird der Verf. nicht auf allgemeine Beistimmung rechnen dürfen; denn jene Lieder zeugen von einer so sicheren Beherrschung der deutschen Sprache, wie die Kurfürstin, welche 1646 nach Berlin kam und vorwiegend holländisch und französisch sprach, sie vor 1653 nicht besessen haben kann. Zum Verständnis von Speners *pia desideria* ist S. 15 eine Schilderung der dogmatischen Verknöcherung unerläßlich, welcher der Protestantismus im 17. Jahrhundert verfallen war. — Die Angabe S. 30, daß Joachim II. am 1. November 1539 „mit seiner Familie“ in Spandau das Abendmahl unter beiderlei Gestalt genommen habe, ist nicht zutreffend. Der Kurfürst allein beging die Feier; seine Gemahlin Hedwig, eine polnische Prinzessin, war und blieb katholisch. — In dem Abschnitte über den Anteil der Hohenzollern am Leben der evangelischen Kirche war auch des Markgrafen Johann von Küstrin wegen seiner entschiedenen Opposition gegen das Augsburger Interim zu gedenken.

- 2) Evers und Fauth, Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht für evangelische Religionslehrer und Pfarrer, Studierende, Seminaristen und reifere Schüler höherer Lehranstalten. I. Abteilung, Heft 2. Die Gleichnisse Jesu, erste Hälfte, von M. Evers. Berlin, H. Reuthers Verlagsb. (H. Reuther u. O. Reichard), 1893. 24 S. 8. 0,30 M.

Die beiden genannten Verf. haben den Versuch gemacht, den umfangreichen Lehrstoff für den Religionsunterricht — Bibelkunde, Kirchengeschichte und Glaubens- und Sittenlehre — in einzelnen Heften von 1—2 Bogen zum Preise von 20—30 Pfennig für Lehrer und gereifere Schüler zu bearbeiten. Das oben näher bezeichnete Heft enthält eine Einleitung in die Gleichnisse Jesu, in welcher Begriff, Form und Zweck, sowie die chronologische Reihenfolge der Gleichnisse erörtert werden, worauf eine Erklärung der sieben Gleichnisse in Matth. 13 nebst einigen anderen folgt. Bild und Sinn der Gleichnisse werden erläutert und die Nutzenanwendung für Lehre und Leben durch geschichtliche Beispiele und allgemeine Erörterungen dargelegt. Der Verf. hat hierzu einen reichen Lehrstoff in knapper, oft nur andeutender Form zusammengetragen, Altes und Neues aus der Geschichte und der Litteratur verwendet und für einen Lehrvortrag treffliche Dispositionen entworfen, aber doch mehr für den Lehrer als für den Schüler gearbeitet. Jenem sind gerade die aphoristischen Bemerkungen willkommen, da er aus ihnen leicht ganze Gedankenreihen entwickeln kann; der Schüler dagegen verlangt eine klare, abgerundete, belehrende Darstellung, nicht blofs Andeutungen und Hinweise. Auch die Frage nach der chronologischen Reihenfolge der Gleichnisse, die immer nur eine auf subjektives Ermessen gegründete Lösung finden kann, hat für den Schüler wenig Interesse. Die Schule hat nur darauf zu sehen, daß der Schüler ein Gleichnis versteht und es selbstständig vorzutragen vermag. — Im übrigen sind die erläuternden Ausführungen des Verf.s derart, daß man ihnen die Beistimmung nicht versagen kann. Nur in betreff des Gleichnisses von dem verborgenen Schatz im Acker, den der Finder wieder verbirgt, um mit Hingabe seines Besitzes den Acker käuflich und dadurch mittelbar auch den Schatz an sich zu bringen, wäre eine eingehendere Erklärung wünschenswert. Wenn der Verf. bemerkt, daß Jesus die Rechtsfrage, ob der Käufer den Besitzer des Ackers nicht betrog, ganz außer acht gelassen habe, so ist das richtig; allein der Schüler nimmt leicht Anstoß an dem selbstsüchtigen Handeln des Käufers zur Erlangung eines idealen Zweckes. Es bedarf daher hier wie bei dem Gleichnis vom ungerechten Haushalter des Hinweises auf die altjüdische Anschauung, daß es die rechte Lebensklugheit sei, die irdischen Güter zur Erwerbung himmlischer zu verwenden. In dem Schatzfinder hat Jesus einen Alltagsmenschen seiner Zeit geschildert, der, jener Anschauungsweise mit Pfüßigkeit huldigend, gerade in dem Schatze — dem Christentum — eine edlere Lebenanschauung finden sollte.

Berlin.

J. Heidemann.

Jahresberichte für neuere deutsche Litteraturgeschichte unter ständiger Mitwirkung von zahlreichen Gelehrten herausgegeben im Verein mit M. Herrmann und S. Szamatólski von J. Elias. Erster Band (Jahr 1890). Stuttgart, G. J. Göschen'sche Verlagshandlung, 1892. XI u. 136 u. 196 S. gr. 8. 10 M., geb. 12 M.

Je weiter sich die Kreise ziehen, die sich mitteilend, sammelnd, beobachtend und forschend an dem Aufbau der neueren deutschen Litteraturgeschichte beteiligen, um so schwerer wird es, den reichen, in mannigfachen Zeitschriften und in oft schwer zugänglichen Einzelveröffentlichungen, vielfach sogar in der Tagespresse zerstreuten Stoff zusammenzuhalten und zu übersehen. Dem un-
leugbar vorhandenen Bedürfnis nach einer mit wissenschaftlicher Kritik berichtenden Sammelstelle wollen die Herausgeber der Jahresberichte abhelfen; sie haben sich zu dem Ende mit einer Reihe von Gelehrten vereinigt, von denen jeder auf seinem eignen Forschungsgebiete ein Führer zu sein verspricht, der ganz besonders das Neue und Fördernde der behandelten Arbeiten hervorheben wird. In dem vorliegenden stattlichen Bande, der die Erscheinungen des Jahres 1890 umfasst, ist dieser Gesichtspunkt nicht bloß in den Berichten über die einzelnen Schriftsteller bewahrt, er drückt auch den allgemeineren, zusammenfassenden Übersichten sein Gepräge auf. Die Berichte umfassen den Zeitraum von der Mitte des 15. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart, sie fassen zumeist die Dichtungsgattungen zusammen. Luther und Klopstock, Wieland, Lessing, Herder, Goethe und Schiller treten in Einzelberichten hervor. Aus dem allgemeinen Teil sind besonders die Abschnitte über Geschichte der deutschen Philologie, Kulturgeschichte, Geschichte des Unterrichtswesens, Litteratur in der Schule geeignet, über wichtige Fragen der Gegenwart zu unterrichten. Für die sehr übersichtliche und bequeme äufsere Anordnung hat J. Jastrows Jahresbericht für Geschichtswissenschaft das Muster abgegeben, die Jahresberichte für die neuere deutsche Litteraturgeschichte sind aber dadurch im Vorteil, daß ihnen der zur Verfügung stehende Raum eine gröfsere Ausführlichkeit gestattet.

Berlin.

Ernst Naumann.

Jwan von Müller, Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft in systematischer Darstellung mit besonderer Rücksicht auf Geschichte und Methodik der einzelnen Disziplinen. Erster Band: Einleitende und Hilfsdisziplinen. Zweite sehr vermehrte, teilweise völlig neu bearbeitete Auflage. München, O. Beck, 1892. Lexikonf. XX u. 915 S. 15 M. — Vierter Band. Erste Abteilung, erste Hälfte: Die griechischen Staats- und Rechtsaltertümer von G. Busolt. Zweite umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage. Ebd. 1892. VIII u. 384 S. 6,50 M. — Achter Band, zweiter Teil: Geschichte der römischen Litteratur von M. Schanz, vom Ende der Republik bis auf Hadrian. Ebd. 1892. XVI u. 476 S. 8 M.

Der erste Band ist in der zweiten Auflage um 200 Seiten stärker geworden, ein Zuwachs, welcher fast allein von der Neu-

bearbeitung der griechischen Epigraphik herrührt. Durch den Tod ist inzwischen ausgeschieden L. v. Urlichs, der Verfasser der im ersten Bande enthaltenen vortrefflichen Grundlegung und Geschichte der klassischen Altertumswissenschaft. Sein Sohn, der die Neubearbeitung übernommen hat, widmet dem ebenso gewandten und geistvollen als vielseitig gelehrten Manne einen warmen Nachruf. Die „Grundlegung“ hatte nur hier und da eine Ergänzung durch Litteraturnachweise nötig. In der „Geschichte“ der Altertumswissenschaft hingegen haben einige Abschnitte eine um wenigstens erweiterte Umarbeitung erfahren. Auch sind die Citate genau verglichen und die Namen der in den letzten Jahren verstorbenen Philologen von Bedeutung an geeigneter Stelle eingereiht worden. An die Stelle der griechischen Epigraphik von Hinrichs hingegen ist eine völlig neue und beträchtlich umfangreichere Arbeit von W. Larfeld getreten (267 S.). Selbst innerhalb dieser erweiterten Grenzen erklärt der Verf. auf Vollständigkeit verzichten zu müssen. Geht doch der Strom der griechischen Inschriften von Jahr zu Jahr unaufhaltsam in die Breite. Selbst die Jahresberichte über griechische Epigraphik können trotz aller aufgewandten Mühe auf absolute Vollständigkeit keinen Anspruch mehr erheben. So völlig unübersehbar ist das zersplitterte Material geworden. Die Absicht des Verf.s ging demnach vielmehr auf eine möglichst übersichtliche und gleichmäßige Behandlung des Stoffes innerhalb eines festgegliederten systematischen Aufbaues. Die Arbeit sondert sich in folgende Teile. Auf ein einleitendes Kapitel über den Umfang und die Aufgabe der Epigraphik folgt eine Geschichte der griechischen Epigraphik, welche mit einer Übersicht des von den Amerikanern bei der archäologischen Durchforschung des hellenischen Bodens Geleisteten schließt. Der zweite Hauptteil handelt von der Vorgeschichte der griechischen Inschriften (u. a. von der Wahl des Materials, den Kosten, dem Orte der Aufstellung), von der Ausführung der Inschriften (Schriftichtung, Schriftcharakter, Korrekturen), von der technischen Behandlung der Inschriften durch den „Epigraphiker im Felde“, der das Vertrauen der einheimischen Bevölkerung erwerben, die Inschriften vorsichtig bloßlegen, reinigen, leserblich machen, abschreiben oder Abklatsche davon nehmen muß, von der Kritik und Hermeneutik nebst allem, was die Orthographie und Sprache der Inschriften betrifft. Der dritte Hauptteil handelt vom Alphabet und von den Sprachformeln der griechischen Inschriften. Dieser letzte, sehr umfangreiche, aber sehr geschickt angelegte Abschnitt beschäftigt sich vorwiegend mit der Komposition der attischen epigraphischen Denkmäler. — Hinsichtlich der römischen Epigraphik von Hübner sei noch bemerkt, daß der Abschnitt über die Schrift in dieser zweiten Auflage eine Erweiterung erfahren hat. — Außerdem ist dem ersten Bande in dieser zweiten Auflage ein eingehendes Register angefügt, welches sämtliche Abteilungen dieses Bandes umfaßt.

Auch die griechischen Staats- und Rechtsaltertümer von Busolt haben in dieser zweiten Auflage eine sehr viel grössere Ausdehnung gewonnen. Gerade für diesen Teil der Altertumswissenschaft ist das Material durch die Auffindung zahlreicher Inschriften und der Aristotelischen Schrift vom Staate der Athener bedeutend angewachsen. Dem entsprechend mußten manche Abschnitte, besonders der die Verfassung Athens betreffende, umgearbeitet und erweitert werden. Eine bedeutend ausführlichere Behandlung ist ferner in dieser zweiten Auflage dem attischen Gerichtswesen zu teil geworden. Der Rahmen des Ganzen ist derselbe geblieben; aber einzelne Abschnitte haben stattlichere Dimensionen angenommen, so z. B., außer den Athen betreffenden Abschnitten, das Kapitel über die Amphiktyonien und Stammbünde. Dem Schlußkapitel über die wichtigsten Bünde sind drei neue Abschnitte über den böotischen, achäischen und ätolischen Bund hinzugefügt worden. Wie bedeutend die Gesamterweiterung der Schrift ist, zeigt die Seitenzahl. Aus den 222 Seiten der ersten Auflage sind in dieser zweiten, wenn man das hinzugekommene Namen- und Sachregister mitrechnet, 384 Seiten geworden.

In dem neu erschienenen zweiten Teil des achten Bandes behandelt Schanz die Geschichte der römischen Litteratur vom Ende der Republik (30 v. Chr.) bis auf Hadrian (117 n. Chr.). Genau die eine Hälfte des vorliegenden Bandes beschäftigt sich mit der Litteratur vom Ende der Republik bis zum Tode des Augustus. Der Verf. zeigt sich mit Gelehrsamkeit gepanzert, und auch die Art, wie er seine Sache vorträgt, verdient alle Anerkennung. Gerade in dieser ersten Hälfte werden fast ausschließlich Dinge behandelt, welche stets im Vordergrund des gelehrten und litterarischen Interesses gestanden haben. Gleichwohl wird das Urteil des Verf.s schwerlich von irgendeiner Seite bemerkenswerte Anfeindungen erfahren. An erforschend wirkenden Anzeichen einer persönlichen Teilnahme fehlt es durchaus nicht; im allgemeinen aber kann man sagen, daß er mit ruhiger Klarheit aus der sehr verzweigten und auch an widersprechenden Urteilen nicht eben armen gelehrten Litteratur das Facit gezogen hat. Das einleitende Kapitel erweckt Befürchtungen, die sich nachher zum Glück nicht erfüllen. Es ist jetzt Mode geworden, über die geistigen Anlagen der Römer sehr ungünstig zu urteilen. Auch der Verf. stellt an die Spitze seiner Betrachtung den Satz, trotz der fast unruhigen litterarischen Betriebsamkeit im Augusteischen Zeitalter sei die Litteratur doch, genauer betrachtet, innerlich gebrochen gewesen. In der republikanischen Zeit habe sie nur die römische Gesellschaft als Richterin gehabt; jetzt aber, wo in Rom alles in den Händen eines Mannes war, habe sie unwillkürlich ihre Blicke auf ihn richten müssen. Sollte man wirklich ein Recht haben zu behaupten, daß die Geschicke der Litteratur fortan

von der Gunst und Ungunst dieses einzigen abhängen? Jedenfalls muß man doch zwischen den einzelnen Kaisern unterscheiden, wie ja der Verf. auch selbst in einem späteren Abschnitte thut. Es kamen bald einige, welche kein freies Wort gestatteten und so jene höfische Schmeichellitteratur erstehen ließen. Von Augustus kann man doch aber jedenfalls sagen, daß litterarische Verfolgungen unter ihm etwas sehr Seltenes waren. Selbst der schwarz-sichtige Tacitus gesteht ja von ihm *lenia fuisse servitutis initia*. Augustus wollte den Römern gar nicht ihre Vergangenheit entreißen und beförderte sogar den Kultus der altrömischen Ideale. Auch gegen die Schmeichelei wehrte er sich nach Kräften, ebenso wie Tiberius. Was half es aber? Sobald es die Verfassung irgend gestattet, übt sich der Mensch, über dessen unausrottbare Liebe zur Freiheit so viel deklamiert worden ist, in der Sprache der Servilität. Freilich muß man nicht von allem, was gesagt wurde, den vollen sprachlichen Wert eintreiben. Es bildete sich eben bald eine schwülstige offizielle Phraseologie, deren Kurs ganz niedrig stand und die auch von denen, deren Empfindungen sonst ganz andere waren, gelegentlich ohne Bedenken gebraucht wurde. Ich möchte deshalb aber nicht mit dem Verf. sagen, es habe der Litteratur das gefehlt, was ihrem Gedeihen so notwendig sei wie der Pflanze Licht und Luft, es habe ihr die Freiheit gefehlt. Für die praktische Beredsamkeit, der nur die *Centumviralgerichte* und eine bescheidene Wirksamkeit im Senate übrig blieb, war diese Zeit allerdings weniger günstig. Hinsichtlich der Geschichtschreibung könnte man sich versucht fühlen, dasselbe zu glauben. Livius und Tacitus beweisen ja doch aber, daß man von der republikanischen Zeit auch damals mit Enthusiasmus reden und die nächste Vergangenheit in der schärfsten Weise angreifen durfte. Wenn man die gesamte Litteratur des kaiserlichen Rom überschaut, muß man sogar finden, daß sie einen viel freieren und weiteren Horizont zeigt, als die republikanische Litteratur. Unsere junge Wissenschaft der Litteraturgeschichte entbehrt überhaupt noch der kritisch-ästhetischen Grundlage. Wie viel schiefe Urteile fließen z. B. aus der Überschätzung der inneren Triebkraft der politischen Geschichte. Da sollen es immer die lärmenden großen Ereignisse und Verfassungsänderungen sein, aus denen der Geist einer neuen Zeit geboren wurde, während in Wahrheit im Stillen oft weit mächtigere Kräfte wirksam waren. Auch den Einfluß politischer Machthaber und sonstiger hochgestellter Persönlichkeiten auf die Weckung des geistigen und litterarischen Lebens überschätzt man. Wenn keine Vergile und Horaze vorhanden sind, werden doch hundert Mäcenas und Augustus durch ihre Huld keine zu erwecken vermögen. Man erinnere sich z. B., wie alle Bemühungen des ersten Napoleon, die Litteratur in seinem Sinne zu beleben, im Sande verlaufen sind. Das Griechentum, seine Litteratur und seine Philosophie, war auf den Stamm des Römer-

tums gepflanzt worden. Das war das Ereignis κατ' ἐξοχήν für die römische Litteratur. Die ganze spätere Entwicklung war davon die Folge. Nicht von allen Römern wurde das Griechentum mit gleich reinem und selbständigem Urtheil erfasst. Es erfolgten auch zornige Reaktionen des nationalen Römertums, welches sich gegen den mächtigen Eindringling wehrte. Aber der Keim mit seiner Triebkraft war gegeben, und damit war der nachfolgenden Entwicklung die Richtung gewiesen. Allerdings konnte die Gunst oder Ungunst der politischen Verhältnisse darauf hemmend oder beschleunigend wirken; aber dergleichen hat doch nur eine accessorische Bedeutung. Es scheint mir deshalb zu stark ausgedrückt, wenn der Verf. sagt, Vergil sei im wesentlichen auf Nachahmung angewiesen gewesen, es habe ihm die Originalität gefehlt. Für diesen Mangel spreche auch, dass sein poetisches Schaffen stark von fremden Impulsen abhängig gewesen sei, bei den Eclogen von der Einwirkung des Asinius Pollio, bei den Georgica von der des Mäcenas, bei der Aeneis von der des Augustus. Was man aber auch von den Eclogen denken mag, die Georgica und die Aeneis waren doch offenbar seinem Genius genehme Stoffe, wie er deren sicher auch aus dem Drange seiner eigenen Begabung gefunden haben würde. — Ein besonders ansprechendes Kapitel ist das über Tibull. Auch Propertius wird mit großer Wärme behandelt; aber man darf vielleicht doch finden, dass die Dunkelheit und Schwerfälligkeit, die frostige Gelehrsamkeit und der Alexandrinismus, Fehler, an welchen dieser Dichter offenbar stark leidet, in dem Gesamturtheil über ihn schwerer wiegen mussten.

Eine gelehrte Litteraturgeschichte, wie diese, kann ja natürlich nicht ein Werk aus einem Gusse sein. Sie muss auf Schritt und Tritt auf die Einreden vieler antworten. Auch können die Proportionen in einem solchen Buche nicht gewahrt sein. Die Ausführlichkeit der Behandlung wird darin ja in erster Linie durch die Fülle des bibliographischen Materials bedingt. Bisweilen sind es Punkte von ganz untergeordneter Bedeutung, um welche sich ein erbitterter gelehrter Kampf entspinnt. Man kann dem Buche aber nachrühmen, dass es seinen massenhaft zuströmenden Stoff lichtvoll ordnet und sich, von Zeit zu Zeit still stehend, Rückblicke und höhere Betrachtungen gestattet. Von den einigermaßen bedeutenden litterarischen Nachweisungen wird man nicht viel vermissen. Aufgefallen ist es mir, dass unter den Vergilausgaben die sehr gediegene große Ausgabe von Benoist fehlt. Auch die sehr gute Ausgabe des *Dialogus de oratoribus* von Goelzer hätte wohl verdient erwähnt zu werden. Beide Herausgeber sind genau mit den in Deutschland über ihren Autor veröffentlichten Arbeiten bekannt. Die eine wie die andere Ausgabe gehört zu den bei Hachette erschienenen éditions savantes.

Noch einige einzelne Bemerkungen. Die Briefe des Horaz,

finde ich, sind nicht ganz richtig charakterisiert (S. 84). Der litterarische Brief des Horaz hat die entschiedene Tendenz, die Beziehungen auf den Angeredeten auf ein Minimum zu reduzieren. Der richtige Standpunkt ist demnach der dem Wielandischen entgegengesetzte. Dieser sucht nämlich alle Gedanken und Wendungen jedes Briefes für die Charakteristik dessen, an welchen er gerichtet ist, auszunutzen. Lehrs ist burschikos und maßlos in seiner Ausgabe; aber er hat nicht so unrecht, wenn er sagt, nicht für die Pisonen sei die epistula ad Pisones geschrieben. — Es scheint mir ferner nicht richtig, wenn der Verf. das erste Gedicht des vierten Buches von Horaz als eine entschuldigende Vorrede ansieht. Dann müßte es das zuletzt entstandene sein. Auch hätte eine solche Entschuldigung doch nur Sinn vor einer Sammlung von Liebesgedichten. Fast alle Gedichte des vierten Buches gehören ja aber der ernstesten politischen Gattung an. Wir wissen ferner, daß Augustus selbst den Horaz veranlaßt hat, das vierte Buch hinzuzufügen, d. h. die feierlichen Festgedichte, die er verfaßt hatte, zu vereinigen. Ist es da nicht wahrscheinlicher, daß die paar erotischen Lieder, die der alternde Horaz bei dieser Gelegenheit einfügte, Lieder früheren Ursprungs waren, die er nach seinem Abschiede von der leichteren Lyrik in jugendlich fühlenden Stunden verfaßt hatte? Ich meine auch, daß der Verf. hinsichtlich dieses Gedichtes (IV 1) die Meinung Kieselings nicht hätte adoptieren sollen. Dieser glaubt nämlich, Horaz habe mit Ligurinus und der Knabenliebe eine Lücke im Kreise der erotischen Motive, welche in seiner Lyrik anklingen, nachträglich ausfüllen wollen. Den Ligurinus, die Phyllis, die alternde Lyce nennt der Verf. Schattengestalten. Man hat heute Neigung, den Horaz sich nach griechischen Vorbildern Situationen rein erfinden zu lassen. Bisweilen mag er das auch gethan haben (*vacui sive quid urimur non praeter solitum leves*). Aber von der überwiegenden Mehrzahl dieser Gedichte darf man doch wohl behaupten, daß sie, wenn auch falsche Namen einführend, seine wirklichen Lebensgewohnheiten widerspiegeln und also wahrscheinlich, mit der Freiheit allerdings, die zu allen Zeiten die lyrischen Dichter sich in solchen Fällen genommen haben, erlebte Vorfälle wiedergeben. An sich ist es ja gleichgültig zu wissen, was dem Wirklichen zu Grunde liegt; aber es ist ein falsches Bild von Horaz, wenn man ihn sich bloß als einen von litterarischer Glut belebten Dichter vorstellt. Wenn der Verf. ferner sagt, nicht der Dichter der Jugend, welcher alles noch von Gold umwoben erscheine, sei Horaz, nein, er sei der Dichter des Mannes, so ist doch dem gegenüber darauf aufmerksam zu machen, daß kein Dichter des Altertums, auch Homer und Sophokles nicht, der Jugend so gefällt wie Horaz. Er ist also nicht bloß der Lieblingsdichter derer, welche die Mittagshöhe des Lebens überschritten haben und mit stiller Wehmut auf die zer-

ronnenen Ideale der Jugend zurückblicken. Klänge der Wehmut (z. B. *carm.* II 6, 21—24 und *epist.* I 11, 7—10) sind ganz selten bei Horaz. Seine sich bescheidende Resignation hat mit zerronnenen Idealen nichts zu thun. Sie ist das Produkt seiner philosophischen Studien und seiner sich klärenden Lebensauffassung. Was sie charakterisiert, ist gerade dieses, dafs sie ganz frei ist von Bitterkeit. Resignierend hat Horaz sich auch nicht der Lebensfreude verschlossen. Er meint auch nicht später, dafs es jedem Lebensalter zieme, so zu denken, wie er jetzt. Mehr als auf Ehre und Geld, mehr auch als auf das, was die Menschen Genufs nennen, scheint es ihm allerdings auf die richtige Verfassung des Innern anzukommen; aber seine Denk- und Empfindungsweise ist darum echt antik, d. h. jugendlich geblieben. Erstens bleibt er dabei, dafs aus dieser Erde alle unsere Freuden quellen. Und zu dieser antiken Abwesenheit aller transcendenten Heiligkeit und Düsterkeit gesellt sich jenes andere, dafs er sich nicht mit Sorgen und Grämen und selbsteigener Pein seine Weisheit erringt, sondern sie als die reife Frucht der leidenschaftslos vernünftigen Lebensauffassung pflückt, die er sich durch Beobachtung teils seiner selbst, teils der anderen, und dabei auf die Stimmen der Philosophie lauschend, gebildet hat.

Aus der zweiten Hälfte des Bandes können als besonders gelungen die Abschnitte über die Tragödien Senecas, über Persius, Petronius, Quintilianus, den jüngeren Plinius hervorgehoben werden. Nicht recht geklärt will mir die Auffassung des Tacitus scheinen. Der Verf. stimmt allerdings nicht ein in das excentrische Lob, welches man diesem sehr fragwürdigen Historiker immer noch spenden hört. Wenn Tacitus aber wirklich die Eigenschaften, die ihm hier abgesprochen werden, nicht besitzt und nach der hier geschilderten Methode die Geschichte schreibt, hätte, meine ich, das Gesamturteil um einige Grade weniger günstig lauten müssen. Den entgegengesetzten Eindruck macht auf mich das Kapitel über Seneca. Der Verf. nennt diesen geistreich und rühmt ihm Hoheit der Gesinnung und aufgeklärte Denkungsart nach. Originell nennt er auch seinen Stil. Gleichwohl macht Seneca, der doch eine so außerordentlich eindringliche Sprache führt und der Liebblingsschriftsteller so manches großen Mannes war, in dieser Schilderung nur den Eindruck eines eiteln Autors, der mit den Gedanken spielt und nicht ernst zu nehmen ist.

Steglitz bei Berlin.

O. Weiffenfels.

1) Chr. Wirth, Zu den 36 Gründen gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen an humanistischen Gymnasien. Widerlegung der Einwände Chr. Muffs, F. Charitius' und F. Rappolds. Bayreuth, Henschmann, 1892. 49 S. 8. 1,20 M.

Wohl dem, der einen Gegner findet, wie ich ihn in Chr. Wirth gefunden habe. Er weist zwar alle meine Einwendungen gegen

seine 36 Gründe entschieden zurück, ja er ist durch meine Beweisführung und die der beiden andern Beurteiler in seinen Ansichten nur noch mehr bestärkt und zu vier neuen Gründen geführt werden, so daß jetzt 40 Gewappnete uns Wehrlosen gegenüberstehen, aber er ist trotzdem ein liebenswürdiger Gegner, ein Mann von feinen Formen und gewinnendem Wesen, der auch in der Hitze des Kampfes den Gentleman nicht verleugnet. Es wäre mir also ein wahres Vergnügen, ihm Rede und Antwort zu stehen, selbst auf die Gefahr hin, wieder nichts auszurichten und für besiegt zu gelten; aber der Raum einer Besprechung, wie er mir hier zu Gehote steht, reicht dazu nicht aus. Die Sache verdient eingehender behandelt zu werden, da sie ein wichtiges, altererbtes Unterrichtsverfahren der humanistischen Gymnasien betrifft. Ich werde also sehen, ob ich Zeit finde, in einem besonderen Aufsatz auf den Gegenstand zurückzukommen, wenn nicht ein besserer Kämpfer früher auf dem Plane erscheinen sollte. Für jetzt beschränke ich mich darauf, den Lesern dieser Zeitschrift die vier neuen Gründe mitzuteilen, die Prof. Wirth gefunden hat und die in die Eigenart der unzweifelhaft wieder wohlgedachten, bedeutsamen Schrift einen klaren Einblick gewähren.

37. Für die Sprachvergleichung ist das fremdsprachlich-deutsche Übersetzen eine weit bessere Vorarbeit als das deutsch-fremdsprachliche.

38. Viele Gelehrte sind gründliche Kenner der homerischen Sprache, des Mittelhochdeutschen, des Altägyptischen u. s. w., ohne jemals aus dem Deutschen in diese Sprachen übersetzt zu haben. Daraus folgt, daß gründliche Kenntnis einer Sprache ohne jede Übersetzung aus der Muttersprache in dieselbe möglich ist.

39. Weil zum Lesen und gründlichen Verstehen fremder Klassiker nur ein fremdsprachlich-deutsches Lexikon nötig ist, nicht auch noch ein deutsch-fremdsprachliches, so braucht man höchst wahrscheinlich auch zu diesem Zweck nur eine fremdsprachlich-deutsche Grammatik und Grammatikübung, nicht auch noch eine deutsch-fremdsprachliche.

40. Das Übersetzen aus den fremden Sprachen ins Deutsche ist wegen der hierdurch erzielten besseren Ausbildung des Kombinationsvermögens weitaus dem Übersetzen der fremdsprachlich vorverdauten deutschen Übungsstücke vorzuziehen.

2) Wilhelm Münch, Neue pädagogische Beiträge. Berlin, Gärtner, 1893. 160 S. gr. 8. 3 M.

Unsere Schulräte sind tüchtig am Werke. Um Erziehung und Unterricht nicht nur zu überwachen, sondern auch zu heben, wie es ihr Beruf von ihnen fordert, beschränken sie sich nicht darauf, in Person die Schulen zu besuchen, Schäden abzustellen und gute Bestrebungen zu unterstützen, sondern sie schreiten dazu fort, von dem reichen Schatz der Erfahrung, den zu sammeln ihnen mehr als andern vergönnt ist, durch Veröffentlichung auch

weiteren Kreisen Kunde zu geben. Es war mir eine Freude, vor kurzem die Schrift des Provinzial-Schulrats Rothfuchs in dieser Zeitschrift anzuzeigen (Dezemberheft 1892), es ist mir eine nicht geringere Freude, das eben erschienene Buch eines anderen Provinzial-Schulrats, „Neue pädagogische Beiträge“ von Wilhelm Münch, an dieser Stelle besprechen zu können.

Münch will keine regelrechte Pädagogik, keine alles umfassende Unterrichtslehre bieten; das zeigt schon die Aufschrift „Beiträge“, das sagt er ausdrücklich im Vorwort, das sieht man aus der Inhaltsangabe: 1. An der Schwelle des Lehramts (Seminarvorträge), 2. Soll und Haben der höheren Schulen, 3. Nachlese. Wiewohl aber das Buch nichts weniger als ein systematisches Ganzes ist, ein Ganzes ist es doch, es hat Hand und Fuß, es ist ein bei allem Reichtum und aller Mannigfaltigkeit doch einheitlich gestaltetes, wohlgefugtes pädagogisches Glaubensbekenntnis eines denkenden Mannes.

In den Seminarvorträgen geht Münch von der dreifachen Natur des Lehrers aus; der Lehrer ist Beamter, Gelehrter und Erzieher, oder soll es doch sein. Was hier über Gelehrsamkeit und Bildung, über den Vorzug, den diese vor jener hat, über Beamten-treue, Zeitsinn, Ordnungsliebe, Sinn für das Schöne, Bekanntschaft mit den Fragen der Gesundheitspflege, Gebrauch der Stimme, Umgangsformen, Standesbewußtsein und verwandte Dinge gesagt wird, verdient um seines zutreffenden maßvollen Urteils willen volle Beachtung. Treffliche Sachen finden sich auch in dem folgenden Abschnitt, der vom Direktor und Lehrerkollegium handelt. Münch hat die Dinge gesehen, wie sie sind; aber wenn er sie auch naturgetreu zeichnet, er bleibt doch der hoffnungsfreudige Idealist. Da, wo er von den Reibereien unter den Amtsgenossen spricht, bemerkt er sehr fein, aus dem gemeinsamen Werktagelieben erwachse eine kaum empfundene Einigkeit, die doch Ähnlichkeit habe mit derjenigen der Glieder einer Familie; auch Geschwister fühlten just nicht sehr, daß sie sich liebten, sondern viel mehr ihre Verschiedenheit, und sähen gewissermaßen erst hinterher, was sie einander gewesen seien. Mit Kollegen sei es ähnlich. Und nicht minder schön bemerkt er an einer anderen Stelle, häßlicher sei eine Trennung in gegnerische Gruppen, ein Sichablösen von Cliques, aber der echte Idealismus triumphiere wohl auch unschwer über die kleinliche Zerklüftung, die doch nichts anderes sei als ein Stück Philistertum.

Gedanken von hohem Wert, die nicht nur angehende Lehrer, sondern auch viele von denen, die schon lange in der Arbeit stehen, beherzigen sollten, finden sich in den Ausführungen über das Verhältnis von Schule und Haus und über das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern. Ich führe nur einige Stellen an, die mir besonders gefallen haben. „Die Gerechtigkeit“, sagt Münch einmal, „schreitet auf einer schmalen Linie, die Liebe ergeht sich

auf breiten Wegen“; und ein andermal: „Die Einteilung der Schüler in gescheite und dumme ist, wie die in fleißige und faule, alte Schulmeistersitte; sie hat übrigens nur den Vorzug der Bequemlichkeit“; und an einem dritten Orte: „Es soll dem jungen Lehrer an der Schwelle des Eintritts nicht etwa das Herz schwer sein um all der Anforderungen, um all der verlangten Kunst willen! Nur soll es lebendig schlagen. Denn „aus dem Herzen gehet das Leben“, heißt es an einer versteckten Stelle der Bibel. Und auch das Leben des Lehrers muß „aus dem Herzen gehen“, um wirklich etwas zu taugen und Lebenswert zu sein.“

In dem zweiten Abschnitt „Soll und Haben der höheren Schulen“, tritt Münch einer der Tagesfragen, der Frage nach der besten Gestaltung des höheren Unterrichts, näher. Hier lernen wir den Verf. von einer neuen Seite kennen, er ist Humorist. Wie er den Widerstreit der Meinungen und die Maßlosigkeit der Forderungen beleuchtet (S. 72 ff.), ist ganz ergötzlich zu lesen. Dabei ist er natürlich weit davon entfernt, aus dem erkannten Unrecht einen Panzer gegen alle Neuforderungen zu machen. Er ist dafür, daß die Schule den Standpunkt des Zöllners wähle und ihre Sünden erkenne. Worin diese nach Münch bestehen, wie sie entstanden sind und wie ihnen abzuhelpen ist, das mag jeder bei Münch selber nachlesen; ich will nur bemerken, daß er sich auch über die neuen preussischen Lehrpläne kurz äußert und daß sein suchender Blick als treibende Grundsätze oder leitende Ziele in denselben folgende vier herausgefunden hat: 1. geistige Entlastung, 2. körperliche Förderung, 3. mehr Beziehung zur Gegenwart, zur Wirklichkeit, und 4. mehr Durchbildung.

In weiteren Abschnitten handelt Münch vom Verhältnis zwischen Wissen und Können, das insofern der Verschiebung bedürfe, als bei uns Können und Bethätigen nicht zu vollem Recht komme; von dem rechten Lehrton und der rechten Anschaulichkeit des Unterrichts; von der Pflege des Empfindungslebens, der Beschränkung auf das wirklich Bildende, der persönlichen Lehrkunst und der dazu unerläßlichen Lehrerbildung, von der Beobachtung der Schülerindividualität und endlich der Ausgestaltung eines harmonischen Anstaltslebens. Die Abschnitte enthalten alle viel Lehrreiches und Anregendes; als besonders gelungen möchte ich den über die Lehrerbildung bezeichnen.

Wer das Buch so weit gelesen hat, läßt sicher die Nachlese nicht ungelesen; er hofft, daß die Aphorismen viele goldene Sprüche bieten werden. Und er täuscht sich nicht. Zwar sieht man sich hier öfter als sonst genötigt, mit seiner Zustimmung zurückzuhalten, vielleicht gar Widerspruch zu erheben; aber auch der Anhang ist nicht ohne Bedeutung und läßt den geistvollen Verfasser überall wiedererkennen.

Hiernach habe ich wohl nicht nötig, Münchs „Beiträge“ zur fleißigen Benutzung zu empfehlen; ein so gutes Buch empfiehlt sich von selbst.

Kassel.

Christian Muff.

Friedrich Holzweissig, Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen, Kursus der Untertertia. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt, 1892. VIII u. 174 S. 8. 1,80 M.

Das Übungsbuch für Untertertia folgt denselben Grundsätzen, wie die vorangehenden Teile des Übungsbuches, namentlich der Kursus der Quarta.

Die Übersetzungsstücke schliessen sich an die Lektüre der Untertertia (Caes. b. G. I 1—29. II. III. IV) an; sie sollen den Lektürestunden auch dadurch dienen, daß sie den Stoff der Lektüre nochmals in veränderter Form, denselben erläuternd und erklärend und in kleinere Abschnitte zerlegend und zusammenfassend, vorführen und die Aneignung des Inhalts dadurch wesentlich unterstützen; desgleichen wird der in der Lektüre vorgekommene Wortschatz in den Übungsstücken verwertet. Diese Art der Übersetzungsstücke ist ja nun einmal modern und wird von den neuen preussischen Lehrplänen für die Mittelklassen geradezu empfohlen. Aber ob man nicht auch darin des Guten zu viel thun kann? Sollte nicht schliesslich das ewige Wiederkauen desselben Stoffes Ekel erregen oder wenigstens an ein völlig gedankenloses Lesen gewöhnen? Mir wenigstens ist es bei eifrigem Lesen solcher Übungsbücher mehrfach begegnet, daß ich mich selbst bei einer solchen Gedankenlosigkeit ertappte und mir plötzlich bewußt wurde, daß ich schon längere Zeit nur noch mit den Augen las und nicht imstande war, mir über den Inhalt des Gelesenen Rechenschaft abzulegen. Man sehnt sich in solchen Augenblicken förmlich nach den alten, z. T. freilich etwas gar zu bunten Übersetzungsbüchern zurück. Die Klassenarbeiten mögen sich meinethalben an die Lektüre anschliessen. Aber sollte auch für die häuslichen Arbeiten und für das mündliche Übersetzen in der Klasse jegliche Abwechslung verpönt sein? Ich glaube, es ist Zeit, vor einseitiger Überschätzung dieser Methode ernstlich zu warnen. Wenigstens für Obertertia und Sekunda müssen die durch die Lektüre dargebotenen Stoffe in freierer, moderner Form verwertet werden, wie wir sie bei Becker, Niebuhr, Mommsen finden, oder es müssen ähnliche Stoffe aus der Geschichte anderer Zeiten oder anderer Völker hinzugezogen werden.

Dazu kommt noch, daß der Verf. des vorliegenden Buches im Interesse der erforderlichen grammatisch-logischen Schulung den grammatischen Lernstoff in kleine Stücke zerlegen und diese

kleinen grammatischen Abschnitte der Reihe nach in den Übersetzungsstücken üben zu müssen glaubte. Er weist selbst darauf hin, daß es sehr schwierig sei, einen gegebenen Stoff mit Rücksicht auf die Anwendung eines eng begrenzten grammatischen Lernstoffes zu bearbeiten. Und in der That werden die Sätze dadurch außerordentlich einförmig und besonders der Zusammenhang derselben unklar; man merkt zu sehr die Absicht, durchaus die betreffende Regel anzubringen; der Schüler liegt daher auf der Lauer nach Anwendungen dieser Regel, während er alle übrigen unbeachtet läßt. Besser wäre — wie es z. B. in §§ 57—80 auch geschieht — eine freie Bearbeitung ohne eine solche grammatische Dispensierung. Wenigstens für die nächsten Bände des Werkes möchte ich dieses Verfahren dringend anraten.

An diese Übersetzungsstücke schließt sich als zweiter Teil eine Beispielsammlung zur Ableitung der grammatischen Regeln, deren Beispiele zum größten Teil aus der bereits behandelten Lektüre entnommen sind, teils auf Nepos zurückgreifend, teils bereits gelesene Stellen aus Cäsar behandelnd. Daß diese Beispielsammlung etwas reichlich ausgefallen ist, ist kein Fehler; kann doch jeder Lehrer die ihm zusagenden Musterbeispiele auswählen. Aber daß — wie der Verf. meint — durch dieselbe die Benutzung eines besonderen grammatischen Lehrbuchs in den grammatischen Stunden der Untertertia entbehrlich gemacht werde, kann ich durchaus nicht zugeben. Denn es fehlt dazu erstens die bestimmte Formulierung der Regeln, die man dem Schüler doch nicht überlassen kann, und zweitens eine übersichtliche Anordnung des grammatischen Stoffes, die ja leider auch heute noch selbst in den beliebtesten Grammatiken vergebens gesucht wird. Hier fehlt nun gar jede Inhaltsübersicht der grammatischen Erscheinungen, sowie die Zusammenfassung grammatisch eng zusammengehöriger Regeln unter einer gemeinsamen Kapitelüberschrift; so ist der Akkusativ §§ 13—20, der Dativ §§ 21—26, der Genetiv §§ 27—35, der Ablativ §§ 37—49 behandelt, in keiner Weise aber ist der Zusammenhang dieser einzelnen Paragraphengruppen in sich kenntlich gemacht. Wäre dies aber auch geschehen, so würde doch die Anordnung dieser Gruppen unlogisch und somit unverständlich sein. Folgendes wäre dieses System (?): 1) der einfache Satz, 2) der zusammengesetzte Satz, 3) Daß-Sätze, 4 und 5) nomin. c. inf. und acc. c. inf., 7) Verba des Fürchtens, 8) Gerundium und Gerundiv, 9 und 10) participium coniunctum und abl. abs., 11) Lateinische Participia durch deutsche Subst. übersetzt, 12) Deutsche Subst. vertreten durch lat. Nebensätze, 12—19) Akkusativ, 21—26) Dativ, 27—35) Genetiv, 37—49) Ablativ, 50—53) Ortsbestimmungen, 54) Raumbestimmungen, 56) Zeitbestimmungen, 80) Kongruenz, 81 und 82) Fragesätze. — Ein

Zurechtfinden in dieser angeblich nach grammatischen Kategorien geordneten Beispielsammlung dürfte nicht nur dem Schüler Schwierigkeiten machen.

Der dritte Teil des Buches endlich enthält ein Wörterverzeichnis nach der Folge der Paragraphen, von dem der Verf. selbst sagt, daß es desselben eigentlich nicht bedürfte und daß es nur angefügt sei, weil man für die schwächeren Schüler „doch zunächst“ sorgen müsse. In der That ist dieser Teil — wenn die Übersetzung wirklich erst nach der Lektüre des betreffenden Cäsarabschnittes geschieht — überflüssig und vielleicht, indem er dem Schüler das eigene Nachdenken gar zu sehr erspart, schädlich. Sollten nicht z. B. in § 5 Vokabeln wie „berichten“, „im Süden“, „Celten“, „Seine“, „Marne“, „trennen“, „der Jura“, „auswandern“ für den Tertianer höchst überflüssig sein, der Caes. b. G. I 1 — denn daran schließt sich das Übersetzungsstück an — gelesen hat?

Andererseits werden solche deutschen Ausdrücke wie „römische Gesittung“ (*mores Romanorum*) nur dann richtig von dem Schüler ins Lateinische übertragen werden, wenn auch beim Übersetzen aus dem Lateinischen dieselben Ausdrücke gebraucht sind. Präparationen und Übungsbuch müssen sich also in die Hände arbeiten, womöglich von denselben Verfassern herühren. Denn Ausgaben der Klassiker mit Präparationen sind jetzt bei der beschränkten Zahl der Unterrichtsstunden notwendig; wenn auch viel in der Klasse gemeinschaftlich präpariert wird, so ist doch das Aufschreiben der Vokabeln sehr zeitraubend und schwächt bei langsamen Schülern die Aufmerksamkeit. In solchen Präparationen dürfen freilich nur die Grundbedeutungen der Wörter angegeben werden; die für die einzelne Stelle passende Spezialbedeutung müssen die Schüler unter Anleitung des Lehrers selbst finden.

Also gegen den zweiten und dritten Teil des vorliegenden Buches läßt sich vieles einwenden. Der erste Teil aber ist — wenn man einmal die Methode als gegeben ansieht — eine nützliche Arbeit, die viele Mühe gekostet hat.

Rastenburg.

Otto Josupeit.

Walter Prellwitz, Etymologisches Wörterbuch der griechischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung des Neuhochdeutschen und einem deutschen Wörterverzeichnis. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1892. XVI u. 382 S. 8. 8 M.

Ein zuverlässiges etymologisches Handwörterbuch der griechischen Sprache in mäßigem Umfange — welcher Philolog hätte sich nicht bereits darnach gesehnt, wie mancher es vermisst! Georg Curtius' Grundzüge der griechischen Etymologie sind für den Handgebrauch wenig praktisch eingerichtet und zudem in vielem veraltet und von neuerer Wissenschaft überholt, da seit 1875 keine

neue Auflage erschienen ist. Whartons *Etyma Graeca*, an etymological *Lexicon of classical Greek* (London 1882), dürfen keineswegs den Anspruch auf vollkommene Zuverlässigkeit erheben. Da kommt nun das Wörterbuch von Prellwitz sehr erwünscht. Es führt die wichtigsten griechischen Wörter in alphabetischer Folge auf, ist kurz und übersichtlich gehalten, handlich und billig im Preise. Jedem fremden Worte ist seine deutsche Bedeutung hinzugefügt. Die Muttersprache wird überall, wo es möglich war, zur Vergleichung herangezogen. Bei jeder Gruppe verwandter Wörter wird die gemeinsame Wurzel mit ihrer Bedeutung angegeben; die urgriechische Lautform des Wortes wird erschlossen und gedeutet, was allerdings für den Philologen wichtiger ist als die bloße Parallele eines altindischen, litauischen oder slavischen Wortes. Doch sind verwandte indogermanische Worte möglichst zur Vergleichung herangezogen. Verf. hat sich jeder irgend denkbaren Kürze befließigt, so nahe auch die Versuchung für ihn lag, aus vielen Gleichungen interessante Folgerungen für die Kulturgeschichte zu ziehen.

Auch die Fortlassung aller Citate wollen wir nicht tadeln. Wären sie hinzugekommen, so wäre das Buch ohne wesentlichen Nutzen für den nachschlagenden Philologen zu sehr angeschwollen und hätte die Eigenschaft eines Handwörterbuchs eingebüßt.

Verf. nennt allerdings im Vorworte eine Anzahl von Forschern, deren Werke ihm zu gute gekommen sind, und verweist auch in der Einleitung auf einschlägige Schriften. Hier muß es aber eigentümlich berühren, daß unter anderen Fick, Curtius und selbst der nicht durchaus zuverlässige Wharton im Vorworte einer ehrenvollen Erwähnung gewürdigt werden, während der Name eines Brugmann, dessen Grundriß eine wesentliche Unterlage für alle, auch die griechische Etymologie bildet, eines O. Schrader nur gelegentlich einmal in der Einleitung citiert wird, H. Osthoff aber überhaupt nicht erwähnt wird, obwohl Prellwitz wichtige Funde dieser Gelehrten acceptiert und zum Vorteil seines Buches fast überall von den Forschungsergebnissen Gebrauch macht, deren Priorität jenen Männern gebührt. Um nur ein Beispiel anzuführen, sei *πίσσομαι*, *πίσσομαι* erwähnt, dessen Herleitung aus **πίσσομαι* Osthoff, Das Verb in der Nominalkomp. 339 zuerst aufstellte. So gebot es doch die Pflicht der Dankbarkeit, Gelehrte, denen das Buch so viel verdankt, dann zu nennen, wenn überhaupt Namen im Vorwort genannt werden.

Das kann man wenigstens sagen, daß Verf. sich redlich bemüht hat, alle sicheren Ergebnisse der Forschung möglichst zu verwerten, so daß seine Arbeit vor der Wissenschaft bestehen kann. Sie verirrt sich nirgends in den blauen Dunst luftiger Hypothesen und vermeidet so alle phantastischen Nebelgebilde, jene Gefahr, welcher nur derjenige entgeht, der mit dem ganzen Rüstzeug der Sprachvergleichung bewehrt und namentlich mit

den indogermanischen Lautgesetzen völlig vertraut ist. Man glaubt es kaum, wie viel von unberufenen und unwissenschaftlichen Etymologen schon gesündigt worden ist. Gerade auf diesem Felde, dessen Boden noch wie torfiger Wiesengrund unsicher schwankt, wo noch so vieles in Dunkel sich hüllt oder Irrlichter den Suchenden verführen, ist zurückhaltende Besonnenheit und prüfende Vorsicht durchaus geboten. Diese finden wir beim Verf.; er setzt lieber ein Fragezeichen als eine unsichere Erklärung.

Dem Wörterverzeichnis geht eine orientierende Einleitung voraus. Sie untersucht die eigentliche Aufgabe des Etymologen, dessen Arbeit durch Sprachvergleichung und Sprachgeschichte die sichere Grundlage erhält. Kaum auf irgend einem anderen Gebiete, selbst nicht auf dem der Naturwissenschaften, zeigt sich das Walten gesetzmäßiger Entwicklung so klar und unzweideutig als gerade in der Sprachwissenschaft, deren wesentlicher Teil die Etymologie ist, d. h. die Etymologie im Sinne des vergleichenden Sprachforschers, der nicht nur Wörter zweier oder mehrerer Sprachen gleich setzt, sondern auch das Etymon und seine Bedeutung, die Komposition des Wortes erschließt. Dazu gehört, daß man die gesetzmäßige Lautvertretung der Tochtersprachen im Vergleich zur indogermanischen Ursprache kennt. Denn die äußere Ähnlichkeit zweier Wörter in Laut und Bedeutung, durch welche Dilettanten sich allzu leicht verführen lassen, beweist noch nicht die wirkliche Verwandtschaft und Identität beider. So ist es keineswegs erwiesen, daß *ἰσός* und *deus* desselben Ursprungs sind. Wir sehen mit Steinthal die Etymologie als die Geschichte der populären, d. i. der von den Völkern vollzogenen Begriffsschöpfung an und wollen durch sie die Anschauungen erkennen, durch welche jedes Wort die Begriffe von Dingen und Verhältnissen apperzipiert und geschaffen hat. Gut ist das von Prellwitz gewählte Beispiel *nidus* Nest, altind. *nidá* Ruheplatz, Lager, Vogelnest, Urform **nido-s*, zusammengesetzt aus *ní* nieder und *sdo-* Sitz, von W. *sedo* sitzen, also *nidus* Nest ursprünglich ein Platz zum Niedersitzen. Jedenfalls ist also für den Etymologen die Wurzel die Operationsbasis, von der er ausgehen muß, Kenntnis der Lautgesetze Bedingung richtigen Verfahrens.

Um nun jeden Leser in stand zu setzen, die lautliche Möglichkeit der im Buche enthaltenen Vergleichen nachzuprüfen, hat Verf. zwei Lauttabellen vorangeschickt. Die erste bietet auf zwei Seiten übersichtlich nebeneinander den Lautbestand der indogermanischen Ursprache und seine Entwicklung im Altindischen und in den übrigen sieben Tochtersprachen, die andere stellt die Entstehung der griechischen Laute aus denen der Ursprache dar; hier ließen sich seltener Lautveränderungen und die schon in der Ursprache vorhandenen Abstufungen der Vokale nicht tabellarisch darstellen.

Trotzdem nun die Durchführung der schwierigen etymologischen Arbeit lobenswert ist, bietet sich doch oft Anlaß, Einwendungen zu erheben, und wir können es uns nicht versagen, auf einige Einzelheiten einzugehen. Zunächst fällt auf, daß unter den Stichworten alle Namen und was damit zusammengesetzt ist, fehlen. Wer also zum Beispiel über Ἀργειφόντης Aufschluß sucht, wird nichts finden. Bei φόνος wird er auf φένω verwiesen, wovon ἔπεφνον der reduplizierte Aorist; Ἀρηφατος wird citiert als das Part. perf. pass. des Verbums enthaltend, von Ἀργειφόντης schweigt Verf. Man könnte nun vermuten, daß Prellwitz die Ansicht von Roscher, Lex. d. griech. u. röm. Myth. I 2368 teilt, der -φόντης an φαίνω anlehnt, doch erwähnt Verf. bei der Gruppe φαίνω nichts davon. So fehlen auch Worte wie Κύκλωψ, Ὠκεανός, obwohl ursprüngliche Adjektiva. Was Ὠκεανός anbetrifft, so ist gegen die Deutung Brugmanns Gr. Gr.³ 94; 220 und Fierlingers KZ. 24, 477 „der umlagernde“ kaum etwas einzuwenden. Müllenhoff, Deutsche Altertumskunde I 61 hält freilich die Worte Ὠκεανός, Ὠγύγης, Ὠγυγίη nicht für arisch, sondern für phönikisch, während Nadrowski, Neue Schlaglichter 71 in diesen und in dem alten Ὠγήν die W. vak, also die Erinnerung an das „große Wasser“ sieht. Das von Prellwitz mit einem Fragezeichen versehene ὠγύγιος uralt soll nach Nadrowski eigentlich „vorsündflutlich“ heißen. Hierher würde dann vielleicht auch γεγῆτος gehören. Prellwitz schreibt nur: „γεγῆτος ἄρχατος ion.: γῆ?“ Auch der Name Γύγης scheint mir in diese Gruppe zu gehören; dann liesse sich das Ω in Ὠγύγης gleich dem ω in ὠκεανός erklären.

Andererseits fehlen auch Worte wie φιδίτια (φειδίτια), ἄγνια (ἄγνια s. Brugmann Gr. Gr.³ 114), χαροδρός Regenpfeifer aus χαριδροός „Gelbläufer“ mit Anlehnung an χαράδρα gebildet, Einzelformen wie εἶδομαι — diese Form ist auch nicht unter οἶδα notiert —, πλέθρον, das nur bei πέλεθρον zu finden, u. a. m.

Besonders bemerkenswert ist, daß Prellwitz als griechisches Sprachgut erklärt und zu deuten sucht Wörter, die von anderer Seite als phönikisches, semitisches, asiatisches oder ägyptisches Lehngut im Griechischen angesehen werden, wie z. B. νέκταρ. Μέταλλον „Suchstelle“ hält O. Keller, Latein. Volksetymologie 252 für phönikisch, ebenso οἶνος S. 257 ff. φοῖνος und vīnus, vīnum, wo Prellwitz an dem indogermanischen Ursprung festhält. Keller läßt S. 356 auch μυστήριον nur volksetymologisch an μύα angelehnt, im übrigen aber semitisch-orientalischen Ursprungs sein; auch δράχη ist nach ihm nicht griechisch (358); ἀγγέλλω erklärt er 429 aus dem Persischen. Mag dies nicht alles begründet sein, so ist es doch beachtenswert; entschieden aber ist die ungeschickte landläufige Erklärung von ἀνδράποδον Prellwitz S. 362, abzuweisen. Wir haben niemals glauben können, daß ἀνδράποδον der Sklave („bes. als Kriegsbeute“ sagt Prellwitz) so viel sein soll

als „der mit menschlichen Füßen versehene Teil des πρόβατον, Viehes“, das ἀνδράποδον erg. πρόβατον „der auf Mannsfüßen sich fortbewegende Besitz, d. i. Sklave“ sei. Da läßt sich jene alte Erklärung: „von ἀνήρ und πούς — weil ursprünglich der Besieger dem Besiegten, seinem Sklaven, den Fuß auf den Nacken setzte —“ doch noch eher hören. Hinge das Wort etymologisch mit πούς, ποδός zusammen, so müßte es doch notwendiger ἀνδροπόδον lauten. Alle Zusammensetzungen auf ἀνήρ lauten auf ἄνδρο, — vgl. stets nur μητρο- und πατρο-, außer wo ein α im zweiten Teile den Stammanlaut bildet. Gegen diese Kompositionsregel würde der Grieche schwerlich verstossen haben, und das α in ἀνδράποδον mit Brugmann Grundriß 2, 48, Gr. G.³ 140, Wackernagel KZ. 30, 298 durch eine Anlehnung an τετραπόδα zu erklären, hat doch wegen der Singularität dieser Erscheinung sein Mißliches, mögen auch bei Beuteverteilung und sonst öfters diese Begriffe dicht bei einander gelegen haben. Alle diese Schwierigkeiten beseitigt die Schönberg-Kellersche Annahme, das ἀνδράποδον aus ἀνδροπάδον von ἀνήρ und παδός „dem Manne folgend“ mit Anschluss an πούς, ποδός gebildet ist. Eine gleich unmotivirte Anlehnung an ποδ- treffen wir in νέποδες für *νέποτες lat. nepotes und in σκίμπους Klappstuhl von σκίμπτω. Diese volksetymologische Umsetzung hat also sehr viel für sich.

Noch einige Einzelheiten. S. 14 ἀλίγκιος und ἐναλίγκιος vgl. mhd. *anelich* „ähnlich“ und *λάγκει· έωκεν* Hesych. — S. 49 βληχρός und βλάξ, von denen Prellwitz den Ursprung nicht vermerkt, stellen wir zur W. *mel*, altind. *mlati* „wird weich, welkt“, altir. *mlaith*, *blaith* weich. — S. 67 δάκτυλον Dattel, mit ? versehen, lehnen wir mit Keller 251 an arab. *daq̄l*, *dakhl* an. — S. 76 δισσός nicht aus *διχός, sondern aus *δφιτιος*. — Zu S. 78 δόρυ, δόρατος vgl. außer dem dort genannten Worte ksl. *dr̄eno* Holz nach altruss. *droty* Wurfspiels. — S. 80 zu δρόσος vgl. unser dialekt. *Drost* = Trester, Abfall. — Zu S. 89 *linter* (bei *ἐλάτη*) setzt O. Weise *πλυντήρ*, also *linter* ein Lehnwort. — S. 116 *ήντε* ist nicht aus *ηφτε* entstanden, wie Ref. in seiner Vergl. Syntax der indog. Compar. 163. 178 f. noch annahm, sondern aus *ή-φ-ντε*, letzteres = altind. *ud̄a* „und, auch“, also *ήντε* = „oder auch“. — S. 152 κλωβός Käfig (Transportgefäß für lebende Tiere) scheint eher hebräischen Ursprungs wie *κάδος* und *σαακος*, die auch Prellwitz also ansieht, s. Lenormant, Anfänge der Kultur II 302; ebenso ist S. 366 *ύρχη* oder *ύρχη* wohl phönizischen Ursprungs wie lat. *orca*. — S. 213 gehört *νίκη* Sieg zu altind. *nica* niedrig, abwärts gehend s. Osthoff, Morph. Unt. 4, 233 f. — S. 216 *ξίφος* ist = lesb. *σίφος*, also wohl mit *σκάπτω* und nicht mit *κσαίω* zusammenhängend, von der W. *skabho* hacken, vgl. poln. *skopić* verschneiden, ndd. *schöps*. — S. 217 ist das *δ-ι* in *δβολός*, *δβελός*, nicht erklärt. Nach Meister, Gr. Dial. 2, 205

Anm. ist hier der Artikel mit dem Nomen zusammengewachsen; so erklärt sich die Aspiration in *ἡμέρα* neben *ἡμαρ*, s. Baunack, Stud. I 240. — S. 225 kommt *ὄνειδος* wahrscheinlicher aus W. **νιδω* als aus Ficks W. *neid*, vgl. auch *ὄνοσθε* ihr scheltet. — S. 237 *πάλιν* würde ich nicht zu *πάλαι* setzen, sondern zu *πελομαι* vector, so daß *ἐμπαλιν* = *inversum*. — S. 281 ist zu *σβέννυμι* *seg*, aber nicht **ages* die Wurzel, und letztere ist nur ein Stamm für die Nebenform *χδέννυμι* oder *σδέννυμι*. — S. 304 *σφιγγω* schnüre stellt Bugge, Indog. Forsch. I 453 zu armen. *pirk* aus *sphigros*. — S. 324 *τή* da! nimm! ist wohl Instrum. sing. zu Stamm *τό*. — S. 330 *τύραννος* scheint doch gr. *κοίρανος* zu entsprechen. — S. 241 endlich hätten wir zu *πέθω* noch got. *beida* erwarte hinzugezogen.

Aus Prellwitz' Wörterbuch ersehen wir schliefslich noch, daß zwar die meisten griechischen Worte ein durchaus befriedigendes Ursprungsattest erhalten haben, daß aber die Forschung noch manche gänzlich übersehen hat, oder daß es ihr nicht geglückt ist, einen etymologischen Anhalt zu finden. Dies ist der Fall z. B. bei *βάσανος*, *βάνανσος*, *μυρίκη*, *ξουθός*, *θα-θη-οῖη*, *ὄλβος*, *ὀπιλή*, *ὀρέωδῶ*, *οὔται*, *πιστάκη*, *σατίνη*, *σίλφη*, *σίλφιον*, *σίφων*, *σκιφή*, *σταλάσσω*, *στύρνχος*, *ὠβή*, *ὠχρός* und bei unzähligen anderen. Man geht wohl nicht fehl, wenn man einen Teil derselben für Lehnwörter aus der Fremde, andere für onomatopoetische Bildungen ansieht. Doch wird es der Forschung wohl noch gelingen, einem Teile der ersteren einen annehmbaren Heimatschein auszustellen, dort aber die Lücken auszufüllen, die jetzt aus Prellwitz' dankenswerter Zusammenstellung klar erkennbar sind. Sollte z. B. *ὄλβος* Glück, *ὄλβιος* glücklich nicht mit *salvus* zusammenhängen?

Daß Prellwitz mit seinem Werk auch der klassischen Philologie einen großen Dienst geleistet hat, ist unzweifelhaft. Nach dem Vorwort zu urteilen, dürfen wir von ihm vielleicht auch ein ähnliches etymologisches Wörterbuch der lateinischen Sprache erwarten. Ist dies der Fall, so richten wir die Bitte an ihn, die mehr appellativen Nomina propria und Substantivierungen wie *Aborigines*, *Gradinus*, *Saturnus*, *Talasio* nicht auszuschließen und zu O. Kellers volksetymologischen Deutungen vieler lateinischen Wörter bestimmte Stellung zu nehmen. Die ganze übrige Einrichtung möge der des vorliegenden Werkes gleichen, nur zum Schlusse noch ein griechisches Wörterverzeichnis neben dem deutschen beigegeben werden; denn auch in dem hier angezeigten Wörterbuch wäre umgekehrt ein lateinisches Wörterverzeichnis sehr erwünscht gewesen.

Colberg.

H. Ziemer.

Max Banner, Französisches Lese- und Übungsbuch. Erster Kursus. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1892. X u. 137 S. 8. 1,30 M., geb. 1,60 M.

Der Verf. ist bemüht, wie er in der Vorrede zu seinem Lese- und Übungsbuche (S. IV) sagt, zwischen der älteren und neueren Methode zu vermitteln, so zwar, daß „die Vorzüge älterer Methoden der neuen erhalten oder zurückerobert“ werden; er will „mit der Absolvierung jedweden Prosastückes die Durchnahme eines bestimmten grammatischen Gebietes verbunden“ und „gegenüber dem vielfach wechselnden Inhalt des Lesebuches den Schüler in dem einheitlichen System des sprachlichen Lehrgebäudes als der übersichtlichen Buchung des erworbenen und stets zunehmenden Schatzes seiner Sprachkenntnis sich zurechtzufinden gewöhnt“ wissen. Hiermit hat der Verf. auch unsere Ansicht ausgesprochen. Freilich sind wir geneigt, der grammatischen Schulung einen ein wenig größeren Raum zu gönnen; denn gerade in ihr erblicken wir ein hauptsächlichliches Mittel zur Hebung und Förderung der geistigen Gymnastik. Und ziehen wir ferner in ernste Erwägung, eine wie große Unsicherheit in der Bildung grammatischer Wortformen heute bei unserer Jugend zu Tage tritt, so müssen wir stark bezweifeln, daß zum Erlernen der Formen und der wichtigeren syntaktischen Regeln ein durch Beispiele und Mustersätze vorzubereitendes induktives Verständnis allein hinreicht, glauben auch nicht, daß dies sich ausreichend erweist, um bei der Abiturientenprüfung eine genügende Übersetzung aus der Fremdsprache zu erzielen. Wir sind fest davon überzeugt, daß im Interesse unserer Jugend auf den grammatischen Unterricht doch etwas mehr Nachdruck gelegt werden wird, sobald es sich allgemein herausgestellt haben wird — hoffentlich recht bald —, daß mit einem bloß induktiven Verständnis recht wenig gewonnen ist. Wir möchten daher auch die Übersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Französische nicht in dem Maße beschränkt sehen, wie es die Reformer par excellence verlangen.

Was nun die Methode im besonderen betrifft, welche Verf. befolgt, so ist dieselbe heutzutage gewiß die einzig richtige. Auch für uns liegt die Hauptaufgabe des Lehrers in der „Herbeiführung der Sprechnotwendigkeit“, und wir billigen durchaus das Verfahren, welches in der „Anleitung für die ersten Lehrstunden, wie sie vom Verf. selbst erprobt worden sind“, beobachtet ist. Ref. kann sich recht wohl denken, daß der französische Anfangsunterricht, in der Weise dieser Anleitung getrieben, nicht bloß in dem Lehrenden volle Befriedigung zurücklassen, sondern auch in dem Lernenden das Interesse und die Aufmerksamkeit fesseln und rege erhalten muß. Beachtenswert ist hierbei namentlich die Forderung, daß die Stelle des Lehrers Schüler vertreten, welche unter der Kontrolle des ersteren an ihre Mitschüler Fragen bzw. Anforderungen richten, so daß durch dieses Verfahren der Unter-

richt belebt und dem Schüler das Französische innerlich nahe gebracht, somit eine lebensvolle Sprache geboten wird. Der Inhalt der Fragen und Aufforderungen erstreckt sich, wie der Verf. sehr richtig wünscht, auf Gegenstände, die sich im Klassenzimmer bzw. im Bereich des Schülers finden. Die ersten Stücke des Bannerschen Lesebuchs bieten dazu willkommene Beispiele. Erst dann, wenn der in den Fragen enthaltene Sprachstoff mündlich tüchtig verarbeitet und Eigentum des Schülers geworden ist, soll es an das Lesen des Stückes gehen, woran sich aber sofort das Schreiben und zwar das Schreiben an der Wandtafel anzuschließen hat; alsdann von den ersten Anschauungsstücken weiter zu Bildern, Landkarten oder auch selbstentworfenen Skizzen! Verf. hat ferner zum Zwecke einer immer neuen Erregung des Interesses und weil „sich im Rezitieren der Gedichte ganz besonders der so unentbehrliche Sinn für den Wohlklang der neuen Sprache geltend machen kann“, hier und da Gedichte eingestreut, überläßt es aber dem Lehrer, an welchen Stellen dieselben durchgenommen werden sollen. Ref. stimmt auch darin dem Verf. vollkommen bei und will gleichfalls für den Anfang nur solche Lieder, deren Melodie bzw. Inhalt dem Knaben als bekannt vorausgesetzt werden kann und welche, wie z. B. [3] *Le bon camarade* (S. 3), sich recht gut dazu eignen, einem turnerischen Reigen als Begleitgesang zu dienen.

Dafs der Wortschatz vor allem dem praktischen Leben entnommen ist, entspricht den Anforderungen und Vorschriften der Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen und ist auch entschieden zu billigen, muß doch der Schüler vom ersten Tage an daran gewöhnt werden, das fremde Idiom verstehen und sprechen zu lernen. Wie aber ist dies anders möglich als dadurch, dafs Wortschatz und Sätze aus der Umgangssprache gewählt sind und dafs Begriffe gemieden werden, die dem Schüler auch in der Muttersprache nicht geläufig sind? Das ist ein wesentlicher Vorzug des Bannerschen Buches, dafs alle Lektionen nach dieser Richtung hin bearbeitet bzw. ausgewählt sind. Zu denjenigen Stücken, welche die Vorkommnisse des täglichen Lebens in interessanter Weise bieten, gehört vor anderen Nr. 28 (S. 34) *Le marché*.

Nicht zu unterschätzen sind ferner die eingestreuten *exercices* und *questions*, welche dazu dienen sollen, nach Absolvierung der Lesestücke auf die Durchnahme und Einprägung bestimmter grammatischer Gebiete hinzulenken. Auch eine Anzahl Sprichwörter, Rätsel und Briefe würzen den Inhalt des Buches.

Den Geschmack, der den Verf. bestimmt hat, unter die Zahl der Lesestücke No. 40a (S. 47) *Un conte* aufzunehmen, können wir nicht teilen, oder sollte der Inhalt dieses Märchens dem Gedankenkreise der Altersstufe, für welche der 1. Kursus berechnet ist, wirklich adäquat genannt werden können?

Ob Partizipialkonstruktionen, wie sie sich S. 13 Z. 3 und 4 (St. 12 a), und zwar beider Art, konjunkte und absolute, finden, in einem Lesebuche, welches für den ersten Kursus zugeschnitten ist, nicht besser vermieden werden, möchten wir dem Ermessen des Verf.s anheimgeben.

Die grammatischen Regeln, wie sie der Verf. in dem Abschnitte „Aus Laut-, Formen- und Satzlehre“ kurz zusammengestellt hat, sind im allgemeinen recht übersichtlich und prägnant gefasst und entsprechen den Bedürfnissen des Anfangsunterrichts vollständig. Folgende Notizen haben wir daraus gesammelt.

Zu § 9 Anm. (S. 54) würden wir die Regel lieber in der gewohnten einfachen Form hergestellt sehen: Nach *bien* sehr viel und *la plupart* die meisten steht der Genetiv des bestimmten Artikels. — Bei § 10 würde sich aus naheliegenden Gründen eine Umstellung empfehlen, so daß das sub a Gesagte dem sub b angeführt folgt. Im übrigen könnte die Bezeichnung „einendig“ einer geläufigeren Platz machen. — In § 12 und 13 ist uns der Wechsel der Ausdrücke „Fürwort“ und „Pronomen“ aufgefallen. Der Gleichmäßigkeit wegen wünschten wir durchgängig die Bezeichnung „Fürwort“, so S. 56 Z. 19 v. o. und S. 57 Z. 16 v. u. — In § 15 (S. 58 Z. 10 v. o.) genügt die Erklärung, „doch auch mit stärkerer Hervorhebung“ unseres Erachtens nicht, wir schlagen dafür vor: „bei Gegenüberstellung“. — Mit Recht ist in der § 21 (S. 65) aufgestellten Tabelle der regelmäßigen Verba das sonst als 3. regelmäßige Konjugation aufgeführte Zeitwort auf *oir* an die 4. Stelle verwiesen und damit gleichsam die Kluft zwischen der regelmäßigen und unregelmäßigen Verbalformenbildung überbrückt. Ebenso ist nicht ohne Grund bei den Paradigmen *avoir* und *être*, sowie bei denen der vier regelmäßigen Konjugationen in der Übersetzung auf den Unterschied zwischen *Imparfait* und *Passé défini* Rücksicht genommen. Ein weiterer Vorzug ist die Übersichtlichkeith über die einzelnen Verbalendungen, die durch die Verschiedenartigkeit der Typen zu größerem Ausdruck gebracht ist. Bezüglich der „Präparationen zu den Lesestücken“ S. 76 ff. erklärt Verf. in der Vorrede (S. VII): „Dieselben Vokabeln finden sich in der den Lesestücken beigegebenen Präparation häufig wiederholt, weil dieser Umstand das Festhalten derselben wesentlich unterstützt.“ Hier könnte man prinzipiell anderer Meinung sein und dieser Bemerkung die Frage entgegenhalten: Sollte die Wiederholung derselben Vokabeln, welche noch dazu manchmal recht gewöhnliche und einfache sind, wie z. B. *terre*, *main* u. a., den Schüler nicht vielmehr zu einem gedankenlosen Nachschlagen der Wörter verleiten? — Im übrigen wäre zu diesem Abschnitte etwa noch zu bemerken: S. 78 St. 1 F empfiehlt es sich, bei *en* (pron. pers. conj.) die Bedeutung „darin“ fortzulassen, um einem event. Mißverständnis vorzubeugen. — S. 86 St. 12 a hätte hinter *la fièvre* die Vokabel *l'autre jour* „neulich“ hinzugefügt werden

können, desgl. S. 103 St. 28 hinter *le rosier* die Vokabel *la jacinthe*, die auch im alphabetischen Vokabular fehlt. — Endlich ist ebendort die Bedeutung der Vokabel *eh bien* „nun wohl“ besser in „nun, wohlan!“ umzuändern.

Es erübrigt noch, einige Bemerkungen hinsichtlich der Ausstattung und des Druckes hinzuzufügen. Was die erstere anlangt, so bürgen schon die Namen Velhagen & Klasing für Sauberkeit und Schmuckheit. In Bezug auf den Druck hat Ref. nur folgendes zu erinnern. S. 45 findet sich am Schlufs *de même* st. *de même*; S. 81 St. 7b fehlt zwischen *ne que* ein *trait d'union*; S. 83 St. 8b steht *le héro* st. *le héros*; S. 90 Z. 2 v. o. schriftlich st. schriftlich; S. 96 Z. 9 v. u. *da* st. *das*; S. 136 Z. 5 v. u. *viold* st. *voild*. — Wenig scharf ausgeprägt sind wiederholt die Apostrophe, wie S. 3: *Le meilleur d'ici bas*; S. 5 Z. 10 v. o.: *Combien d'élèves* und Z. 4 v. u.: *qu'il faut donner* sowie Z. 13 v. u.: *Et s'ils veulent* u. a. m. Hier und da fehlen Punktzeichen, so S. 3 hinter P.-B. des Valades. S. 9 hinter Ploetz-Kares. S. 36 Z. 15 v. o.: gramm. S. 38 Z. 15 v. u.: *les sécher*. S. 38 Z. 10 v. o. entspricht das *o* in *portant* nicht den übrigen Typen; S. 44 Z. 2 v. o. ist in *les* das *s* zu wenden; S. 45 steht die 3 von No. 38 und S. 82 St. 7c das *l* in *l'hiver* unter der Zeile. S. 83 St. 9a ist die Bedeutung von *celui-ci*, *celle-ci* im weiblichen und sächlichen Geschlecht mit Kursivtypen gegeben. Man fragt: Weshalb? Im alphabetischen Vokabular ist die alphabetische Ordnung nicht immer gewahrt. S. 120 ist *entourer* vor *entre*, S. 124 *interdû* hinter *intercéder* und S. 129 *passage* vor *passager* zu setzen.

Ref. ist überzeugt, dafs unter Zugrundelegung des Bannerschen Buches, welches dem praktischen Bedürfnis des freien Gedankenausdrucks in der französischen Sprache Rechnung trägt, der Anfangsunterricht ein erfolgreicher werden mufs, und wünscht ihm eine möglichst weite, wohlverdiente Verbreitung. Hoffentlich wird das Erscheinen eines zweiten Kursus in nicht allzu weite Ferne gerückt sein.

Salzwedel i. A.

K. Brandt.

- 1) Wilhelm Steuerwald, *Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten*. Zweite Auflage. München, Stahl, 1890. 454 S. 8. 3,60 M.

Die Mannigfaltigkeit bei der Auswahl der Lesestücke, welche der Verf. besonders hervorhebt, weil sie es ermöglicht, „die Sprache in verschiedenen Anschauungs- und Wissenskreisen zu Wort kommen zu lassen“, werden die einen billigen, die andern ebenso entschieden verwerfen. Es genügt hier auf diese Mannigfaltigkeit aufmerksam zu machen. Das Buch zerfällt in sechs Hauptabschnitte: 1. Human Life, Nature, God. 2. History, Mythologie, Tradition. 3. Geography, England and the English, America. 4. Speeches. 5. Miscellaneous Readings, Letters etc. 6. Poetry.

Von der Mannigfaltigkeit der in dem ersten Abschnitt vereinigten Stücke eine Anschauung zu geben, ist kaum möglich. Anekdoten, Erzählungen, Beschreibungen, Abhandlungen aus den verschiedensten Schriftstellern, sogar aus der Bibel und dem Book of common Prayer finden wir hier. Einiges ist sehr einfach und leicht, anderes hingegen ziemlich schwer. Im ganzen sind diese Stücke nach dem Grade der Schwierigkeit, die sie bieten, geordnet.

Bei dem zweiten Abschnitt sind die Stücke aus der englischen Geschichte besonders anzuerkennen. Die Auswahl ist gut, da sie nicht nur in Einzeldarstellungen einen Überblick über die Geschichte des Landes giebt, sondern auch das Verständnis des heutigen England und seiner politischen Verhältnisse fördert. In der Form sind die Stücke naturgemäfs nicht gleichmäfsig. Für weniger wertvoll für die Schullektüre halte ich die Darstellungen aus der englischen Litteraturgeschichte, da die Thatsachen aus dem Leben und Wirken von Schriftstellern, die der Schüler nur durch Berichte über dieselben kennt, ihm kein innerliches Interesse abgewinnen werden, und die Urteile über ihre Werke, welche ihm unbekannt bleiben, nur zu leicht zu oberflächlichem Nachsprechen verleiten. Mitteilung von gröfseren Bruchstücken aus den Werken der wichtigsten Schriftsteller mit kurzer biographischer Einleitung halte ich für empfehlenswerter. Der ganze Plan des Buches brauchte deshalb nicht etwa so geändert zu werden, dafs dasselbe auf litteraturgeschichtlicher Grundlage beruhte; dem will ich damit nicht das Wort geredet haben.

Wertvoll ist der vierte Abschnitt, in dem „England and the English“ mit Recht vorherrscht. Auch die Speeches, richtiger Bruchstücke aus Parlamentsreden, sind gut gewählt, doch könnten sie etwas umfangreicher sein.

Im sechsten Abschnitt wird der etwas unvollkommene Versuch gemacht, Dinge aus dem technischen und kaufmännischen Bereich zu bringen. Unvollkommen, da zu wenig geboten wird.

Sehr umfangreich ist der letzte Abschnitt mit seinen 76 Nummern, bei denen leider das Lyrische überwiegt, wie das ja allerdings in den meisten Sammlungen von alters her üblich ist.

Die Anmerkungen sind meist sachlicher Natur, einzelne lexikalisch. Nicht einverstanden bin ich mit der Erklärung von premises S. 46 als Terrain, Boden, Feld, da es hier das Gebäude, das Zimmer bedeutet. Auch dürfte die Gleichstellung des Warren Hastings mit Verres (zu S. 326) nicht ganz zutreffend sein.

Wer überhaupt dem Lesebuch vor der Schriftstellerlektüre den Vorzug giebt, wird von dem vorliegenden Buche befriedigt sein, da es zweifellos zu den beachtenswertesten Erzeugnissen auf diesem Gebiete gehört. Seine Brauchbarkeit für Gymnasien insbesondere kann ich allerdings nicht anerkennen, für diese Schulgattung ist es sicherlich zu mannigfaltig.

- 2) Rudolph Degenhardt, *Lehrgang der englischen Sprache. In zeitgemäßer Neubearbeitung. I. Grundlegender Teil, 52. Auflage. II. Schulgrammatik in kurzer Fassung. 14. Auflage.* Dresden, Ehlermann, 1892. XII u. 367 S. 8. 3 M., geb. 3,50 M.

Beim Anblick des Titelblattes, das uns ein Lehrbuch „in zeitgemäßer Neubearbeitung“ verspricht, treten wir mit den schönsten Erwartungen an den alten Bekannten heran. Zusammenhängendes Lese- und Anschauungsmaterial, aus dem die Grammatik analytisch zu entwickeln ist, Übersichtlichkeit des grammatischen Stoffes, Wegfall oder wenigstens Zurücktretreten des minder Wichtigen, vielleicht sogar Ausgehen vom Laute und Verschwinden der Übersetzungsübungen, wenigstens aber Ersatz der alten Einzelsätze durch Umformungen der Lesestücke u. s. w., kurz ein modernes Buch glauben wir in der Hand zu halten; aber gar bald werden wir bitter enttäuscht, denn trotz mannigfacher Änderungen im einzelnen ist das Buch als Ganzes dasselbe geblieben. In dem ersten Teile steht in vollster Blüte die Lektionsmethode, die eine Übersichtlichkeit ausschließt, so daß die Schüler in diesem Buche ebensowenig heimisch werden als im Ploetz. Regel, englische Übungssätze, deutsche Übungssätze, das ist der Inhalt jeder Lektion. In manchen Lektionen haben die Sätze einigen Zusammenhang, in einzelnen finden wir sogar zusammenhängende Stücke, aber durchgehends ist das auch in der zweiten Abteilung des ersten Teiles, der in dieser Beziehung der bessere ist, nicht der Fall.

Im zweiten Teile, der „Schulgrammatik“ ist das englische Anschauungsmaterial vorangestellt. Zu jeder einzelnen Regel der Lektion finden wir da ein oder mehrere Beispiele, und an jedes Kapitel der Grammatik reihen sich auch „Gemischte Übungen“ aus zusammenhängenden Stücken an. Auch sind die Regeln klar und durchsichtig gefaßt, aber das Nebensächliche erdrückt die Hauptsache, Einzelheiten machen sich breit, das Sprachgesetz hebt sich nicht ab. So ist ein Zurechtfinden in dem Buche für den Schüler um so weniger möglich, da auch hier die Grammatik in den Beispielen eingekleidet ist, so daß sie schon deshalb unübersichtlich wird.

- 3) Georg Dubislav und Paul Boek, *Elementarbuch der englischen Sprache. Zweite Auflage 1892; VII u. 159 S. geb. 1,80 M. Schulgrammatik der englischen Sprache 1890; 152 S. geb. 1,90 M. Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische 1893; geb. 2,10 M. Berlin, Gaertner (Heyfelder).*

Das Unterrichtswerk der englischen Sprache von Dubislav und Boek entspricht dem im gleichen Verlage erschienenen französischen Unterrichtswerk von Ulbrich.

Beim Elementarbuch bildet den Ausgangspunkt ein an der Spitze jeder Lektion stehendes Lesestück. Zu jeder Lektion gehören bestimmte methodisch geordnete Abschnitte der Grammatik, welche im Inhaltsverzeichnis neben der Lektion angegeben sind. Der grammatische Unterrichtsstoff ist aus dem Lesestück zu ab-

strahieren. Die Verteilung desselben ist derart, daß die systematische Zusammenfassung leicht möglich wird. Auch wird diese Zusammenfassung dadurch erleichtert, daß die Grammatik selbst systematisch angeordnet ist. Das Lesestück wird (von Nr. 4 ab) zu einem zusammenhängenden Übungsstück umgearbeitet, in welchem der von dem Lesestück gebotene Sprachstoff, unter gleichzeitiger Berücksichtigung des in den früheren Lektionen gebotenen, eingeübt wird. Die außerdem den Stücken beigegebenen Einzelsätze sollen nicht eigentlich Übersetzungsübungen sein, sondern dem Lehrer eine Anleitung bieten zur Bildung solcher aus den Lesestücken zu entnehmenden Einzelsätze, durch welche der Lehrer die Regeln der Grammatik und das sonst aus dem Lesestück gewonnene Sprachmaterial dem Schüler einzuprägen wünscht.

Die Lesestücke sind hinlänglich umfangreich, um dem Schüler genügenden Anschauungsstoff zu bieten.

Das Elementarbuch enthält in einem Anhang einige Seiten vom Anschauungsstoff unabhängiges Übersetzungsmaterial und (S. 44—60) eine Anzahl Lesestücke zur Wiederholung und Erweiterung des Sprachstoffs. Endlich (S. 61—80) eine Anzahl geschmackvoll ausgewählter Gedichte.

Der grammatische Teil beginnt mit einer auf phonetischer Grundlage beruhenden Lautlehre, welche im wesentlichen eine Beschreibung der englischen Laute enthält mit zahlreichen den ersten Übungsstücken entnommenen Beispielen. Weiterhin enthält dieser Teil die wichtigsten Thatsachen der Formenlehre in kurzer Fassung und übersichtlicher Darstellung.

Die Schulgrammatik bringt zunächst eine wiederholende Zusammenstellung der Formenlehre mit einigen durch den Druck gekennzeichneten Erweiterungen. Dazu tritt eine ausführliche Behandlung der Präpositionen.

Bei der Fassung der in übersichtlicher systematischer Anordnung gegebenen syntaktischen Regeln ist ein Hauptaugenmerk darauf gerichtet gewesen, das logische Erkennen des Sprachgesetzes zu erleichtern. Die Regeln sind kurz und klar, nicht Notwendiges ist ausgeschieden; minder Wichtiges und Erklärungen sind in Zusätzen und Anmerkungen untergebracht. Anschauungsmaterial ist in ausreichendem Maße vorhanden, wenn es auch als ein Mangel bezeichnet werden muß, daß das Anschauungsmaterial dem Sprachgesetz nicht vorangestellt und deutlicher durch den Druck geschieden ist. Auch würde ich statt der Einzelsätze zusammenhängenden Sprachstoff vorziehen.

Das Übungsbuch enthält auf den ersten 26 Seiten Einzelsätze zur Einübung einzelner Abschnitte, dann (S. 26—90) zusammenhängende Stücke zur Einübung der einzelnen Kapitel der Syntax, endlich (S. 91—157) zusammenhängende Stücke ohne Anschluss an bestimmte Abschnitte der Syntax; letztere zerfallen in eine Unterstufe und in eine Oberstufe. Das Maß der Schwierigkeiten,

welches die Stücke bieten, ist verschieden; bei allen ist eine Häufung von Schwierigkeiten vermieden. Die Übungsstücke, die den Gebieten der Geschichte, Geographie, Völkerkunde und den Naturwissenschaften entnommen sind, führen „den Schüler ausschließlich nach Ländern englischer Zunge“ und vermitteln so Kenntnis englischen Volkstums.

Das Unterrichtswerk von Dubislaw und Boek ist zweifellos als ein wertvolles Lehrmittel anzuerkennen. Bei einer etwaigen Verwendung an Gymnasien freilich würde es insbesondere in der „Schulgrammatik“ bedeutender Kürzungen bedürfen, um den tatsächlichen Verhältnissen zu entsprechen. Auf das Übersetzen aus dem Übungsbuche würde man hier fast ganz verzichten müssen.

Elberfeld.

F. Tendering.

G. H. Seffers Elementarbuch der hebräischen Sprache. Eine Grammatik für Anfänger. Mit eingeschalteten systematisch geordneten Übersetzungs- und anderen Übungsstücken, einem Anhang von zusammenhängenden Lesestücken und den nötigen Wort-, Stellen- und Sachregistern. Zunächst zum Gebrauch auf Gymnasien. Neunte Auflage, mit Benutzung der von F. Sebald besorgten achten Auflage völlig neu bearbeitet von G. R. Hauschild. Leipzig, Friedrich Brandstetter, 1892. XXIV u. 431 S. 4,50 M.

Gegen eine Grammatik im Umfange von 431 Seiten steigen dem Schulmanne gewichtige Bedenken auf. Wenn irgendwo, so gilt für den grammatischen Unterricht das Wort *μέγα βιβλίον μέγα κακόν*. Für das Hebräische gar wäre dem Ref. das Liebste gar keine Grammatik, sondern gute Paradigmen — wie solche jetzt J. Bachmann im Verlage von Mayer und Müller zu Berlin erscheinen läßt —: ein umfangreiches Lehrbuch scheint ihm nur für den Fall am Platze zu sein, wenn dasselbe auch für die späteren Studien ausreicht; immerhin stellt sein Gebrauch an den Lehrer hohe Anforderungen. Das vorliegende Buch nun verleugnet in keiner Beziehung den Charakter eines „Elementarbuches“.

Ref. muß seine Besprechung mit dem Geständnis beginnen, daß ihm weder die Sebaldsche Bearbeitung des Sefferschen Schulbuches noch dieses selbst genauer bekannt geworden ist, obwohl er aus den Schulprogrammen weiß, daß es als Lehrbuch besonders in den westlichen Provinzen eine bedeutende Verbreitung hat. Er kann daher kein Urteil darüber abgeben, welche Verdienste der neueste Bearbeiter sich um das Buch erworben hat und wie im einzelnen er es aus „den zum Teil schon recht ausgefahrenen Geleisen des Ewaldschen Systems in die neuen Bahnen der Olshausenschen Auffassungsweise hinübergeleitet“ hat, er muß sich also darauf beschränken, das Verhältnis der Neubearbeitung zu „dem Standpunkt der heutigen Wissenschaft“, welchen sie für sich in Anspruch nimmt, und ihre praktische Brauchbarkeit zu prüfen.

Was zunächst den ersten Punkt anlangt, so ist anerkennend hervorzuheben, daß die Ergebnisse der neueren Sprachforschung vielfach Berücksichtigung gefunden haben: so in der Darlegung der Sprachgesetze der Verba נָפַד, פָּדַד und פָּדַד (übrigens ist auf S. 165 nicht zu sagen, daß „in פָּדַד das פָּ ohne weiteres an die alte Nominalform נָפַד angetreten“ sei; richtig ist, daß auch diese Form auf ursprüngliches פָּדַד zurückgeht!), auch der פָּ (bei deren Erklärung von der Annahme eines stammhaften konsonantischen פָּ ausgegangen wird) und im allgemeinen der Verba פָּדַד. Die Verba פָּדַד hätten nicht vor den פָּדַד behandelt werden sollen, da sonst ihre vielfachen Bildungen nach Analogie dieser unverständlich bleiben. Verfehlt ist die Behandlung der Verba (und Nomina) פָּדַד, deren Bildungen aus ursprünglich dreiradikaligen Formen erklärt werden; die S. 208 f. vorgetragene Begründung dieser Auffassung ist unverständlich. So liest man denn wieder, die beiden gleichlautenden Wurzelbuchstaben könnten in Schrift (und Laut) in einen zusammengezogen (!) werden, und aus einem פָּבְהֹבְהֹב sei פָּבְבְהֹב, aus einem פָּסָסָהּ סָסָהּ gemacht u. s. w. Ebenso sonderbar nimmt sich Anm. 3 auf S. 212 aus: „Im Qal giebt es Verba, welche aus Gründen besonderer Betonung oder zur Hervorhebung der transitiven Bedeutung nie zusammenziehen“. Entsprechend wird natürlich beim Nomen aus einem מַגְנִין מַגְנִין. — Die Nominalbildungen sind auf die alten Grundformen zurückgeführt, letztere leider nicht deutlich genug im Druck hervorgehoben. Betreffs der Partikeln וְ, בְ, לְ, זֶ ist S. 246 das Richtige gesagt, wenn es auch schüchtern durch „scheint“ abgeschwächt wird. Übrigens waren Formen wie מַגְנִין und מַגְנִין einfach durch Hinweis auf die Part. מַגְנִין und מַגְנִין zu erklären.

Mehrfach fallen Widersprüche mit dem im übrigen eingenommenen wissenschaftlichen Standpunkte auf. So wird S. 31 der Vokal in den Formen פָּרַי und פָּרַי aus p̄arj und j̄ihj dem Hilfsvokal der Segolata gleichgestellt. Schlimmer ist es schon, wenn S. 38 Verwandlung eines ō in u in פָּרַי וְפָּרַי und S. 37 Verkürzung eines וְ in ō in Befehlsformen wie פָּרַי aus פָּרַי gelehrt wird. Von einer „Wiederherstellung eines kurzen Vokals unmittelbar vor der Tonsilbe“, so daß káthābh zu פָּרַי wird (S. 39, vgl. auch S. 106 u. f.), kann wohl kaum die Rede sein. Ganz richtig wird im Alphabet פָּ als emphatischer s-Laut bezeichnet und durch ç transskribiert, trotzdem ist S. 51 zur Erklärung des Überganges von פָּ in פָּ im Hithpael der mit פָּ anlautenden Verba von einem „T-Ansatze des פָּ“ die Rede, der den Übergang verursacht haben soll. — Die Personalpronomina treten noch immer „in abgekürzter Gestalt mit Nominal- oder Verbalformen in Ver-

bindung“ (S. 57), statt dafs, wie in jeder Sprache, so auch im Hebräischen die volleren Formen als jüngeren Ursprunges angesehen werden. Wissenschaftlich ebenso wie praktisch bedenklich ist die S. 79 gegebene Erklärung der Bildung des Imperfekts aus dem Infinitiv wie auch des נִּפְעַל praeform. der Partizipien, bei welchem an נִּפְ und nicht an נִּפְּ zu erinnern war. Und gar die Erklärung des נִּפְּ im Part. Pu. auf S. 80: „Da das נִּפְּ auch weggelassen werden kann, so mußte wohl schon zur Unterscheidung vom Perfekt das = zu נִּפְּ gedehnt werden“! Das Grundgesetz über den Unterschied der Nominal- und Verbalbildung bleibt also ganz aufser Betracht. — S. 115 erhalten die Verba med. gutt. im Perf. Pi. in der zweiten Silbe das „ursprüngliche“ $\text{פֶּרֶעַ$ wieder, selbstverständlich ist = ursprünglicher als .. — Auch in der Syntax fallen mehrfach unhaltbare Vorstellungen auf. So ist S. 261 die Gr. bemüht die Syntax $\text{יָשָׁב פְּדוּדָה רְאִיָּהּ}$ zu erklären, „sitzen“ sei nämlich so viel als „besitzen“, der Irrtum liegt in der falschen Auffassung, dafs $\text{פְּדוּדָה רְאִיָּהּ}$ unserem Akkusativ entspreche. Das in der Anm. angeführte Beispiel 1. Sam. 1, 22 ist S. 266 Z. 14 richtiger erklärt. Die „Relativsätze“ werden noch ganz in der herkömmlichen Weise aufgefaßt. Im übrigen ist die Syntax durchaus vernünftig aufgebaut, nämlich auf der Satzlehre, indem zunächst die einzelnen Satztheile durchgesprochen werden, dann die Syntax des Verbums folgt und eine „Syntax des Satzes“ den Schluß macht. In der letzteren hätte Ref. es freilich für richtiger gehalten, von dem hebräischen Sprachbewußtsein auszugehen und z. B. die Sätze mit כִּי und אֲשֶׁר im Zusammenhange zu behandeln, wie Ref. selbst es in seinen „Hauptregeln der hebräischen Syntax u. s. w.“ § 31 f. durchgeführt hat, anstatt dieselben auf die Kategorien der deutschen Nebensätze zu verteilen und Zusammengehöriges auseinanderzureißen.

Auch die Anlage der Formenlehre entspricht den Anforderungen, welche man an ein Schulbuch stellen muß: an das starke Verbum (inkl. gutt.) ist sofort das starke Nomen angeschlossen, ebenso folgen auf die schwachen Verbalklassen unmittelbar die betreffenden Nominalbildungen. Wenn aber überhaupt der gesamte grammatische Lehrstoff nach didaktischen Gesichtspunkten geordnet erscheint, so kann Ref. sich damit nicht einverstanden erklären. Die beiden für das „Elementarbuch“ maßgebenden Prinzipien, das der wissenschaftlichen Entwicklung des Stoffes und das Streben nach praktischer Anordnung desselben, liegen in zu offenbarem Kampf mit einander, — zum Schaden des Buches. Ein enger Anschluß des Unterrichts an den Gang des Lehrbuches ist, wie denn der Bearbeiter S. XIII dem Lehrer „Bewegungsfreiheit“ belassen zu sollen glaubt, ganz unmöglich; aber wozu, fragt man sich da, überhaupt diese unerquickliche

Vermengung von langatmigen systematischen Entwicklungen, Lese- und Übersetzungsübungen mit reichhaltiger Einlage von analytischem Unterrichtsmaterial? So manches ist dabei des längeren und breiteren wiederholt vorgetragen. Gern wird der geschickten Auswahl des mannigfachen Übungsstoffes Beifall gezollt, doch uns wäre es lieber, derselbe wäre vom systematischen Lehrstoffe als ein zweiter Teil abgetrennt worden; freilich wäre damit der Charakter des Buches alteriert worden.

Nun noch ein Wort von der praktischen Brauchbarkeit der Darstellung des grammatischen Stoffes im einzelnen. An ihr ist anzuerkennen Bemühen um tieferes Eingehen in die grammatischen Erscheinungen, auch der häufige Hinweis auf entsprechende oder verwandte sprachliche Erscheinungen der dem Schüler bekannten Sprachen, leider nicht auch immer Klarheit der Darstellung. Unangenehm fällt daneben allzu große Breite auf: so in der Lehre von den Vokalzeichen (in der Unterscheidung des ν als \bar{a} und \bar{o} werden 18 Fälle aufgezählt!), in der Lehre von $\acute{S}ew\bar{a}$, vom Dageš (das vom Dag. lene Gesagte ist gut, dagegen das lange Verzeichnis der Fälle, in denen Dag. lene, bezw. Dag. forte zu sprechen ist, wertlos), unübersichtlich ist auch die Lehre von der Punktation des Artikels. Völlig überflüssig ist die Unterscheidung von stamm- und endungsbetonten Formen, wie auch manches in der Syntax, so der Unterschied von physischen und ideellen Femininen, der Ausdruck Part. necessitatis u. a. — Die Erklärung des Status-cstr.-Verhältnisses auf S. 41 kann ebensowenig wie die im systematischen Teile als gelungen angesehen werden. Unklar ist die Lehre von den Gutturalbuchstaben S. 48 ff., unsäglich breit und wenig übersichtlich die Lehre vom starken Verbum, während umgekehrt z. B. das S. 83 f. vom \imath conj. perf. Gesagte nicht ausreicht. Zu breit angelegt ist auch die Auseinandersetzung über die Verba $\imath\bar{\imath}$, ebenso unübersichtlich das Kapitel „Präfixa ohne Dagešierung“ S. 246 ff. — Die Lehre von den Tempora ist insofern unvollständig, als der Unterschied des absoluten und relativen Gebrauchs der beiden Tempora außer acht gelassen wird, für unser Sprachbewußtsein sind je 6 Fälle zu unterscheiden (vgl. des Ref. „Hauptregeln u. s. w.“ § 17 f.). Endlich mag noch bemerkt werden, daß Ausdrücke wie „eigentliches Subjekt“ (S. 252), „unbestimmtes sächliches Subjekt = es“ (S. 253), „Harmonie des Prädikats mit dem Subjekte“ (S. 252), „genauere Modusbedeutung“ (S. 279), „Nüancen des Wollens“ (S. 280), „ \imath verneint die Möglichkeit“ (S. 285), „unmögliche Wünsche aus der Vergangenheit“ (S. 287) hätten vermieden werden müssen. Unglücklich ist S. 267 die Zusammensetzung von Präpositionen erklärt, unrichtig der Gebrauch der Präp. $\imath\bar{\imath}$ im Sinne unseres Komparativs (vgl. des Ref. Syntax § 11, 1).

Formen, die überhaupt nicht vorkommen, hätten nicht aufgestellt werden sollen, wie das S. 141 unter 2b), S. 169 Z. 5 geschieht.

Der Druck des Buches ist gut und ziemlich fehlerfrei (S. 242 steht „Conjunktion“!), der Druck der Paradigmen nicht immer übersichtlich genug. Sehr umständlich ist die vom Herausgeber angewendete Transskription, auch nicht immer ansprechend: so die Wiedergabe von α , λ u. s. w. durch h , g u. s. w., des D durch p statt f , des D durch r , auch des N durch 'h u. a.

Raummangel zwang uns mehr anzudeuten als auszuführen, was uns an dem besprochenen Buche besonders aufgefallen ist. Gern haben wir anerkannt, daß dasselbe eine tüchtige Leistung darstellt und einen ernsten Versuch, die Forderungen der Praxis mit denen der Wissenschaft zu vereinigen, ebenso wenig aber konnten wir mit unserm Urtheil über die vielfachen Mängel desselben, welche seinem Gebrauche im Unterrichte entgegenstehen, zurückhalten.

Ohlau.

Paul Dörwald.

Hermann Jänicke, Die Geschichte der Griechen und Römer. Für die Quarta höherer Lehranstalten dargestellt. 2. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. I u. 97 S. 8. 1,20 M.

Die erste Auflage führte den Titel „Die Geschichte des Altertums mit Berücksichtigung der alten Geographie“ und enthielt auf 25 Seiten die Geschichte der orientalischen Völker und auf 109 Seiten die Geschichte der Griechen und Römer. Da nach den neuen Lehrplänen von 1892 die Geschichte der orientalischen Völker nicht mehr selbständig behandelt werden darf und das Allernotwendigste über diese Völker bei der griechischen Geschichte eingeflochten werden soll, so hat Jänicke in der vorliegenden Auflage eine Übersicht über die Geschichte der orientalischen Völker nicht mehr gegeben und deshalb auch den Titel des Buches geändert. Leider hat er aber von dem gestrichenen Abschnitt in die griechische Geschichte so gut wie nichts eingeflochten. Allernotwendigsten war nach meiner Ansicht die Ausdehnung des persischen Reiches anzugeben, von welcher der Schüler, wenn nicht früher, so doch bei den Kriegszügen Alexanders des Großen Kenntnis haben muß. Von diesem kleinen Mangel abgesehen, ist von der zweiten Auflage nur Gutes zu berichten. Die Geographie Griechenlands und Italiens, sowie die griechische Geschichte vor Solon und die römische vor dem Auftreten des Pyrrhus sind den neuen Lehrplänen entsprechend bedeutend verkürzt worden. Die Umarbeitung wird jeden befriedigen. In den übrigen Abschnitten ist nur wenig geändert worden; trotzdem ist die besessene Hand des Verfassers auf jeder Seite zu erkennen. Angenehm berührt es, daß Jänicke nicht nur kleine Irrtümer beseitigt hat, auf welche ihn Beurteiler der ersten Auflage aufmerksam gemacht haben,

sondern dafs er auch Wünschen, welche in den Beurteilungen geäußert worden sind, in entgegenkommender Weise Rechnung getragen hat. Besonders ist hervorzuheben, dafs er eine Anzahl Parenthesen entfernt hat, welche den Satzbau störten. Es gilt daher von der zweiten Auflage erst recht, was Rhode in dieser Zeitschrift schon von der ersten Auflage gesagt hat: „Vielleicht der Hauptvortrag des Buches ist die Sprache desselben. Der Ausdruck ist immer klar und korrekt, bezeichnend und natürlich. Sehr glücklich hat der Verfasser den rechten Ton getroffen und dem Quartaner ein Muster gegeben, wie er selber erzählen soll. Somit seien die Jänickeschen Schriften der Aufmerksamkeit der Lehrerwelt auf das angelegentlichste empfohlen“.

Fraustadt.

Moritz Friebe.

Edm. Meyer, Leitfaden der Geschichte in Tabellenform für preussische höhere Lehranstalten. III, Neue Zeit. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. 196 S. 2,20 M.

Sprach ein früherer Bericht über den ersten und zweiten Teil dieses Leitfadens (Jahrg. 1892 S. 318 dieser Zeitschrift) sich ablehnend aus namentlich über den ersten Teil, so muß bei dem jetzt vorliegenden dritten anerkannt werden, dafs die Übersichtlichkeit der Tabellenform mit Reichlichkeit des Inhalts in glücklicher Weise vereinigt ist, dafs auf Bezeichnung des inneren Zusammenhangs der Thatsachen durch die Überschriften der Abschnitte überall Bedacht genommen ist, dafs im sprachlichen Ausdruck, abgesehen von öfters vorkommenden langen Sätzen, besondere Mängel nicht auffallen. Bedenken aber erheben sich gegen die zu Grunde gelegte Gliederung des Stoffes, welche dem Gesamthalt der neueren Geschichte nicht gerecht wird, und gegen manche Gedanken der vorausgeschickten Einleitung, welche bestimmt ist, jene Gliederung zu rechtfertigen.

Den ersten Hauptabschnitt bildet, wie wohl in allen Lehrbüchern, das Jahr 1648; bis dahin reicht der Kampf um die Reformation. Der Verfasser bezeichnet das Ergebnis als „Sieg des Protestantismus“ (S. 3 und 79), während doch nur die Gleichberechtigung mit der alten Kirche erreicht wurde. Auch das Emporkommen Englands, Hollands, Schwedens in dieser Zeit, worauf die Einleitung hinweist, hat nur soviel bewirkt, dafs ein gewisses Gleichgewicht protestantischer und katholischer Staaten im europäischen Staatensystem eintrat. Nun folgt als zweite Periode die lange Zeit von 1648 bis 1871, zusammengefaßt unter der Überschrift „Kämpfe Deutschlands mit Frankreich“. Die Ansetzung dieser zwei Perioden wird in der Einleitung folgendermaßen begründet: „Die neue Zeit zeigt den endlichen und entschiedenen Sieg der Germanen über die Romanen, nicht allein in Europa, sondern in der ganzen Welt: zuerst einen Sieg auf dem Gebiete des Geistes, indem der von Deutschland

ausgehende Protestantismus, den alle Germanen ergreifen, die Macht des Papsttums und der katholischen Kirche bricht, dann den zweiten auf dem Gebiete der äußeren Macht, indem Deutschland nach langem und schwerem Ringen sich zu einem neuen und zwar protestantischen Reiche gestaltend, das Übergewicht der zweiten romanischen Macht, Frankreichs¹⁾, vernichtet. Inzwischen hat der angelsächsische Zweig der Germanen die Seeherrschaft auf allen Meeren der Erde errungen und durch seine Kolonien den Protestantismus über die ganze Welt getragen; den schnell aufblühenden Kolonien des germanischen Stammes gegenüber sind die der Romanen dauernd im Verfall begriffen“. Hierzu ist zu bemerken: a) der Sieg auf dem Gebiete des Geistes, so sehr man theoretisch davon überzeugt sein mag, ist auf dem Gebiete der geschichtlichen Thatsachen noch keineswegs ausgemacht, und nicht alle Germanen sind protestantisch; b) die große Bedeutung, welche der Machtausbreitung Englands zugeschrieben wird, läßt die oben angegebene Überschrift der zweiten Periode jedenfalls als zu eng erscheinen; c) ein etwa in Zukunft ausbrechender Krieg zwischen Frankreich und Deutschland hebt die Berechtigung, 1871 als Grenze der Periode anzusehen, alsbald auf. Der Verfasser beginnt mit 1871 die dritte Periode der neueren Geschichte und fügt dazu die stolze Überschrift „Das deutsche Reich an der Spitze der europäischen Staaten“. Doch hat er dies nur in der Überschrift S. 22 gethan, in der Darstellung findet sich die Überschrift auf S. 191, wo sie stehen müßte, nicht; vermutlich weil sie doch als zu hoch greifend erschien.

Es ist aber überhaupt zu verwerfen, daß der Hauptinhalt der ganzen neueren Geschichte in den Kämpfen zwischen Germanen und Romanen gesucht und als das ersehnte, vielleicht schon erreichte Ziel der Germanen bezeichnet wird. Sind wir berechtigt, die romanischen Völker als zum Untergang bestimmt anzusehen? Und wie traurig wäre ein solches Ergebnis der geschichtlichen Entwicklung! Der Verfasser allerdings knüpft an die Behauptung, Deutschland habe 1870 die in dem Napoleonischen Kaisertum ihren Abschluß findende französische Revolution besiegt, die weiteren Behauptungen (S. 6), alle romanischen Nationen befänden sich fast im dauernden Zustande der Revolution, und das sei die notwendige Folge davon, daß die Romanen im Katholicismus beharrten, denn dieser sei nicht im stande, die Leidenschaftlichkeit der Völker, aus der die Revolutionen hervorgehen, zu mäßigen. Solcher Geschichtskonstruktion können wir uns nicht anschließen. Die Völkerkämpfe sind äußere Vorgänge, in denen sich, leider oft, die Entwicklung des Inhalts der Geschichte vollziehen muß; dieser selbst aber ist etwas anderes:

¹⁾ Als erste romanische Macht gilt schon vom Mittelalter her das Papsttum.

man kann ihn wohl kurz bezeichnen als die Entfaltung edler Menschlichkeit in den verschiedenen, durch Gottes Fügung dazu bestimmten Völkern. Die Geschichte lehrt uns, wie sich die menschliche Kultur in Religion, Sitte, Staat, Wissenschaft und Kunst entfaltet hat; besonders achten wir dabei auf den Staat, weil er die schützende und fördernde Macht für alle Kulturthätigkeit ist. Daraus ergibt sich die in unsern Lehrbüchern übliche, wenn auch oft nicht nach dem Inhalt scharf bezeichnete Einteilung der neueren Geschichte in drei Perioden: I. Zeitalter der Reformation, welche dem Geistesleben neuen Anstofs giebt, auch auf katholischer Seite, und auf die Umgestaltung des mittelalterlichen Lehnstaats in den Militär- und Beamtenstaat bedeutend einwirkt. II. Zeitalter der unbeschränkten Monarchie, welche für die Kultur viel Gutes schafft, aber auch bedeutsame Gegensätze in England, Holland, Nordamerika hervorruft, bis 1789. III. Zeitalter der nationalen Verfassungsstaaten, bis zur Gegenwart. Die nähere Begründung dieser einfachen und doch umfassenden Einteilung findet man z. B. in dem verdienstvollen Grundriss der Geschichte von Gustav Richter; vgl. Jahrg. 1886 S. 138 dieser Zeitschrift. Legt man sie zu Grunde, so bleibt die deutsche Geschichte, wenn sie auch in der Ausführung hervortritt, im Rahmen der allgemeinen Geschichte, und das ist notwendig, wenn nicht falscher Nationalstolz und anmaßende Unwissenheit über das, was die andern Völker geleistet haben, in unserer Jugend groß gezogen werden soll. Man erkennt alsbald, daß Deutschland in der zweiten Periode eine gar bescheidene Stellung eingenommen hat, infolge seines Unglücks im dreißigjährigen Kriege; um so wichtiger erscheinen dann die Thaten des großen Kurfürsten und Friedrichs d. Gr., durch welche es wieder emporkam, und zwar sowohl Friedens- wie Kriegsthaten.

Das vorliegende Buch behandelt diese Thaten, ebenso die Reformation und den dreißigjährigen Krieg recht eingehend, nicht in zusammenhängender Erzählung, sondern in reichlich ausgeführten chronologischen Daten; es zieht auch die Ereignisse der außerdeutschen Staaten in praktisch geschickter Weise mit heran, aber die Erkenntnis des Entwicklungsganges läßt sich wegen der einseitig gewählten Überschriften nicht genügend daraus gewinnen. Die Zeit von 1789 bis 1815 bildet die vierte Abteilung der zweiten Periode; sie hat die Überschrift „Frankreichs neue Machtentwicklung durch die Revolution und seine Niederwerfung namentlich durch Deutschland“. Danach kommt alles auf den Machtkampf an, und dabei wird die Wahrheit verdunkelt, daß ein Zusammenwirken der europäischen Staaten notwendig war, um Frankreich zu besiegen. Die Bemühungen der Franzosen um bessere Staatsverfassung werden zwar auch behandelt in der sehr eingehenden Darstellung der französischen Revolution, aber sie erscheinen eben nur als Revolution, und die Neugestaltung des preussischen Staats

1807—13 wird mißbräuchlich eine „friedliche Revolution“ genannt (S. 164), während doch in der Einleitung die Revolution als romanisches Unwesen gebrandmarkt war. Der folgende Abschnitt 1815—1871 hat die Überschrift „Preussens Erhebung zur leitenden Macht Deutschlands“. Die Ereignisse in Griechenland, Frankreich, Belgien, Italien u. s. w. sind nur unter dem Strich angeführt, welcher im ganzen Buche oft angewandt ist, um gleichzeitige Ereignisse zu sondern. Dadurch entsteht der Eindruck, als wären jene Ereignisse außer Zusammenhang mit der deutschen Geschichte. Auf S. 179 erscheint nun ganz unvermittelt die „Revolution in Deutschland“ 1848; der von Paris ausgehende Anstoß wird erst auf der folgenden Seite unter dem Strich erwähnt, während in früheren Abschnitten die französische Geschichte mit der deutschen fast gleichberechtigt über dem Strich erzählt war. Sehr kurz sind die beiden großen Kriege 1866 und 1870 behandelt, nur auf je einer Seite, während der dreißigjährige Krieg 10, die französische Revolution gar 17 Seiten einnimmt.

Trotz dieser Ungleichmäßigkeit und der unvollkommenen Grundanlage ist das Buch für lehrreich und praktisch brauchbar zu erklären. Allerdings muß für den Unterricht der eigentliche Lernstoff umsichtig ausgewählt werden, wozu auch das Vorwort ermahnt. Im ganzen aber ist ein solches Lehrbuch von anregendem und reichlichem Inhalt für obere Klassen weit mehr zu empfehlen als dürftige Kompendien. Hervorzuheben ist noch der Abschnitt über die Sozialdemokratie, welcher in die Einleitung eingefügt ist (S. 14—20). Die an vorhandene Übelstände anknüpfende Lehre der Sozialisten wird nach ihrem Programm von 1875 dargelegt, als undurchführbar erwiesen und durch Hinweis auf die von Kaiser Wilhelm I. begonnene, unter Kaiser Wilhelm II. weitergeführte Reichsgesetzgebung zum Schutz der Arbeiter zurückgewiesen. Dadurch wird einer wichtigen Anforderung, der sich unsere Lehrbücher jetzt nicht mehr entziehen können, in klarer Weise entsprochen; es würde sich lohnen, den jetzt schon erreichten Umfang der Versicherungskassen durch Zahlenangaben zu veranschaulichen, wie es in Br. Gebhardts Handbuch der deutschen Geschichte 2,709 bereits geschehen ist.

Das Buch ist seiner ganzen Anlage nach darauf berechnet, der Forderung der neuen Lehrpläne entsprechend besonders in die Kenntnis der neueren deutschen und preussischen Geschichte einzuführen. Ob es schon in Untersekunda gebraucht werden kann, mag zweifelhaft erscheinen; die Schüler würden da manches lesen, was noch nicht besprochen wird. Grundsätzlich ist zu wünschen, daß die Mittelstufe ein kürzeres Lehrbuch habe, das aber in der Anlage mit dem für die Oberstufe bestimmten übereinstimmt. Bei dieser Gelegenheit sei es gestattet, auf einen Übelstand der in den neuen Lehrplänen angeordneten Verteilung des Geschichtsstoffes für die Mittelstufe hinzuweisen.

Nach früherer Weise wurde die Neuzeit seit 1740, die ja besonders wichtig ist, zuerst vorbereitend in Quinta, dann ausführlicher in Obertertia behandelt; jetzt erscheint sie zuerst in Sexta und dann erst wieder in Untersekunda; die Zwischenzeit ist um zwei Jahre verlängert. Die nach Tertia versetzten Schüler haben von dem, was in Sexta erzählt wurde, nur noch geringe Erinnerung; sie sollen aber nun ein Jahr lang das Mittelalter lernen, dann im zweiten Jahre die Zeit bis 1740. Was jeden frischen Knaben am meisten fesselt, die großen Ereignisse von 1813 und 1870, das bleibt ihnen vorenthalten: die Folge wird sein, daß die Klagen über Unkenntnis des Wichtigsten aus der vaterländischen Geschichte nicht verstummen. Bei voller Anerkennung der neuen Bestimmung, daß die Neuzeit seit 1870 in Untersekunda als Abschluß für die Mittelstufe behandelt werde, halte ich es für wünschenswert und leicht ausführbar, die grundlegenden Kenntnisse dafür in Untertertia einzuschalten. Es schadet gar nichts, die Erzählung des deutschen Mittelalters dort beim Interregnum abzubrechen und an die glänzende Staufenzzeit, nach kurzer Besprechung des nun folgenden Verfalles, die Wiedererhebung Deutschlands seit 1806 anzuknüpfen, und zwar als Unterrichtsaufgabe für das letzte Vierteljahr. Die Kriege werden dabei besonders hervortreten, ein Stoff, wie er für dieses Knabenalter gar nicht besser gewünscht werden kann. In Obertertia würde dann die Zeit von 1273 bis 1740 zu behandeln sein, wobei der geschichtliche Sinn für das mühsame Streben minder glänzender Zeiten geweckt werden muß. Das jetzige Pensum dieser Klasse, von Anfang des Mittelalters bis 1740, ist zu kurz, wenn man nicht etwa dem Elend des dreißigjährigen Krieges einen übermäßigen Raum gönnen will.

Lübeck.

Max Hoffmann.

Konrad Sturmhoefel, Französische Königsgeschichten aus der Bourbonenzeit. Leipzig, O. Spamer, 1892. 318 S. 5 M, geb. 6 M.

Das in dem kurzen Vorwort ausgesprochene Ziel des oben genannten Buches, „in gemeinfafslicher Darstellung ein Bild von der Entwicklung und dem Fall des absoluten Königtums der Bourbonen zu geben“, wäre löblich und berechtigt; auch gegen den Wunsch, „den Oberklassen höherer Schulen dieses wichtige Kapitel, das der Unterricht nicht immer mit entsprechender Gründlichkeit zu behandeln in der Lage ist, vertrauter zu machen“, läßt sich Erhebliches nicht einwenden; aber die Ausführung des Planes muß Ref. als völlig verfehlt bezeichnen. — Anstofs nimmt er zunächst an dem Tone des Ganzen. Die Anordnung des Stoffes, die Ausführung des Einzelnen ist nicht die eines gut geschriebenen Geschichtsbuches, das durchaus nicht trocken und langweilig zu sein braucht. Man glaubt vielfach in einem Mühlbachschen oder Samarowschen Roman zu lesen. Man vergleiche

hierzu die Darstellung, die Sturmhoefel vom Sturze Mazarins giebt, die Anordnung des Stoffes auf Seite 155 und 162, Mitteilungen wie die auf Seite 156: mit seltsamem Blick folgen die Augen des Kardinals dem davonrollenden Wagen. Die witzelnde, z. T. hart an das Frivole streifende Art des Verf.s wird manchen Lehrer abhalten, das Buch seinen Schülern zur Ergänzung des Unterrichts zu empfehlen. Zuweilen, so will es wenigstens dem Ref. erscheinen, möchte sich der Verf. sogar zu der von echtem Pathos durchglühten Ironie Carlyles versteigen. Auch die Sprache ist nicht frei von Anstößen; so z. B. S. 279 „Er verschritt zu der Ungeheuerlichkeit“. Geradezu komisch wirkt folgender Satz auf S. 96: „Im Mai 1627 war Gastons Gemahlin schon wieder gestorben“.

Doch auf diese Äußerlichkeiten brauchte weniger Gewicht gelegt werden, sind sie ja doch z. T. nur Geschmackssache, wenn dabei nur der in der Vorrede angekündigte Zweck des Buches erreicht würde, eine Darstellung der Entwicklung und des Falles des absoluten Königtums zu geben. Dazu fehlt es aber dem Verf. an einer wirklich historischen Erfassung und Durchdringung der behandelten Epoche. So hoch Ref. den Einfluß der Persönlichkeit auf den Gang der geschichtlichen Entwicklung zu schätzen geneigt ist, so wenig Wert scheint ihm für das Verständnis geschichtlicher Dinge eine derartige, anekdotengeschmückte, novelistische Darstellung des äußeren Verlaufs der Begebenheit zu haben. Überaus dürftig ist, was der Verf. über die großen geistigen Bewegungen der Zeit, wie z. B. über den Jansenismus, über die so wichtigen wirtschaftlichen Maßregeln eines Law und Turgot beibringt. Er geht zumeist mit einem longum est darüber hinweg, während es doch gerade die Aufgabe eines für Primaner zum häuslichen Studium bestimmten Buches sein sollte, für derartige Fragen Interesse und Verständnis zu erwecken, die im Unterricht doch nur stiefmütterlich bedacht werden.

Aber ein solches Buch zum Studium hat Verf. trotz der Vorrede wohl kaum liefern wollen. Er erzählt keine Geschichte, ja nicht einmal, wie der Titel verspricht, Geschichten, sondern zum größten Teil nur Geschichtchen. Ob ein solches Buch aber mit Rücksicht auf die oben angedeuteten Bedenken auch nur als unterhaltendes Lesebuch von der Schule aus empfohlen werden darf, soll hier nicht weiter untersucht werden. Ref. empfiehlt es nicht.

Züllichau.

Georg Stoeckert.

Wilhelm Baur, Das Leben des Freiherrn vom Stein. Dritte, durchgesehene Ausgabe. Berlin, H. Reuther und O. Reichard, 1891. VI u. 327 S. 8. 2,40 M.

Das Buch ist kein Neuling auf dem Markt. Im Jahre 1860 zuerst veröffentlicht, erscheint es hier in neuer Auflage. Es be-

zeichnet sich selbst nicht als Originalarbeit, sondern giebt sich bescheiden für eine Sammlung von „Mitteilungen aus Steins Leben von Pertz“ aus. Diese ist jedoch nicht ohne Geschick und eigenes Verdienst des Verfassers zusammengestellt. Von patriotischem Geist erfüllt, in edler, enthusiastischer Sprache geschrieben, entwirft die Schrift ein treues und gewinnendes Bild des großen Staatsmannes, der in schwerer Zeit für Deutschland so viel gethan; und wenn sie gleich nicht den Anspruch erhebt, als Schulbuch zu gelten, auch nicht speziell auf die Jugend berechnet ist, so darf sie doch dieser unbedingt und rückhaltlos zur Privatlektüre empfohlen werden.

Straßburg i. E.

E. W. Mayer.

A. Kirchhoff, Erdkunde für Schulen nach den für Preußen gültigen Lehrzielen. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1892. 1893. I. Teil: Unterstufe, VII u. 55 S. 8. 0,60 M. II. Teil: Mittel- und Oberstufe, VII u. 283 S. 8. 2 M.

Durch die neuen Bestimmungen über die Lehrziele des erdkundlichen Unterrichts in Preußen sind die bisher benutzten Lehrbücher unbrauchbar geworden. Unter den Verfassern der neu ausgearbeiteten Leitfäden steht Professor Kirchhoff an erster Stelle, denn er hat zuerst mit der alten Geographie, welche nur eine Anhäufung von Zahlen und Namen war, gebrochen und ihr die Aufgabe gegeben, welche sie jetzt nach aller Ansicht haben soll, nämlich die sprachlich-historische Seite des Unterrichts mit der mathematisch-naturwissenschaftlichen zu verbinden; er hat den Wert des Zeichnens für den geographischen Unterricht betont, ohne ihn zu übertreiben, und er hat die Forderung der „Lehrpläne“, den praktischen Nutzen des Faches ins Auge zu fassen, den Gedächtnisstoff möglichst zu beschränken und zu verständnisvollem Anschauen der Natur anzuleiten, schon in seiner alten „Schulgeographie“ erfüllt. Gleichwohl ist seine in Anlehnung an die neuen Lehrpläne verfasste „Erdkunde für Schulen“ keine Umwandlung des früheren Leitfadens, sondern ein völlig neues Buch, und wenn schon die „Schulgeographie“ in vielen Auflagen in den verschiedensten Provinzen mit Erfolg dem Unterricht zu Grunde gelegt, sogar ins Englische übertragen worden ist, so ist die neue „Erdkunde“ noch viel mehr wert, als Leitfäden zu dienen.

Außerlich kommt es dem Buche zu statten, daß es in zwei Hefte getrennt ist: die Geldausgabe ist also jedesmal geringer, und die Bücher werden nicht allzusehr abgenutzt.

Das erste Heft ist für VI und V bestimmt und behandelt die aus der Heimatkunde zu gewinnenden Vorbegriffe und die Globuslehre in knapper Form und klarem Ausdruck. Darauf folgt eine kurze Übersicht der Länderkunde, welche sich durch maßvolle Stoffauswahl wohlthuend vor anderen Bearbeitungen

auszeichnet; es werden beispielsweise nur die wichtigsten Republiken von Süd- und Mittelamerika namentlich hervorgehoben und in der Union nur sechs Städte genannt. Daran schließt sich in einer dem Quintaner wohlverständlichen und doch viel-sagenden Fassung eine kurze Übersicht des deutschen Landes und Volkes, welcher ebenso wie der übrigen Länderkunde einige anschauliche graphische Darstellungen der Größe und Volksmenge der Staaten und Städte beigelegt sind. Als Grundsatz gilt hier und überall, daß möglichst wenig tote absolute Zahlen gegeben werden; die Größenzahlen werden vielmehr mit andern, bekannten Zahlen verglichen, und dadurch wird zugleich der bereits erledigte Stoff befestigt.

Das zweite Heft enthält das Pensum der Mittel- und Oberstufe zusammen, um Wiederholungen zu vermeiden. Ein ganz prächtiger Abschnitt „Europa im allgemeinen“ leitet das Buch ein, und würdig schließt sich ihm die Länderkunde Europas an. Die neue Bearbeitung hat den großen Vorzug vor der alten „Schulgeographie“, daß die einzelnen Staaten von Mitteleuropa gesondert dargestellt werden: während früher Mitteleuropa physisch als Ganzes und dann politisch, in Stückchen zerrissen, geschildert wurde, bekommen wir jetzt ein Bild von Österreich - Ungarn, Belgien, den Niederlanden und der Schweiz als „Staaten“, aus einem Gusse.

Einige Kapitel aus der allgemeinen Erdkunde über Temperatur, Wind, Meer u. a., sowie ein ganz neuer Paragraph über die Rasseneinteilung der Menschheit sind der für die Untertertia bestimmten Erdkunde der aufsereuropäischen Erdteile vorangestellt, und in sie hinein sind sehr geschickt die wichtigsten Daten aus der Entdeckungsgeschichte, auch interessante Kultur- und handelsgeographische Andeutungen verwoben. Mit Freuden wird wohl jeder Lehrer zwei neue Paragraphen in der nun folgenden Schilderung Deutschlands begrüßen, welche — wohl zum ersten Mal in einem geographischen Leitfaden — die Territorialentwicklung Preußens und der süddeutschen Staaten und eine warme, jedoch nicht überschwängliche Darstellung der deutschen Schutzgebiete enthalten. Als Schluß der Mittelstufe folgt, ebenfalls zum ersten Male, der für Untersekunda bestimmte Abschnitt „Die wichtigsten Handels- und Verkehrsstraßen“ der alten und der neuen Zeit, wo ein Rückblick und Ausblick das weite Gebiet der Länder- und Völkerkunde noch einmal umfaßt.

Die obere Lehrstufe giebt das Wichtigste aus der mathematischen Geographie in der Klarheit, welche schon den entsprechenden Teil der „Schulgeographie“ vorteilhaft auszeichnete, aber bereichert um einen mit hübschen Skizzen illustrierten Abschnitt über Projektionslehre und Kartenentwürfe, der manchem dieses dunkelste Gebiet der Geographie erst klarmachen wird.

Es erhellt aus diesem kurzen Überblick, daß den Forderungen

der neuen Lehrpläne in jeder Beziehung genügt wird. Der Stil ist knapp und niemals schwülstig, jedes Wort hat seinen Wert. Das Werk ist durchweg original, denn es ist von einem der besten Kenner unserer Erde geschrieben. Aber es hält sich fern von akademischer Lehrhaftigkeit, man merkt ihm vielmehr an, daß sein Verfasser selbst viele Jahre Geographie unterrichtet hat und (durch seine zahlreichen Schüler) in steter Verbindung mit der Schule geblieben ist; so entstammt der Leitfaden durchaus der Schule, der eigenen Lehrerthätigkeit, nicht dem Hörsaale.

Die Ausstattung ist in jeder Beziehung gut, besonders sind die vielen graphischen Darstellungen der Gröfsen, Höhen, Tiefen u. a. m. sehr zweckmäfsig gewählt und durchaus verläßlich.

Kirchhoffs „Erdkunde für Schulen“ erscheint so als der bis jetzt am besten gelungene Versuch, die neuen Lehrpläne lebensvoll durchzuführen, in gleicher Weise geeignet für Gymnasien und Realanstalten.

Coblenz.

V. Steinecke.

1) W. Fuhrmann, Synthetische Beweise planimetrischer Sätze. Mit 14 lithographischen Tafeln. Berlin, L. Simion, 1890. XXIV u. 190 S. 8. 6 M.

Während unsere gangbaren Leitfäden der Planimetrie die Ergebnisse des Unterrichts in der zur Wiederholung geeignetsten fertigen Form zusammenstellen, verlangt die in der Methodik immer mehr zur Herrschaft gelangende Richtung für den Unterricht selbst ein heuristisch-genetisches Verfahren. Die Schüler sollen, wie Krumme mit Recht verlangt, nicht so sehr die Beweise als vielmehr das Beweisen lernen.

Nach diesem Gesichtspunkte ist das Erscheinen eines Werkes zu begrüßen, das sich die Aufgabe stellt, in Lehre und Beispiel „Fingerzeige zu geben, wie die Schüler zum selbständigen Finden der Beweise planimetrischer Sätze anzuleiten sind“.

Der erste Teil (S. 1—21) befaßt sich mit der Angabe allgemeiner Ziele und Regeln, sowie mit den verschiedenen Methoden und Hilfsmitteln. Wir erfahren hier, was für das Verständnis des Titels von Wichtigkeit ist, daß der Verf. einen Beweis synthetisch nennt, wenn die Hilfsmittel dem Bereiche der Elementargeometrie, bzw. der projektiven Geometrie angehören, wenn also die Anwendung der analytischen Geometrie ausgeschlossen ist.

Der zweite Teil (S. 22—114) dient der Erläuterung der Beweismethoden durch Beispiele. Dabei werden die Gründe erforscht, weshalb diese oder jene Schlusfolgerung gemacht, diese oder jene Hilfslinie gezogen wird. Während zunächst die Beweise für leichtere und schwierigere Übungssätze des Schulpensums besprochen werden, wenden sich die späteren Abschnitte verwickelteren Beziehungen der Geraden und des Kreises

zu. Wir finden u. a. zusammenhängende Untersuchungen über die Simsonsche Gerade, über das vollständige Vierseit, über die Gegentransversalen und Gegenpunkte, über die Gegenmittellinien und deren Schnittpunkt.

Ein Anhang von verhältnismäßig großem Umfange (S. 115 bis 190) bietet eine ansprechende Übersicht über die elementaren Eigenschaften der Brocardschen Gebilde und deren Beziehungen zu den Kegelschnitten.

Die Schrift wird das Interesse eines jeden Freundes geometrischer, insbesondere elementar-geometrischer Forschungen in hohem Grade erregen; sie bildet außerdem einen wertvollen Beitrag zur Methodik des mathematischen Unterrichts und eignet sich daher in besonderem Grade zur Anschaffung für die Lehrerbibliotheken unserer höheren Schulen.

2) Albrecht Schwidtal, Etymologisches Wörterbuch der Mathematik und Naturwissenschaften für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Kattowitz, G. Siwinna, 1890. 75 S. 8. 1 M.

Das Büchelchen erklärt kurz und bündig die Fremdwörter in der Mathematik und Physik und die Namen in der Astronomie und Mineralogie in dem auf dem Titel angedeuteten Umfange; z. B. *Prisma*, gr. *πίσμα* das Gesägte (*πίω* ich säge). *Calcul* Berechnung, frz. v. lat. *calculus* Rechensteinchen (Verkleinerung v. *calx* (*calcis*) Kalkstein). *Wage* hieß bei den Ägyptern das Sternbild, das im März, zur Zeit der Tag- und Nachtgleiche (wo sich Tag und Nacht die Wage halten), der Sonne abends gegenüberstand.

Der Umfang des Schriftchens erscheint ganz angemessen, der Druck ist korrekt.

Mülheim a. d. Ruhr.

A. Emmerich.

1) P. Michelsen, Die bestimmten algebraischen Gleichungen des ersten bis vierten Grades. Nebst einem Anhang: Unbestimmte Gleichungen. Für höhere Unterrichtsanstalten, sowie für den Selbstunterricht. Hannover, Carl Meyer (G. Prior), 1893. VIII u. 306 S. 8. 4 M.

Bei der Ausarbeitung dieses Werkes ist es dem Verf. darauf angekommen, nicht bloß eine Aufgabensammlung wie die von Bardey, Heis u. a. zu liefern, sondern auch eingehende Belehrung über die Arten der Gleichungen, ihre hauptsächlichsten Eigentümlichkeiten, die verschiedenen Lösungsweisen, sowie über mehrfache Punkte zu geben, die dabei in Frage kommen. Die Art der Behandlung ist zwar im allgemeinen recht elementar; doch ist ein bestimmter Standpunkt der Vorkenntnisse nicht durchgängig festgehalten. So nimmt der Verf. bei den kubischen Gleichungen die Gültigkeit des binomischen Lehrsatzes für gebrochene Exponenten an und verwendet ihn für die analytische Auflösung des irreduciblen Falles, beweist andererseits an einer

Figur ausführlich die Formel für $\sin 3\alpha$, statt sie entweder vorzusetzen oder in gewöhnlicher Weise aus der für $\sin(\alpha + \beta)$ abzuleiten. Auf S. 93 wird die Möglichkeit der Verwandlung einer ganzen algebraischen Funktion vom n ten Grade in ein Produkt n linearer Faktoren einfach vorausgesetzt. — Die allgemeinen Erörterungen, welche den Beispielen vorausgeschickt werden, geben nicht bloß das Gewöhnliche und Notwendige, sondern auch vieles, was sich in den Lehrbüchern der allgemeinen Arithmetik und Algebra nicht zu finden pflegt. Was aber das erste anbelangt, so sind z. B. gleich auf S. 10, 11 die Hauptpunkte durchaus nicht so scharf hervorgehoben, wie es wünschenswert ist und sich z. B. bei Kambly, Bardey und besonders bei Spieker findet, sondern verschwimmen mehr unter vielen Einzelheiten. — Unter dem Neuen sind aber wenig Punkte, welche, wenigstens in der Behandlung des Verf.s, eine besondere Beachtung verdienen. So hat die Lösung der vollständigen kubischen Gleichungen durch Ergänzung zum Kubus eines Binoms oder durch Zerlegung des letzten Gliedes nur einen ganz beschränkten Wert. Andere bekannte Punkte werden mit einer erstaunlichen Breite behandelt, so z. B. die Anzahl, die Vorzeichen, die Bedingung der Realität, der Gleichheit der Wurzeln einer quadratischen Gleichung, ohne irgend Neues zu bieten, in einzelnen Abschnitten auf 15 Seiten. Fragen dagegen, deren eingehende und bestimmte Erörterung erwünscht gewesen wäre, wie die Bedeutung der negativen Wurzeln, die übrigens nicht erst bei den quadratischen Gleichungen auftreten, werden in ziemlich allgemeinen Redensarten nur gestreift. Dasselbe gilt auf S. 154 von der Besprechung der simultanen und der getrennten Wurzeln der quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten. Der Verf., der überhaupt die Fremdwörter liebt (so spricht er stets von der Extraktion der Wurzeln), versteht unter den ersteren diejenigen, in denen die Doppelzeichen für die Unbekannten von einander abhängig sind. Ob eine solche Abhängigkeit stattfindet oder nicht, muß sich aber im allgemeinen schon innerhalb der Rechnung ergeben und ist dann zweckmäßig, wie wir schon vor mehr als 30 Jahren vorgeschlagen haben (in dieser Zeitschrift 1860 S. 150), durch eine besondere Bezeichnung festzuhalten, darf aber nicht erst nachträglich durch Einsetzen ermittelt werden. In den kanonischen Gleichungen, nach-

dem $\frac{x}{y} = \frac{a}{b}$ gefunden, auch noch, wie der Verf. will, xy zu

suchen, dürfte doch recht unzuweckmäßig sein, da durch die Substitution $x = fa$, $y = fb$ die Lösung sofort erfolgt und man zugleich die Zusammengehörigkeit der Wurzeln erkennt. — Der allgemeinen Erörterung fügt der Verf. dann Musterbeispiele hinzu, die er nach der gegebenen Anleitung behandelt. Wir können auch hier nicht sagen, daß wir diese Behandlung gerade für mustergültig halten, wenn er z. B. auf S. 10 gleich im zweiten

Beispiel die Unbekannte auf die unzweckmäßige Seite bringt und so zunächst $-x$ erhält, oder gleich beim ersten Beispiel S. 22 die Gleichung $x - (\frac{1}{2}x + 40) - \frac{1}{2}[x - (\frac{1}{2}x - 40)] + 40 = \frac{1}{2}x$ entwickelt, statt durch Berechnung des ersten Restes $\frac{1}{2}x + 40$ nun für den zweiten die Gleichung zu bekommen $\frac{1}{2}(\frac{1}{2}x + 40) + 40 = \frac{1}{2}x$. — Was die Übungsaufgaben und besonders die eingekleideten Beispiele anbetrifft, so ist anzuerkennen, daß der Verf. bemüht gewesen ist, viele neue Aufgaben zu bringen, die nicht den alten nachgebildet sind, und daß er auch andere Gebiete der Mathematik, Geometrie und Trigonometrie mehrfach herangezogen hat; gern hätten wir es gesehen, wenn er mehr physikalische Aufgaben hinzugefügt hätte. Freilich sind die neuen Beispiele oft gar weitläufig und künstlich, so auf S. 34, 35 die Aufgaben 98, 105 u. a. Die Aufgaben 143 u. a. sollten wohl vielmehr unter die mit mehreren Unbekannten aufgenommen werden, da es ohne ganz besondere Anleitung dem Schüler schwer gelingen dürfte, sie auf eine Unbekannte zurückzuführen.

Wenn wir auch die Arbeit des Verf.s für brauchbar halten, so glauben wir doch, sie durchaus nicht besonders empfehlen zu können.

- 2) Georg Krebs, Leitfaden der Experimental-Physik für Gymnasien. Mit einem Anhang: Mathematische Geographie und Grundlehren der Chemie. Dritte, verbesserte Auflage. Mit 410 Figuren, 2 lithographischen Tafeln, 1 Farbentafel und Logarithmen-Tafel. Wiesbaden, Bergmann, 1892. VIII u. 437 S. 8. 4,60 M.

Die erste Auflage des vorstehenden Werkes haben wir früher (Jahrg. 1882 S. 389) eingehend besprochen und unserer lebhaften Anerkennung Ausdruck gegeben. In der zweiten Auflage hat dann der Verf. die Grundgesetze der Mechanik einer Umarbeitung unterzogen und es sich bei den reisenden Fortschritten, die gerade auf dem Gebiete der Elektrizität gemacht werden, schon in der zweiten und weiter auch in dieser dritten Auflage angelegen sein lassen, diesen elektrotechnischen Forschungen auch in seiner Behandlung der Elektrizitätslehre gerecht zu werden. Übrigens können wir auf unsere frühere Anzeige verweisen und wollen nur bemerken, daß jetzt unserm Wunsche gemäß eine Erwähnung und Erklärung der Gezeiten stattgefunden hat.

Züllichau.

W. Erler.

- H. Boerner, Lehrbuch der Physik für höhere Lehranstalten, sowie zur Einführung in das Studium der modernen Physik. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. V u. 584 S. gr. 8. 6 M.

Das Buch zerfällt in zwei Teile. Der erste umfaßt 123 Seiten und entspricht dem durch die preussischen Lehrpläne von 1892 für die Vorstufe des physikalischen Lehrganges geforderten Pensum, also dem Lehrplane der Klassen bis zur Untersekunda einschließ-lich. Der zweite, welcher 453 Seiten enthält, soll im allgemeinen

dem Unterrichte in den drei oberen Klassen der Vollanstalten dienen. Das Werk ist im übrigen nicht ein Erzeugnis der neuen Lehrpläne, sondern, wie aus der Anlage und Durchführung noch mehr als aus den Worten des Herrn Verf.s hervorgeht, unzweifelhaft das Ergebnis langjähriger Arbeit.

In die erste Stufe — so nennt Verf. den ersten Teil seines Buches — ist alles dasjenige aufgenommen worden, „was ein gebildeter Mensch heutigestags von physikalischen Vorgängen wissen muß“. Dieselbe enthält daher alle wichtigen physikalischen Erscheinungen, die Erklärung derselben und die sich daraus ergebenden Gesetze, soweit sie „mit einfachen Hilfsmitteln der induktiven Behandlung zugänglich“ sind. Die Anordnung des Stoffes ist die folgende: 1. Allgemeine Eigenschaften der Körper, 2. Mechanik (starrer, flüssiger und gasförmiger Körper), 3. Die Lehre vom Schall, 4. Die Lehre vom Lichte, 5. Die Lehre von der Wärme, 6. Die Lehre von der Elektrizität und dem Magnetismus.

Die gebotene Auswahl ist insofern vortrefflich, als sie einerseits nichts Überflüssiges enthält, andererseits aber nicht willkürlich irgend welche Teile der elementaren Physik ausläßt, deren Kenntnis zur allgemeinen Bildung gehört oder doch gehören sollte.

Dafs der Inhalt dieser ersten Stufe in zwei Jahren gelehrt und gelernt werden kann, ist zuzugeben. Dafs es in einem Jahre, wie auf den Realgymnasien geschehen müßte, nicht erschöpft werden kann, hat Verf. selbst gefühlt und darum versucht, noch einige Arten von Erscheinungen, Begriffen und Gesetzen (durch Sternchen) als solche zu kennzeichnen, welche zunächst ausgeschieden werden könnten. Auch mit dieser Auswahl kann man einverstanden sein. Ob aber nicht auch dann noch ein so umfangreicher Stoff übrig bleibt, dafs die Bewältigung desselben in einem Jahre zu einer Überbürdung der Schüler führte, darüber wird die Erfahrung entscheiden. Entscheidet sie ungünstig, so fällt die Schuld allerdings nicht auf das Lehrbuch, sondern auf den Lehrplan zurück.

Dafs bei der Abfassung des ersten Teiles des Buches Weinholds „Vorschule der Experimentalphysik“ zu Rate gezogen worden ist, hat Verf. in der Vorrede selbst erwähnt und möge hier nur deswegen wiederholt werden, damit an jenes vortreffliche Werk, das vor 20 Jahren erschienen ist, wieder erinnert werde.

Der zweite Teil unseres Buches — die zweite Stufe — enthält sämtliche Zweige der Physik in dem Umfange, wie sie unter Berücksichtigung der in der ersten Stufe gewonnenen Kenntnisse aus den allgemeinen Hypothesen und Begriffen mit Hilfe der Erfahrung und mittels der elementaren Mathematik entwickelt werden können. Innerhalb dieses Rahmens ist kein wichtiger Abschnitt ausgelassen, auch sind überall die aus den modernen Forschungen gewonnenen Berichtigungen früherer Anschauungen

verwertet worden. Die Anwendung der allgemeinen Gesetze auf die besonderen terrestrischen und cölestischen Erscheinungen ist den einzelnen Kapiteln beigefügt worden. Auf die in der ersten Stufe behandelten Versuche und Erfahrungen, welche zum Verständnis der theoretischen Entwicklungen des zweiten Teiles dienen, wird paragraphenweise verwiesen.

Diesen ganzen Stoff in der Schule zu bewältigen, namentlich die mathematischen und die rein theoretischen Entwicklungen in dem Umfange wiederzugeben, wie sie das Buch enthält, dürfte, wie auch Verf. selbst an einer Stelle andeutet, weder auf Gymnasien noch auf Realgymnasien möglich sein. Nun teilt Ref. zwar die Ansicht des Verf.s, daß ein physikalisches Lehrbuch eine gewisse Vollständigkeit bieten müsse, und daß das Auswählen und Auslassen Sache des Lehrers sei, ist aber nichtsdestoweniger der Ansicht, daß nicht unerhebliche Kürzungen z. B. in der Lehre von der Elektrizität vorzunehmen wären, wenn das Buch ein eigentliches Schulbuch werden sollte. Es zeigt sich auch hier wieder, daß es schwer ist, in demselben Buche mehreren Zwecken zugleich gerecht zu werden.

Historische Angaben sind den wichtigsten Abschnitten in knappster Form beigegeben. Hier hätte vielleicht noch etwas mehr geschehen können. Namentlich wären überall da, wo sich bisher in den Lehrbüchern irrige oder unzureichende Angaben zu finden pflegen, Berichtigungen erwünscht gewesen. So hätte beispielsweise bei den Sirenen der Name des ersten Erfinders Robert Hooke und der Anteil der Engländer an der Benutzung der Lochsirenen vor Cagniard la Tour (vgl. Robel, Die Sirenen, 1891), bei der Inklination der Deutsche Georg Hartmann (vgl. Repert. d. Phys. II. 1838) als der erste Entdecker in einer Zeile erwähnt werden können. Nichts belebt den Unterricht mehr als ein Zurückgehen auf die Entwicklungsgeschichte der Wissenschaft.

Die mathematischen Hilfssätze, welche der zweiten Stufe vorangestellt worden sind, dürften wohl besser fortbleiben. Für denjenigen, der sie kennt, sind sie überflüssig; wer sie nicht kennt, auch nicht abzuleiten oder anderweitig zu finden weiß, möchte keinen Nutzen aus ihnen ziehen. Vielleicht blieben sogar besser alle diejenigen mathematischen Entwicklungen ganz fort, welche dieser Sätze bedürfen. Wer mathematische Physik lernen will, muß doch auf die ursprünglichen Werke und auf die klassischen Vorlesungen von F. Neumann, dem Vater, zurückgehen. Schüler aber können wohl nur mit denjenigen Teilen derselben vertraut gemacht werden, welche ihren eigenen mathematischen Kenntnissen entsprechen.

Die Darstellung ist in beiden Teilen klar und lichtvoll, die Begriffsbestimmungen sind im allgemeinen scharf, die Entwicklungen beweiskräftig. Wohl aber hätte Ref. gewünscht, daß

namentlich im ersten Teile zwischen Grundbegriffen und Grundgesetzen einerseits und den daraus abgeleiteten Begriffen und Gesetzen andererseits genauer unterschieden, ja dafs die Zahl der letzteren wesentlich eingeschränkt und dem Kreise der Anwendungen überwiesen worden wäre.

Die Form der Entwicklung ist auf beiden Stufen sowohl induktiv, als auch deduktiv, doch überwiegt auf der ersten die Induktion, auf der zweiten die Deduktion. Beigegeben ist dem Werke ein Sachregister; in einem Lehrbuche der Physik ist indessen auch ein kurzes Namenregister erwünscht. Die äufsere Ausstattung des Werkes ist gut.

Ref. steht nicht an, das Buch allen Lehrern als Grundlage für ihren Unterricht, den ersten Teil auch als Lehrbuch in den betreffenden Klassen der höheren Schulen wärmstens zu empfehlen; von dem zweiten Teile glaubt er, dafs er in seiner jetzigen Gestalt als Leitfaden in den Händen der Schüler zu schwer sei.

Bernburg.

E. Hutt.

O. Hermes, Elementarphysik unter Zugrundelegung des Grundrisses der Experimentalphysik von E. Jochmann und O. Hermes für den Anfangsunterricht in höheren Lehranstalten. Mit 186 Holzschnitten. Berlin, Winckelmann & Söhne, 1892. XII u. 198 S. 2 M.

Der sehr bekannte Grundrifs der Experimentalphysik von E. Jochmann und O. Hermes ist seit 20 Jahren in vielen Anstalten in Gebrauch. Er entspricht in seinem Umfange allen Anforderungen, die an den physikalischen Unterricht einer höheren Lehranstalt bisher gestellt werden konnten. Auch die Methode des Verf.s hat sich bewährt, wenn auch zugestanden werden mufs, dafs es wohl noch kein Lehrbuch der Physik giebt, dessen Lehrgang in weiten Kreisen unbedingt anerkannt wird. Gelegentlich der im Jahre 1892 erfolgten Einführung der neuen Lehrpläne hat sich das Bedürfnis nach einem Elementarbuche herausgestellt, welches dem Unterrichte in der Unterstufe zugrunde gelegt werden könnte. Da sich der Verf. der Elementarphysik mit der Vorbereitung der 12. Auflage der Jochmannschen Physik beschäftigt, so hat er den Versuch gemacht, unter Zugrundelegung des Grundrisses die Elemente der Physik für den ersten Unterricht zusammenzustellen. Das Ergebnis ist die vorliegende Elementarphysik, welche sich auf das genaueste dem Grundrifs anschliesst, um nach des Verfassers Absicht nicht allein dem selbständigen Unterrichtszwecke einer sechsklassigen Lehranstalt zu genügen, sondern auch beim Anfangsunterrichte gleichzeitig mit dem Grundrifs von Jochmann in den Händen solcher Schüler verwendbar zu sein, die nach Absolvierung der Unterstufe die Anstalt zu verlassen beabsichtigen. Demnach ist das Erscheinen der Elementarphysik als berechtigt anzuerkennen, und es bleibt nur zu prüfen,

ob das Buch auch das gesteckte Ziel ganz erreicht. Von der größten Wichtigkeit muß es sein, zumal der Unterricht in der Unterstufe doch sehr oft in Händen weniger erfahrener jüngerer Lehrer liegt, gerade im Vorkursus der Physik den Stoff so zu beschränken und pädagogisch zu sichten, daß eine Durcharbeitung und Befestigung der gewonnenen Begriffe und klares Verständnis möglich wird. Nun glaube ich allerdings, daß hier das richtige Maß nicht getroffen ist, daß noch sehr vieles, was die Elementarphysik enthält, dem Verständnis eines Obertertians oder Untersekundäners nicht nahe gebracht werden kann. Aus vielem andern hebe ich die Ableitung der Fallgesetze, die Pendelgesetze, das Newtonsche Attraktionsgesetz als wohl für diese Stufe unzulässig hervor. Es bleibt somit unser Wunsch, es möchte ein Kanon für diejenigen Abschnitte der Physik aufgestellt werden, welche in der Unterstufe mit Erfolg absolviert werden können, noch unerfüllt. Übrigens vermißt man auch einen Abschnitt über Chemie und Krystallographie, in welchem wenigstens die elementarsten Grundbegriffe niedergelegt sind.

Ein äußerlicher Vorzug, der sich auch für die 12. Auflage der Jochmannschen Experimentalphysik empfehlen dürfte, besteht darin, daß die hervorzuhebenden Sätze in gesperrtem Druck und in neuen Absätzen besser hervortreten.

Berlin.

R. Schiel.

Richard Andree, Allgemeiner Handatlas. Dritte, völlig neubearbeitete, stark vermehrte Auflage. 2. und 3. Abteilung. Bielefeld und Leipzig, Verlag von Velhagen & Klasing. 1892. à 2 M.

Mit diesen zwei neuen Abteilungen liegt nun ein Viertel der Neubearbeitung des Andreeschen Handatlas vor. Auch die in ihnen enthaltenen Karten rechtfertigen das an dieser Stelle schon beim Erscheinen der 1. Abteilung ausgesprochene Urteil, daß dieser Atlas in seiner Neugestalt die ihm schon früher eigen gewesenen Vorteile behaupte und zeitgemäß steigere. Für mäßigen Preis ist die technische Ausführung ganz tadelfrei, alles klar und markig, jeder Name gut lesbar, dabei die Fülle des topographischen Stoffes der einzelnen Karten eine sehr ansehnliche. Ganz neu gestochen sind die Blätter für Vorderindien, für das westliche Hinterindien und für das britische Nordamerika. Wo die letztere Karte auf das Gebiet der Vereinigten Staaten übergreift, bemerkt man einen nicht zu unterschätzenden Vorzug sogar vor Stieler's Handatlas: die genaue und deutliche Bezeichnung des gerade für den Osten Nordamerikas so wichtigen Kanalsystems.

Halle a. S.

A. Kirchhoff.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLLEN.

Zur Würdigung grammatischer Übungen in den obersten
Klassen.

Aus Rußland.

Cirkular des Kurators des Moskauer Lehrbezirks vom 24. August 1892.

Bei den Reifeprüfungen sind Fälle vorgekommen, daß in den alten Sprachen die Leistungen einiger Abiturienten von den Prüfungskommissionen gerechter Weise für ungenügend angesehen wurden, weil diese Abiturienten, obwohl sie die ihnen in der Prüfung vorgelegten Stellen aus den Autoren ziemlich befriedigend ins Russische übersetzten, doch bei der Beantwortung der ihnen im Anschluß an das Übersetzte gestellten Fragen eine äußerst schwache Kenntnis der Grammatik, auch in ihren Hauptregeln, an den Tag legten. Diese Erscheinung, undenkbar bei normaler Einrichtung des Unterrichts, kann allerdings statthaben: 1) wenn die Grammatik der alten Sprachen in den sechs unteren Klassen nicht fest genug von den Schülern erlernt wird, 2) wenn die Schüler das in diesen Klassen aus der Grammatik Erlernete im Laufe des zweijährigen Kursus der oberen Klassen wieder vergessen. Schuld an dem einen wie an dem andern Gebrechen des Unterrichts kann die unrichtige Auffassung der Lehrpläne von 1890 sein, welche nach der Meinung¹⁾ mancher Personen darauf hinausliefen, die Grammatik jeglicher Bedeutung im Unterrichtssystem der alten Sprachen zu berauben. Schon bei oberflächlicher Bekanntschaft mit den Lehrplänen von 1890 und mit den dazugehörigen Erläuterungen ist es nicht schwer, sich davon zu überzeugen, daß diese Pläne, wenn sie auch der Grammatik nicht die herrschende Stellung anweisen, welche ihr durch die Lehrpläne von 1877 angewiesen

¹⁾ In den Erläuterungen zu diesen Lehrplänen ist zu lesen: „Sämtliche lateinischen und griechischen Stunden in den beiden oberen Klassen werden ausschließlich auf die Lektüre der Klassiker verwendet, obgleich es den Lehrern auch in diesen Klassen anheimgestellt wird, im Falle der äußersten Not einige Zeit davon wegzunehmen, um Grammatik zu repetieren.“

war, doch sie zur Grundlage der Erlernung der alten Sprachen machen und das Zugeständnis ausdrücken, daß eine fruchtbare Lektüre der alten Sprachen ohne ein gründliches und festes Wissen in der Grammatik unmöglich ist. Auch auf die schriftlichen Übersetzungen aus dem Russischen, welche ein unumgängliches didaktisches Hilfsmittel bei der Erlernung der Grammatik sind, ist in den Lehrplänen von 1890 in gebührender Weise hingewiesen worden: indem nämlich diese Lehrpläne vorschreiben, an die Erlernung der grammatischen Regeln beständige Übungen anzuknüpfen, stellen sie zugleich die Forderung, daß die Schüler bei dem Übergange von der sechsten zur siebenten Klasse¹⁾ über ein vollständig ausreichendes Wissen in der Grammatik gebieten und imstande sein sollen, die Regeln derselben in Übersetzungen aus dem Russischen ins Griechische und Lateinische anzuwenden; überdies ist auch in den beiden oberen Klassen den Lehrern anheimgestellt, nötigenfalls auf die Wiederholung grammatischer Abschnitte und auf darauf bezügliche Übersetzungen einige Zeit zu verwenden. Die Gründe, warum die Lehrpläne den Übersetzungen aus dem Russischen in die alten Sprachen eine wichtige Stelle im Gymnasialunterrichte einräumen, bedürfen keiner detaillierten Erklärungen, da es jedem, der etwas vom Lehrfache versteht, bekannt ist, daß diese Übersetzungen einerseits das beste Mittel sind, grammatische Kenntnisse zu sichern, indem sie die etymologischen Formen im Gedächtnis der Lernenden befestigen und die syntaktischen Regeln verstehen und fester sich einzuprägen helfen, aber zugleich auch die Schüler an Aufmerksamkeit und an folgerichtiges Denken gewöhnen, in ihnen die Freude an selbständiger Arbeit und die Fähigkeit entwickeln, die im voraus erworbenen theoretischen Kenntnisse in der Praxis anzuwenden; andererseits bieten diese Übersetzungen für die Lehrer einen richtigen und zuverlässigen Weg, die Kenntnisse der Schüler und damit die Resultate des eigenen Lehrens zu kontrollieren. Trotz dieser so wichtigen Bedeutung des schriftlichen Übersetzens aus dem Russischen in die alten Sprachen ist dasselbe in den Gymnasien des Moskauer Lehrbezirks, wie das von mir bemerkt worden ist, in der letzten Zeit nicht in hinreichendem Maße getrieben worden.

Die richtige Betreibung des Unterrichts in den alten Sprachen und das Ausfündigmachen von Maßnahmen, welche eine fruchtbarere Erlernung der Grammatik dieser Sprachen — ohne Überbürdung der Schüler — gewährleisten könnten, ist immer ein Gegenstand der Sorge für die Verwaltung des Moskauer Lehrbezirks gewesen, und in letzter Zeit, als die Lehrpläne von 1890 in Wirksamkeit traten, ist aufs neue eine mit diesen Plänen übereinstimmende Verteilung des Stoffes der lateinischen und der griechischen Syntax nach den einzelnen Klassen als Richtschnur von mir aufgestellt worden. Diese Verteilung zeigt den Umfang, in welchem die Syntax der alten Sprachen zu erlernen ist, damit die Schüler die im Gymnasium gelesenen Autoren genau verstehen und richtig ins Russische übersetzen, und zwar so, daß sie diese in pädagogischer Beziehung so fruchtbare Arbeit selbständig ausführen — ohne Benutzung der unmoralischen Interlinearversionen, mit welchen leider unser Büchermarkt jetzt überschwemmt ist und gegen welche anzukämpfen, so schwer dies auch sein möge, die moralische

¹⁾ Die Versetzung in die 7. Klasse giebt das Recht zum einjährig-freiwilligen Dienst.

Pflicht des ganzen pädagogischen Personals der Gymnasien und Progymnasien sein muß. Das theoretische Material, auf welches in jener Verteilung des syntaktischen Stoffes hingewiesen ist, soll den Schülern erklärt und ihrem Gedächtnis mit Hilfe schriftlicher Übersetzungen aus dem Russischen in die alten Sprachen eingeprägt werden. Die grammatischen Regeln, welche auf diesem Wege in den sechs unteren Klassen erlernt sind, dienen den Schülern der zwei oberen Klassen als unentbehrliches Mittel zu selbständiger und vernünftiger Lektüre der Autoren, und deshalb ist es nötig, immer und immer wieder dafür zu sorgen, daß die Schüler der oberen beiden Klassen diese Regeln nicht vergessen, denn ohne Kenntnis der Grammatik wird das Lesen der Autoren einen wichtigen Teil seiner pädagogischen Bedeutung verlieren, die Schüler werden genötigt sein, zu schädlichen Hilfsmitteln ihre Zuflucht zu nehmen, und in den Reifeprüfungen werden sich jene unliebsamen Vorkommnisse wiederholen, auf welche oben hingewiesen worden ist. Die Zeit, welche in den unteren sechs Klassen auf das Durchgehen der Grammatik der alten Sprachen zusammen mit schriftlichen Übungen verwendet werden soll, ist in den Lehrplänen und den dazugehörigen Erläuterungen angegeben; in den oberen zwei Klassen aber kann die Wiederholung derjenigen Abschnitte der Grammatik, welche dem Gedächtnis wieder entschwunden sind, zu den Stunden aufgegeben werden, in welchen sonst Lektüre à livre ouvert getrieben wird; wenn nötig, kann man auch der fortlaufenden Lektüre der Autoren eine oder höchstens zwei Stunden im Monat entziehen und in dieser Zeit grammatische Repetitionen verbunden mit schriftlichen Übungen veranstalten.

Indem ich die Herren Direktoren dies alles zu beachten bitte, bin ich überzeugt, daß sie sich bemühen werden, in den ihnen anvertrauten Anstalten zwischen dem grammatischen Unterrichte und der Schriftstellerlektüre das gehörige Verhältnis herzustellen, eingedenk dessen, daß ausschließliche Beschäftigung mit der Grammatik das Endziel des Gymnasialunterrichts in den alten Sprachen nicht sein kann und nicht sein soll, und daß andererseits ohne Kenntnis der Grammatik — in dem für Gymnasien nötigen Umfange — die Lektüre der klassischen Autoren nicht nur keinen Nutzen in pädagogischer Beziehung bringen wird, sondern im Gegenteil verderblich auf die Schüler wirken kann, da sie dieselben gewöhnen würde, oberflächlich ihre Aufgaben zu machen, unselbständig zu arbeiten und fortwährend zu unerlaubten Hilfsmitteln ihre Zuflucht zu nehmen.

Kurator Graf P. Kapnist.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen.

Band XXXVI. Verhandlungen der neunten Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen. 1891.

I. Der deutsche Unterricht in der Sekunda und Prima. Angenommene Thesen: 1) Zweck und Ziel des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen ist: bewußte Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der deutschen Sprache und verständnisvolle Liebe für die Meister-

werke unserer Litteratur. 2) Lektüre und Aufsätze sind die wichtigsten Bildungsmittel des deutschen Unterrichts auf den oberen Klassen. In ihren Dienst treten Litteraturkunde, Poetik, Metrik, Rhetorik (nebst Vorträgen), Stilistik und Dispositionslehre. 3) Der Lesestoff für II und I ist an jeder Anstalt vor dem Beginne des Schuljahres, bezw. vor jedem Halbjahre durch den Direktor und die Fachlehrer genau festzusetzen. 4) Dem Lesestoffe jeder Klasse ist ein fester, in jedem Kursus wiederkehrender Bestandteil zuzuweisen, dessen in der bestimmten Klasse erworbene Kenntnis jeder Lehrer einer folgenden Klasse bei den Schülern als selbstverständlich voraussetzen darf. Was außerdem noch gelesen werden soll, ist festzusetzen. 5) Während ein litterarhistorisches Lesebuch für die oberen Klassen kein dringendes Bedürfnis ist, kann ein rhetorisch-stilistisches kaum entbehrt werden. 6) Für die Einführung eines und desselben Lesebuches auf allen höheren Lehranstalten einer Provinz liegt kein Grund vor. 7) Die Frage nach der Einrichtung des Lesebuches ist bei der Verschiedenheit der Anschauungen und wegen der dazu nötigen Vorarbeiten gegenwärtig noch nicht zu lösen. 8) Das Lesen der Schriftsteller erfolgt zu Hause wie in der Schule, und zwar in solcher Anordnung, daß zunächst vorzugsweise in der Schule, allmählich jedoch mehr zu Hause gelesen und die Behandlung der bedeutungsvollsten Abschnitte der Klasse vorbehalten wird. 9) Den Umfang der Privatlektüre zu bestimmen, bleibt dem Lehrer überlassen. In jedem Falle wird die Privatlektüre kontrolliert. 10) Die Erklärung der Lektüre muß als Hauptziel die eigentliche freie Erfassung des inneren Zusammenhangs — beim Drama auch die richtige Erkenntnis des Aufbaues — im Auge haben und darf sich nicht in sprachlichen und sachlichen Einzelheiten verlieren. 11) Es ist wünschenswert, daß die Lesung mittelhochdeutscher Dichtungen in der Ursprache den höheren Lehranstalten durch die Behörde wieder freigegeben werde. An den Anstalten mit erheblicher Zahl polnischer Schüler ist die Lesung mittelhochdeutscher Dichtungen in der Ursprache auszuschließen. 12) Auf lautes, richtiges und sinngemäßes Lesen ist der größte Nachdruck zu legen. 13) Um ein gutes Lesen und Vortragen zu erzielen, ist es notwendig, die Schüler wenigstens von der II an mit den dafür wichtigen Gesichtspunkten bekannt zu machen und diese ihnen immer wieder vorzuführen. 14) Das Lesen mit verteilten Rollen befördert zwar nicht immer das Verständnis, ist aber wegen der damit verbundenen Anregung nicht ausgeschlossen. 15) Deklamationen sind auch in II und I, wengleich in beschränktem Maße, vorzunehmen. 16) Eine kurze Behandlung der Hauptepochen der deutschen Litteratur und der HAUPTERSCHEINUNGEN in ihnen im Anschluß an die Lektüre ist zu empfehlen. 17) Die Aufgaben für die deutschen Aufsätze müssen a) durch ihre Fassung dem Schüler klar und deutlich zeigen, was von ihm verlangt wird; b) völlig in dem Gesichtskreis der Schüler liegen; c) sich nicht bloß an den Verstand, sondern auch an das Gemüt und die Phantasie derselben wenden. 18) Die Aufgaben haben sich vornehmlich an die Lektüre anzulehnen, zunächst an die deutsche, sodann an die lateinische und griechische; doch sind auch die sogenannten freien Themata nicht zu vernachlässigen. 19) Dispositionsübungen haben sich an gegebene Lehrstoffe anzuschließen oder sind an freien Aufgaben anzustellen. 20) Mehrere Themata zur Auswahl zu stellen, ist nicht ratsam. 21) Die Vorbereitung der Aufsätze, im Anfange eingehend, soll allmählich

zurücktreten und in O1 aufhören. 22) Aufsätze nach der Chrie anfertigen zu lassen, empfiehlt sich nicht; dieselbe ist allenfalls zur Auffindung des Stoffes hin und wieder mit Vorteil zu benutzen. 23) Die Arbeit ist nach vier Seiten hin zu beurteilen: sie muß sachlich und sprachlich richtig, logisch klar und ästhetisch angemessen sein. Die drei ersten Gesichtspunkte sind die wichtigsten. Erschöpfung des Gegenstandes wird nicht verlangt. 24) Die Beurteilung sei im allgemeinen milde, soweit nicht Mangel an Sorgfalt vorliegt. Das Schlusprädikat wird kurz begründet. 25) Die Zeichensetzung ist an einer und derselben Anstalt einheitlich zu behandeln, ebenso die Schreibung solcher Wörter und Wortverbindungen, bei welchen man nach dem amtlichen Regelbuche zweifelhaft sein kann. 26) Die Rückgabe der Aufsätze vollzieht sich am besten in der in These 32 der letzten Posener Direktoren-Versammlung empfohlenen Weise. 27) Die Übungen im Vortrage haben den Zweck, die Schüler im freien mündlichen Ausdruck zu fördern. 28) Für die Wahl der Aufgaben zu denselben ist in erster Linie der Gesichtspunkt maßgebend, daß durch jeden Vortrag möglichst alle Schüler gefördert werden. 29) Poetik, Metrik, Stilistik und Rhetorik kommen im Anschluß an die poetische und prosaische Lektüre, an die Besprechung von Aufsätzen und an die Vorträge zu der nötigen Geltung. Dispositionslehre mit zahlreichen Beispielen wird systematisch betrieben. 30) Philosophische Propädeutik verbindet sich am besten mit dem deutschen Unterricht. 31) Eine systematische Behandlung der philosophischen Propädeutik ist notwendig. 32) Es empfiehlt sich, daß der Lehrer des Deutschen in derselben Klasse gleichzeitig in einem anderen für den deutschen Unterricht fruchtbar zu machenden Lehrgegenstande unterrichtet. 33) Der deutsche Unterricht werde von allen übrigen Gegenständen gefördert, knüpfe aber auch seinerseits thunlichst an den Lehrstoff anderer Gegenstände an.

II. Wie wird im Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen der vaterländischen Geschichte die ihr gebührende Stellung gesichert? Angenommene Thesen: 1) Durch die Bestimmung der Lehrpläne aus dem Jahre 1882, daß für die mittlere und neuere Zeit die Geschichte des Vaterlandes, Deutschlands und Preussens, den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts bilde und daß die Geschichte anderer Kulturvölker nur in dem Maße hinzugezogen werde, als erforderlich ist zum Verständnis der vaterländischen Geschichte etc., wird der vaterländischen Geschichte im Geschichtsunterricht der höheren Lehranstalten die ihr gebührende Stellung im ganzen gesichert. 2) Damit die vaterländische Geschichte im Geschichtsunterricht der höheren Lehranstalten die ihr gebührende Stellung auch im einzelnen erhalte, ist erforderlich, a) daß der Unterricht in der vaterländischen Geschichte nur solchen Lehrern übertragen werde, von denen mit Gewissheit angenommen werden darf, daß sie im stande sind, die Jugend mit aufrichtiger Liebe und Treue zum preussischen Herrscherhause und dem deutschen Vaterlande zu erfüllen; b) daß der Unterricht der unteren und mittleren Klassen in der vaterländischen Geschichte durch Lesen entsprechender Erzählungen aus dem deutschen Seebuche eine Unterstützung seitens der deutschen Unterrichtsstunden erfahre; c) daß in der I für einige Höhepunkte der vaterländischen Geschichte den Schülern geeignete Quellenstücke vorgelesen und für den Geschichtsunterricht verwertet werden; auch empfiehlt es sich, ein Werk mit derartigen Quellenstücken in die Schüler-

bibliothek der I aufzunehmen; d) daß die Geschichte Deutschlands und Preussens sowohl auf der Mittelstufe als auch auf der Oberstufe unter allen Umständen bis zur Aufrichtung des neuen Deutschen Reiches geführt werde; e) daß die Schüler besonders der Oberstufe mit der Verfassung und den staatlichen Einrichtungen unseres engeren und weiteren Vaterlandes bekannt gemacht werden; f) daß in der II die alte Geschichte kürzer behandelt und dadurch für die Behandlung eines Teiles der deutschen Geschichte Zeit gewonnen werde; g) daß die bisher übliche Verteilung der Klassen für die einzelnen Geschichtsgebiete zwar beibehalten werde, daß aber auf der Unterstufe (VI und V) die biographischen Erzählungen zum größten Teile der vaterländischen Geschichte entnommen werden. 3) Es ist wünschenswert, daß die Unterrichtsstunden für Geschichte und Geographie in der UI und OI auf wöchentlich vier erhöht werden.

III. Welche neueren Anschauungsmittel sind in unterrichtlicher Hinsicht besonders zu empfehlen? Angenommene Thesen: 1) Es ist wünschenswert, daß die Lehrer, besonders die der Naturwissenschaften und der Geographie, sich eine genügende Fertigkeit im Zeichnen aneignen, um durch einfache Zeichnungen an der Wandtafel der Anschauungskraft ihrer Schüler im Bedarfsfalle zu Hilfe zu kommen. 2) In noch weiterem Umfange als bisher sind die Lehrer in den Stand zu setzen, sich in der Nutzbarmachung der vorhandenen Anschauungsmittel weiter fortzubilden und von beachtenswerten Fortschritten auf diesem Gebiet Kenntnis zu erhalten. 3) Ein wenn auch kleiner Schulgarten in unmittelbarer Nähe der Anstalt ist ein sehr empfehlenswertes Anschauungsmittel. Die Mittel für die sachlichen Ausgaben sind in dem Etat jeder Anstalt bereit zu stellen. Es ist zu wünschen, daß dem Lehrer, welcher einen Schulgarten verwaltet, eine regelmäßige Remuneration bewilligt werden möchte. 4) An die Stelle naturkundlicher Lehrstunden können zeitweilig anregende Unterweisungen im Freien treten. 5) Reliefdarstellungen großen Maßstabes sind geeignet, die geographischen Grundbegriffe zu veranschaulichen und das Verständnis der Landkarten vorzubereiten. Es ist zu wünschen, daß den Anstalten ausreichende Mittel zur Anschaffung solcher Darstellungen zur Verfügung stehen. 6) Für den geographischen Unterricht ist die Anlage einer besonderen Sammlung von Natur- und Gewerbe-Erzeugnissen nicht zu empfehlen. Soweit die Veranschaulichung derartiger Gegenstände erforderlich ist, sind diese der naturwissenschaftlichen Sammlung zu entnehmen. 7) Es ist erforderlich, daß alle Schüler der unteren Klassen jeder Anstalt denselben Atlas benutzen. 8) Eine Sammlung von Gipsabgüssen der bedeutendsten Werke der Bildhauerkunst, darunter die Laokoongruppe, ist ein sehr empfehlenswertes Anschauungsmittel für die höheren Lehranstalten. Es ist auf das dringendste zu wünschen, daß für die Anstalten etatsmäßige Mittel zur Anschaffung derartiger Anschauungsmittel in ausreichendem Maße vorhanden sind.

IV. Ist man berechtigt, die Primaner während des letzten Jahres ihrer Schulzeit als überbürdet anzusehen, und — bejahendenfalls — wie können dieselben entlastet werden? Ausführlicher Bericht mit folgenden Thesen: 1) Die Primaner sind während des letzten Jahres ihrer Schulzeit überbürdet infolge der Vorbereitung für die Entlassungsprüfung. 2) Entlastet können sie werden durch die Ver-

einfachung dieser Prüfung. a) In der schriftlichen Prüfung fällt der lateinische Aufsatz fort, wofür eine Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche eintreten kann; b) die mündliche Prüfung ist zu vereinfachen: a) durch Wegfall der Prüfung in der Religion, β) durch Wegfall der Prüfung in der Geschichte, γ) dadurch, daß in der Geographie nur Mitteleuropa in Betracht kommt, δ) bei der Übersetzung der griechischen und französischen Schriftsteller müssen die grammatischen Fragen nur das unbedingt Notwendige berühren, ε) die Prüfung in der Mathematik beschränkt sich im wesentlichen auf das Pensum der I. Schüler, welche in der schriftlichen Prüfung und in der Klasse befriedigt haben, können von der mündlichen Prüfung in der Mathematik befreit werden.

V. a) Wie ist dem Übelstande abzuhelpen, daß fortwährend gangbare Schulbücher in neuen Ausgaben erscheinen, welche den Gebrauch der früheren Auflagen ausschließen? b) Ist es nicht wünschenswert und thualich, auf allen Gymnasien und in gleicher Weise auf allen Realgymnasien der Provinz dieselben Schulbücher zur Einführung zu bringen? Angekommene Thesen: 1) Die Versammlung erkennt in der Thatsache, daß gangbare Schulbücher fortwährend in neuen Auflagen erscheinen, welche den Gebrauch der früheren teils erschweren, teils ausschließen, einen merkbaren Übelstand für den Unterricht. 2) Sie schließt sich der Erklärung der Direktoren Ost- und Westpreussens vom vorigen Jahre an und verurteilt mit denselben alle unnötigen und willkürlichen Abänderungen. 3) Ein Vorgehen der Schulbehörde gegen den Übelstand, daß fortwährend gangbare Schulbücher in neuen Ausgaben erscheinen, welche den Gebrauch der früheren ausschließen, ist einstweilen nicht zu wünschen. 4) Bevor die Einführung eines Lehrbuches von einer Anstalt beantragt wird, hat sich die Verlagshandlung der Anstalt gegenüber schriftlich zu verpflichten, dieser Anstalt so lange Exemplare derselben Auflage zur Verfügung zu halten, als die Anstalt die Fortbenutzung derselben Auflage wünscht. 5) Veränderte Auflagen von Lehrbüchern sind in der Regel nur für ganze Klassen und von unten aufwärts einzuführen.

VIERTE ABTHEILUNG.

INGESANDTE BÜCHER.

1. Das Preussische Schulmonopol mit besonderer Rücksicht auf die Gymnasien von L. v. Hammerstein, Priester der Gesellschaft Jesu. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung, 1893. 295 S. 4 M.
2. A. Vogel, Systematische Darstellung der Pädagogik Pestalozzis mit durchgängiger Angabe der quellenmäßigen Belegstellen aus seinen sämtlichen Werken. Zweite Auflage. Mit einem Porträt nach Diogg nebst Facsimile Pestalozzis. Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1893. VIII u. 276 S. 3,80 M. (Pädagogische Bibliothek, 10. Band.)
3. A. Vogel, Herbart oder Pestalozzi? Eine kritische Darstellung ihrer Systeme, als Beitrag zur richtigen Würdigung ihres gegenseitigen Verhältnisses. Zweite Auflage. Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1893. IV u. 163 S. 2,40 M. (Pädagogische Bibliothek, 12. Band) — Vgl. diese Zeitschr. 1888 S. 114 ff.
4. Das Nibelungenlied für das deutsche Haus von Emil Engelman. Mit einem Facsimile der St. Galler und der Hohenemser (Donauessinger) Handschrift und einem Probestatt des ältesten Druckes. Neue Ausgabe. Stuttgart, P. Neff, 1893. 282 S. geb. 3 M.
5. Das Gudrunlied für das deutsche Haus von Emil Engelman. Mit einem Facsimile der Ambraser Handschrift. Neue Ausgabe. Stuttgart, P. Neff, 1893. 178 S. geb. 3 M.
6. Die Frithiofs-Sage. Das Lied von Frithiof dem Kühnen für das deutsche Haus. Nach den Quellen der alten isländischen und der E. Tegner'schen Frithiofs-Sage bearbeitet von Emil Engelman. Neue Ausgabe. Stuttgart, P. Neff, 1893. 198 S. geb. 3 M.
7. C. Pascal, *Studia philologica*. Rom 1893. 59 S. — Inhalt: 1) *Adversaria Italica*; 2) *De Apollinis cognomine Παύλον*; 3) *Adversaria Vergiliana et Tulliana*; 4) *De quibusdam Ciceronis dicendi rationibus ab usu cotidiani sermonis depromptis*; 5) *De priore supino Latinorum*.
8. F. Schultz, Kleine lateinische Sprachlehre. Zweiundzwanzigste, den neuen Lehrplänen entsprechend bearbeitete Ausgabe, besorgt von M. Wetzel. Paderborn, F. Schöningh, 1893. VIII u. 272 S. 1,90 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1892 S. 361 ff.
9. *Diophanti Alexandrini opera omnia cum Graecis commentariis. Edidit et latine interpretatus est P. Tannery. Vol. I Diophanti quae exstant omnia continens.* Leipzig, B. G. Teubner, 1893. IX u. 481 S. 5 M.
10. *Gesundheit und Höflichkeit. Ratschläge für die Jugend von einem Jugendfreund.* Leipzig, Rengersche Buchhandlung (Gebhardt & Wilisch), 1893. 15 S. 0,20 M., Partiepreis geringer.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der neue Lehrplan für den naturbeschreibenden Unterricht.

Die beschreibenden Naturwissenschaften haben sich auf unseren Gymnasien in den letzten fünfundzwanzig Jahren einer langsam steigenden Bedeutung erfreut und gehörten zu denjenigen Disziplinen, denen auch seitens des Publikums viel Sympathie entgegengebracht wurde. Bei einer verständigen Begrenzung dessen, was zu lehren war, und bei weiser Zurückhaltung in denjenigen Fächern, welche besser der Universität überlassen bleiben, stand sich dieser Teil des Unterrichts meist außerordentlich gut. Lagen die Stunden alle oder meist in den Händen eines Zoologen oder Botanikers von Fach, so erreichte der befähigtere Teil der Schüler eine Ausbildung, die hinter der der Gewerbe- und Realschulen keineswegs zurückstand. Klagen wegen Überbürdung waren erfreulicher Weise selten, und das einzige, was man auszusetzen fand, war, daß der Unterricht ganz und gar bereits auf einer Stufe abbrach, auf welcher die eigentliche Gymnasialausbildung erst beginnt, daß eine Summe von Kenntnissen, die aufzunehmen den Lernenden oft viel Freude gemacht hatte, durch den Mangel an jeglicher Anregung ganz oder größtenteils verloren ginge.

Dies war im großen und ganzen der Stand der Angelegenheit, bis die neue Schulordnung hier Änderungen schuf, die man unmöglich für Verbesserungen erklären kann. Die Neuerungen liegen darin, daß man, ohne die Stundenzahl zu erhöhen, dem Pensum neuen Lehrstoff hinzugefügt hat und zwar — wenn sonst die Bestimmungen eingehalten werden sollen — in einem Umfange, der notwendig in einzelnen Klassen zur Überbürdung führen muß. Es ist dieser neu hinzugekommene Stoff aber fast ausschließlich Gebieten entlehnt, welche bisher der Universität überlassen geblieben waren; statt den Unterricht über Ober-Tertia

hinaus weiterzuführen, hat man ihm noch einen Teil der Zeit genommen, um schon in dieser Klasse mit der Physik zu beginnen. Dies sind die ernsteren Gravamina; einige Neuerungen von mehr nebensächlicher Bedeutung werden beiläufig erwähnt werden.

Von den einzelnen Disziplinen bevorzugt der neue Lehrplan die Botanik, der die Sommersemester von VI bis U. III und in dieser Klasse auch noch ein Teil eines Wintersemesters zugewiesen ist. Gegen die Bevorzugung gerade der Botanik, des Gegenstandes, bei welchem die Schüler selber sehen und beobachten lernen können, ist nichts einzuwenden, auch hält sich das, was über das stufenweise Fortschreiten von leichteren Pflanzen zu schwierigeren gesagt wird, völlig in dem Rahmen der alten Bestimmungen. Im Pensum für IV finden sich dagegen zwei neue Nummern des Programmes, zu denen entweder eine genauere Erläuterung gegeben, oder gegen welche — falls sie wörtlich zu nehmen sind — entschieden Protest erhoben werden muß: Übersicht über das natürliche Pflanzensystem und Lebenserscheinungen der Pflanzen.

Zunächst „das“ System. Wir haben zur Zeit vier oder fünf Systeme, die alle ihre besonderen Vorzüge und ihre besonderen schwachen Punkte haben. Welches System sollen wir für den Unterricht wählen? Nichts wäre einfacher gewesen, als das bestimmt zu sagen. Aber diese Frage ist vergleichsweise nebensächlich, wenn man sich die abnorme Forderung der ganzen Vorschrift vergegenwärtigt. Kindern von elf bis zwölf Jahren, welche seit zwei bis drei Semestern Botanik gehabt und — sagen wir etwas reichlich gemessen — 100 Arten der mitteleuropäischen Flora kennen gelernt haben, diesen will und soll man eine Übersicht über das „natürliche Pflanzensystem“ geben? Kindern, denen nicht etwa einzelne Familien, sondern ganze große Gruppen natürlicher Familien durchaus unbekannt sein müssen, weil diese in der einheimischen Flora gänzlich fehlen, denen will und soll man die Übersicht über ein System beibringen, welches die Kenntnis aller dieser Gruppen voraussetzt? Auch das ist noch nicht alles. Viele der Einteilungsmerkmale der Familien sind aus der anatomischen Struktur entlehnt, also einem Gebiete, welches für Quartaner noch völlig unverständlich ist. Wenn jetzt irgend ein Lehrer sich daran macht und seine Schüler die Namen der natürlichen Familien auswendig lernen und hersagen läßt, so hat er für diese ödeste aller Memorierarbeiten den unanfechtbaren Wortlaut der Bestimmung für sich. Sollte diese ganze Aufgabe nicht lieber der Universität überlassen bleiben? Man wird vielleicht hier und da einwenden, ich hätte in den Ausdruck mehr hineininterpretiert, als in ihm liege; gemeint sei eine Übersicht über die natürlichen Familien des Systems, soweit diese durchgenommen seien. Zugegeben, daß eine (unter allen Um-

ständen recht bedenkliche) Breviloquenz vorläge, so enthält auch in dieser Beschränkung die Bestimmung noch immer eine entweder gar nicht oder nur durch verstärkte Arbeit ausführbare Forderung. Ich habe ein paar Mal versucht, bei einer sehr guten Schülergeneration in IV oder in U. III verschiedene natürliche Familien, die in Menge in unserer Flora vertreten sind, zu Ordnungen des natürlichen Systems zu verknüpfen. Ich habe es versucht mit Rosifloren, Rhoeadinae, Polycarpicae, Labiatifloren und Urticinen. Es stand den Schülern viel Detailkenntnis zur Verfügung, es waren intelligente und willige Schüler, trotzdem war die Arbeit ihnen ganz und gar fremdartig, sie lernten es, aber man merkte ihnen an, wie schwer es ihnen wurde, aus Thatsachen, die ihnen ganz geläufig waren, einen Begriff abzuleiten wie den einer natürlichen Ordnung, von einer Verknüpfung solcher Ordnungen zu einem systematisch geordneten Ganzen völlig zu schweigen.

Das zweite neu hinzugefügte Pensum: Lebenserscheinungen der Pflanzen, welches einige Zeilen weiter mit gröfserer Präzision Biologie genannt wird, umfaßt *stricto sensu* hauptsächlich die Lehre von der Bestäubung der Blüten durch Insekten oder Wind und ähnliche Kapitel. Dies als besonderes Pensum für IV zu empfehlen ist nach der Praxis, die sich nachgerade überall eingebürgert hatte, überflüssig. Kein Lehrer wird sich dabei begnügen, die Einzelheiten der Blüten zu erläutern, ohne auch darauf hinzuweisen, welchen Zweck sie für die Fortpflanzung haben, kein Lehrer wird die Verschiedenheit irgend eines Teiles eines Gewächses besprechen, ohne Vergleiche anzustellen mit den analogen Teilen ähnlicher Pflanzen und zu Schlüssen nach der Analogie anzuregen. Auf diese Weise erhielten im Laufe des Unterrichts die Schüler eine gewisse Summe von Kenntnissen, die aus allen Gebieten der Botanik entlehnt waren und die so zu sagen spielend erlernt wurden. Die Sache gewinnt aber eine ganz andere Gestalt, wenn wir genötigt werden, diesen Gang des Unterrichts gewissermaßen zu zerstückeln, und nach dem Wortlaut der Bestimmungen zu urteilen ist das gemeint; denn das sich anschließende Pensum von U. III enthält „Ergänzung der Erkenntnis in Formenlehre, Systematik und Biologie“ und „Einiges aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen, Kryptogamen und Pflanzenkrankheiten“. Zunächst, welch ein ungeheures Pensum — auch wenn man das nicht allzu präzise Wort „Einiges“ durch „Weniges“ ersetzt! Alles der Universität vorweg genommene Kapitel, für die ein Knabe von dreizehn Jahren (bekanntlich sind unsere Untertertianer sehr oft noch jünger) gar kein Verständnis haben kann. Zum Verständnis selbst der einfachsten physiologischen Sätze über Ernährung und Stoffwechsel gehören doch als unbedingte Voraussetzung Verständnis der osmotischen Erscheinungen und einige Fundamentalsätze der Chemie; woher soll

ein Untertertianer die haben? Bei Anatomie und Pflanzenkrankheiten, streng genommen auch bei Kryptogamen, ist der Unterricht nicht durchführbar ohne ein Demonstrationsmaterial an Abbildungen, über welches auch nicht ein Prozent unserer Anstalten in gehöriger Ausgiebigkeit verfügt, oder Demonstrationen mit dem Mikroskop oder dem Skioptikon, alles Unterrichtsmittel, die nur in den reicheren Städten (und auch da nicht immer) den Anstalten zur Verfügung stehen. Soll dieses Pensum durchgeführt werden, so muß durch Verordnung der Behörden den Anstalten resp. deren Patronen aufgetragen werden, den naturwissenschaftlichen Unterricht entsprechend auszurüsten. Und dieses ganze mühselig konstruierte Gebäude von Kenntnissen bleibt nicht nur ohne Beziehung zum Ganzen des Unterrichtes, sondern auch des Lebens, denn selbst die künftigen Studenten der Naturwissenschaften oder Medizin werden von U. III bis zur Maturitätsprüfung alles oder das meiste wieder vergessen haben, da mit dem Übertritt nach O. III bezw. U. II weder Repetitionen noch sonstige Kontrolle stattfindet. Während in allen anderen Disziplinen bis I eine konsequente Fortsetzung und Weiterentwicklung der Pensen der unteren Klassen geboten wird, schneidet hier ein Unterrichtsgegenstand ohne Vermittelung scharf ab. Wollte man den naturwissenschaftlichen Unterricht verbessern, dann war hier der Punkt, um einzusetzen, und wenn es auch nur eine Stunde wöchentlich war; es wäre ja wenig, aber es würde genügen, um den Zusammenhang nicht völlig zu verlieren und die Kenntnisse nicht gänzlich einzubüßen. In III, II und I wäre alsdann der Platz für einzelne leichtere ausgewählte Kapitel aus Anatomie und Physiologie der Tiere so gut wie der Pflanzen. An den Realgymnasien und Oberrealschulen stehen die Dinge wenig besser. Mit dem Hinausschieben des abschließenden Pensums für Botanik ist allerdings etwas gewonnen; dafür ist aber ein anderes Kapitel hineingezogen, die geographische Verbreitung der Pflanzen. Es versteht sich von selbst, daß diese nur in den paar Universitätsstädten allenfalls lehrbar ist, welche botanische Gärten besitzen, daß sonst aber diese Verfügung toter Buchstabe bleibt. Wie soll ein Lehrer in einer beliebigen kleinen Provinzialstadt es anfangen, seinen Schülern die Eigentümlichkeiten auch nur der Mediterranflora zu erläutern oder, um bei unsern Kolonien zu bleiben, die Flora des tropischen West-Afrika! Hier läuft in dem Lehrplan die Inkonsequenz unter, erst in U. III die aufereuropäischen Erdteile außer den Kolonien als geographisches Klassenpensum aufzustellen. Also die Schüler, welche knapp die allerelementarste Übersicht über fremde Erdteile und Inseln gewonnen haben, sollen sich mit einem naturwissenschaftlichen Pensum beschäftigen, welches sehr gut begründete Spezialkenntnisse voraussetzt. Man hat sich Mühe gegeben, die Erdkunde ihres Charakters als Zweig der Naturwissenschaften nach Kräften zu entkleiden und sehr

ängstlich die politische Statistik betont; das kann man halten, wie man will, aber dann ist eine solche Erdkunde als Voraussetzung für die Lehre von der geographischen Verbreitung der Pflanzen und Tiere ganz bestimmt unzureichend. Und wenn es um die eine Voraussetzung, die Geographie, schwach bestellt ist, und andererseits die nötigen Pflanzenformen und Typen fehlen, wie wird dann das Resultat dieses Unterrichtes sein?

Hinsichtlich der wichtigsten Kultur- und Handelspflanzen sind die bisherigen Bestimmungen erhalten geblieben. Schwierig ist und bleibt auch hier die Beschaffung von gutem Demonstrationsmaterial in Städten, die schlecht dotierte Anstalten haben und keinen botanischen Garten besitzen. Es ist indessen zu hoffen, daß hier die Konkurrenz bald billige und gute Lehrmittel schafft. Haynes Arzneipflanzen mit seinen zahlreichen auch sonst für den Unterricht gut verwendbaren Tafeln sind leider nicht wieder aufgelegt worden. Für die Realgymnasien und Oberrealschulen ist der Unterricht bis U. II weitergeführt und hat schliesslich eine dreifache Anzahl von Stunden zur Verfügung. Das ist dann freilich ein anderes Verhältnis zwischen den Anforderungen und den Leistungen; aber wenn man auf S. 53 der Lehrpläne für die U. III der Gymnasien wörtlich dieselben Klassenpensen liest, welche auf S. 56 der U. II der Realschule zugewiesen sind, so mutet uns das an wie eine Einladung, die Quadratur des Zirkels zu lösen.

Die Bestimmung, welche vorschreibt, daß zu Zeiten, in welchen kein geeignetes Material für den botanischen Unterricht beschafft werden kann, der Lehrer berechtigt ist, die Unterrichtsstunden für Zoologie zu verwenden, ist sehr willkommen zu heissen; denn sie sanktioniert, was viele Lehrer längst gethan haben, und giebt etwas mehr Zeit für die Zoologie frei, welche deren dringend bedarf. Die Zumutung, mit Sextanern von Oktober bis Weihnachten die Säugetiere in ihren bestbekanntesten und wichtigsten Formen und von da bis Ostern die Vögel in derselben Art der Behandlung vorzutragen, ist nur zu bewältigen unter Überbürdung der Schüler mit häuslichen Arbeiten. Ich habe zwei Lehrbücher zur Hand, die weitverbreitet sind, das von Pokorny, in dem die Säugetiere 68, die Vögel nahezu 50 Seiten einnehmen, und das von P. Wossidlo mit annähernd ebensoviel Seiten. Wenn der Text auch durch Abbildungen eingeschränkt ist, so verbleibt doch eine Menge, die gradezu erdrückend wirkt. Der Unterricht fällt ausserdem in die dunkelste Zeit des Jahres. Erreichen läßt sich das gesteckte Ziel nur dann, wenn die ausländischen Tiere, selbst die grösseren und wichtigeren Formen, ausnahmslos fortbleiben, und auch von denen Mitteleuropas manche, die sonst mindestens erwähnt werden konnten. Die Zeit beträgt 20—22, im besten Falle 24 Unterrichtsstunden, das Publikum sind kleine Jungen von neun bis zehn Jahren, da heisst es sich bescheiden, lieber weniger, aber das Wenige gut, als allesmögliche und nichts ordentlich. Die

übrigen Wirbeltierklassen entfallen alle auf V, ein Pensum, in das auch noch die Grundzüge des Skelettbaus des Menschen mithineingeschaltet sind. Das Pensum ist allenfalls zu bewältigen; ob es nicht zu schwer sein wird, muß die Praxis lehren. Die bisherige Ordnung wies dieses Kapitel nach IV, wo es ohne Schwierigkeit bewältigt wurde. Das gleiche gilt von dem jetzt nach IV verlegten Winterpensum von U. III. In diese Klasse fällt dann als Teil des Winterpensums eins der schwierigsten Kapitel der modernen Zoologie, die Lehre von der geographischen Verbreitung der Tiere. Wer je das einzige über diesen Gegenstand existierende Originalwerk von Alfred R. Wallace etwas mehr als nur flüchtig angesehen hat, muß sich sagen, daß es schlechterdings nicht angeht, auf einer Schule auch nur die Hauptreiche der Wallaceschen Einteilung (von den Unterabteilungen ganz zu schweigen) zu besprechen, zumal bei der gänzlich unzureichenden geographischen Vorbildung. Es ist bei der Behandlung dieses Gegenstandes, der überhaupt stets nur Sache des Privatstudiums bleiben wird, nicht abgethan mit der vertikalen und horizontalen Verteilung von Land und Wasser zur jetzigen Zeit, sondern es müssen auch die wichtigsten Thatsachen über die frühere Verteilung, über Hebung- und Senkungserscheinungen und über Meeresströmungen hinzugenommen werden. Ohne diese Vorkenntnisse und ohne eine entsprechende Bekanntschaft mit den typischen Tierformen sind auch nicht einmal die Elemente der geographischen Verbreitung der Tiere vortragbar. Daß eine Anzahl von Gymnasien in Städten mit reichen Sammlungen hierin besser gestellt sind, ist klar. Ich habe aber bei meiner Kritik an die zahlreichen Gymnasien unserer mittleren und kleineren Städte gedacht, die sich nach der meist recht kurzen Decke ihrer spärlichen Etats für Anschaffungen strecken müssen. Zu den allgemeinen Zielen, nach denen der Unterricht in der Zoologie streben soll, gehört neuerdings auch Kenntnis des Systems mindestens der Wirbeltiere (bei Oberrealschulen auch der wirbellosen Tiere). Das ist neu und gewissermaßen überraschend. Es setzt dies, wenn der Gegenstand auch noch so wenig vertieft wird, das Hineinziehen der Frage voraus, wie die ungeheuren Lücken, welche die Tiere der jetzigen Zeit in ihrer systematischen Anordnung zeigen, allenfalls geschlossen werden könnten, und somit ist auch die Paläontologie implicite mit in den Unterricht hineingezogen. Während bisher das Leben der Tiere und ihr Bau nur insofern, als er zu ihren Lebensäußerungen in Beziehung stand, uns interessierte, verschiebt sich jetzt der Schwerpunkt mehr nach der morphologischen Seite hin. Hiermit ist eine Anordnung getroffen, welche die weitgehendsten Hoffnungen der Anhänger der Evolutionstheorie übertrifft. Die geographische Verbreitung und die systematische Anordnung der Tiere sind in den letzten Jahrzehnten mit der Evolutionstheorie zusammen groß geworden, jede dieser Disziplinen hat für die andere mitgearbeitet, sie bilden

zusammen das Fundament derjenigen Lehre, bei welcher der streng wissenschaftliche Beweis pro aut contra gleich schwer, der Wahrscheinlichkeitsbeweis gleich leicht und die Gefahr, die so oder anders gewonnenen Resultate in einseitig materialistischem Sinne auszubeuten, gleich groß ist. Nun liegt mir nichts ferner, als das Studium der Naturwissenschaften für gemeingefährlich zu erklären; aber das läßt sich nicht aus der Welt schaffen, daß jede Partei, welche gegen irgend eine Autorität, gleichviel ob in Kirche oder Staat, in Literatur oder Kunst, Sturm lief, eine Anleihe von Gedanken bei derjenigen naturwissenschaftlichen Schule erhoben hat, welche die Existenz einer höheren Autorität aus der Welt zu schaffen versucht, wobei es wenig verschlägt, auf wessen Autorität die Gläubigen dieser Schule eingeschworen sind. Der Unterschied zwischen den früheren und jetzigen Bestimmungen liegt nun darin; daß nach alter Gepflogenheit ein Lehrer nur dann die Hauptsätze dieser Lehre vortragen konnte, wenn er die ihm gesteckten Grenzen in einem Umfange überschritt, der ihm direkte Vorwürfe, wenn nicht seiner Oberen, so doch seines Gewissens zuziehen mußte, während jetzt das Pensum selbst die Handhabe dazu bietet. Man wolle doch nicht glauben, daß die Evolutionstheorie darum abgethan sei, weil für den Augenblick die Erörterungen nicht mehr so lebhaft sind, wie vor etwa zwanzig Jahren; ihre Sätze, sowohl die wahren, die nicht neu sind, wie die neuen, welche keineswegs alle wahr sind, stecken der jetzigen Generation tiefer in Fleisch und Blut, als man glaubt. Bisher haben sich die leitenden Kreise überall dagegen verwahrt, eine Lehre in den Unterricht einzuführen, bei welcher der Schritt von der Leugnung einer höheren Macht in der Entstehung der Welt bis zur Leugnung dieser höheren Macht schlechthin so nahe gelegt wird. Wenn diese Lehre philosophisch für mehr als nur anfechtbar, ja für abgethan gilt, wenn sich gegen ihre Sätze wie gegen die oft beliebte Beweisführung noch so große Bedenken gelten machen lassen, so sind diese theoretischen Erwägungen völlig wertlos gegenüber der Thatsache, daß diese Lehre über eine große Summe von leicht falschen Sätzen und über einen ganz unvergleichlichen Apparat von Schlagworten verfügt, die aller Welt mundgerecht liegen. Diese Gestaltung der Außenseite der an sich ganz und gar nicht neuen Lehre ist das Hauptwerk des eminent praktisch veranlagten Engländer's Ch. Darwin, der es verstand, seinem enormen Wissen diese allgemein verständliche Form zu geben. Ob es grade jetzt an der Zeit war, der Lehre vom Werden und Vergehen die Berechtigung als Unterrichtsgegenstand zu geben, wo es zahlreichen Menschen sehr stark auf das Vergehen jetziger Zustände ankommt, das ist eine Frage, die sich von selbst aufdrängt, und die man wohl aufwerfen muß. Man wolle nicht einwenden, daß ich hier zu viel und viel mehr hineineduciert habe, als die gesetzlichen Bestimmungen vorschreiben. Systematik des Tierreiches und des

Pflanzenreiches samt geographischer Verbreitung sind als Voraussetzung und als hervorragende Beweisstücke der Evolutionslehre von jeher angesehen, und sie in den Unterricht einführen heißt diese Lehre in den Unterricht einführen.

Die Änderungen in den Fächern der Mineralogie und Physik lassen eine glücklichere Hand erkennen. Die Mineralogie als selbständigen Gegenstand zu kassieren und an die Chemie zu verweisen, ist jedenfalls zulässig, und die dadurch gewonnene Zeit wird so besser verwendet. Auch die Behandlung der wichtigsten Sätze aus verschiedenen Gebieten der Physik für diejenigen Schüler, welche mit Sekunda die Schule verlassen, ist eine dankbar anzuerkennende Neuerung; und vor allem — das ist der prinzipiell wichtigste Unterschied — man hat auf diesen Gebieten der Schule nicht mehr zugemutet, als sie erfahrungsmäßig leisten kann.

Es war keine angenehme Aufgabe, die zahlreichen Fälle, in denen zwischen der bisher üblichen Auffassung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes und den neuen Bestimmungen ein Gegensatz besteht, zu registrieren. Wenn neue Gegenstände in den Unterricht eingeführt werden, ohne daß durch Vermehrung der Stunden das Mittel zur Durchführung gewährt wird, so muß sich die Qualität dessen, was gelehrt wird, verschlechtern. Ich stehe keineswegs auf dem Standpunkt, der Änderungen prinzipiell abweist; aber es wäre doch vorsichtiger gewesen zu warten, bis sich auf diesem Gebiet so unhaltbare Zustände gezeigt hätten, daß eine Remedur eintreten mußte. Das war zuverlässig nicht der Fall. Das einzige, was man dringend wünschen mußte, war die Weiterführung des Unterrichtes über U. III hinaus. Daß dies bisher nicht stattfand, darüber haben sich zahlreiche Schüler von mir, mit denen ich im späteren Leben gelegentlich zusammentraf, bitter beklagt und es lebhaft bedauert, daß ihre Kenntnisse in diesen Fächern so lückenhaft geworden wären. Es ist klar, daß ein Weiterführen der naturwissenschaftlichen Disziplinen bis I oder O II nicht so leicht ist, wie es scheint; wenn sich dies aber nicht einrichten ließe, so that man besser, an die Dinge überhaupt nicht zu rühren. — Man hört oft die Entgegnung: „Verbessern Sie die Methode und vermindern Sie den Gedächtniskram (nebenbei bemerkt, zwei Phrasen, die namentlich von Unbefugten gern gebraucht werden), dann werden Sie alles erreichen“. Ja, was die Methode und den Gedächtniskram angeht, so ist das freilich ein wunderliches Kapital, und wir nähern uns hier derjenigen Frage, im Vergleich mit welcher die gesamten Kontroverspunkte zum völligen Nichts zusammenschrumpfen. Was hat in Zukunft Geltung im Unterricht: gründliche Schulung, klare scharf accentuierte Arbeit oder geistreiches Geplauder und feuilletonistische Unterhaltung? Da liegt der Kardinalpunkt. Entscheidet man sich für das erstere, so ist das Programm der Lehr- und Unterrichtspläne für Naturwissenschaften in der jetzt beliebten Form nur unter so seltenen Ausnahmen

möglich, daß diese die Regel der Unausführbarkeit beweisen; besteht man auf der strikten Durchführung in allen Punkten, so ist ein ruhiges Arbeiten, eine auch nur halbwegs gedeihliche Schulung ausgeschlossen. Es ist zunächst zu wünschen, daß hierüber klare Verhältnisse geschaffen werden; es ist ferner unerlässlich, daß Ausdrücke wie „etwas“, „einiges“ durch präzisere ersetzt werden; es ist dringend nötig, daß eine Entscheidung über ein Schulbuch oder eine Gruppe derselben baldmöglichst beliebt bzw. seitens der Behörden die Ausarbeitung von Plänen angeordnet wird, innerhalb welcher neue Bücher sich halten müssen. Es ist in dieser Disciplin, auch wenn sie keine von denen ist, welche auf Generationen hin dem Gymnasium einen gewissen Charakter aufdrücken, doch ebenso nötig, wie auf dem Gebiete jeder andren, daß klare, undiskutierbare Bestimmungen vorhanden sind; denn in der Pädagogik giebt es nichts Kleines und nichts Großes.

Groß-Lichterfelde bei Berlin.

F. Kränzlin.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

- 1) Rudolf Niemann, Das Evangelium Johannis in Auswahl für die oberste Klasse höherer Schulen ausgelegt. Berlin, H. Reuthers Verlagsbuchhandlung, 1892. XX u. 92 S. 8. 1,50 M.

Die Arbeit Niemanns unterscheidet sich dadurch wesentlich von ähnlichen Versuchen, daß sie der Fragen aus dem Gebiete der Einleitungswissenschaft ganz entbehrt, auch nicht den Urtext oder irgend eine Übersetzung den Erklärungen voranstellt, sondern sich nur auf die Auslegung beschränkt. Indem der Verf. die revidierte Lutherbibel zu Grunde legt und den Urtext nur gelegentlich zur Vergleichung heranzieht, verfolgt er den Zweck, seine Schüler in die deutsche Bibel tiefer einzuführen, aber nicht überall mit gleicher Ausführlichkeit, da lehrhafte Abschnitte des Evangeliums viel eingehender behandelt werden als historische Stücke, die keine besonderen Schwierigkeiten aufweisen.

Was der Verf. in der Vorrede anstrebt, ist ihm auch in der Ausführung meist gelungen. Das Sprachliche bleibt zwar nicht ganz unberücksichtigt, tritt aber doch hinter der sachlich-religiösen Erklärung zurück, so daß diese Art der Auslegung an das Buch Thieles, „Der Römerbrief in der Prima“ erinnert, nur daß dessen freie und umschreibende Übersetzungen ganzer Abschnitte hier fehlen. Aber auch dafür wird, wie wir sehen werden, ein Ersatz geboten.

Um Einzelnes herauszugreifen, so dürfen wir uns nicht wundern, daß die Auslegung der Kap. 18—21, die die Geschichte des Leidens, Todes und der Auferstehung Christi erzählen, gänzlich fehlt und daß die Kap. 8—12 nur kurz behandelt sind, obwohl doch andererseits der Fortschritt des sich steigernden Gegensatzes zwischen Christus und der Gegenpartei und der Zusammenhang der einzelnen Kapitel unter einander genügende Berücksichtigung findet. Daß es dem Verf. besonders auf die ausführliche Besprechung der lehrhaften Abschnitte ankommt, zeigt er uns in der Behandlung der Kap. 1—6 und 13—17. Schritt für Schritt

vorwärts gehend, erklärt er zunächst die einzelnen Verse und hebt dabei geschickt sprachliche und sachliche Schwierigkeiten aller Art, um so allmählich den exegetischen Gedankengang kleinerer und größerer Abschnitte lückenlos herzustellen und endlich in Schlussbemerkungen das Ganze noch einmal zusammenzufassen. Zur Bestätigung des Gesagten verweise ich auf die Behandlung des Prologs 1, 1—18, wo nach einer Reihe einzelner Bemerkungen schliesslich die Gliederung des Ganzen in zwei Hauptteile folgt, von denen der letztere wiederum in Unterabschnitte zerlegt wird. Daneben kommen auch diejenigen Schlussbemerkungen in Betracht, in denen der Verf. ausser der von ihm vertretenen Ansicht andere Erklärungsversuche beibringt, sowie die vergleichenden Hinweise auf die Synoptiker, wo es darauf ankommt, die Zeitfolge der Begebenheiten näher zu bestimmen oder die Eigenart des Evangeliums im Vergleich mit den synoptischen zu charakterisieren.

Das Weitere mag der eigenen Prüfung der Fachgenossen überlassen bleiben, die, wie ich denke, durch das Buch manche Anregung für Vortrag und Lehrgespräch im Unterrichte empfangen werden. Und sollten ihnen bei der Prüfung hier und da bekannte Dinge in die Augen fallen, so ist dieser Umstand hinreichend damit motiviert, dass das Buch auch für die Schüler bei grösseren Wiederholungen als freies Hilfsmittel bestimmt ist.

2) *Novum testamentum graece*, für den Schulgebrauch herausgegeben von Fr. Zelle. V. Die Apostelgeschichte von B. Wohlfahrt. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. XX u. 139 S. 8. 1,90 M.

Die Einleitung legt die bekannten einschlägigen Fragen aus der Einleitungswissenschaft über die Persönlichkeit des Verfassers, die Tendenz, Glaubwürdigkeit und Einteilung der Apostelgeschichte und anderes dar in einer Form, die dem Charakter des schulförmigen Kommentars ganz entspricht. Dass sie dabei von der Lösung wissenschaftlicher Fragen absieht, ist selbstverständlich; sie begnügt sich meist mit den Resultaten wissenschaftlicher Forschung, wie sie in den Kommentaren von Wendt, Zöckler und Lechler festgestellt sind. Der Text beruht auf der Grundlage der von Gebhardtschen Ausgabe und ist mit einigen kritischen Noten versehen; unter demselben befinden sich die sprachlichen und historischen Anmerkungen mit kurzen Überschriften.

Wenn es der Verf. auch nicht als seine Aufgabe ansieht, den Fortschritt exegetischen Gedankenganges, selbst in lehrhaften Abschnitten des Buches, nachzuweisen und zu entwickeln, so konnte er doch hier zuweilen eine Ausnahme von der Regel machen. Wie leicht hätte sich Gliederung und Hauptinhalt der Rede des Stephanus, die einen kurzen Überblick über die Geschichte des jüdischen Volkes giebt, der Reden des Petrus, die ja einen wesentlichen Bestandteil der ersten Hälfte der Apostelgeschichte bilden, und hauptsächlich der Reden des Paulus in Antiochien, Athen und Milet angeben lassen! Gern hätten wir dann zu Gunsten dessen

auf die Bemerkungen über die Aufstände des Judas und Theudas (5, 36 u. 37) verzichtet, ebenso wie auf die Erklärung griechischer Namen durch Hinzusetzung der betreffenden hebräischen, eine Erklärung, die dem Lehrer nichts Neues bietet, die aber der Sekundaner, selbst wenn er an dem hebräischen Unterrichte teilnimmt, doch nicht ganz versteht. Und wozu ferner die teilweise wörtliche Wiederholung von Bemerkungen, denen wir schon an anderen Stellen des Schulkommentars begegnet sind? Ein kurzer Hinweis auf Zelles Matthäusevangelium hätte in diesem Falle genügt. Ganz anders verhält es sich dagegen mit dem Exkurse über die Bekehrung Pauli, wo der Verf. auf die Differenzen in den verschiedenen Berichten hinweist, diese auf die Verschiedenheit der Quellen zurückführt und außerdem auch noch die Erklärung der rationalistischen Exegeten und der Tübinger Schule mitberücksichtigt. Solche Exkurse, wie auch die etwas ausführlichere Behandlung des Apostelkonvents und die Vergleichung des geschichtlichen Berichts mit den Angaben des Galaterbriefes Kap. 2 tragen wesentlich zur Bereicherung des Kommentars bei. Von Druckfehlern ist mir in der Anmerkung zu 1, 7 χρόνος ἢ καιρούς statt χρόνους und S. 84 εὐαγγέλιον statt εὐαγγέλιον aufgefallen. Die beigegebene Karte erleichtert die Übersicht über den Gang der einzelnen Missionsreisen des Apostels, nur fällt dabei auf, daß nicht auch die Richtung der Reise Pauli nach Rom mit angegeben ist.

Zum Schlufs noch einige Worte über die Lektüre der Apostelgeschichte. Daß die Schrift in allen höheren Schulen als Lektüre gewählt wird, erklärt sich aus der Bedeutung, die sie für die Geschichte des Urchristentums hat. Bisher wurde sie meist in der Obertertia gelesen, während sie nach den neuen preussischen Lehrplänen dem Pensum der Obersekunda zugewiesen ist. Bekanntlich haben viele von den Fachgenossen an dieser Verschiebung Anstofs genommen. Bleibt sie jedoch der Hauptbestandteil des Pensums der Obersekunda, dann möchte ich auch dem Vorschlage des Verf.s zustimmen, dieses Buch in der Ursprache mit den Schülern zu lesen. Leider werden wir aber wohl hierauf verzichten müssen, zumal da der Gebrauch des griechischen Textes bei der Lektüre neutestamentlicher Schriften, selbst in der Gymnasialprima, durch die neuen Lehrpläne wesentlich eingeschränkt ist.

- 3) Fr. Zelle, Das Leben des Apostels Paulus für den Schulgebrauch tabellarisch dargestellt; mit einer Karte der Missionsreisen Pauli. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. 4 S. 8. 0,15 M.

Die vorliegende Schrift ist von geringem Umfange, nur wenige Seiten umfassend. In der Einleitung hat der Verf. die Entwicklung des Apostels Paulus bis zu seiner Bekehrung behandelt, während die übrige Zeit seiner apostolischen Wirksamkeit in Form einer Tabelle in drei zehnjährige Zeitabschnitte nebst einem zweifelhaften vierjährigen (64—68) zerlegt ist.

Die Tabelle selbst ist übersichtlich, und daher sollen auch

hier nur einige Punkte hervorgehoben werden. Was die Zeit der Bekehrung des Paulus betrifft, so scheint die Angabe des Galaterbriefes 2, 1 eher auf das Jahr 36 als auf 34 hinzuweisen. Ferner vermissen wir bei der Aufzählung der Orte, die der Apostel auf seinen Reisen berührt hat, den Aufenthalt in Antiochien, in Pisidien (Rede in der Synagoge) und in Ptolemais. Die Dauer der zweiten Missionsreise ist allerdings nicht genau zu bestimmen, doch dürfte sie, den 18 monatlichen Aufenthalt zu Korinth miteingerechnet, eher einen etwas längeren Zeitraum in Anspruch genommen haben, als der Verf. vermutet. Schon der Vergleich mit der Zeitdauer der dritten Reise spricht dafür; denn wenn auch der Apostel am Anfang dieser letzteren 2¼ Jahr in Ephesus verweilt, so hat er doch im weiteren Verlauf derselben nur bekannte Orte aufgesucht, um die dort gegründeten Gemeinden zu stärken, und schliesslich Eile gehabt, um zur rechten Zeit, zur Feier des Pfingstfestes, in Jerusalem einzutreffen. Endlich sind die Briefe aus der Zeit der Gefangenschaft, einschliesslich der Pastoralbriefe, hinsichtlich ihrer Entstehungszeit nicht von einander zu trennen, sondern vielmehr sämtlich, wenn von der Hypothese einer zweiten Gefangenschaft abgesehen wird, in die Zeit des Aufenthalts des Apostels in Rom zu verlegen.

Die Karte der Missionsreisen Pauli, als Anhang des Büchleins, ist ebenfalls in dem Schulkommentar zur Apostelgeschichte von Wohlfahrt enthalten.

Cöthen.

A. Sterz.

Bernhard Schulz, Auswahl aus den Gedichten Walthers von der Vogelweide. Mit Anmerkungen und einem Glossar. Dritte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. XVI und 138 S. kl. 8. 1,20 M.

Die Einleitung des vorliegenden Buches giebt eine Übersicht über das Leben des Dichters, die jedoch ziemlich allgemein gehalten ist. Die interessante, wenn auch nicht besonders ausgiebige Notiz aus Wolfers Reiserechnungen ist unberücksichtigt geblieben, wie denn überhaupt Walthers zweiter Aufenthalt in Österreich nicht erwähnt wird. Übergangen wird auch des Dichters Aufenthalt in Thüringen, Meissen, Kärnthen, seine Beziehungen zu Reinmar, zu Engelbert von Köln, sein Wirken für Friedrichs Kreuzzug, doch wird das meiste davon in den Anmerkungen gelegentlich nachgebracht. Die Inschrift im Kreuzgange des Würzburger Münsters und die daran geknüpfte Sage fehlt ebenfalls, wiewohl doch beides allgemein bekannt und als Zeugnis für die fortlaufende Erinnerung an den Dichter gar nicht ohne Bedeutung ist. Dagegen erfahren wir, „dass Walther als Greis . . . und wenn wir einer Nachricht der Würzburger Liederhandschrift Glauben schenken dürfen, im Anfange der dreissiger Jahre zu Würzburg gestorben und im Kreuzgange des dasigen (sic!) Münsters begraben ist“, während

doch in Wahrheit aus der angeführten Stelle sich über die Zeit seines Todes gar nichts ergibt. Das mag jedoch weniger ein sachlicher Irrtum als eine stilistische Unebenheit sein, wie sie sich mehrfach in der Einleitung, namentlich S. XIV und XV finden. Was am Schlufs über Walthers dichterische Begabung gesagt ist, wird man ja gelten lassen, wenngleich nicht vergessen werden darf, dafs auch Walthers großes Talent eingeengt worden ist durch die Manier der höfischen Dichtung.

Die Auswahl selbst bietet im ganzen 95 Nummern, darunter 26 Lieder und den Leich, letzteren und die Sprüche mit einer das Wesen dieser Dichtungsarten erklärenden Einleitung. Von den Liedern fehlen alle, die irgendwie erotisch gefärbt sind, und dies ist, da dem Ganzen kein Vorwort beigegeben ist, der einzige Fingerzeig dafür, dafs die Sammlung für die Jugend, sei es zum Unterricht, sei es zum Selbststudium, bestimmt ist. Unter dieser Voraussetzung war die eben erwähnte Sichtung natürlich notwendig. Aber nötig war es nicht, auch das wunderhübsche: *nemt frouwe disen kranz, alsó sprach ich zeiner volgetdnen maget* zu verwerfen; denn die in der Schilderung des Blumenbrechens auf grüner Heide enthaltene Zweideutigkeit ist für den modernen Leser so versteckt, dafs er sie nicht versteht, wenn er nicht ausdrücklich darauf hingewiesen wird. Übrigens fehlen auch noch ein paar andere hübsche Lieder, z. B. *mich nimt iemer wunder, waz ein wtp*, oder: *ein niuwer sumer, ein niuwe sit*, ferner: *der rife tet den kleinen vogellinewé*, und ganz besonders das einstrophige, aber allerliebste und für Walthers Art charakteristische: *Frou saelde teilet umbe mich*. Die Auswahl der Sprüche ist im ganzen einwandfrei, und wenn man wirklich noch etwas hinzuthun wollte, so könnte es sich nur um fünf oder sechs Nummern handeln. Dagegen ist aus der Anordnung nicht klug zu werden. So viel erkennt man wohl, dafs die moralisierenden Sprüche auf die politischen folgen; aber nach welchem Gesichtspunkt die letzteren geordnet sind, sehe ich nicht. Was soll es z. B. bedeuten, dafs die bekannten Sprüche, in denen der Dichter den Kaiser Friedrich um ein Leben bittet und dafür dankt, vor den Sprüchen an Philipp und Otto kommen? Ist auch die Chronologie der Sprüche in vielen Stücken überaus schwankend, so sind doch viele, und zwar die bedeutsamsten, mit voller Sicherheit bestimmbar, jedenfalls darf man die historische Reihenfolge nicht auf den Kopf stellen.

Die Anmerkungen bieten zur sachlichen Erklärung nur das Notwendigste, manchmal vielleicht zu wenig, so ist z. B. S. 58 nicht gesagt, wer der Träger der Krone ist, der den Dichter nach Friedrichs des Katholischen Tode „an sich genommen hat“. Und auch zu Spruch 64 vermisst man die Angabe, wer der Kaiser ist, dem der Bote „des armen Mannes Rat“ überbringen soll. Inhaltsübersichten, wie sie z. B. die Pfeiffersche Ausgabe bietet,

fehlen. Sie sind gerade bei Walthers Gedichten vielfach erwünscht, und sie gut zu machen erfordert Geschick. Mehr als für die Sacherklärung ist für die Worterklärung gethan; namentlich sind die Verbalformen und die Bindungen berücksichtigt. Hier ist das Menschenmögliche geschehen, um es dem Leser leicht zu machen. Noch auf S. 87, also ziemlich am Schluss, finden sich folgende Anmerkungen: *ich trunke s. trinke, liebe s. lip, sine = sineme, geleit s. legen, ders = der si, treit s. tragen*. Und im Glossar sind sogar Wörter wie *werfen, warm, zwischen* aufgeführt. Überhaupt ist das Buch mit wissenschaftlichem Ballast nicht überladen. Nur selten werden bestimmte Regeln aufgestellt, und auch diese sind nicht immer unanfechtbar. So findet sich S. 59 zu dem Verse: *der pfaffen disputieren ist mir gar ein wih* folgende breite und windschiefe Anmerkung: „Der zur Verstärkung des verneinenden Sinnes angewandte bildliche Ausdruck, der den Begriff des Unbestimmten und Wertlosen, des Nichtigen und Geringsen enthält, dient nicht selten sogar mit Weglassung der eigentlichen Negation als Verneinung“. Und S. 62 heisst es in einer Note, dafs nach „*verdrizen* und ähnlichen Verben der abhängige Satz das Verb mit *ne* im Konjunktiv hat“, wobei doch die Hauptsache fehlt, dafs es Verba mit verneinendem oder prohibitivem Sinn sein müssen. *hnacht* ist nach dem Glossar entstanden aus *hanacht* und bedeutet: die folgende Nacht. Ebendort wird die Wendung *was uf das ort* durch *fort und fort* übersetzt. Die Ausstattung des Büchleins ist angemessen. Störende Druckfehler habe ich aufer einem auf S. 17, wo im Text *mouter* statt *muoter* steht, nicht gefunden.

Summa summarum: Das Buch ist nicht ohne Mängel, aber es reicht doch aus, um Anfänger mit Walthers Dichtungen bekannt zu machen. Und so wird denn auch wohl die dritte Auflage desselben Leser und Beifall finden.

Karlsruhe.

F. Kuntze.

Ἀριστοτέλους Ἀθηναίων πολιτεία. Aristotle's Constitution of Athens, a revised text with an introduction, critical and explanatory notes, testimonia and indices by John Edwin Sandys, Litt. D. etc. London, Macmillan and Co., 1893. LXXX u. 303 S. gr. 8. geb. 15 M.

Sandys hat die Erwartungen der wissenschaftlichen Welt mit dieser vom Ref. schon in seinem Jahresbericht für 1891 in dieser Zeitschrift angekündigten Ausgabe wahrlich nicht getäuscht. Sind es auch weniger glänzende Besserungen des Textes oder kühne Vermutungen oder hochgeniale Kombinationen, welche den Leser der neuen Ausgabe überraschen, so ist es doch überall der feste Boden gründlichster Arbeit und besonnenen Urteils, der ihn mit einem wohlthuenden Gefühle der Sicherheit und Freude erfüllt.

Die Einleitung behandelt auf 80 Seiten meist engen Drucks alles, was irgendwie litteraturgeschichtlich bei der Ἀ. π. in Frage kommen kann. § 1. Die politische Litteratur Griechenlands vor Ar. bespricht die unter Xenophons Namen gehenden beiden *πολιτεῖαι*, die Cyropädie und die *πόροι* und wendet sich dann zu Platos Staat und Gesetzen, faßt also im ganzen den Begriff der politischen Litteratur sehr eng und beschränkt sich auf das Erhaltene. S. hat offenbar in seiner ganzen Ausgabe als hauptsächlichliches Publikum die Studenten und den weiten Kreis der Philologen vor Augen, welche nicht den Ar. zu ihrem besondern Studium gemacht haben. Für alle diese ist jene Beschränkung nur zu loben, weil jede andere Behandlung vom Boden der That sachen auf das unsichere Feld der Vermutungen und der persönlichen Vorstellungen sich begeben muß. Nicht befreunden kann sich Ref. mit der von S. vorgetragenen Ansicht, daß [Xenophons] π. Ἀ. das älteste erhaltene Stück attischer Prosalitteratur sei; die Sprache verbietet solche Annahme. In § 2 werden die dem Ar. zugeschriebenen politischen Schriften besprochen (S. 12—19), und zwar zunächst die Politik, dann *πολιτικός* u. s. w. und schliesslich die *πολιτεῖαι*. S. 18 wird eine Zusammenstellung der Titel nach den drei Listen bei Laertes Diog., Hesych und der arabischen Übersetzung des Ptolemäus gegeben. Nissens Abhandlung im Rh. Mus. ist weder hier noch später (S. 24 u. 26) erwähnt. Die *πολιτεῖαι* in der antiken Litteratur behandelt § 3 (S. 19—29). Hier werden sämtliche Spuren derselben von Philochoros bis hinab zu den Scholien und Eustathios mit grossem Fleiß aufgesucht, nur wird nicht scharf genug hervorgehoben, daß sämtliche spätern Beziehungen auf dieselben kaum je selbständigen Wert beanspruchen dürfen. Außerst brauchbar aber ist diese fleißige Zusammenstellung jedenfalls. § 4. Die spätere Litteratur über die *πολιτεῖαι* (S. 29—31) bespricht die Sammlungen der Fragmente von Francesco Patrizzi bis Oncken und war der Vollständigkeit wegen nötig. § 5 (S. 31—33) handelt von den Berliner Fragmenten, § 6 (S. 34—39) vom Papyrus des Br. M. Kurz und bündig wird hier alles Nötige angegeben und dann manche dankenswerte Zusammenstellungen (z. B. der Abkürzungen) geboten, welche K und HL in willkommener Weise ergänzen. Hauptsächlich bemüht sich S., die von Blass schon wieder aufgenommene, von K^s verteidigte Annahme vier verschiedener Hände im Pap. zu stützen. Der folgende § 7, Datierung und Urheberschaft der Ἀ π. (S. 39—54), unterrichtet in ruhiger und besonnener Weise über alle vorgebrachten Aufstellungen, folgt in der Datierung Keil und entscheidet sich selbstverständlich für den aristotelischen Ursprung der Schrift, ohne die Möglichkeit oder Wahrscheinlichkeit späterer Zusätze zu verkennen. Über die Quellen der Ἀ π. handelt § 8 (S. 54—58). Hier wird eine schätzenswerte Zusammenstellung der Atthidenfragmente mit der Ἀ π. von W. L. Newman ein-

geflochten. Die in § 9 folgende Inhaltsübersicht über die *Ἄ. π.* ist für den Gebrauch der vorliegenden Ausgabe, deren groß angelegter Kommentar ein schnelles Überfliegen größerer Abschnitte nicht erlaubt, ein Bedürfnis. § 10 (S. 67—75) bietet eine Übersicht über die Litteratur zur *Ἄ. π.*, wie sie in dieser Vollständigkeit bisher nirgendwo zusammen zu finden ist. Leider erschwert die Zerteilung in ‚Beiträge zu Zeitschriften‘ und ‚selbständige Werke‘ unnötigerweise die Übersicht, dazu kommt dann noch S. 72 eine Reihe von 34 Artikeln unter der Überschrift: „manche der folgenden Artikel erschienen später als die vorigen“; allein diese sowie einige andere Ungleichmäßigkeiten der Bearbeitung wird jeder billig Denkende bei einiger Erfahrung im Druckwesen gerne verzeihen. Ein Verzeichnis der ständigen Fundquellen für den Kommentar schließt diesen Abschnitt. Der folgende § 11 (S. 76) erläutert die kritischen Zeichen des Textes und Apparates, § 12 enthält: Verzeichnis der Illustrationen, Corrigenda, Addenda. Um die ersteren gleich hier zu erledigen, so bestehen dieselben aus 1. einer Tafel vor dem Titelblatt, enthaltend a) ein *πινάκιον δικαστικόν* (C I A II 876 nach Daremberg und Saglio, Dict. des Ant. III 190 fig. 2410), b) zwei *κλήροι θεσμοθετῶν* (vgl. Fränkel in Z. f. Num. III 383 f, ebenfalls nach D. u. S. 2411/12), c) zwei *σύμβολα* (vgl. Beandorf, Z. f. d. G. 1875 S. 601 nach D. u. S. 2413/14) und d) zwei *ψῆφοι* (D. u. S. 2415/6); 2. aus der Abbildung einer altattischen Tetradrachme auf dem Titelblatt und auf S. 39; an letzterer Stelle ist schliesslich auch noch eine äginetische Doppel-drachme, wie die ebengenannte attische Münze, nach Baumeister 1013 und 1010 wiedergegeben. Die Abbildungen sind wohlge-lungen. Man ersieht aus dem Gesagten, daß S. keine illustrierte Ausgabe im Stile des Neffschen Verlages hat geben wollen. Auf die Addenda folgen S. 78—80 Nachträge zum Apparat, welche auf Blass' Mitteilungen aus Papyrushandschriften, Hude und Keil zu-rückgehen.

Die eigentliche Ausgabe füllt S. 1—249 (arabisch gezählt) und ist in der herkömmlichen Weise eingerichtet: Text mit untergedrucktem Apparat und testimonia, darunter in zwei Kolumnen der Kommentar. Folgen wir in unserer Betrachtung dieser Reihe, so genügt es von dem Text zu sagen, daß derselbe durchgängig hochkonservativ gehalten ist, ein Verfahren, welches gerade bei dieser Schrift, deren genaueres Verständnis erst von Tag zu Tag mehr erschlossen wird, einzig ratsam und verständig ist. Nur an folgenden Stellen bringt S. neue Vorschläge: 3, 1 (gezählt nach Blass) *ἀνταποδοθεῖσάν*. 3, 13 *ᾠκησαν*. 5, 10 *διελθεῖν*. 9, 16 del. *ἐμαρτυρῶν*. 11, 6 *τοῦ πρᾶττεσθαι*. 18, 20 *ἔτει δευτέρω*. 43, 17. 19 del. *καὶ ἑλληνοταμίας et ν οὐ διαχειριοῦσιν*. 52, 6 *ἐπέστελλον*. 63, 6 *καὶ αὐθήμερόν*. 76, 9 [*ἄθλα*] *δὲ πρόκειται* [*κατὰ τὰ ψη*]φισ[*ματα τὰ ἐπὶ Κηφισοφῶντος ἄρχοντος*]. 82, 13 *καὶ δικάζουσιν ἐν ἡλίαι[α] καὶ ὑπαίθριοι*. Dazu kommen

einige sieben neue Ergänzungen zu den Fragmenten. Wir glauben nicht, daß die angeführten Vorschläge sich besonderer Zustimmung erfreuen werden, aber sie machen doch meistens mit Recht auf Schwierigkeiten aufmerksam, und es muß hervorgehoben werden, daß S. selbst die Bedenken gegen seine eigne Lesung nirgends verschweigt. Auffällig war uns, daß 6, 7 Kenyons unglückliches ἐπελαύνει von S. in Schutz genommen wird.

Der Apparat weicht mit Recht von dem sonst archivartigen Charakter der Ausgabe ab. Seitdem wir in der Ausgabe von Blass die irgend einmal notwendigerweise zu leistende Arbeit der Zurückführung der einzelnen Besserungen auf ihren ersten Fundort vorliegen haben, wäre es Verschwendung, alles das aus Blass wieder abzudrucken; seitdem Wessely, Kenyon, Blass aus erneuter Einsicht in das Original selbst an vielen Stellen die richtige und ursprüngliche Lesart festgestellt haben, ist es überflüssig geworden, die verfehlten früheren Ergänzungen immer wieder mitzuschleppen; offenbare Versehen von K¹ oder K² vollends zu verzeichnen, wie dies noch Blass thut, hat gar keinen Zweck mehr. Diese gerechtfertigten Selbstbeschränkungen abgerechnet, ist der Apparat völlig genau; er wird auch über das genannte Maß hinaus überall da genau, wo eine Stelle noch zweifelhaft ist. Gelegentlich sind auch die bisherigen Apparate stillschweigend verbessert. Besonders muß dies im Text und im Apparat von den einzelnen Buchstaben gelten, welche von S. als im Pap. lesbar angegeben werden. S. hat nach dem Pap. selbst gearbeitet; seine zahlreichen, von Wessely und Blass abweichenden Buchstabenangaben sollen also den Wert einer neuen Kollation haben. Freilich ergibt sich aus dieser Thatsache die für den Kundigen allerdings selbstverständliche Folge, daß auch diese bis jetzt reichhaltigste Ausgabe für sich allein ihren Besitzer noch nicht in den Stand setzt, kritisch an der Ἀ. π. mitzuarbeiten. Überhaupt sei auch an dieser Stelle noch einmal die schon von Lipsius u. a. gegebene Mahnung in Sandys Worten (pr. XXXIV) wiederholt: 'In those portions of the MS which are most easily read in the original, the facsimile is an adequate substitute for the papyrus. It is mainly, though by no means exclusively, in the places where the papyrus is rubbed, and the remains of the letters only faintly visible, that it is absolutely necessary to resort to the original'. Vermißt haben wir im Apparat eine Angabe über die Fundstätten der Vorschläge von Schulthess und Wessely. Erstere werden wohl aus KW herübergenommen sein, letztere finden sich in 'Bemerkungen zu einigen Publikationen auf dem Gebiete der älteren griechischen Paläographie' von C. Wessely, Progr. d. k. k. Staatsgymn. III. Bezirk, Wien 1892 S. 7—13.

Die Testimonia unterscheiden sich dadurch vorteilhaft von denen in andern Ausgaben, daß in denselben alles irgendwie Wichtige ganz ausgedrückt ist, so daß man auch ohne eine

riesige Bibliothek in den Stand gesetzt ist, mit S.' Ausgabe sich in diesem Punkte wenigstens einigermaßen ein selbständiges Urteil zu bilden.

Es folgt der umfangreichste und beste Teil der Ausgabe, der Kommentar. Er füllt fast zwei Drittel des Gesamttraumes und erläutert schlechthin alles, Sprache, Grammatisches, Zusammenhang und alles Sachliche. Bemerken wir dazu, daß alle gegebenen Erläuterungen stets auf den allerbesten und neuesten Quellen (Inschriften u. s. w.) fußen, daß die gesamte Litteratur der wissenschaftlichen Welt mit ausgedehnter Kenntnis und ruhigstem Urteil verwertet ist, so wird man wohl die Behauptung für gerechtfertigt halten, daß diese neue Ausgabe für jeden ein wahrer Schatz ist. Namentlich sollten die Bibliotheken unserer Gymnasien, sowie alle, welche griechische Geschichte und Staatsaltertümer studieren wollen, sich das Buch nicht entgehen lassen; es vereinigt in dem interessanten Rahmen der aristotelischen Schrift alles, was auf den damit in Berührung stehenden Gebieten bis jetzt geleistet ist. Selbstverständlich giebt auch der Kommentar an vielen Stellen Anlaß, anderer Meinung zu sein wie der Herausgeber. S. 7 liest S. z. T. mit Blass Mitt. [ὄτι] οἱ ἐννέα ἄρχοντες ὀμνύουσι [καθάπερ] ἐπὶ Ἀκάστου τὰ ὄρκια ποιῆσειν κτλ. und bemerkt dazu: 'The oath of the archons is also mentioned in 7 § 1 and in 55 *ad fin.*, but this particular clause is not cited elsewhere'. Diese Bemerkung ist mindestens sehr schief; wer ὄρκια ποιῆσειν liest, muß übersetzen: „sie würden den Eid leisten wie zur Zeit des Akastos“; damit ist klar gegeben, daß von zwei verschiedenen Eiden die Rede ist. Zuerst versichern die Kandidaten für das Archontenamt eidlich — etwa bei der Dokimasia —, daß sie den uralten Amtseid zu leisten entschlossen seien, und nachher beim Amtsantritt leisten sie den 7, 1 und 55 erwähnten Archonteneid. Daß in diesem somit jene Worte nicht vorkommen konnten, versteht sich von selbst. Wir sind so ausführlich geworden, weil die Stelle bis jetzt noch nirgendwo richtig erklärt ist. Selbst der allerneueste Bearbeiter derselben, B. Haussoullier, in der Revue de Philologie XXII (1893) S. 52 Note 7 versteht unter ὄρκια 'le statut juré', wobei aber ebenso wie in den Erklärungen der übrigen, welche τὰ δίκαια oder dgl. lesen, die Worte ὅσπερ ἐπὶ Ἀκάστου überflüssig sind. Oder sollte sich die Bürgerschaft von Athen jahrhundertlang alljährlich das Armutzeugnis ausgestellt haben, daß nur unter dem alten Akastos 'le statut juré', τὰ δίκαια u. s. w. richtig beachtet worden seien? Da war die alte Lesart von K und KW: τῆς πόλεως ἄρχειν (ἄρξειν) doch wenigstens vernünftig. — Wenn S. zu ἀναγράφαντες (S. 8b) sagt: 'to engrave on a tablet and set up in a public place (this is the force of ἀνα-)', so liest er aus dem unschuldigen Wort entschieden viel zu viel heraus. Das einzige, was sich von der Nachwirkung der Präposition in ἀναγράφειν mit Sicherheit nachweisen läßt,

ist, daß ἀναγράφειν heißt „mit Sorgfalt“, im einzelnen aufzuzeichnen im Gegensatz zu περιγράφειν oder ὑποτυποῦν (vgl. 1098 a 21). Die Aufstellung zu Ἐπιλύκειον 10 b trägt denn doch einen viel zu zuversichtlichen Ton. Die Sache wird von dieser Stelle aus von neuem zu untersuchen sein. 12 a ist der Gegensatz von τὴν μὲν τάξιν εἶχε . . . διώκει δὲ nicht bemerkt; ebensowenig ist διὸ am Schlufs des Kapitels durch die Übersetzung erklärt: 'This is also the reason why it is the only office which has continued to be held for life down the present day'. Was ist denn the reason? Die Wahl ἀριστίνδην καὶ πλουτίνδην? Dann hätten ja auch die ἄρχοντες διὰ βίου bleiben müssen. Oder die Archontenwürde? Aber auch die gewesenen Archonten hätten ja nach einer bestimmten Zeit abtreten können, zumal die Möglichkeit nicht ausgeschlossen war, daß bei lebenslänglichem Anrecht einmal sehr viele im Areopag zugleich safsen. Schon 1891 hatte ich in meiner kleinen Schrift „Des Aristoteles Politik und die Ἀ. π.“ diese Stellen behandelt und freue mich, daß jetzt Haussoullier a. a. O., wenn auch ohne Nennung des Namens, dasselbe lehrt. In dieser Weise könnte ich fortfahren, namentlich in persönlicher Angelegenheit das 4. Kapitel durchgehen, wo meine Aufstellungen so interessante Phasen der Beurteilung durchlaufen haben, allein zur Abrechnung über meine Drakonhypothese ist es noch Zeit; hier sollte nur der Kommentar beurteilt werden, und zu diesem Zweck ist aus jedem wichtigen Zweig der Erklärung je ein Beispiel genommen worden. Damit soll das oben gegebene günstige Gesamturteil keineswegs eingeschränkt werden: jeder wird eben bei jedem Werke von Seiten der andern Ausstellungen erfahren, und nur um meinen Standpunkt zu der vorliegenden Ausgabe genau zu kennzeichnen, wurden obige Proben herausgegriffen.

Nach den Fragmenten des Pap., bei deren Zählung S. Blass folgt, bietet das Buch S. 250—255 wie üblich die epitome des Herakleides und die nicht mit der Ἀ. π. zusammenfallenden Bruchstücke, dann S. 256 eine Tabelle, welche Roses Fragmente den Kapiteln der Ἀ. π. gegenüberstellt und S. 257—296 einen griechischen, S. 297—302 einen englischen Index. Sehr willkommen ist es für gewisse Zwecke, daß in dem ersteren alle 'unaristotelischen' Wörter und Wendungen mit einem, die zuerst in der Ἀ. π. vorkommenden, bis jetzt unbekanntem Wörter mit zwei Sternchen bezeichnet sind. Der englische Index dient hauptsächlich dem Kommentar. Beide sind sehr sorgfältig gearbeitet.

Trotz der Schwierigkeit von Satz und Korrektur sind uns nur wenige Druckfehler aufgestofsen. Ein wenig störend sind die folgenden: S. XXXVI in der Tabelle, letzte Zeile lies -και — ib. Anm. 3 lies ἵ statt ἴ. S. LXXII Z. 17 v. o. l. Gertz statt Hertz. Im Apparat 2, 5 lies ἡγαζοντο HL.

Die äußere Ausstattung ist von der bei den bessern englischen Ausgaben gewohnten Güte.

M. - Gladbach.

P. Meyer.

- 1) H. Meurer, *Odyssea latine* für Sexta. Weimar, Hermann Böhlau, 1892. 104 S. 8. 1,40 M.
- 2) H. Meurer, *Ilias latine* für Quinta. Weimar, Hermann Böhlau, 1892. 102 S. 8. 1,40 M.

Dir. Buschmann (Bonn) bemerkt in seinem Referat zu „Einrichtung und Beschaffenheit des lateinischen Unterrichts“ (Verhdl. der Dir.-Vers. in den Provinzen des Königreichs Preußen, XXVI. Bd. 3. Dir.-Vers. in der Rheinprovinz S. 108) mit vollem Recht: „Die Hauptaufgabe oder besser die einzige Aufgabe der Sexta und Quinta muß die Einübung der Formen bleiben, und daß diese Aufgabe besser durch zusammenhängende Lektüre als an Einzelsätzen gelöst würde, können nur diejenigen behaupten, welche grundsätzlich die Grammatik aus der Lektüre herausarbeiten wollen“. Bedeutsam für die Einrichtung eines elementaren Lehr- und Lesebuchs im Lateinischen war auch der Beschluß der erwähnten Konferenz, die es für „wünschenswert“ erklärte, „daß das Übungsbuch für Sexta und Quinta möglichst früh zusammenhängende Lesestücke bietet“. Die Lehrpläne vom 6. Januar 1892 verlangen, daß das Lese- und Übungsbuch der untersten Klassen seinen Stoff vorzugsweise aus der alten Sage und Geschichte nehme, um damit inhaltlich und sprachlich eine Vorstufe für den Schriftsteller zu bilden. Es soll möglichst viel zusammenhängenden Inhalt bieten, und zwar zunächst und überwiegend lateinische Lesestücke, dann diesen entsprechende deutsche.

Ich glaube in der Annahme nicht fehl zu gehen, daß der Verf. der oben verzeichneten Bücher diese Forderung der preussischen Lehrpläne erfüllen wollte. Denn einerseits hat er den Stoff ausschließlich der alten Sage entnommen, andererseits ist er in formeller Beziehung noch über jene Forderung hinausgegangen, indem er nur zusammenhängenden Lesestoff, keine Einzelsätze bietet. M. ist durch Herausgabe des Pauli sextani liber und des „lateinischen Lesebuches für Sexta, Quinta und Quarta“ (vgl. die literarischen Berichte S. 734 ff. im Jahrgang 1877 dieser Zeitschrift) hinreichend bekannt. Während er bei dem erstgenannten Lesebuche den Grundsatz verfolgt wissen wollte, den Sextaner mit dem Beginn des lateinischen Unterrichts nur in eine neue fremde Sprache einzuführen, seinen gewohnten Gesichtskreis dagegen nicht zu ändern, hält er den Sprung aus der Neuzeit des Pauli sextani liber in die Odyssee und Ilias, an welchem jemand Anstoß nehmen könnte, für wohl gerechtfertigt, zunächst wegen der Vorzüge insbesondere der griechischen Sagenwelt, dann aber auch, weil es schon damals seine Absicht gewesen sei, einen einheitlichen und zugleich anziehenden Lesestoff zu bieten; er habe je-

doch von der Odyssee aus dem Grunde Abstand genommen, weil es ihm nicht möglich geschienen, die Odyssee mit einem Wortschatz ohne *verba deponentia* und die auf *io* in der 3. Konjugation zu erzählen, welche aus dem Lehrpensum der Sexta auszuscheiden seien. Auch habe er nicht den geeigneten Punkt gefunden, um daran die 1. bis 3. Deklination und die 1. Konjugation bis dahin anzuschließen, wo von Odysseus die Rede sein könnte.

Dafs die letzterwähnte Schwierigkeit in dem sub 1) angeführten Lesebuche glücklich überwunden sei, kann ich bei aller Anerkennung des eifrigen Strebens nicht finden. Bevor die Verwertung des Sagenstoffes beginnt, ist in dem lateinischen Teile (der von dem deutschen gesondert ist) die Darstellung von Land und Leuten Ithakas, im deutschen Teile die von Korfu zu Lesestücken geformt, in welchen der Lernstoff der regelmässigen 1. 2. 3. Deklination (jede für sich) des Substantivs und Adjektivs, von *sum* (Indikativ und Konjunktiv), der 1. Konjugation (Indikativ und Konjunktiv des Aktivs und Passivs) und der Numeralia (für diese allerdings in sehr dürftigen Beispielen) abgeleitet bzw. eingeübt werden soll, wobei die deutschen Stücke entweder eine fast wörtliche Rückübersetzung der lateinischen Abschnitte oder gegen diese nur wenig verändert sind. Unzweifelhaft waren diese Abschnitte dem Verf. die schwierigsten und mufsten es sein, da es m. E. ein gleich bedenkliches und gleich schweres Beginnen ist, für einen Anfänger in den alten Sprachen Lesestücke zusammenzustellen, die er bewältigen soll, bevor er mit den elementarsten Formenbildungen bekannt ist, wie für einen Anfänger in der Musik Notenstücke zurechtzustutzen, die er spielen soll, ehe ihm die elementarsten Begriffe von Takt, Noten u. s. w. geläufig sind. Die notwendige Folge dieses Verfahrens ist eine derartige Häufung von Schwierigkeiten für den Anfänger, dafs man sich nicht wundern darf, wenn ihm schon bald der Mut zu sinken droht, da er sich vor Hindernissen sieht, die er aus eigener Kraft zu überwinden noch nicht befähigt ist.

Und aus diesem Grunde scheint mir eine Einrichtung des Lese- und Übungsbuchs für Sexta, wie ich sie hier finde, nicht empfehlenswert. Zur Einübung der lateinischen Formenlehre ausschliesslich zusammenhängende Lesestücke zu benutzen, halte ich für verfehlt und nach Mafsgabe der erwähnten Forderungen in den preussischen Lehrplänen für zu weitgehend. Einzelsätze sind nun einmal bei der Einprägung der lateinischen Formenlehre nicht ganz zu entbehren, mögen sie auch nicht immer „geistreich“ sein, wofern sie nur dem Gedankenkreis des Knaben nahe liegen.

Dafs es im höchsten Grade bedenklich und schwierig ist, einem Sextaner als ersten Tummelplatz für das Lateinische eine Beschreibung von Land und Leuten zu geben, die einerseits der

Einprägung der Formenlehre gerecht wird, anderseits aber frei bleibt von Trivialität des Inhalts, das hat auch der Verf. der *Odyssea latina* ohne Zweifel empfunden. Wenn er sich auch, wie das Erreichte zeigt, so gut es überhaupt möglich ist, durch die Klippen seichten Geredes hindurchgewunden hat, so hat er doch nicht den Beweis geliefert und auch nicht liefern können, daß zusammenhängende Lese- und Übungsstücke für einen Sextaner durchweg und, eben weil sie ein Ganzes bilden, inhaltlich geistreicher wären als Einzelsätze. Da wird auf 10 Seiten lateinischen und 8 Seiten deutschen Textes erzählt, daß auf Ithaka bezw. Korfu Landleute und Schiffer teils auf dem Lande, teils in der Stadt, teils in Dörfern, teils in Landhäusern wohnen, daß sie Felder pflügen und Gärten bebauen, daß die Häuser von Stein, auf den Straßsen Frauen und Knaben zu sehen sind, daß sich in der Stadt eine Schule befindet, in welcher die Knaben von Lehrern unterrichtet werden; daß ferner die Mädchen (besonders eine Braut) von anmutiger Gestalt sind, die Frauen bunte Gewänder und goldenen Schmuck lieben u. a. m., was doch alles, da es anderswo genau so ist, dem Knaben nicht gerade auffällig und fesselnd erscheinen kann. Dabei ist der Inhalt auch von Widersprüchen nicht frei. Wenn in demselben Satze behauptet wird: *Ithaca est aspera et montuosa* (nachher heißt es *arida*), *sed amoena et frugifera*, oder: *Cephalonia et Zacynthus quoque sunt frugiferae*, aber: *vita rusticorum* (d. h. derselben Inselchen) *misera est, nam multa loca arida et aspera sunt*, so wird es dem unterrichtenden Lehrer nicht leicht werden, die Interpellation eines nachdenkenden Sextaners über diesen Widerstreit der Behauptungen in zufriedenstellender Weise zu beantworten.

Um einige Abwechslung in den Inhalt zu bringen, der stofflich so ausgepreßt ist, daß auch nicht ein Tropfen mehr hervorzubringen wäre, läßt der Verf. den Bruder eines Sextaners nach Ithaka bezw. Korfu reisen und diesem von dort aus Briefe schreiben. Darin teilt er u. a. mit, daß er kürzlich auf der Ziegeninsel gewesen sei, und fügt hinzu: *tu quoque ibi fuisti*. Ob das der kleine Adressat noch nicht oder nicht mehr gewußt hat? Der Reisende erzählt weiter, daß er den Wunsch gehegt, die Schule auf Ithaka zu besuchen, wie er, von Rektor und Schülern begrüßt, einen Brief Alexanders an seinen Lehrer Aristoteles, in einer zweiten Stunde die Fabel vom Rennpferd und Ackergaul habe vortragen hören; nach der Schule sei er mit dem Rektor auf einem Spaziergange zufällig zu einer Bauernhochzeit gekommen, an der sie auf Einladung der Eltern der Braut teilgenommen hätten, nach Auswechslung folgender Höflichkeiten. Pater: *hospites, honorabimur maxime, si nobiscum cenabitis* . . . Sponsa: *ego quoque maxime honorabor, hospites*. Rektor: *nos maxime honorabimur* . . . *Quam pulchra es, sponsa!* Diese Proben mögen genügen. Ich habe sie nicht etwa deshalb hier wörtlich angeführt und her-

vorgehoben, um dem Verfasser des im übrigen mit großem Fleiß zusammengestellten Lesebuchs Mangel an Geschick nachzuweisen, sondern weil ich darlegen wollte, daß zusammenhängende Lesestücke für den Anfänger im Lateinischen nicht weniger an Trivialität des Inhalts leiden können wie Einzelsätze. Worin soll also der Vorzug jener liegen? Sie haben zudem auch den Nachteil, daß sie nach ihrer formalen Seite vielfach Anlaß geben zu recht bedenklichen Phrasenbildungen. Diesem Zwang ist auch der Verf. der *Odyssea latine* nicht immer mit Glück entgangen. Zusammensetzungen wie *se lanæ dare*, *impetum dare*, *in viam se dare*, *laetitiam dans*, *da mihi bibere* sollten auch dem Sextaner ferngehalten werden.

Mit Absicht habe ich bei der Besprechung dieses Abschnittes der *Odyssea* etwas länger verweilt, weil mir dieser besonders mißlungen erscheint. Hätte M. statt der zusammenhängenden Beschreibung aus dem reichen Stoffe der Göttersage, soweit sie zur *Odyssee* und *Ilias* in Beziehung steht, Einzelsätze abwechselnd mit Lesestücken gebildet, so würde der Inhalt weniger gesucht, trocken und uninteressant, die Einkleidung des Inhalts in die entsprechende Form weniger schwierig und gezwungen ausgefallen sein.

Nachdem sich der Sextaner durch die trockene Beschreibung hindurchgewunden, wird er zu einfach gehaltenen und anregenden Erzählungen geführt, und von da ab ist zu besonderen Ausstellungen kein Anlaß mehr gegeben. Den Erzählungen aus der *Odyssee* gehen einige Lesestücke über Herkunft, Jugend und Heirat des Oysseus und der Penelope, sowie über die Entstehung des trojanischen Krieges voraus. Die Darstellung ist der Auffassung des Sextaners durchaus angemessen und für die Einprägung der Formenlehre, für welche im allgemeinen der bisher eingeschlagene systematische Gang beibehalten wird, zweckdienlich. Nur scheint mir in Nr. 55 der in dem Zwiegespräch des Oysseus und der Kalypso gezogene Vergleich zwischen den Vorzügen der Göttin und der Penelope entbehrlich. Daß auch in diesen Erzählungen noch manche nicht unbedenkliche Redewendungen (z. B. S. 21 *suum conclave petivit*, S. 22 *fletum abstersit*, S. 24 *res ex memoria deponit*, S. 44 *tracta me ut hominem ignotum* u. a.) gebraucht sind, sei nur erwähnt; es soll aber die Anerkennung des Geschickes, mit welchem der Sagenstoff der *Odyssee* dem Sextaner mundgerecht gemacht ist, nicht schmälern.

Der zweite Teil (*Ilias latine*) ist in gleicher Weise nach lateinischen und deutschen Lesestücken geschieden, so jedoch, daß auch hier die ersteren an Zahl und Umfang überwiegen und sich die deutschen Stücke kapitelweise an die ersteren anschließen. Er beginnt mit den Sagen von Herkules, soweit dieselben zur Stadt Troja in Beziehung stehen, erzählt die Jugendgeschichte des Paris und leitet durch die Erzählung vom Raub der Helena zur

Darstellung des trojanischen Krieges über, für welche die Stoffe der homerischen Ilias entnommen sind. Da für diese Stufe (Quinta) dem Verf. neben dem reichen Inhalt der Sage die ganze regelmäßige Formenlehre zu Gebote stand, so konnte er sich in dem Entwurf der Lesestücke zwangloser bewegen. Auch hier sind Inhalt und Form so gestaltet, daß auch der minder begabte Knabe sich ohne besondere Schwierigkeit zurechtfindet. Der grammatische in den Text verarbeitete Stoff ist, nach Kapiteln geordnet, in einem besondern „Wortschatz“ angegeben, der am besten für sich zu binden ist. Eine Reihe von syntaktischen Regeln ist gelegentlich in diesen eingefügt. Dem Vorschlage M.s, daß alle Verfasser lateinischer Elementargrammatiken sich über die Fassung der Genusregeln einigen möchten, kann man nur beipflichten, da nicht zu bestreiten ist, daß einem Schüler, der infolge des Wechsels der Anstalt genötigt ist, die früher eingepprägten Versregeln unzulernen, nur unnötige und kaum ganz zu beseitigende Schwierigkeiten daraus entstehen.

Mein zusammenfassendes Urteil über beide Hilfsbücher geht dahin, daß der einleitende Teil der Odyssee I. dem Verf. mißlungen, die Bearbeitung der weiteren Lesestücke für Sexta dagegen, sowie der ganzen Ilias latine geschickt und der Auffassung des Sextaners, bezw. Quintaners angepaßt ist. Der Einprägung der Formenlehre würden beide Lesebücher noch wirksamer dienen, wenn auf Einzelsätze nicht durchweg verzichtet wäre. Wer auf die letzteren keinen Wert legt, wird in beiden Büchern ein brauchbares Hilfsmittel zu dem lateinischen Unterricht in Sexta und Quinta finden. Jedenfalls aber dürfen sie nach ihrer ganzen Einrichtung beanspruchen, daß sie bei der Wahl eines lateinischen Lesebuches für die untersten Klassen beachtet werden.

3) K. Bruchmann, Lateinisches Lesebuch für die Sexta und Quinta von Gymnasien und Realgymnasien. Dresden, L. Ehlermann, 1892. VI u. 155 S. 8. 1,20 M.

Wenn aus der Flut von Lese- und Übungsbüchern zum lateinischen Unterricht ein neues Hilfsbuch auftaucht, so wird man vor allem untersuchen dürfen, ob das Neue so wesentlich Eigenartiges und dabei Vorteilhaftes bietet, daß man von ihm sagen kann: mit seinem Erscheinen ist nicht bloß die Zahl der Lehrbücher um eins vermehrt, sondern es läßt sich mit Fug und Recht den schon lange gebrauchten und bewährten zur Seite stellen; kurz, man wird zunächst die Frage stellen müssen: ist sein Erscheinen als Bedürfnis und somit als berechtigt anzusehen?

Wir in Preußen befinden uns bekanntlich, was die fremdsprachlichen Lese- und Übungsbücher anbetrifft, zur Zeit in einem Übergangsstadium, da nach den Ausführungsbestimmungen zu den

Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen vom 6. Januar 1892 (S. 76 f.) vorerst die an den einzelnen Schulen eingeführten Bücher u. s. w., unter Berücksichtigung der in den Lehrplänen angegebenen Änderungen, bis auf weiteres beizubehalten sind und es hinsichtlich des Zeitpunktes einer Änderung in der Absicht der Unterrichtsverwaltung liegt, denselben soweit hinauszuschieben, daß eine ausgiebige Zeit übrig bleibt, um auf Grund der praktischen Erfahrungen neue Lehrbücher u. s. w. herzustellen. Im Anschluß an diese Bestimmung ist durch M. R. vom 31. August 1892 weiter verfügt, daß auch für das Schuljahr 1893/94 von der Einführung neuer Bücher Abstand zu nehmen ist.

Nach dem in diesen Bestimmungen aufgestellten Gesichtspunkte wäre also das Erscheinen des vorstehend genannten Lesebuches zum mindesten verfrüht, da es ja unmöglich aus den nach Maßgabe der neuen Lehrpläne gesammelten praktischen Erfahrungen hervorgegangen sein kann. Auch wird man — und das mit Recht — an den meisten Schulen zunächst abwarten, ob nicht die bisher gebrauchten und bewährten Lese- und Übungsbücher eine Umgestaltung erfahren werden, welche den Anforderungen der neuen Lehrpläne angepaßt ist. Daß dies allerseits wenigstens versucht und voraussichtlich auch gelingen wird, dürfte wohl außer Frage stehen. Indes sind diese Erwägungen mehr äußere Gründe, welche zur Zeit gegen das Erscheinen eines neuen Übungsbuches sprechen könnten. Zudem glaubt der Verf. diesen Bedenken mit der in der Vorrede ausgesprochenen Meinung begegnen zu sollen, daß die Frage, „ob die neuen Lehrpläne bleiben oder nicht, das Heft nicht berühren, wenn anders es wirklich eine gründliche und bequeme Einführung in das Latein biete“. Sehen wir also zu, ob uns die Einrichtung des Buches über die ausgesprochenen Bedenken hinweghilft und die Voraussetzung des Verf.s im wesentlichen bestätigt.

Völlige Systematik, die ihm weder möglich noch angemessen scheint, erklärt der Herausgeber nicht erstrebt zu haben. Er zieht es vor, beim Unterricht nicht so sehr an das absolut Wünschenswerte als an das relativ Erreichbare zu denken, weshalb er auch für ein Elementarbuch den Vorwurf der Trivialität am wenigsten ängstlich fürchtet. Eine Formenlehre ist nicht beigegeben, besonders weil manche Schulen wünschen könnten, daß die Schüler sich nur an eine Grammatik gewöhnen, und weil sie ihm bei der Einrichtung des Hefes entbehrlich erscheint. Von Perthes glaubt er gelernt, was an demselben bedenklich ist, vermieden zu haben.

Die also gezeichnete Grundlage scheint mir für ein elementares Lesebuch der untersten Klassen doch etwas mißlich. Wenn für irgend eine Klassenstufe strenge Systematik des sprachlichen Unterrichtes erforderlich, so ist sie es ganz besonders für die

lateinische Formenlehre in Sexta und Quinta. Wie ist es denn anders möglich, die in den Lehrplänen geforderte Beschränkung auf das Notwendigste zu üben, als durch ein scharf gegliedertes Vorschreiten nach einem klaren und straffen System, das nur auf dem durch die abermalige Kürzung des lateinischen Unterrichts dringend gebotenen, kürzesten Wege, d. h. mit Hilfe eines genau in- und aneinander gefügten Planes zu erzielen ist? Als natürlicher Aufbau desselben erscheint mir aber die Einrichtung, das grammatisches Lehrbuch und Lesebuch des Lateinischen für Sexta und Quinta auf das engste mit einander verbunden sind und die Abschnitte des ersteren sich streng an die des letzteren anschließen. Wenn nach den Lehrplänen Grammatik nicht mehr Selbstzweck ist, sondern nur als Grundlage und Vorbereitung auf das Verständnis der Schriftsteller dienen soll, so kann man der systematischen Anlehnung des Lese- und Übungsbuches an die Grammatik um so weniger entbehren, als die gedächtnismäßig einzuprägende Regel zwar von einer Summe gleicher Erscheinungen abzuleiten ist, aber im Wortlaut mit Hilfe des grammatischen Lehrbuches eingepägt und gesichert werden muß. Das Lesebuch umfaßt zwei Teile, einen für Sexta, einen für Quinta, und bringt eine reiche Auswahl von Einzelsätzen (lateinische und deutsche) und zusammenhängenden Lesestücken. Der erste Teil ist gliedert: erste und zweite Deklination; erste Konjugation (Aktiv und Passiv); *sum* und Komposita; dritte Deklination, zweite Konjugation, Adjektiv, vierte und fünfte Deklination, die vierte Konjugation; Komparation, Adverb, Zahlwörter, endlich die dritte Konjugation; Gerundium und Gerundivum, Participium fut. act.; Supinum, Infinitiv perf. pass. sämtlicher Konjugationen. Der zweite Teil ist geordnet: Deponens, Verba auf *io*, Pronomen, Verba anomala der 1., 2., 4., 3. Konjugation, *fero, tollo, fo, fido, volo, nolo, malo, eo* und Komposita, endlich einige syntaktische Regeln (Städtenamen, Genetiv, Accusativ, doppelter Nominativ und Accusativ, Accusat. c. inf., Participium, Ablativus absolutus). Beiden Teilen ist ein gesondertes Vokabelverzeichnis beigegeben, den beiden ersten Abschnitten des ersten Teiles ein solches vorausgeschickt. Die Einteilung des Buches ist also von den gebräuchlichsten Hilfsmitteln dieser Art im zweiten Teile wenig, im ersten dagegen wesentlich verschieden.

Was zunächst den zweiten Teil angeht, so will ich mit dem Vf. über die Umstellung der dritten und vierten Konjugation nicht streiten, da sich hierfür unschwer Gründe finden lassen. Überhaupt hätte ich gegen die Einrichtung dieses Teiles wenig einzuwenden; gerne pflichte ich auch seiner Auffassung bei, das die Pronomina wegen ihrer besonderen Schwierigkeiten der Quinta zuzuweisen sind und nur das Pronomen personale dem Sextanerpensum zu lassen ist. Weniger dagegen gefällt mir die Gliederung des ersten Teiles. Wie schwer es dem Sextaner wird, die Ver-

schiedenheiten der lateinischen und deutschen Deklination in sich aufzunehmen und zu verarbeiten, lehrt die Erfahrung jeden, der einmal den lateinischen Unterricht auf dieser Klasse zu erteilen hatte. Man wird bald erkannt haben, daß es am zweckmäßigsten ist, die Schüler zunächst nur mit den Deklinationen zu beschäftigen, damit die Formenlehre des Substantivs desto gründlicher festgelegt werde. Das Adjektiv wird man ohne Schwierigkeit an geeigneter Stelle einlegen können. Um eine größere Abwechslung in der Bildung der Einzelsätze und Lesestücke herbeizuführen, kann man ferner auch ohne Bedenken den Indicativ praes. imperf. perfect. des Aktivs der ersten Konjugation und des Hilfszeitwortes *sum* vor der dritten Deklination einschieben. Eine weitere Unterbrechung der Einübung der Deklinationen aber ist meines Erachtens zu vermeiden. Denn sie hat notwendig zur Folge, daß dem Anfänger die ohnehin schon großen Schwierigkeiten in den Anfängen der lateinischen Sprache ganz überflüssiger Weise vermehrt werden. Deshalb halte ich es für unzweckmäßig, daß in dem vorgenannten Lesebuch sofort an die beiden ersten Deklinationen die Konjugation von *sum* und Komposita, sowie Aktiv und Passiv der ersten Konjugation angeschlossen, zwischen die dritte und vierte Deklination die zweite Konjugation eingeschoben ist. Ich sehe ganz und gar nicht ein, welcher Vorzug darin liegen soll, Deklination und Konjugation gleichzeitig zu behandeln. Das ist doch gleichbedeutend mit einer Verdoppelung der Last, die den Anfänger um so schwerer drücken muß. Warum soll man denn mit den Schwierigkeiten der Konjugation nicht warten können, bis die der Deklination vollständig überwunden sind? Ich selbst habe das in dem vorliegenden Buche eingeschlagene Verfahren einmal insoweit versucht, als ich nach Abschluß der beiden ersten Deklinationen den Indicativ von *sum* und *laudo* einüben ließ. Es ergab sich, daß die Aneignung der Konjugationsformen nur langsam und schwer erfolgte, wiewohl die Schüler vorwiegend tüchtig waren, und bei den folgenden Übungs- und Lesestücken zu den weiteren Deklinationen nicht gesichert blieb. Als aber die sämtlichen Deklinationen so vollständig und gründlich geübt waren, daß auf diesem Gebiet neue Schwierigkeiten nicht mehr auftraten, war es leicht, die Konjugationsformen hinter einander einzuprägen und zu sichern.

Wenn ich demnach die Einteilung des Buches für wenig zweckmäßig halte, so muß ich anderseits doch anerkennen, daß sowohl Einzelsätze wie Lesestücke mit Fleiß zusammengestellt sind. Insbesondere ist es ein Vorzug, daß die letzteren fast ausschließlich der alten Sage und Geschichte entnommen sind, wie es bekanntlich auch in den „Lehrplänen“ gefordert wird. Jedoch kann ich es nicht unausgesprochen lassen, daß auch für die beiden untersten Klassenstufen unlateinische Redewendungen zu vermeiden sind. Wenn es z. B. (S. 142) heißt: *eo proelio Caesar ducentos*

matres desideravit, oder (S. 143) *uxor clamorem miserabilem sustulit* und *cum vulgus oculos adspectu satiavisset* . . , so heisst das doch der Muttersprache zu weitgehende Rechnung tragen und dem Auffassungsvermögen des Sextaners zu wenig zutrauen. In umgekehrter Richtung verfehlt ist der deutsche Satz (S. 106): „wenn sich jener Vater den Fehlern seiner Kinder nicht zu sehr hingeeben hätte, so . . .“

Nicht nur überflüssig, sondern zweckwidrig ist es, das besonders im ersten, aber auch noch im zweiten Teile, über vielen lateinischen Wörtern und Silben (wiederholt!) Quantitätszeichen stehen. Der Schüler soll die Aussprache lateinischer Wörter mehr durch das Gehör als durch das Auge lernen.

Wenn die beigegebenen Vokabeln nicht blofs zum Nachschlagen, sondern wie es bei einem Wörterverzeichnis für Sexta und Quinta sich wohl von selbst versteht, auch zum Auswendiglernen bestimmt sind, so finde ich manche derselben überflüssig, weil sie dem Schüler in der Lektüre der Klassiker entweder gar nicht oder nur sehr vereinzelt wieder begegnen, z. B. *cantilena*, *rima*, *denticulus*, *exhilaro*, *palea*, *inquino*, *corum*, *austerus*, *corporeus*, *ferula*, *pusillus*, *pistrinum*, *caulae* u. a.

Alles in allem genommen, halte ich das „Lesebuch“ für eine wohlgemeinte und fleissige Arbeit; ob es aber an den höheren Schulen Eingang finden wird, muss ich in Zweifel ziehen, nicht so sehr aus dem Grunde, weil es in seinem verfrühten Erscheinen der nach den „Lehrplänen“ verlangten Grundlage entbehrt, als weil es eine bequeme Einführung in das Lateinische nicht bietet.

Euskirchen.

P. Doetsch.

-
- 1) H. Loewe, La France et les Français. Neues französisches Lesebuch für deutsche Schulen. Mittelstufe. Erste Auflage. Dessau-Leipzig, Rich. Kahles Verlag, 1892. V u. 244 S. 8. brosch. 2 M, geb. 2,30 M. Dazu Wörterbuch. 1. Auflage. 84 S. brosch. 0,50 M, kart. 0,60 M, und Cours français II. Neue französische Schulgrammatik auf Grund des Lesebuches für die Mittelstufe. 2. Auflage. V u. 106 S. brosch. 1,20 M, geb. 1,40 M.

Mit steter Berücksichtigung der in den neuen Lehrplänen und Prüfungsbestimmungen aufgestellten Forderungen bietet Verf., „auf jegliche Kritik und Polemik verzichtend“, jetzt den 2. Teil seines Unterrichtswerkes, das Lesebuch für die Mittelstufe, dazu ein vollständiges Wörterbuch und eine neue Schulgrammatik auf Grund seines Lesebuches. Vgl. die Besprechung des ersten Teiles in dieser Zeitschr. 1892 S. 371 ff. Über die bei der Abfassung des Buches maßgebend gewesenen Grundsätze spricht Verf. in einem besonders erschienenen Begleitworte. Während er die Unterstufe des Lesebuches mit dem zugehörigen Cours français I in enge Verbindung gesetzt hat, ist das Verhältnis zwischen der Mittelstufe des Lesebuches und Cours français II freier gestaltet.

Deshalb kann das Lesebuch auch neben jeder andern Grammatik gebraucht werden. Es umfaßt dieselben sieben Abteilungen wie die Unterstufe und bezweckt im Verein mit den im *Cours français II* gebotenen deutschen Übungsstücken den Schüler in die Geschichte und Geographie, in das Staats- und Gesellschaftsleben der Franzosen einzuführen und ihm die für die Abschlussprüfung aus Untersekunda geforderte allgemeine Bildung mitzuteilen. Einige Vorschläge, wie aus dem Inhalte des Lesebuches im einzelnen der Unterrichtsstoff für die verschiedenen Klassen ausgewählt und verwertet werden kann, um die Forderungen der neuen Lehrpläne zu erfüllen, fügt Verf. im Begleitworte bei, ohne indessen dem Lehrer „eine detaillierte Marschroute vorzuschreiben, denn . . . das hat man bei der heutigen Vorbildung der Neusprachler nicht mehr nötig!“ Bei der Auswahl der Lesestücke hat der Verf. neben französischen Schriftstellern auch vielfach in Frankreich und Belgien gebrauchte Lese- und Schulbücher benutzt, bei der Auswahl der Einzelsätze, namentlich für das Gebiet des täglichen Lebens, vornehmlich des *Dictionnaire de l'Académie*. Dafs alles Anstößige ferngehalten wurde, ist selbstverständlich. Verf. geht darin sehr weit, schien es ihm doch sogar wünschenswert, „namentlich bei den Einzelsätzen der Grammatik, mit gewissen Wörtchen, wie z. B. „arm“ und „tot“ sparsam zu sein, denn „manches Kindergemüt ist zarter besaitet als man gemeinhin annimmt“.

Das französisch-deutsche Wörterverzeichnis ist sehr ausführlich angelegt und enthält alle im Lesebuche der Mittelstufe vorkommenden Wörter ohne Rücksicht auf die Unterstufe, „weil es auch Schulen giebt, welche nur *La France*, Mittelstufe, benutzen wollen“. Es ist besonders käuflich, um die Benutzung eines allgemeinen Wörterbuches schon auf der Mittelstufe nicht auszuschießen. Auf ein deutsch-französisches Wörterbuch hat Verf. einstweilen verzichtet, nur für die dem *Cours français II* angehängten zusammenhängenden deutschen Übungsstücke ist ein Verzeichnis hinten angefügt.

Der *Cours français II* behandelt in 10 Kapiteln, 144 Paragraphen die Wortstellung, den Artikel, die Kasus und Kasuspräpositionen, das Zeitwort, das Fürwort, das Umstandswort, die Präpositionen, die Konjunktionen, die Interpunktion, Phraseologisches. Verf. ist stolz darauf, die französische Syntax auf 36 Druckseiten dargestellt zu haben, „es ist eben alles Unnötige über Bord geworfen, der Rest ist eiserner Bestand“. Die Frage freilich, was ist von der Syntax notwendig, was entbehrlich, was soll geistig verarbeitet, was muß auswendig gelernt werden, wird stets eine offene bleiben. Auch läßt sich für den Standpunkt eines Untersekundaners und in Anbetracht der untergeordneten Stellung, welche die französische Grammatik auf dem Gymnasium einnimmt, in der That mit noch viel weniger Lernstoff in der Syntax auskommen, wie die tägliche Erfahrung lehrt. Soll wirklich, um nur

ein Paar Beispiele herauszugreifen, der Schüler trotz der schönen, neuen Knüppelreime § 60 auswendig lernen: „Folgenden Verbis, zwanzig und acht, wird der Infinitiv mit *à* gebracht: *Aider, aimer, consentir* u. s. w.“, oder § 84: „Mit dem bloßen Infinitiv zu verbinden, wird man achtzehn Verba finden: *Oser, daigner, avouer* u. s. w.“, oder in § 52 die 21 Verbes neutres, die *être* und *avoir* haben? Auch in § 51 kann man die Aufzählung der Komposita von *venir* sehr wohl entbehren, dagegen fehlt *rester*. Ungewöhnlich ist der Ausdruck Mengewörter für *beaucoup* u. s. w. in § 36. Am umfangreichsten sind in Kapitel VII auf neun Seiten die Präpositionen abgehandelt, und zwar nur in zweckmäßig gewählten Beispielen. Ebenso bringt Kapitel X, Phraseologisches über die Verwendung des bestimmten und unbestimmten Artikels, sowie des Eigenschaftswortes statt des Umstandswortes, auf sechs Seiten nur Beispiele, welche den Sprachgebrauch klar und knapp vorführen. Auch in den übrigen Paragraphen der Grammatik hat Verf. überall Beispiele beigefügt, nur dafs diese entgegen dem jetzt herrschenden Brauche der Regel nachfolgen, statt ihr voranzugehen. Ausserdem folgt auf S. 36—53 als Ergänzung „zur Anschauung und Übung“ und den Abschnitten der zehn Kapitel genau entsprechend eine Reihe französischer und deutscher Übungsbeispiele, „eine Grammatik in Beispielen“, wie sie Verf. nennt. Den Beschlufs machen S. 54—70 Rückübersetzungen im Anschlufs an Stücke aus dem Lesebuche und S. 70—88 zusammenhängende deutsche Übungsstücke geschichtlichen Inhalts und einige Briefe.

Die Ausstattung und Drucklegung der Bücher ist wie die des ersten Teiles zweckmäßig und sorgfältig; indessen zur Stereotypierung schon jetzt zu schreiten, dürfte etwas verfrüht sein, denn noch begegnen hier und da Ungenauigkeiten und Schwankungen, die erst ein längerer Gebrauch gänzlich beseitigen kann; den Preis der Bücher könnte die Verlagshandlung ohnedies etwas herabsetzen. So steht im Lesebuche überall *Sédan*, im Cours français II S. 23 *Sedan*, ebenda S. 22 l. ich gebe Ihnen den Vorzug, S. 23 l. *Grecs* statt *Grècs*. Im Wörterbuch steht gleich auf der ersten Seite zweimal irrig *accomoder*, in la France I S. 98 Z. 6 u. 7 zweimal *acclimation* statt *acclimatation*, Z. 20 ist *éloignée* falsch abgeteilt, S. 30 Z. 31 fehlt ein *plus*, S. 25 Z. 31 l. *nouveau-né*, S. 57 Z. 30 l. *Pyrénées*, in la France II S. 2 Z. 8 füge hinter *paroles* hinzu *à la louange des moulins à vent*, Z. 14 l. *et de se louer*, Z. 21 ist *Bonsoir* als ein Wort zu schreiben, S. 4 Z. 16 hat Daudet *Du bon blé*, Z. 24 l. *manquer*, S. 147 Z. 4 l. *étaient*.

2) J. B. Peters, Elementarbuch der französischen Sprache. Leipzig, August Neumanns Verlag, 1893. XII u. 197 S. 8. 2 M.

Ein gutes Buch und eine erfreuliche Ergänzung zu des Verf.s früher erschienenen und in dieser Zeitschrift besprochenen beiden andern Teilen seines Lehrbuches der französischen Sprache, der

Schulgrammatik (1886 u. 1890) und dem dazu gehörigen Übungsbuche (1887). Für die zwei ersten Unterrichtsjahre höherer Lehranstalten bestimmt enthält das Elementarbuch S. 1—86 eine hübsche Auswahl kleinerer Gedichte und Erzählungen, Fabeln, Rätsel, Schilderungen mannigfacher Art aus dem täglichen Leben, der Geschichte und Geographie in einfacher Darstellung und dem kindlichen Gedankenkreise der Schüler entsprechend. „Die französischen Texte sind zum größten Teil neu und den in Paris und im Reichslande zur Zeit gebräuchlichsten Elementarlesebüchern entnommen“. Den Prosastücken ist jedesmal ein deutscher Text zur Rückübersetzung beigelegt, welcher aber immer erst dann mündlich oder schriftlich zur Verwendung kommen soll, wenn der betreffende französische Text nach allen Seiten hin durchgearbeitet worden ist. Diese Zugabe mag für manchen Lehrer eine Bequemlichkeit sein, andere werden sie verschmähen und sich dieses „Hinübersetzen“ selbst vorbehalten. Auf die mannigfaltige Verarbeitung des französischen Sprachstoffes, „durch Vorsprechen, Nachsprechen, Chorlesen, Singen von Gedichten nach bekannten Melodien, Konjugations- und Sprechübungen, Diktate, Rückübersetzungen, Nachbildungen und Übersetzungen“, legt Verf. in Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen das Hauptgewicht und beruft sich treffend auf Bréals Wort: *Pour enseigner le français à vos élèves, faites les parler, encore parler, toujours parler.* Freilich verkennt Verf. auch nicht die großen Schwierigkeiten, welche sich der Ausführung dieser Bestimmungen in den Weg stellen. Die neue Lehrweise, welche das Sprechen in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellt, bedingt eben völlige Beherrschung der französischen Sprache, namentlich auch der Aussprache, von Seiten des Lehrers, wenn der Unterricht nicht im wesentlichsten Punkte geradezu schädlich wirken soll. Aber wenn dem so ist, und gerade weil auch Verf. diese Forderung an die Vorbildung des Lehrers als unerläßlich hinstellt und scharf betont, so ist nicht recht begreiflich, warum er es für nötig gehalten hat, im zweiten Teile seines Buches S. 87—94 eine Lautlehre als einen „Leitfaden für den Lehrer“ beizugeben. Dieser ganze Abschnitt könnte einfach wegfallen, denn den Schüler, zumal auf der Unterstufe, wird man doch wohl mit Verschlufs- und Reibelauten, mit stimmhaften und stimmlosen Konsonanten verschonen. Dem dritten Abschnitte, der Grammatik für die Unterstufe, geht ein Vorschlag zur Verteilung des grammatischen Stoffes auf die ersten zwei Jahre voraus. Die grammatische Unterweisung soll sich induktiv an den Lesestoff anschließen; im Mittelpunkt derselben steht natürlich die Konjugation als wichtigste Grundlage für jeglichen freien Gebrauch der Sprache. Die Vokabeln zu den 45 Lesestücken für das erste Unterrichtsjahr, sowie ein alphabetisches Wörterbuch zu dem Lesebuche für das zweite Schuljahr bilden den Beschluß. — Ganz besondere Anerkennung verdient die aufsergewöhnliche Sorg-

falt bei der Herstellung des vorliegenden Buches, sowie die vor-
treffliche Ausstattung in Papier und Druck, welche den Preis von
2 M als angemessen rechtfertigt. — Lesestoff für das dritte und
vierte Unterrichtsjahr als Grundlage für seine Schulgrammatik ge-
denkt Verf. im Laufe des Jahres 1893 zu veröffentlichen.

Berlin.

P. Schwieger.

- 1) F. Junge, Der Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen
nach den Lehrplänen vom 6. Januar 1892. Berlin, Franz Vahlen,
1892. 28 S. 8. 0,50 M.
- 2) F. Junge, Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen
höherer Lehranstalten. Zweite, verbesserte Auflage. Berlin,
Franz Vahlen, 1893. VII u. 128 S. 8. 1,20 M.

Die erstgenannte kleine Schrift, ein Nachtrag zu der früheren
Schrift des Verfassers über den Geschichtsunterricht (vgl. Jahr-
gang 1886 dieser Zeitschrift S. 617), verteidigt mit Wärme die
Bedeutung der alten Geschichte für den höheren Unterricht und
übt an den neuen Lehrplänen freimütige Kritik, ohne ihre guten
Absichten zu verkennen. Sie beklagt, daß der Unterschied
zwischen Gymnasien und Realschulen für den Geschichtsunterricht
einfach beseitigt ist (S. 10), daß die Verteilung des Stoffs nach
Klassen und Jahrgängen bis ins einzelne vorgeschrieben ist (S. 18);
sie erhebt Bedenken gegen die Betrachtung „unserer gesellschaft-
lichen und wirtschaftlichen Entwicklung bis 1888“. Sie fordert
auch Herstellung der Reifeprüfung in der alten Geschichte (S. 7 u. 8);
es sei zu fürchten, daß die Kenntnis der alten Geschichte, welche
die Abiturienten fortan auf die Hochschule mitnehmen, gleich
Null sein werde, zum Schaden für die künftigen Theologen
und Juristen, Philologen und Historiker, und für den Stand der
Bildung überhaupt. Aber die Entlastung der Prüfung wird doch
als etwas Gutes zu betrachten sein. Sie ist doch nur eine letzte,
wenn auch besonders wichtige Leistung des Schülers; auch andere
wichtige Unterrichtsgegenstände sind von ihr ausgeschlossen, aber
in den Klassenleistungen soll der Schüler sich darüber ausgewiesen
haben. Das meiste kommt auf den Unterrichtsbetrieb an, und
hier werden gewiß die meisten Freunde des Gymnasiums dem
Wunsche des Verf.s beistimmen, daß der alten Geschichte im
Unterricht wieder mehr Zeit vergönnt werde, als die
neuen Lehrpläne gestatten.

Damit der Schüler beim Abgange wirklich die „epoche-
machenden Begebenheiten der Weltgeschichte“ kenne, fordert der
Verf. regelmäßige Wiederholungen, auch der alten Geschichte, in
Prima (S. 8). Zur Erleichterung dieser Wiederholungen hat er
das an zweiter Stelle genannte Büchlein abermals herausgegeben
und darin mit geschickter Hand für die in den Lehrplänen
empfohlene „vergleichende Gruppierung der Thatsachen“ gesorgt,
hauptsächlich durch Hervorhebung und Gliederung im Druck,

z. B. wenn gleichzeitige Entwicklung der inneren und der auswärtigen Verhältnisse nebeneinander gestellt wird, aber auch durch treffende Kürze im Ausdruck. Oft erinnert nur ein Wort, ein Name an bemerkenswerte Nebenumstände. Wo das dem Unterricht zu Grunde liegende Buch ein Lehrbuch mit zusammenhängender Erzählung ist, kann dieses Büchlein für das bei Wiederholungen nötige Zusammenfassen gute Dienste leisten. Einen besonderen Vorzug hat es dadurch, daß jedem Abschnitt ein klar gegliederter Überblick über Religion, Staatsverfassung und Kultur der betreffenden Zeit vorangeschickt ist. Dies veranlaßt den Lernenden, auf die Bedeutung der in dem Abschnitt angeführten Ereignisse zu achten. Aber ein solcher Überblick muß auch vollen Inhalt haben und klarstellen, ob die betreffende Zeit Wichtigkeit und Größe hat oder nicht. In dieser Hinsicht hat es der Verf. gerade bei der alten Geschichte öfters fehlen lassen. Bei der Blütezeit Griechenlands wird über die Religion nur gesagt: „Schwinden des naiven Götterglaubens. Einfluß der Philosophie (Sophisten), der Komödie (Aristophanes), der Tragödie (Euripides). Ergebnis: Unglaube bei den Gebildeten und der Masse“. Zu diesem trüben Ergebnis stimmt es schlecht, wenn gleich darauf von der Kultur gesagt wird: „Höchste Blüte in Litteratur und Kunst, Handel und Gewerbe“. Die in Olympia und Delphi gemachten Funde beweisen, daß der Götterglaube im Volke sich durch lange Jahrhunderte erhielt; dasselbe ersehen wir aus dem treuen Festhalten an den geheiligten Festen. Der Einfluß der Dichter und Philosophen wirkte lange Zeit veredelnd auf den Volksglauben; das Unwesen der Sophisten, der Übermut der Komödie mag daneben erwähnt werden, aber ohne ein kräftiges Wort über die religiöse und sittliche Tüchtigkeit der Hellenen kann der Schüler nicht zum Glauben an die Blüte Griechenlands gebracht werden. Der Fehler ist dadurch entstanden, daß der Verf. die Periode 500—300 als „die Zeit der Blüte und des Verblühens“ zusammengefaßt hat. Ähnlich bei der römischen Geschichte. Kein Wort über die strenge Sitte der alten Zeit, wie sie bei den Germanen S. 43 hervorgehoben wird. Über die Periode 266—133 heißt es in betreff der Religion: „Die einheimischen Kulte, schon zu Parteizwecken mißbraucht, verfallen; wüste fremde Kulte (Kybele, Bakchos) dringen ein. Beginn des Aberglaubens der Masse, des Unglaubens der Gebildeten (Wirkung der griechischen Philosophie)“. Der Schüler, welcher dies liest, wird gewiß die griechische Philosophie mißachten und von den Römern jener Zeit, trotz der punischen Kriege, sich keine hohe Vorstellung machen, zumal wenn er weiter liest und bei der Verfassung die drückende Herrschaft der Nobilität, bei der sozialen Entwicklung die Mehrung des Pöbels in Rom getadelt findet. Auch hier mußte getrennt werden. Die Zeit der beiden ersten punischen Kriege hat einen andern Cha-

rakter als die folgende, und auch in letzterer kommt die Entartung nicht gleich zur Herrschaft. Von der folgenden Periode 133—31 heisst es gar: „Religion in voller Auflösung, Unglaube und Aberglaube überall. Verfassung in voller Auflösung . . . alles bereitet auf die Militärmonarchie vor“. Dabei aber Aufblühen der Poesie und Blütezeit der Prosa! Es musste wenigstens auf die Festigkeit des römischen Staats hingewiesen werden, der trotz der Bürgerkriege an Macht noch wuchs. Auch die Kaiserzeit ist S. 38 zu schwarz geschildert.

Treffender und eingehender ist weiterhin die Kultur des Mittelalters behandelt. Aber für die alte Geschichte möchten wir an die Schlusfbetrachtung der früher vom Verf. herausgegebenen Geschichte des Altertums von David Müller erinnern: „Es ist die schöne Humanität, die der Griechengeist erzeugt und in unvergänglicher Jugendblüte der Welt hinterlässt“. „Größe ist das Merkmal Roms, Charaktergröße des ganzen Volks in seiner gesunden Zeit, gigantische Größe einzelner Persönlichkeiten in seinem Auflösungsprozess, und eine Größe des Schauplatzes ohne gleichen in der langen Zeit seines Ausreifens“.

3) G. Dittmar, Geschichte des deutschen Volkes. Dritter Band, vollendet und herausgegeben von E. Stutzer. Heidelberg, Karl Winter, 1893. XVI und 592 S. 5 M.

Dem Verfasser ist es leider nicht vergönnt gewesen, sein Werk, über dessen beide erste Bände im Jahrgang 1892 dieser Zeitschrift S. 656 ff. berichtet ist, zu Ende zu führen, da ein plötzlicher Tod ihn aus gesegneter direktorialer Wirksamkeit hinwegraffte. Doch stammt die grössere Hälfte des vorliegenden Bandes, bis S. 374, wo vom Jahre 1803 erzählt wird, noch aus seiner Feder. Der Herausgeber dieses Bandes, Oberlehrer in Barmen, hat im Vorwort einen kurzen Lebensabriss des Verfassers gegeben und ist mit bestem Erfolge bemüht gewesen, die von ihm hinzugefügte Darstellung des 19. Jahrhunderts so zu gestalten, dass das Ganze wie aus einem Gusse erscheint. Dittmars Kraft zeigt sich besonders in der Schilderung der sittlichen Zustände und der geistigen Entwicklung, doch hat er auch die Politik und Kriegführung, zumal Friedrichs d. Gr., mit eingehender Sorgfalt behandelt. Der Herausgeber hat sich, da der Band nicht zu stark werden durfte, über die Kriege von 1813, 1866, 1870 möglichst kurz gefasst, aber doch das Wesentliche anschaulich erzählt und in verdienstlicher Weise die politischen Ursachen und Wirkungen dieser Kriege auseinandergesetzt, dazwischen die Entwicklung der gesellschaftlichen und geistigen Bewegung klar gezeichnet, endlich auch für Übersichtlichkeit des Inhalts Sorge getragen. Die Größe des Stoffes bietet natürlich öfteren Anlaß zu Bemerkungen, doch bleibt das Werk als Ganzes sehr verdienstlich.

Dittmar beginnt mit einer eindrucksvollen Schilderung der Nachwehen des dreissigjährigen Krieges. Das gemißhandelte

deutsche Volk war in schlimmer Lage, unterdrückt durch Willkür und Verschwendung vieler Landesherren, Übermut der Beamten und des Adels, Erstarrung des kirchlichen Lebens. Doch werden mit Recht neben dem großen Kurfürsten von Brandenburg einige andere tüchtige Landesherren, namentlich Karl Ludwig von der Pfalz und Ernst der Fromme von Gotha hervorgehoben. Der Schlufssatz des Kapitels lautet (S. 13): „Es kostete das deutsche Volk eine mehr als zweihundertjährige Arbeit, um sich nur einigermaßen aus den Schäden des dreißigjährigen Krieges herauszuarbeiten“. Das ist doch zuviel gesagt; das „einigermaßen“ war schon um 1700 erreicht. Es folgt eine Übersicht der älteren brandenburgischen Geschichte, dann die Zeit des großen Kurfürsten, dessen Sieg bei Fehrbellin man ungern abgeschwächt sieht durch die Behauptung (S. 47): „Eine eigentliche Niederlage haben die Schweden nicht erlitten“. Von den Bestrebungen des Kurfürsten, eine Seemacht zu gründen, ist S. 50 zu wenig gesagt; als sein letztes Unternehmen hätte die Unterstützung der Landung Wilhelms III. in England erwähnt werden können. In dem Abschnitt über das geistige Leben im Zeitalter Friedrichs d. Gr. wird der Aufklärungsphilosophie und ihrem „Kampfe gegen die Autorität der Bibel“ zu viel Anerkennung gespendet (S. 260. 265 f.); erst weiterhin erfährt man, daß in Berlin Sittenverderbnis um sich griff, und daß „der religiöse Gedanke, der einst das deutsche Volk zur höchsten Höhe nationaler Entwicklung erhob, für diese Zeit seine Kraft verloren hatte“ (S. 275). Der Ausdruck „höchsten Höhe“ ist zu stark, aber sicherlich hat die religiöse Erschlaffung des 18. Jahrhunderts zu dem Eintreten des National-Unglücks, der französischen Fremdherrschaft, viel beigetragen. Das Kapitel, in welchem das Herannahen dieses Unglücks geschildert wird, trägt die zu eng gefasste Überschrift: „Die Zeit des Niedergangs des preussischen Staats unter Friedrich Wilhelm II.“ Es wird darin mit Recht auch von den Zuständen in Österreich und den kleineren deutschen Staaten gehandelt; von den letzteren wird eine ziemlich eingehende Übersicht gegeben, welche das bunte Durcheinander und die vielfältige Entartung der Kleinstaaterie erkennen läßt. Dem gegenüber wird das geistige Aufstreben, durch Sturm und Drang zum Humanitätsideal, als Beweis der unversiegbaren inneren Volkskraft geschildert. Doch ist der Tadel, welcher den jenem Streben anhaftenden Mangel an vaterländischem Sinn treffen soll, zu stark ausgedrückt: „diese neue Bildung fand ihren Stolz darin, nicht auf nationale Grundlage zu ruhen“ (S. 312). Das wird begründet durch schließliche Ausdrücken wie „bornierte Deutscheit“. Der Wechsel zwischen Goethe und Schiller, der erst später veröffentlichten Aufsatz, in welchem diesem Briefwechsel ist doch, die beiden großen Männer um

Wissenschaft; man merkt dabei wohl ihren Kummer, daß sie der trüben Gegenwart praktisch nicht helfen konnten, und verzeiht ihnen gelegentliche Äußerungen des Unmuts. Die geschichtliche Darstellung muß darauf hinweisen, daß Werke wie Hermann und Dorothea, Wallenstein, die Glocke, von bedeutendem nationalen Inhalt sind; das ist hier nicht geschehen, vielmehr wird über Schillers Dramen im ganzen ungünstig geurteilt (S. 309).

Treffend wird S. 409 die „Umstimmung des deutschen Geistes“ geschildert, die sich unter dem Druck der Fremdherrschaft vollzog; gewagt aber ist es, den König von Preußen deshalb zu tadeln, weil er im Jahre 1809 noch nicht losschlagen wollte (S. 416). In der Darstellung des geistigen Lebens im 19. Jahrhundert (S. 470 ff. 500 ff.) ist die religiöse Entwicklung und die fortgesetzte Pflege der Altertumsstudien nicht genügend hervorgehoben. Wenn Strauß' Leben Jesu unter den Verboten der Revolution von 1848 angeführt wird, so muß nachher auch die Gegenwirkung der neueren Theologie erwähnt werden, die ebenso wie das persönliche Beispiel der preussischen Herrscher eine bedeutende Kräftigung des christlichen Sinnes herbeigeführt hat. Und wenn Niebuhr und Böckh wenigstens genannt werden, so ist ein Hinweis auf das, was deutsche Forscher in Athen, Olympia, Troja, Mykenä geleistet haben, gewiß geeignet, die Vielseitigkeit deutscher Wissenschaft und die Erfüllung dessen, was Winckelmann ersehnte, erkennen zu lassen. Was die Entwicklung der deutschen Dichtung betrifft, so geschieht Grillparzer Unrecht, wenn er nur als beteiligt an dem „Unwesen der Schicksalstragödie“ erwähnt wird, und Heine wird unverdient geehrt, wenn gesagt wird, keiner außer ihm habe mit schöpferischer Kraft neue Bahnen eingeschlagen. Klar und schön ist in den letzten Abschnitten Bismarcks Politik dargelegt und im Schlußwort die segensreiche Monarchie, wie sie in Kaiser Wilhelm I. sich darstellt, hervorgehoben.

Lübeck.

Max Hoffmann.

Karl Lamprecht, Deutsche Geschichte. Zweiter und dritter Band. Berlin, R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1892—1893. XV u. 397 S. 8.; XVI u. 420 S. 8. je 6 M., geb. 8 M.

Der zweite Band ist in drei Bücher gegliedert und führt die Geschichte von den Anfängen der Karlinge bis zum Ausgang Konrads III.; der dritte Band, ebenfalls in drei Bücher gefaßt, setzt sie fort bis zum Ausgang des 13. Jahrhunderts. Jedoch darf diese Angabe nicht so verstanden werden, als wenn hier nur erzählt würde. So gut hier auch erzählt wird, so wenig wird erzählt, wie einige Kapitelüberschriften schon äußerlich anzeigen: Entstehung, Blüte und Verfall des Karlingschen Weltreichs, Die Karlingsche Renaissance, Politik und soziale Wandlungen vom 8.—10.

Jahrhundert; nationales Geistesleben unter den Ottonen, Ottonische Renaissance; Städte und Bürgertum zur Staufezeit, Wandlung der ländlichen Zustände vom 10.—12. Jahrhundert, politische Wirkungen der veränderten gesellschaftlichen Schichtung, Entwicklung und Wesen der ritterlichen Gesellschaft, geistige Kultur der Staufezeit, Germanisation der Lande zwischen Oder und Elbe, deutsche Erfolge im Südosten sowie im Nordosten rechts der Oder, Schicksale der Kolonisation bis zum Beginn des 14. Jahrhunderts u. s. w. Und diesen überaus reichen und interessanten Ankündigungen entspricht der Inhalt vollaus.

Ref. befindet sich in der beneidenswerten Lage, in fast allen irgendwie wesentlichen Punkten — sogar meist bis in die Einzelheiten — sich mit dem Verf. in Übereinstimmung zu wissen. Nur wenige Punkte veranlassen ihn zu einer Bemerkung.

Die Münzpolitik Karls des Großen (II 90 ff.) scheint nicht ausreichend deutlich gekennzeichnet und nach ihren Folgen erkennbar. — Bei der Besprechung über das Aufkommen des Reims (III 193 f.) möchte noch folgendes zu berücksichtigen sein. Wie die Charakteristik das Charakteristische deutscher Kunst ist, so kann die Allitteration als Charakterzug deutscher Dichtungsform bezeichnet werden. Als das Sinnlichkeitsgefühl auch für den Sprachkörper erwachte und durch die vokalreiche lateinische Dichtung jener Frührenaissance mächtig entwickelt wurde, griff jenes, um Befriedigung zu finden, zum Reim, der zugleich der herrschenden Handgreiflichkeit der sprachlichen Anschauung und des sprachlichen Gebrauchs entsprach. — Bei der Darstellung des Wormser Konkordats (II 373) wünschte Ref. mehr hervorgehoben zu sehen, daß die Bischofswahl an die Kapitel kam und damit für die spätere Folge an den Territorialadel, der im Grund allein den reellen Vorteil des Vertrags hatte. — Bezüglich der Entwicklung der Markt- und Stadtverfassung hat Referent (III 32 ff.) mancherlei Bedenken, die vielleicht zum Teil in der kurzen Fassung liegen, keinesfalls hier zur Aussprache kommen können. — Das Lösegeld für Richard Löwenherz ist viel zu niedrig angegeben und viel zu hoch dementsprechend berechnet, wahrscheinlich liegt ein Druckfehler: 10 statt 100 Tausend vor. — Bei der ritterlichen Gesellschaft könnte deutlicher hervortreten, daß sie — wie jede sogenannte Gesellschaft konventionell — als Trägerin der damaligen Dichtung auch dieser ihren Charakter aufprägte.

Was die Form dieser geistvollen Arbeit angeht, so kann sich Ref. auf früher Gesagtes mit der Einschränkung beziehen, daß ihm im dritten Bande nur „Wagemut“ und „unterzwingen“ aufgefallen sind.

Ref. kann somit noch uneingeschränkter als bei der Besprechung des ersten Bandes dieses Geschichtswerk als eine ganz hervorragend tüchtige Leistung bezeichnen, die besonders in un-

serer Zeit das rege Interesse jedes Gebildeten, insbesondere auch der Lehrer an höheren Lehranstalten, beanspruchen darf und aufrichtiges Lob und wärmste Anerkennung verdient.

Wiesbaden.

Karl Fischer.

E. Ulbricht, Grundzüge der Geschichte des Mittelalters. Zweite Auflage. Dresden, Verlag von Carl Höckner, 1891. 200 S. Inhalt und Zeittafel XXII S. geb. 2,25 M.

Bei der jetzigen massenhaften Herstellung geschichtlicher Lehrbücher halten wir es für notwendig, bestimmte Grundsätze für deren Beurteilung aufzustellen. Vor allem glauben wir wissenschaftliche Genauigkeit, praktische Handlichkeit, geographische Anschaulichkeit und übersichtliche Periodenbildung fordern zu müssen. Prüfen wir daraufhin das obige Buch von Ulbricht.

Zunächst erkennen wir die Wissenschaftlichkeit des Buches an; uns sind nur wenige Kleinigkeiten aufgefallen, die gegenüber dem gründlichen Wissen, das überall hervortritt, nicht der Erwähnung wert sind.

Das Lehrgeschick, das sich in einem geschichtlichen Lehrbuch offenbaren soll, besteht unserer Ansicht nach in der Kunst, den Stoff durch Beschränkung der Einzelheiten zu sichten, das Gebotene unter klaren Gedanken zusammenzufassen und die Darstellung so knapp zu gestalten, daß der Lehrer darnach leicht abfragen, der Schüler gut vortragen kann. Auch diese praktische Kunst gestehen wir dem Ulbrichtschen Buche zu, wenn wir auch im Anfang noch eine gröfsere Auswahl des Stoffes für wünschenswert halten. Die Ansichten über das Mafs dessen, was man dem Schüler bieten darf, sind zwar sehr verschieden; als objektiver Grundsatz kann indes hingestellt werden, daß alle die Thatsachen und Persönlichkeiten, die unbeschadet des großen Zusammenhanges sich ausscheiden lassen, in den Schulbüchern möglichst beseitigt werden; wir rechnen hierher z. B. den Zug des Radagais in der Völkerwanderung. In dem Ulbrichtschen Buche halten wir ferner für überflüssig die Namen der Bastarner, Salasser, Lugier, Jazygen, Tubanten, Chamaven, die Scheidung der Vandalen in asdingische und silingische, deren Besetzung Spaniens im einzelnen; die römische Kaisergeschichte enthält, wie es uns scheint, zuviel Einzelheiten; nirgends ist indes die Belastung so stark, daß die Brauchbarkeit des Buches gehindert wird, insbesondere ist die deutsche Geschichte gut gesichtet. Als einen besonderen Vorzug heben wir hervor, daß der Stoff stets unter feste Gesichtspunkte gestellt ist. In den deutschen Freiheitskampf (S. 6) dürften aber die Züge des Drusus und Tiberius nicht eingerechnet werden, er beginnt erst im J. 9 n. Chr., ebenso wie der Freiheitskampf unseres Jahrhunderts nicht etwa 1806, sondern 1813 anhebt. Die Darstellung der innern Verhältnisse ist übersichtlich und klar.

Da wir auf der Schule wesentlich politische Geschichte zu treiben haben, so ist die Klarheit in der Darlegung der Kriegszüge, der Stammes- und Staatengrenzen von der höchsten Bedeutung. Wenn wir nun auch hier an dem Ulbricht'schen Buche rühmen können, daß es mehr als die meisten uns bekannten Lehrbücher geographische Anschaulichkeit anstrebt, so glauben wir doch noch größere Bestimmtheit verlangen zu müssen. So bleibt z. B. der Zug des Ariovist nach Gallien (S. 4) geographisch unklar. Die Sueben drängen von der Elbe und Saale her gegen den Rhein und werden von Cäsar zurückgeschlagen in der Gegend von Mülhausen (also auf der linken Seite des Oberrheins); mindestens mußte doch das Überschreiten des Rheins von Seiten der Sueben erwähnt werden. Auf S. 8 wird die Schlacht im Teutoburger Walde angegeben als „wahrscheinlich in einem Thal der das Münsterland begrenzenden Höhenzüge, des Osning im Nordosten oder des Wiehengebirges weiter nördlich“. Das Wiehengebirge begrenzt aber nicht das Münsterland. Die Lage der deutschen Völkerschaften und Stämme wird zwar gelegentlich bestimmt, aber ein Bild der ethnologischen deutschen Zustände etwa zur Zeit Armins oder Heinrichs I. gewinnt der Schüler nicht aus dem Buche. Hier kann gewiß ein verständiger Lehrer durch Zeichnung nachhelfen, und von dem Verfasser glauben wir dies annehmen zu können; ein gutes Lehrbuch soll aber nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer erziehen. Wir verlangen insbesondere, daß die Grenzen der deutschen Stämme bei ihrem Hervortreten zur Zeit Konrads I. klar und deutlich beschrieben werden; denn von Sachsen, Franken, Schwaben, Baiern handelt die ganze Kaisergeschichte, und doch kennen nach dem jetzigen Stande unserer Lehrbücher die wenigsten Gymnasiasten deren Grenzen; das Verhältnis von Stamm und Herzogtum, bezw. Fürstentum zu einander ist ihnen vollends meist unklar; auch in dem vorliegenden Buche ist das Verständnis dafür nicht eröffnet. Auf S. 107 wird von der Ausbildung der Landesfürstentümer gesprochen, aber ein Überblick, welche Landesfürstentümer sich denn auf dem Grunde der alten Stämme und Stammesherzogtümer entwickelt haben, wird nicht gegeben, und doch hellt sich nur dann die deutsche Geschichte auf.

Wir kommen zu unserer letzten Forderung, der einer übersichtlichen Periodenbildung, die wir ganz besonders betonen müssen. Die Lehrbücher zeigen hier große Mängel, und wenn dem Geschichtsunterricht das bildende Element abgesprochen worden ist, so glauben wir dies darauf zurückführen zu müssen, daß dieser Unterricht in der That so oft in den Einzelheiten stecken bleibt und sich nicht auf die freie Höhe erhebt, von der aus ganze Jahrhunderte überschaut werden. Indes erreicht der Geschichtsunterricht erst dann sein Ziel, wenn er die weltgeschichtlichen Ideen hervorkehrt und ihre Durchführung verfolgt, durch

klare Gruppierung das schwierige Verständnis erleichtert und durch feste Anfangs- und Endpunkte die Perioden umschließt. Indem der Schüler angeleitet wird, die Entwicklung als sittlich notwendig zu begreifen und überall den Einzelstoff dem allgemeinen Gedanken unterzuordnen, wird ebenso sein sittliches Wollen gekräftigt wie sein logisches Denken geschult. Das Ulbrichtsche Buch nun enthält die Geschichte des Mittelalters, aber nirgends wird der Versuch gemacht, diese Periode zu charakterisieren. Das Buch beginnt mit dem Eintreten der Germanen in die Geschichte, zeigt aber keinen festen Schlufspunkt oder einen die Zeit zusammenfassenden Gedanken. Die als Mittelalter bezeichnete Periode ist vom Altertum und von der Neuzeit klar abzugrenzen. Das Altertum schließt aber nicht, wie es nach Ulbricht scheint, mit Augustus oder Christi Geburt, vielmehr feiert der antike Geist im römischen Kaiserreiche seine höchsten Triumphe; er erliegt erst im 4. und 5. Jahrhundert dem Mönchtum, das in der christlichen Kirche zur Herrschaft kommt. Als die Germanen die römische Kultur, d. h. das römische Christentum annehmen, entsteht eine Neubildung, die da endet, wo die Germanen sich von dem römischen Christentum wieder lossagen und diese Trennung auch durchsetzen, also um die Mitte des 16. Jahrhunderts. Dieser für den Schüler der oberen Klassen verständliche Gedanke giebt ihm von vornherein den nötigen Weitblick. Sehen wir weiter, ob die einzelnen Perioden in dem Ulbrichtschen Buch sich klar auseinander entwickeln. Die 1. Periode zeigt die germanischen Stämme im Kampfe mit dem römischen Weltreiche, die 2. die germanischen Reiche bis zur Wiederherstellung des abendländischen Kaisertums, die 3. die Ausbildung der Hierarchie und des Feudalstaates, die 4. den Kampf um die Weltherrschaft im Zeitalter der Kreuzzüge. Hier stehen einzelne richtige Gedanken neben einander, aber ein einheitlicher Gedanke wird nicht durchgeführt; die universale Idee ist in den beiden ersten Perioden aufgenommen, wird aber in der 3. fallen gelassen; das deutsche Kaisertum kommt in der Disposition gar nicht zur Geltung. Die folgerichtige Disposition, wie wir sie für die Schule wünschen, lautet etwa so: 2. Periode: Die Errichtung des fränkischen und deutschen Kaiserreichs, 3. Periode: Die Ausbildung der universalen Hierarchie (im Investiturstreit), 4. Periode: der Kampf der beiden universalen Gewalten um die Weltherrschaft. Diese Periode schließt mit der Weltherrschaft des Papsttums auf kirchlichem wie weltlichem Gebiete. Die Ausbildung des Feudalstaates ist einer der Gründe, durch die das Kaisertum dem Papsttume erliegt; der Gedanke ist also den Hauptperioden unterzuordnen.

Höchst bezeichnend ist die 5. Periode, aus der die mangelhafte Beherrschung des Stoffes recht klar wird; sie lautet: Die Auflösung des deutsch-römischen Reiches und die Ausbildung nationaler Staaten: Erschütterung der päpstlichen Herrschaft. Das

deutsch-römische Reich, d. h. das Weltreich ist ja mit dem Untergang der Stauer vernichtet; daher kann die Ausbildung nationaler Staaten nicht im Gegensatz dazu erfolgen, in Wirklichkeit erfolgt sie auch im Gegensatz zur Weltherrschaft des Papsttums. Der nationalen Entwicklung, die mit Recht hervorgehoben wird, ist vielmehr das deutsche Reich selbst anzuschließen; denn seine territoriale Zersplitterung gehört zu seiner eigentlichen nationalen Entwicklung, sie führt später zur Bildung der brandenburgisch-preussischen Monarchie, auf deren Machtentfaltung die deutsch-nationale Entwicklung der neueren Zeit im engeren Sinne ruht. Die 5. Periode müßte also folgerichtig heißen: Der Sturz der politischen Weltherrschaft des Papsttums und die Ausbildung nationaler Staaten. Daran könnte sich eine 6. Periode schließen: Der Sturz der kirchlichen Weltherrschaft des Papsttums in der Reformation und die Ausbildung nationaler Kirchen. Es würde zuweilen führen, wenn ich zeigen wollte, wie auch die einzelnen Perioden in ihren Teilungen vielerlei Mängel zeigen. Wenn z. B. S. 115 der Investiturstreit disponiert wird: 1. Das Aufstreben des Papsttums, 2. Heinrich IV, 3. Heinrich V und das Wormser Konkordat, so haben wir wiederum drei Einzelheiten; der erste Gedanke wird nicht fortgeführt; er wird zwar in den Unterabteilungen wieder aufgenommen, aber ohne die Schärfe, die wir für die logische Bildung unserer Schüler verlangen.

Dem Buche ist eine Zeittafel beigegeben, die sich eng an die Disposition des Lehrbuches anschließt; wir begrüßen diese Verbindung mit Freude, da nur solche Tabellen ihren Zweck erfüllen.

Fassen wir unser Urteil über das Ulbrichtsche Buch kurz zusammen, so lautet es folgendermaßen. Das Buch ist gewandt und fließend geschrieben und zeichnet sich entschieden durch Gediegenheit des Wissens und Lehrgeschick vor vielen geschichtlichen Lehrbüchern aus, aber wir fordern eine stärkere Betonung der politischen Geographie und eine größere Beherrschung des Gesamtstoffs, da hierauf für die Bildungszwecke des Gymnasiums das größte Gewicht gelegt werden muß.

Küstrin.

P. Wessel.

O. E. Schmidt und O. Enderlein, *Erzählungen aus Sage und Geschichte des Altertums*. Ein Hilfsbuch für den ersten Geschichtsunterricht auf höheren Lehranstalten. Dritte, verbesserte Auflage. Dresden, C. Höckner, 1893. II u. 92 S. 8. geb. 0,75 M.

Das uns vorliegende Buch ist zunächst für die höheren Schulen des Königreichs Sachsen verfaßt worden, deren Lehrplan in der Geschichte von dem preussischen nicht unwesentlich abweicht.

In möglichst einfacher und anspruchsloser Form und möglichst geringem Umfange wird uns eine Übersicht über die Sage und Geschichte des klassischen Altertums gegeben. Einzelne kurze, für sich verständliche Erzählungen, in Auswahl, Form und

Ausdrucksweise dem Standpunkt zehn- und elfjähriger Schüler angepaßt, also fast ohne Ausnahme biographisch, werden aus der alten Götter- und Heldensage und der alten Geschichte mitgeteilt.

Das Buch soll keineswegs den mündlichen Vortrag des Lehrers ersetzen oder gar entbehrlich machen. Vielmehr soll es nur eine Anleitung zur Wiederholung geben, teils zu einer solchen am Schlusse der Stunde, wenn das Erzählte eingeprägt und vertieft werden soll an der Hand des Textes, teils zu einer häuslichen Wiederholung für die folgende Unterrichtsstunde. Daher sind die Erzählungen in prägnanter Kürze und doch ohne die Härte der Ausdrucksweise geschrieben, welche vielen Büchern dieser Art eigen ist. Die Kürze nötigt den Schüler zur Aufmerksamkeit und hindert ihn, mit den Worten des Buches das Erzählte mündlich wiederzugeben.

Beinahe die Hälfte des Umfanges nimmt die griechische Götter- und Heldensage ein. Die Auswahl wird sich kaum beanstanden lassen; aber unseres Erachtens sind die Gestalten der griechischen und römischen Götterlehre nicht scharf genug auseinandergehalten worden; es kann den Schüler nur verwirren, daß z. B. S. 2 unter der Überschrift „Hestia (Vesta)“ die Vestalinnen erwähnt werden.

Auch mit der Auswahl aus der Geschichte der Griechen und Römer werden die meisten Fachgenossen einverstanden sein; sie ist dem ersten Geschichtsunterricht in jeder Hinsicht angemessen.

Der ausschließliche Gebrauch der römischen Namensformen ist an sich zu billigen, sollte aber konsequent durchgeführt sein; warum steht Odysseus, Aegospotamos statt Ulixes, Aegospotami?

Die Ausdrucksweise ist an mehreren Stellen geeignet, Mißverständnisse zu erregen. Die absichtliche Zweideutigkeit in dem Befehl des delphischen Gottes an Orestes, seine Schwester aus Tauris zu holen (S. 36), hätte angedeutet werden können. Die Bezeichnung „die römische Bundesstadt Sagunt“ (S. 79) ist mindestens verwirrend. Die Sätze „Fabius Cunctator wagte nie eine Schlacht“ (S. 80) und „Nach Rom traute er sich immer noch nicht“ (S. 80, nämlich Hannibal nach der Schlacht bei Cannä) und „Hannibal hauchte unter Verwünschungen gegen die Römer sein Leben aus“ (S. 82) erregen doch recht falsche Vorstellungen von Hannibals und seines bedeutenden Gegners Kriegführung, sowie von dem Charakter des großen Karthagers. Der Ruf *panem et circenses* (S. 84) ist doch wohl zur Zeit des Tiberius Gracchus noch nicht die Parole des hauptstädtischen Pöbels gewesen.

Sätze wie „Histiäus wurde dem Darius verdächtig und deshalb an den Hof nach Susa gerufen“ (S. 57) müssen beanstandet werden.

Trotz dieser Mängel erkennen wir an, daß das Buch unter den Geschichtslehrbüchern dieser Art, in denen der Lehrer fast

immer genötigt ist, eine Menge von Angaben, Sätzen, ganzen Abschnitten zu streichen oder doch zu übergehen, eine erfreuliche Ausnahme bildet.

Stettin.

R. Thiele.

Victor Schultze, Geschichte des Untergangs des griechisch-römischen Heidentums. 2 Bände. Jena, Costenoble, 1887 u. 1892. 847 S. 8. 21 M.

Das nunmehr vollendete Werk, dessen Verf. bemüht gewesen ist, alle nur erreichbaren Quellen zu benutzen, führt die Forschung über eine bedeutungsvolle Periode der Geschichte in mehrfacher Hinsicht zum Abschluss und besteht aus zwei Teilen: 1. Kirche und Staat im Kampfe mit dem Heidentum, 2. Rückgang des Hellenismus. Die staatliche Aktion beginnt der Verf. mit der Gesetzgebung Konstantins und führt aus, daß dieser Kaiser die äufere Einschränkung und allmähliche Zurückdrängung des heidnischen Kultus im Auge hatte. Etwas schroffer gestaltete sich die Verfahrungsweise seiner Söhne, jedoch nur in der allgemeinen äußeren Gesetzesform, während im besonderen die inneren Zustände des Reichs und die noch überwiegende Zahl der Bekenner des alten Glaubens auf die Thätigkeit der Regierung bestimmend einwirkte. Reaktion und erneute Sammlung der Kräfte des Heidentums, wie solche unter Julian und Jovian eintraten, waren daher keine eigentümlichen Erscheinungen; zum Unglück für die junge Kirche ferner kam die gewaltige Spaltung in eine rationalistische und eine orthodoxe Richtung, so daß die Weiterentwicklung längere Zeit hindurch gehemmt wurde. Erst mit den Mafsnahmen gegen den Götterglauben machten erst Theodosius durch das Verbot heidnischer Feste und durch Zertrümmerung der Verehrungsstätten; die tiefen Regungen eines altgläubigen Gemüts, wie wir sie in Libonius finden, vermochten eine Kräftigung des Götterdienstes nicht mehr zu schaffen. So ging das Heidentum im Ostreiche allmählich zurück. Anders gestaltete sich die Sache im Abendlande; hier trugen die verschiedenen inneren Wirren noch erheblich zur Bewahrung der alten Glaubensformen bei. Marksteine in der Geschichte des Untergangs der Götterwelt richteten Theodosius II. und Justinian auf, indem ersterer die Altgläubigen vom Dienst in Heer und Staat ausschloß und die heidnische Apologetik verbot, letzterer dagegen die Heiden in den Zustand völliger Rechtlosigkeit versetzte und sogar Mafsregeln gegen die Scheinchristen ergriff. Mit Justinians Gesetzgebung hörte der Kampf im eigentlichen Sinne auf, nach ihm handelte es sich nur noch um Reste der Götterverehrung mit kümmerlicher Daseinsfristung.

Die Mitarbeit der Kirche behandelt der Verf. in drei Abschnitten, welche im Verhältnis zum Ganzen nur einen geringen Teil in Anspruch nehmen. Predigt, Apologetik und Werkthätigkeit läßt zwar der Verf. die Verbreitung christlicher Anschauungen

fördern, aber er geht nicht genügend auf die heilsame Arbeit der christlichen Schulen, wie der von Antiochia und Alexandria, als Glaubensträger und Glaubensmehrer ein, noch weniger würdigt er die magnetische Kraft des erwachenden Klosterlebens und das tiefe Eindringen der Weltfluchtidee in die Volkskreise einer Darstellung, und doch lassen die staatliche sowohl als die kirchliche Gesetzgebung die Bedeutung dieser gewaltigen Hebel der Glaubensmacht erkennen. Weiter kommt beim Verfasser die weltüberwindende Kraft des neuen Glaubens nicht recht zur Geltung, denn besonders im Ostreiche liegen die Gründe für die schnellere Verbreitung christlicher Ideen in der Religionsbedürftigkeit der in bunter Mischung heidnischer Vorstellungen verworrenen Welt und in dem Wirken des mächtig aufstrebenden christlichen Geistes. Das sind Mängel, welche trotz aller Vorzüge des Werkes sich nicht ablegnen lassen. Soweit Teil I.

Im zweiten Teile finden wir die allmähliche Durchdringung der verschiedenen Zweige des öffentlichen Lebens durch die Anschauungen des Christentums geschildert. Hier ist der Verf. bestrebt, die Verbindung von heidnischen und christlichen Gedanken und Formen auf dem Gebiet des Rechts, der Litteratur, Kunst u. s. w. klar zu legen. Nicht radikal ging man in der Neugestaltung zu Werke, man fand vielmehr mannigfache Übergänge zwischen der entstandenen Kluft der beiden Ideenkreise. Das sind die „religiösen Ausgleichungen“, denen der Verf. einen längeren Abschnitt widmet und in welchen er recht interessante und lehrreiche Belege bietet. Allerdings könnte man hier eine etwas eingehendere Darstellung des großen Vermittelungsversuchs zwischen altem und neuem Glauben durch die gnostischen Richtungen als ihre Erwähnung in zwei Zeilen erwarten! Den Hauptabschnitt des II. Teils bildet die allmähliche Verbreitung der neuen Lehre über die einzelnen Provinzen des römischen Reiches; hier wird wiederum im einzelnen viel Material geboten und Anziehendes in Fülle gebracht.

Hat S. in der Darstellung des Untergangs des Heidentums auch mehrfach die äußere Seite etwas zu stark herausgekehrt, so mag er dennoch der vollen Anerkennung seiner Arbeit sicher sein, deren Hauptvorzug in der Gründlichkeit des Eingehens auf das umfangreiche Gebiet liegt. Religions- und Geschichtslehrer mögen sich deshalb in das Studium des Werkes vertiefen, sie werden Anregung und Belehrung reichlich finden.

Marggrabowa.

E. Koedderitz.

W. Roscher, Politik: Geschichtliche Naturlehre der Monarchie, Aristokratie und Demokratie. Zweite Auflage. Stuttgart, J. G. Cotta'sche Buchhandlung, 1892. IV u. 722 S. gr. 8. 10 M.

Mit ganz besonderer Freude wird jeder Schulmann, der Historiker zumal, das neueste Werk Wilhelm Roschers begrüßen

müssen, da es ihm in klassischer Weise ein Handbuch zum Verständnis der Gegenwart durch die Lehren der Vergangenheit bietet. Im Anschluß an seine Vorlesungen über die geschichtliche Naturlehre des Staates, die immer zu Roschers Lieblingskollegien gehörten und die auch, wie Ref. aus eigener Erfahrung längst vergangener Tage bestätigen kann, bei den Studierenden außerordentlich beliebt waren, hat R. über Politik im aristotelischen Sinne zusammengefaßt, was sich ihm bei seinen langjährigen Studien auf diesem Gebiete ergeben hat: es ist, um es kurz zu sagen, das Ergebnis eines reichen wissenschaftlichen Lebens. Das Werk behandelt nach einer kurzen Einleitung über die Einteilung der Staatsformen, wie sie in Wirklichkeit fast nie ungemischt sich finden, über den Begriff des Geschlechterstaats und den Unterschied von Reform und Revolution in sechs Büchern die Monarchie im allgemeinen, die Aristokratie, absolute Monarchie, Demokratie, Plutokratie und Proletariat, endlich den Cäsarismus. Im ersten Buche, das R. auch Urkönigtum überschreibt, finden wir die Entstehung der Monarchie, ihr Prinzip sowie die sich daraus ergebenden Schlußfolgerungen entwickelt. Bei der Begründung des Urkönigtums beginnt R. mit Griechen und Römern und zeigt dann, wie sich in den drei Perioden des Urkönigtums der Übergang zur Aristokratie vorbereitet. Im zweiten Buche, das der Aristokratie gewidmet ist, sind die Ritteraristokratie und Priesteraristokratie sowie die Verbindung zwischen Ritter- und Priesteraristokratie besprochen. Auch hier weiß R. sowohl der „Homerischen Ritterzeit“ als auch den späteren Verhältnissen in Sparta und Rom gerecht zu werden, wie er nicht minder bei der Städtearistokratie und der Frage nach dem Prinzip der Aristokratie sowohl als auch nach den praktischen Folgerungen aus dem Prinzip der Ausschließung und den sonstigen „sekundären“ Eigentümlichkeiten der Aristokratie Sparta gebührend heranzieht und den lacedämonischen Verhältnissen eigenartige Seiten abgewinnt, die wir im Unterricht wohl verwerten können. Das dritte Buch von der absoluten Monarchie behandelt nach der Darlegung ihrer Entstehung und ihren Hauptanstalten zunächst die drei Entwicklungstufen des konfessionellen, höfischen und aufgeklärten Absolutismus, bespricht dann die Verhältnisse Englands von Heinrich VIII. an und bringt endlich Analogieen aus dem Altertum, soweit sie die hellenische Tyrannis und die römische Königsherrschaft bieten. In dem vierten Buche, das von der Demokratie handelt, führt uns die Einleitung die Eigentümlichkeiten der demokratischen Staatsform durch Revolution und Kolonisation vor Augen und erläutert den Begriff, die Stärken und Schwächen der Demokratie im allgemeinen. Sodann wird das Prinzip der Demokratie, die Ausdehnung des Vollbürgerrechts, die Einteilung des Volks, die Unmittelbarkeit der Volksherrschaft, das demokratische Beamtentum, schließlich der Verfall der Demokratie und

die Möglichkeit, diesem Verfall zu begegnen, besprochen. Damit kommt R. zu einer ausführlichen Darlegung der Verhältnisse von Athen und Rom, geht dann zu den Zunftdemokratieen des Mittelalters, den Verfassungen der Schweiz und Nordamerikas, schließlich zu einer eingehenden Besprechung der französischen Revolution über. Das fünfte Buch — Plutokratie und Proletariat überschrieben — weist den Verfall des Mittelstandes insbesondere auch in der plutokratisch-proletarischen Spaltung Roms während der letzten anderthalb Jahrhunderte der Republik ausführlich nach. Auf einen kurzen Überblick über die plutokratisch-proletarische Spaltung bei andern Völkern folgt die Darstellung des Sozialismus und Kommunismus, wobei nicht unterlassen wird, Vorbeugungs- und Heilmittel gegen die plutokratisch-proletarische Volkskrankheit anzugeben. Von der Thatsache, daß jede ausgeartete Demokratie von einer Militärtyrannis beschlossen zu werden pflegt, geht das sechste Buch — Cäsarismus benannt — zur Darlegung der Eigentümlichkeiten des Cäsarismus im allgemeinen über und verbreitet sich nach kurzer Besprechung von Scipio, den Gracchen, von Marius, Sulla, Pompeius als den römischen Vorläufern des Cäsarismus über Cäsar selbst von seinen Anfängen bis zu seiner Ermordung. Den späteren Cäsaren und den Militärtyrannen der Hellenen folgen die Anläufe zur Militärtyrannis in Karthago. Nach kurzem Hinweis auf den Cäsarismus im neuern Italien schließt R. mit einer eingehenden Würdigung Cromwells und Napoleons.

Diese Übersicht des Inhalts soll einen Einblick in die reiche Fülle von Anregung gewähren, welche sich jedem bietet, der in den Geist antiken oder modernen Staatslebens einzudringen be-rufen ist. Wenn auch in erster Linie der Geschichtslehrer seine Auffassung von Verhältnissen und Persönlichkeiten an R.s Politik messen wird, so kann doch nicht minder der Philologe bei der Erklärung von Historikern und Rednern vielfache Belehrung diesem Buche entlehnen, zumal die Stellen zur Nachprüfung reichlich verzeichnet sind. Der Name des Verf.s bürgt dafür, daß in jeder Beziehung Vollendetes geboten wird; in überzeugender Weise versteht es R., Licht und Schatten gerecht zu verteilen; mit der Sicherheit, die nur die völlige Herrschaft wissenschaftlicher Bedeutung verleihen kann, weiß R., nicht nur die Vorzüge und Nachteile der einzelnen Staatsformen abzuschätzen, sondern auch manches Vorurteil zurückzuweisen. Glänzend sind die Parallelen aus allen Teilen der Geschichte, großartig die Gesichtspunkte, unter welche R. seine Ansichten stellt. Um nur ein Beispiel herauszugreifen, so wird die vielgescholtene Undankbarkeit der Demokratie als nur scheinbar begründet nachgewiesen, auch erklärt, warum das Lob der vielgerühmten Wohlfeilheit der Demokratie bei näherer Betrachtung nicht aufrecht erhalten werden kann. Das Buch über den Cäsarismus enthält einen geistreichen Durchblick durch die ganze römische Geschichte, dessen Höhe-

punkt Cäsar selbst ist. Eigenartig ist auch die stilistische Form des Buches, wenn auch R. mit dem Weglassen des Prädikats oft etwas zu weit gegangen ist, wie, um nur ein Beispiel von vielen anzuführen, S. 466 zu lesen steht: Auch Calvin sehr bitter beurteilt. Durch Beschaffung für die Lehrerbibliotheken muß das eigenartige Buch dem Studium allgemein zugänglich gemacht werden.

Neuhaldensleben.

Th. Sorgenfrey.

1) Peip, Taschen-Atlas von Berlin und Umgebung, 16 Sektionen in Farbendruck. Leipzig, Körner & Dietrich, 1892. geb. 2 M.

Dieses allerliebste Kartenwerkchen wird für die jetzt mit berechtigtem Nachdruck gepflegte Heimatskunde den Berliner und vielen märkischen Schulen zu statten kommen. In kleinem Taschenformat, aber sehr großem Maßstab und vollkommen deutlichem Ausdruck auch noch des Kleinsten giebt es auf der Grundlage neuester Aufnahmen 16 Spezialkärtchen des Mittelstücks der Mark in vier viergliedrigen Reihen mit Berlin als Mittelpunkt: 1. Fehrbellin bis Eberswalde, 2. Nauen bis Strausberg, 3. Werder bis Rüdersdorf, 4. Beelitz bis Storkow. In naturähnlichem Flächen- druck schauen wir blaue Wasserspiegel, nach verschiedener Abschattierung in Grün Wiesen, Kiefern- und Laubwald, dazwischen licht erdfarben die Feldfluren, schraffiert die einzelnen Erhebungen. Jedes Millimeter auf dem Kärtchen bedeutet 150 m in der Natur; jede 500 m-Entfernung ist durch zweckmäßige Signatur an Landstraßen und Eisenbahnlينien zum Ausdruck gebracht. Das Gradnetz fehlt; mindestens am Kartenrand hätte es angedeutet werden können.

2) Fees, Schulwandkarte von Afrika. Wien, Verlag von Ed. Hölzel, 1893. 9 M.

In dem ansehnlichen Maßstab von 1 : 6 Mill. gewährt diese neue Wandkarte von Afrika ein klares, eindrucksvolles und naturgetreues Bild des nun bis in sein Inneres hinein erschlossenen Erdteils. Markig hebt sich der bezeichnende Hochlandbau desselben aus blauem Meer empor in geschmackvoll gewählten Flächenfarben (Grün für die Niederungen, immer tiefer werdendes Braun für die Höhenstufen über 200 m, nämlich bis 500, bis 1000, bis 2000 m und darüber). Die Gehänge sind außerdem noch in zweckmäßigen dunkelbraunen Schraffierungen wiedergegeben, die Flußlinien kräftig in Schwarz, die Seespiegel in freundlichem Lichtblau. Da auch der Namensaufdruck die Deutlichkeit dieser Abschilderung der Naturverhältnisse nirgends verhüllt, so entspricht die Karte bei voll ausreichender Fernwirkung in erfreulich hohem Grade ihrem Zweck.

Als Kartons sind der Hauptkarte eingefügt eine sehr gute Darstellung des Nildeltas in den Farbensignaturen jener, aber in sechsfach so großem Maßstab, ferner Übersichtskarten der staatlichen Aufteilung Afrikas und der Völkerverbreitung daselbst.

Einige wenige Unrichtigkeiten werden sich in folgenden Auflagen leicht berichtigen lassen und treten dem Gebrauch der Karte in Schulen auch kaum in den Weg. So bedürfen die Höhenangaben der Seen in Deutsch-Ostafrika der Berichtigung. Der Viktoria-See hat mehr als Brockenhöhe (nach Dr. Stuhlmann 1190 m), der Tanganika mißt mindestens rund 800 m, der Rikwa dagegen auch kaum mehr (er steht hier als „Rukwa“ mit 887 m verzeichnet). Für den Albert-Eduard-See ist die neueste Stuhlmannsche Höhenangabe von 875 m auch der hier eingetragenen von 857 vorzuziehen; letztere beruht am Ende nur auf einem Druckfehler. Die Suaheli an der Küste unseres ostafrikanischen Schutzgebietes dürfen nicht in den Raum der „Hamiten“ einbezogen werden; sie sind Bantuneger, nur mit Arabern gekreuzt.

3) P. Buchholz, Tier-Geographie. Zweite, vielfach verbesserte Auflage. Leipzig, Hirschsche Buchhandlung, 1893. VIII u. 134 S. geb. 1,20 M.

Diese Schilderungen von wichtigeren, besonders für das Kulturleben der Völker bedeutungsvollen Tierarten und von dem Tierleben in geographischer Anordnung kann dem Geographielehrer zur Belegung des Unterrichts manchen Stoff darreichen. Die vorliegende Neuauflage ist in der That eine mehrfach verbesserte. Namentlich muß man es begrüßen, daß die frühere Zusammenfassung Australiens, Polynesiens und des Malayen-Archipels zu einem einzigen „Ozeanien“ aufgegeben wurde; faunistisch ist ja gerade Australien eine so scharf umrissene Sonderprovinz, daß seine Verknüpfung mit den auch sonst geographisch stark von ihm getrennten Nachbarräumen unzweckmäßig erscheinen mußte. Neu hinzugefügt ist der Schlufsabschnitt „Die Tierwelt des Ozeans“ (nach Fellner).

Zu erwägen bliebe für eine dritte Auflage, ob nicht Reptilien von Amphibien nach der jetzt doch meist eingehaltenen Koordinationierung beider Abteilungen von einander zu trennen seien. Umgekehrt ist es nicht zu billigen, wenn von Gazellen neben Antilopen geredet wird, da jene doch zur Gattung der Antilopen mit gehören. Auch den Affen „vier Hände“ zuzusprechen geht nicht an, da ihre hinteren Gliedmaßen in Füße endigen, allerdings in Greiffüße.

Im übrigen wäre hier und da die Ausdrucksweise in etwas ruhigere Tonart umzusetzen. Die Giraffe den „Obelisk im großen Wunderbau des Tierreiches“ zu nennen ist doch etwas gar zu gesucht, noch mehr die Vergleichung des Dromedars mit den Pyramiden. Auch Wendungen wie die nachfolgenden wären besser zu vermeiden: „Der Tiger hat keinen Vertreter unter den Vögeln Asiens, weshalb(!) er sich selbst auch bei ihnen geltend zu machen sucht; namentlich soll er die Pfauen lieben und ihnen eifrig nachstellen“.

Halle a. S.

A. Kirchhoff.

L. Weis, Lehrbuch der Mineralogie und Chemie in zwei Teilen für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. Erster Teil: Allgemeine Chemie und Mineralogie. Zweiter Teil: Elemente und Verbindungen. Bremen, Verlag von M. Heinsius Nachfolger, 1891. 298 und 240 S. 8. 5,40 M.

In diesem Lehrbuche ist eine solche Fülle von Wissensstoff niedergelegt, daß es wohl ganz unmöglich ist, auch nur einen kleinen Teil davon in der der Mineralogie und Chemie zugedachten Stundenzahl, selbst auf den Realgymnasien, so durchzunehmen, daß die Schüler sich das Dargebotene sicher aneignen können. Da die Schüler auf der Stufe, wo der mineralogisch-chemische Unterricht beginnt, noch keine Vorkenntnisse aus der Physik mitbringen, so giebt der Verf. im „ersten Buche“ eine ganz ausführliche Einleitung in die Physik und bringt unter der Überschrift „Massenanziehung“ eine Schilderung der wichtigsten Grundbegriffe aus der Mechanik, so z. B. die Fallbeschleunigung, die verschiedenen Formen der Energie und das Gesetz der Massenanziehung; ja sogar die mechanische Wärmetheorie wird in die Betrachtung gezogen. Zu welchem Zweck soll nun das alles im chemischen Unterricht durchgenommen werden? Etwa um dem Schüler eine klarere Vorstellung von den chemischen Vorgängen zu geben? Ich glaube, es wird gerade das Gegenteil erreicht. — In einem besonderen Kapitel wird das ganze Gebiet der Elektrizität und dabei auch die Theorie der Dynamomaschine durchgenommen. Der Elektrolyse sind allein 9 Seiten gewidmet. Wenn der Verf. dieses Kapitel so ausführlich behandeln wollte, so hätte er doch auch auf die von Arrhenius modifizierte Clausius'sche Theorie der Elektrolyse eingehen und erwähnen müssen, daß chemisch reines Wasser durch den galvanischen Strom nicht zerlegt wird. Diese Thatsache hätte er aus dem Ostwald'schen Grundriss der allgemeinen Chemie, den er in der Vorrede unter den benutzten Werken aufführt, entnehmen können. Das Wesen der Elektrizität braucht doch in einem Lehrbuch der Mineralogie und Chemie nicht erörtert zu werden. — Der allgemeinen Geschichte der Chemie sind sieben und der der Säuren drei enggedruckte Seiten gewidmet. So interessant auch die Geschichte der Chemie ist, so muß man in Schulbüchern mit historischen Daten sparsam sein und nur die wichtigsten derselben geben; denn der Schüler hat schon genug Einzelheiten sich zu merken. In der Mineralogie werden so viel der seltensten Mineralien aufgezählt, wie sie wohl die wenigsten Schulsammlungen aufweisen können. Und wenn nun gar die verwickeltesten chemischen Formeln für diese Mineralien gegeben werden, so geht man darin entschieden zu weit. Der Verfasser hat es vorgezogen, seinem Buche gar keine Figuren beizugeben und begründet diese Unterlassung in folgender Weise: „Jedenfalls wollten wir vermeiden, Abbildungen von Salontaschen und Gläsern zu bringen, wie sie kein sparsames Laboratorium besitzen

darf; wir vermeiden es, denselben Apparat zum Überdrufs in Wiederholung abzubilden und vermeiden namentlich Spielereien, wie die Abbildung einer enghalsigen Flasche mit nebenliegendem Würfel, oder einer gefüllten grossen Flasche neben einer leeren kleinen, woran man sehen soll, dafs ein grosser fester Körper nicht durch eine enge Öffnung geht, oder eine grosse Flüssigkeitsmenge nicht in ein kleines Gefäfs“. Auf welchen Verf. chemischer Schulbücher sich diese ironischen Bemerkungen beziehen, wird jeder Fachlehrer der Chemie leicht erraten. Der Verf. hat ja in gewisser Beziehung Recht; allein manche Abbildungen, z. B. eine schematische Darstellung eines Hochofens, hätte er doch bringen können, ohne seinem Prinzip untreu zu werden.

Leipzig.

F. Traumüller.

Rudolph Mechsner, Karte des in Deutschland sichtbaren Sternenhimmels. Für junge Freunde der Natur, insbesondere für Schüler und den Schulgebrauch entworfen, nebst Anleitung und Text. Berlin, Dietrich Reimer, 1893. II u. 14 S. 8. 0,50 M.

Die Karte, deren Durchmesser 31 cm beträgt, giebt die Sterne der vier ersten Gröfsenklassen vom Nordpol bis zu 30 Grad südlicher Deklination. Die zu einem Sternbild gehörigen Sterne sind durch rote Linien mit einander verbunden, die Namen der Sternbilder und gewisser heller Sterne sind in eben solcher Farbe beigedrukt, während die Sterne selbst als schwarze Scheiben sich abheben. Von Meridianen sind blofs die durch die Äquinoktial- und die Solstitialpunkte gehenden ausgezogen, wodurch die Karte in vier Felder geteilt wird, welche die in den vier Jahreszeiten während der Abendstunden am Süd Himmel sichtbaren Sterne enthalten. Zur genaueren Orientierung der Karte ist rings am Rande angegeben, welche Partie des Himmels um die Mitte eines jeden Monats zu einer gewissen, bequem liegenden Abendstunde durch den Meridian geht. Von Parallelkreisen ist nur der von 50 Grad Deklination in die Karte eingezeichnet, weil ungefähr auf ihm der Zenithpunkt liegt.

Die Anleitung zur Benutzung der Sternkarte umfaßt etwas über drei Seiten. Die folgenden neun Seiten enthalten Verse, die nach Art der Genusregeln in der Grammatik zur leichteren Erlernung der Sternbilder und ihrer gegenseitigen Lage dienen sollen. Wenn Verf. im Vorwort sagt, die Verse dürften zwar hier und da zur Bekittelung Anlafs geben, im grossen und ganzen aber doch wohl dem Lernenden willkommen sein, so möchte seine Vermutung sich besonders in ihrem ersten Teile bestätigen.

Dem Stil nach zu urteilen, wendet sich Verf. höchstens an Schüler der mittleren Klassen.

Jena.

Otto Knopf.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

XVIII. General-Versammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und West- preußen.

Die 18. Generalversammlung des Provinzialvereins Ost- und Westpreußen fand am 7. Juni in der Aula des Königlichen Gymnasiums zu Insterburg statt. Erschienen waren 68 Amtsgenossen von 23 Anstalten, vorwiegend aus Ostpreußen.

Der Tagesordnung entsprechend eröffnete der Vorsitzende Direktor Prof. Kahle-Danzig die Sitzung um 8½ Uhr mit dem Bericht über die Erfolge des preussischen Schulwesens im allgemeinen und des Provinzialvereins im besondern. Die völlige Gleichstellung mit den Richtern erster Instanz sei zwar nicht erreicht, als erfreuliche Fortschritte aber seien zu verzeichnen: die höhere Bedeutung des Lehrerkollegiums bei der Abiturientenprüfung, die Beseitigung des Stellenetats, die Erhöhung des Durchschnittsgehalts und die angebahnte Gleichstellung der Lehrer an staatlichen und nichtstaatlichen Anstalten. Von dem Vorstände des Vereins ist die von der Delegiertenkonferenz in Berlin beschlossene Aufstellung einer Statistik über Gehalt, Wohnungsgeldzuschuss und Reliktenversorgung der Lehrer an nichtstaatlichen Anstalten und einer Statistik über die Hilfslehrer besorgt worden. Eine auf Vorstandsbeschluss angefertigte Tabelle über Probejahr, Beschäftigung als Hilfslehrer, Anstellungstermin und Gehalt der ordentlichen Lehrer ist nicht veröffentlicht worden. Ebenso hat der Vorstand dem Antrage anderer Provinzialvereine, Dienstalterslisten bis 1. Juni in Druck erscheinen zu lassen, nicht zugestimmt, da die staatliche Neuordnung der Gehälter in Aussicht stand.

Nach dem Kassenbericht wurde die Dienstaltersstatistik des Oberlehrers Kantel-Tilsit vorgelegt, und dann gab Oberlehrer Kurschat-Tilsit Mitteilungen über den archäologischen Ferienkursus in Berlin.

Oberlehrer Dr. Großmann-Königsberg stellte nach den Programmen von Michaelis 1891 und Ostern 1892 einen voraussichtlichen Zuwachs an Studierenden der Philologie, der Mathematik und der Naturwissenschaft in Ost- und Westpreußen und in Deutschland überhaupt fest. Derselbe Redner hielt nach der Frühstückspause dann einen Vortrag über Aristoteles' *Ἀθηναίων πολιτεία*. Redner besprach die sehr reichhaltige Litteratur über diese Schrift und erklärte sich nach eingehender Prüfung für die Ansicht, daß Aristoteles selbst der Verfasser sei. Zu dieser eigenen Ausführung fügte der Redner eine Wiedergabe des Vortrags, den Prof. Dr. Diels

bei dem archäologischen Kursus in Berlin am 3. April 1891 gehalten hatte. Diels hatte die aristotelische Schrift ein würdiges Gegenstück der Parthenon-skulpturen genannt; er hatte die hohe Bedeutung derselben als Geschichtsquelle hervorgehoben, die besondere Auffassung des Drakon und Perikles vor allem; er hatte dann auf den wundervollen Einblick in die städtische Verfassung Athens hingewiesen und hatte die *πολιτεία* als Schullektüre für Xenophons Hellenika in Obersekunda und Prima empfohlen. „Es ist eben eine Vertiefung in das Alte doch die zweckmäßigste Vorbildung für die, welche den Staat leiten sollen“.

Einen sehr ausführlichen Vortrag hielt alsdann Oberlehrer Dr. Lentz-Bartenstein über die Schulorganisation und die Methode des Comenius. Lentz will nicht nur über Comenius reden, sondern besonders den Comenius selbst reden lassen; er will von der Anordnung in des C. „großer Unterrichtslehre“ abweichen, um den Kern zu geben. Die heutige Geistesströmung ähnet der des 17. Jahrhunderts. Auch damals war durch die Reformation die Muttersprache mehr in den Vordergrund getreten, durch den spanischen und englischen Handel die modernen Sprachen, durch die großen Astronomen und Naturforscher die Naturlehre und, auf den Menschen angewandt, auch die Medizin und die Psychologie. Der Lehrer sollte nicht mehr Tyrann, sondern Diener der Natur sein. Comenius will aber nicht allein die Lehrmethode bessern, sondern nach dem Unglück des 30jährigen Krieges die Menschheit überhaupt heben. Er bricht mit dem Schulwesen seiner Zeit, dem toten Verbalismus, der Schulfuchserlei, wodurch ihm selbst die Blütenjahre der Jugend verloren gegangen sind. Nach ihm soll die Erziehung die vom Schöpfer verliehenen Gaben pflegen und ausbilden. Hierbei sollen Sprachen nicht Teile der Bildung sein, sondern nur Mittel zum letzten Ziel, dem Verstehen des Schöpfers in seinen Werken. Was man redet, muß man verstehen, was man versteht, auch reden können, um nicht Papagei oder Bildsäule zu sein. Rede und Sache müssen gleichen Schritt halten. Jede Sprache muß für sich allein gelernt werden und zwar zuerst die Landessprache, dann etwa die des Nachbarvolks, dann Latein, Griechisch, Hebräisch, eine nach der andern, nie mehrere zugleich. Erst später kann Sprachvergleichung angestellt werden. Deshalb kann die Erziehung bis zum 12. Jahre eine gemeinsame sein durch die Muttersprach- oder Volksschule. Welch außerordentlicher Gewinn in sozialer Beziehung! Entsprechend der körperlichen Entwicklung des Menschen bis zum 24. Lebensjahre verlangt Comenius für die Übung der Geister vier Stufen zu je 6 Jahren: die *infantia*, *pueritia*, *adolescencia* und *iuventus*. Die Schule der ersten Stufe ist die Mutterschule des Hauses, dann folgt die Volksschule der Gemeinde, dann das Gymnasium einer größeren Stadt und schließlich die Universität, die jedes Land oder jede größere Provinz haben muß. In allen vier Stufen wird nicht Verschiedenes, sondern dasselbe in verschiedener Weise getrieben, nämlich alles, was den Menschen zum Menschen, den Christen zum Christen, den Gelehrten zum Gelehrten machen kann. Die Haupttätigkeit treibt der Baum schon in den ersten Jahren, später bedarf es nur des Wachstums.

Der sechsjährige Plan des Gymnasiums hebt die Realien sehr hervor; er stellt nur in der ersten Klasse fremdsprachliche Unterweisung in den Vordergrund, in der zweiten die Naturkunde, in der dritten die Mathematik, weil diese gegenüber der Naturkunde abstrakte Dinge behandelt und in der

Volksschule schon einigermaßen genügend gepflegt ist. Die folgenden drei Stufen, die ethische, didaktische, rhetorische, hat Comenius nicht wie die ersten drei selbst eingehend ausgeführt, da Andeutungen hier nicht genügt hätten.

Interessant ist bei diesem Plan besonders die Konzentration des Interesses auf einen Hauptgegenstand während eines Schuljahres gegenüber dem Nebeneinander unserer heutigen Schulpläne. Die Ansichten des C. über die Stellung des Altertums besonders des Griechischen im Jugendunterricht haben nur antiquarischen Wert und erklären sich teilweise aus seiner pietistischen Theologie. Für die Methodik des Sprachunterrichts giebt seine Lehre vom Parallelismus von Sache und Wort gegenüber dem Verbalismus und Formalismus die Grundlage. Sie findet ihre Versinbildungung im *Orbis pictus*. Gleich freudig wie dieses Werk wurde die in viele Sprachen übersetzte *Janua reserata* mit ihren 8000 lateinischen Wörtern in 1000 Sätzen begrüßt. Gewiss erscheinen uns die vielen Konkreta des täglichen Lebens bis hin zu den lateinisch benannten Kuchenarten wunderbar, aber die Sextaner würden sie auch heute noch leichter lernen als die vielen Abstrakta, die ihnen in den lateinischen Übungsbüchern begegnen.

Nicht nur der Sachunterricht, auch die Methode des C. ist heute Allgemeingut der pädagogischen Theorie. Nach C. ist Lernen geistiges Wachstum; Selbsterarbeitetes wird ein Teil des Geistes, organisch mit ihm verbunden, wie mit dem Leib die Glieder. Die Zugangsportnen sind die Sinne. *Nihil est in intellectu, quod non antea fuerat in sensibus*. So betont schon C. den Anschauungsunterricht, wenn er auch Kosten und Mühe verursacht. Die Grundsätze desselben sind kurz zusammengefaßt folgende: 1) Sinnlich Wahrnehmbares ist mit den Sinnen wahrzunehmen, nicht nur aus Büchern oder beschreibenden Worten kennen zu lernen. 2) Nicht direkt Wahrnehmbares ist in Nachbildung vorzuführen. 3) Weder direkt noch indirekt Wahrnehmbares ist durch Heranziehen gleicher oder ähnlicher Anschauungen aus dem Nahen und Gegenwärtigen zu versinnlichen.

Zu dieser klaren Anschaulichkeit und Zusammenstellung des begrifflich Zusammengehörigen kommt die Berücksichtigung des ursächlichen Zusammenhangs als der Klammern und Bolzen unseres Wissens. Bei dieser Verklammerung sollen von einem Gebiete des Wissens zum andern zahlreiche Fäden gezogen werden, — eine Forderung, die auch heute stark betont wird! Auch bei der Anwendung dieser methodischen Grundsätze muß wieder die Natur die Führerin sein, die ohne Unterbrechung, langsam, auf das Notwendige sich beschränkend das Leben bis zur Vollendung entwickelt. C. verlangt daher planmäßiges, lückenloses Vorwärtsschreiten, den Altersstufen entsprechend, vom Leichtern zum Schwerern, vom Allgemeinen zum Besondern, Beschränkung auf das Notwendige, fürs Leben Nützliche, Berücksichtigung der individuellen Beanlagung und Kompensation der Leistungen. Ist dann noch der Ort der Schule gesund und freundlich, weiß der Lehrer Strenge und Milde zu vereinigen, thun die Eltern, die Behörden (keine falsche Sparsamkeit!) ihre Schuldigkeit, dann, so hofft C., werden die Schulen in Wahrheit Bildungsstätten echter Menschlichkeit werden.

Im Anschluß an den Vortrag wünscht der Vorsitzende, Dir. Prof. Kahle, daß im Etat 1893 die Schulpatronate mehr Mittel für Anschauungsmittel bereit stellen.

Hierauf giebt Oberlehrer Rohse-Königsberg eine statistische Übersicht

über die Hilfslehrer an den höheren Lehranstalten Preußens in den Jahren 1877—1891.

Den letzten auf der Tagesordnung stehenden Vortrag hält Oberlehrer Meldauke-Wehlau über die Goethegesellschaft und die höheren Schulen. Redner beklagt die geringe Unterstützung der Goethegesellschaft durch den höheren Lehrerstand, zumal die Gesellschaft nicht der Vorwurf philologischer Pedanterie treffe. Das Ziel der Gesellschaft sei: Veranstaltung der kritischen Goethe-Ausgabe, einer wissenschaftlichen Goethe-Biographie, die Gründung einer Goethe-Bibliothek, eines Goethe-Museums und eines Goethe-Archivs. Besonders der Schulbibliothek seien als nobile officium solche echt nationalen Bestrebungen zu empfehlen. Das Goethe-Jahrbuch und die auferordentlichen Veröffentlichungen der Gesellschaft fördern nicht nur den deutschen, sondern den gesamten Unterricht durch Stärkung des idealen Sinnes.

Hierauf fanden Neuwahlen für den Vorstand des Provinzialvereins statt.

Ein gemeinsames Mittagmahl vereinigte die Mitglieder des Vereins um 3 Uhr im Gesellschaftshause. Der Vorsitzende brachte das Hoch auf Seine Majestät den Kaiser aus. Von Tischreden fand besonders die Erklärung der polyglotten Tischkarte großen Beifall.

Berent in Westpreußen.

R. Stoewer.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen.

Band XXXVII. Verhandlungen der elften Direktoren-Versammlung in der Provinz Pommern. 1891.

I. Über den Unterricht auf den höheren Lehranstalten im deutschen Stil. Angenommene Thesen:

a) Untere Klassen: 1) Jeder Lehrer muß sich einer mustergültigen und zugleich leicht verständlichen Ausdrucksweise bedienen. 2) In jedem Unterrichtsfach ist den Schülern möglichst viel Gelegenheit zu zusammenhängender Rede zu geben und bei allen ihren Antworten streng darauf zu halten, daß sie 1) laut und deutlich, 2) vollständig und sprachrichtig antworten. 3) Der grammatische Unterricht muß planmäßig sein. Für die Lehrer ist gemeinsame Anlehnung an eine bestimmte Fassung nötig, für die Schüler die Einführung eines kurz gefassten Abrisses wünschenswert. 4) Die Sicherheit in der Grammatik ist mehr durch Übung des Sprachgefühls als durch Auswendiglernen zu gewinnen. 5) Die wichtigsten Übungen dieser Art bestehen a) in Niederschriften aus dem Gedächtnis, b) in vorbereiteten Diktaten, c) so lange die Orthographie noch sehr unsicher ist, auch in Abschriften, d) in Aufsätzen, e) in schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen. 6) Die Aufsätze beginnen in VI mit Aufzeichnung der von den Schülern unter Leitung des Lehrers gemeinsam erarbeiteten Form. 7) Jeder Aufsatz ist auch in V sorgfältig soweit vorzubereiten, daß auch die schwächeren Schüler mit Zuversicht an die Arbeit gehen. Nützlich ist hierbei, Stichworte für die einzelnen Sätze oder Teile der Arbeit zu diktieren. Satzbildungen, welche außerhalb des grammatischen Pensums der Klasse liegen, sind zu vermeiden. 8) Neben geschichtlichen und anderen Erzählungen sind Fabeln, Beschreibungen und Beantwortung von Fragen aufzugeben, welche an gelesene Gedichte geknüpft sind. 9) Bei den Übersetzungen aus fremden Sprachen ist

nach wörtlicher Wiedergabe stets ein fehlerloses Deutsch zu fordern. 10) Bei denselben ist ebenso wie bei der Erklärung von Lesestücken Bedacht darauf zu nehmen, daß die Schüler ihre Kenntnis synonymen Ausdrücke und Wendungen erweitern und vertiefen. 11) Bei der Korrektur empfiehlt sich die Anwendung bestimmter für alle Klassen vereinbarter Zeichen; gegenseitige Korrektur der Schüler ist nicht zulässig. Die nochmalige Anfertigung einer mißlungenen Arbeit ist nicht regelmäßig zu verlangen. 12) Auch in den unteren Klassen sind die Schüler bereits zum maßvollen Lesen geeigneter Bücher anzuhalten und dabei anzuleiten. 13) a) In V ist die Vermehrung der deutschen Stunden auf drei geboten. b) In V und VI müssen die deutschen Stunden mit anderen Lehrfächern, welche zu sprachlicher Übung der Schüler ausgiebige Gelegenheit bieten, wo möglich in der Hand desselben Lehrers vereinigt sein.

b) Mittlere Klassen: 1) Ziel der deutschen Stilübungen in IV und III ist, daß die Schüler lernen, über einen in ihrem Gesichtskreis liegenden und ihnen wohlbekannten Gegenstand a) sich sprachrichtig und angemessen auszusprechen, b) ohne Verstöße gegen die Gesetze der Sprache, sowie die der Rechtschreibung und Interpunktion, mit sachgemäßem Ausdruck und in fließenden Sätzen ihre Gedanken klar, geordnet und zusammenhängend schriftlich darzustellen. 2) Zur Erreichung dieses Zieles dienen: a) in allem Unterricht unablässige, strenge Achtsamkeit auf würdigen Gebrauch der Muttersprache seitens der Lehrer und Schüler. Bei allen mündlichen und schriftlichen Darstellungen muß das Urteil über die Leistungen ebensowohl die Form wie den Inhalt in Betracht ziehen. Bei allen Unterrichtsfächern ist der Lehraufgabe nur dann genügt, wenn die Schüler den angeeigneten Wissensstoff auch in richtigem, angemessenem Deutsch darzustellen vermögen. b) im deutschen Unterricht. α) Belehrungen und Übungen in der Rechtschreibung und Interpunktion. In IV erstrecken sich diese auf einige schwierige Rechtschreibungs- und Interpunktionsregeln, in III beschränken sie sich auf wiederholende Besprechung einzelner Punkte, insoweit Fehler in den schriftlichen Arbeiten dazu Veranlassung geben. β) Grammatische Belehrungen und Übungen. Dieselben sind planmäßig fortzusetzen. In IV ist die Kenntnis der schwachen und der starken Flexion gegenwärtig zu erhalten, der Gebrauch der Präpositionen weiter zu üben. Hauptaufgabe in dieser Klasse ist die Lehre vom zusammengesetzten Satz mit Übung in der Interpunktion. Die Schüler müssen die wichtigen Arten der Nebensätze sicher erkennen. In III ist die Satzlehre zu wiederholen. Durch Zergliederung und Bildung zusammengesetzter Sätze ist der Gebrauch der koordinierenden und der subordinierenden Konjunktionen verständlich und geläufig zu machen. Dazu Lehre von den Tempora und Modi mit Übungen in indirekter Rede. γ) Stilistische Belehrungen und Übungen. Stilistische Belehrungen werden an die deutsche Lektüre und an die deutschen Aufsätze angeschlossen, dürfen aber auch in anderem Unterrichte, namentlich beim Übersetzen aus fremden Sprachen, nicht unterlassen werden. δ) Lektüre mit den anzuschließenden Belehrungen und Übungen: aa) Vorlesen des Lehrers; bb) Erklärung des Gelesenen nach Inhalt und Form; cc) Leseübungen der Schüler (langsam und schnell, laut und leise, hoch und tief in angemessenem Wechsel); dd) freie Wiedergabe des Gelesenen in zusammenhängender Rede; ee) Auswendiglernen und Vortragen von Gedichten und Prosastücken; ff) Anregung zu häuslichem Lesen und Darreichung geeigneter Bücher; gg) freie, wohl vorbereitete Vorträge

sind in OIII zu empfehlen. e) Aufsätze. aa) Die Stoffe für die Aufsätze bietet der gesamte Unterricht und das Leben. Vorzugsweise sind sie aus der deutschen Lektüre, demöckst aus der fremdsprachlichen Lektüre und anderen Lehrfächern zu entnehmen. bb) Darstellung und Aufeinanderfolge der Aufgaben. In den mittleren Klassen werden Erzählung, Beschreibung, Schilderung und Betrachtung von Fragen geübt, deren Beantwortung aus der Schullektüre und aus der Beobachtung des Lebens zu schöpfen ist. Und zwar ist in IV vorzugsweise Erzählung, in UIII Beschreibung, in OIII die Schilderung zu üben. Die Abfassung von Briefen auch in ihrer äußeren Form ist in III zu üben. cc) Die Vorbereitung der Arbeiten. Der Stoff und die Anordnung desselben muß den Schülern gegeben, bezw. unter Leitung des Lehrers von ihnen gefunden werden. Inwieweit sonstige Hülfe zur Darstellung ihnen zu gewähren ist, muß der Lehrer im einzelnen Falle beurteilen. αα) Es empfiehlt sich, vor der Anfertigung der Arbeit einen Musteraufsatz gleicher Art mit den Schülern zu besprechen. ββ) Es ist zweckmäßig, wenn der Lehrer selbst vor der Besprechung eines Aufsatzthemas die Arbeit in der von den Schülern zu verlangenden Form aufsetzt und seine Arbeit, falls er es für nötig hält, den Schülern vorliest, nachdem sie die ihrige im Entwurf angefertigt haben. dd) Die Korrektur der Aufsätze beschränke sich auf die Sätze oder Satztheile, in welchen Verstöße gegen Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik oder auffallende stilistische Mängel vorkommen. Die Beurteilung sei gerecht, aber milde. Die Rückgabe geschehe, wenn der Lehrer alle Arbeiten korrigiert hat. Die Fehler sind gruppenweis zu besprechen, bevor die Schüler ihre Hefte erhalten. Die Verbesserung der Fehler seitens der Schüler beschränke sich auf die orthographischen und grammatischen.

e) Obere Klassen: 1) Bei der Versetzung nach II sind strenge Anforderungen an die Sicherheit in der Orthographie, der Interpunktion und der Grammatik zu stellen. 2) Auch auf den oberen Stufen darf sich der Unterricht durch übertriebene Ansprüche nicht dazu drängen lassen, sein Ziel höher zu stecken, als sich mit der Gesamtaufgabe der Anstalten verträgt. Richtigkeit, Klarheit, Angemessenheit des Ausdrucks muß er erreichen, Eigenart, Fülle und Schönheit mag er nach Möglichkeit fördern. 3) Es ist Pflicht aller Lehrer, selbst vorbildlich zu sprechen und die Schüler zur Bemühung nicht nur um die Sache, sondern auch um die Ausdrucksform anzuhalten. Besonders ist bei den Übersetzungen, nachdem das genaue Verständnis des Textes erreicht ist, eine wirkliche Verdeutschung nach Ausdruck und Satzbildung fertig zu stellen und aus wirklichem Deutsch in die fremde Sprache zu übersetzen, ferner besonders auch in der Religionslehre, der Geschichte, der Mathematik und den Naturwissenschaften die Fähigkeit zusammenhängender Äußerung zu üben. 4) Die Schüler sind im sinngemäßen, gebildeten, ausdrucksvollen Lesen und Deklamieren klassischer Stücke zu üben. Auch in der II darf die Prosa nicht vernachlässigt werden. 5) Die Übungen im zusammenhängenden Vortrage werden am besten an den Lehrstoff des deutschen Klassenunterrichts angeschlossen, und in der Regel werden allen Schülern zugleich dieselben Aufgaben zu häuslichem Durchdenken und Vorbereiten aufgegeben. Das förderlichste ist es, nach einer aufgeschriebenen Disposition vortragen zu lassen. Disputationen sind nur ausnahmsweise bei Fragen von wirklich unsicherer Entscheidung und nur mit Vorbereitung fruchtbar. 6) Zur Vorübung auf die in II neu hinzutretende Abhandlungsform

der Aufsätze sind einerseits in der Klasse Übungsthemen zu besprechen und bis zur Disposition durchzuarbeiten, andererseits die Gliederung, die Übergänge u. s. w. an passenden Musterstücken nachzuweisen. 7) Die Aufsatzthemen sind in erster Linie der deutschen Litteratur, demnächst auch den fremden, besonders insofern sie auf die deutsche eingewirkt haben oder fruchtbare Vergleiche ergeben, zu entnehmen. 8) Aufgaben, welche sich auf einen außerhalb des Schulunterrichts liegenden Stoff beziehen, vermögen zwar die Ausdrucksfähigkeit der Schüler zu fördern, treten aber fremdartig und störend in den Gang des Unterrichts. Aufgaben, die eine freie Erfindung beanspruchen, sind nur ab und zu als Nebenthemen zu stellen. 9) Schriftliche Prosaübersetzungen bleiben den fremdsprachlichen Stunden überlassen; metrische dagegen haben den besonderen Vorzug, den Sinn für den poetischen Ausdruck zu klären und zu üben, und sind als Nebenthemata zulässig. 10) Allgemeine Themata ohne jede Anlehnung an einen Lehr- oder Lesestoff gehen über die Kraft und Reife der Schüler hinaus; wenigstens erfordern sie eine sehr eingehende Vorbereitung. Die Chrie ist nicht zu empfehlen. 11) Die Hauptform für die oberen Klassen ist die Abhandlung. Indes ist es ratsam, auch die Erzählung, Beschreibung und Schilderung an schwierigeren Stoffen weiter zu üben. 12) In der Regel erhalten alle Schüler dasselbe Thema. Es muß klar gefaßt sein und den Schüler bestimmt auf seinen Weg weisen. Am besten ist es bereits im Gange des Unterrichts vorbereitet. Eine Besprechung geht voraus, eingehend anfangs in II, zuletzt nur zur Klarstellung der Aufgabe. Klassenaufsätze sind nicht zu versäumen. 13) Der Ausarbeitung ist die Disposition vorzusetzen. Die Korrektur beschränkt sich auf Bezeichnung, nach Umständen auch Richtigstellung des Falschen und Unstatthaften. Verabredete Korrekturzeichen sind wünschenswert. 14) Wenn Fleiß und Sorgfalt zu erkennen ist, so ist milde und ermunternde Beurteilung am Platze, Nachlässigkeit, Flüchtigkeit, Sudelei und Unselbständigkeit sind mit Schärfe zu bekämpfen. 15) Die Rückgabe erfolgt gleichzeitig. Vorher werden nach den gruppenweise notierten Fehlern die nötigen Belehrungen gegeben, durch welche die Schüler auch, was ihnen von Stilistik und Rhetorik nötig ist, allmählich lernen. Das Schlufsurteil ist in der Regel kurz zu begründen. Verstöße gegen die Orthographie, abgesehen von manchen Eigenheiten der Schulorthographie, Interpunktion und Grammatik sind streng in Anrechnung zu bringen. Auf sorgfältige, schriftliche Verbesserung ist mit Nachdruck zu halten. 16) Für das Gymnasium ist die Erhöhung der Stundenzahl des deutschen Unterrichts in II von 2 auf 3 wünschenswert, für das Realgymnasium und noch mehr für die Realschulen durchgehends eine bedeutende. 17) Eine fleißige und sorgfältige Lesung guter, zumal klassischer Werke unter Anleitung des Lehrers ist auf jede Weise zu fördern.

II. Über die zur Förderung des botanischen Unterrichts empfohlene Anlegung von Schulgärten. Angenommene Thesen: 1) Die Anlegung von Schulgärten ist nur an solchen Orten notwendig, in deren Nähe die für den botanischen Unterricht erforderlichen Pflanzen im Freien schwer zu finden und zu erlangen sind. 2) Schulgärten sind auch da nützlich und wünschenswert, wo die Flora in Wald, Feld und Wiesen leicht zu erreichen und mannigfaltig ist. 3) In Städten, in welchen die Anlegung eines eigenen Gartens für die höhere Schule nicht zu erreichen ist, empfiehlt es sich, für mehrere Lehranstalten gemeinsam zu benutzende Schulgärten herzustellen.

III. Die Einrichtung der Turnspiele an den höheren Lehranstalten in Pommern. Angenommene Thesen: 1) Das Turnspiel ist eine notwendige Ergänzung des Turnunterrichts und bedarf sorgfältiger Pflege seitens der Schule. Es ist im Anschluß an das Turnen zu pflegen und daher in den pflichtigen Turnstunden einzuüben. 2) Zur Übung von Turnspielen ist eine dritte obligatorische Turnstunde wünschenswert. 3) Erfordernis zum Gedeihen der Turnspiele ist ein geeigneter, nahe bei der Turnhalle gelegener Platz. 4) Die Beteiligung an den außerhalb der pflichtigen Turnstunden geübten Spielen bleibt eine freiwillige, ist aber von der Schule möglichst anzuregen. 5) Regelmäßige Beaufsichtigung der freiwilligen Spiele ist den betreffenden Lehrern als ein Teil ihrer amtlichen Thätigkeit in Anrechnung zu bringen oder besonders zu vergüten.

IV. Der mathematische Unterricht in Quinta, Quarta und Tertia der höheren Lehranstalten. I. 1) Aus dem vorbereitenden Unterricht in der Geometrie sind alle Lehrsätze, überhaupt alles, was eines Beweises bedürftig ist, auszuschließen, so daß auch die Schüler nicht derartige Wahrheiten rein empirisch durch Messungen aufsuchen dürfen. 2) Das Ziel dieses Unterrichtes muß sein, unter beständiger Bethätigung und Übung der Anschauung, den Schülern die räumlichen Hauptvorstellungen bis einschließlichs zur Kreislehre, die Kenntnis der Grundsätze und einige Fertigkeit im geometrischen Zeichnen zu übermitteln. 3) Die Schüler sind zu genauen Beschreibungen der geometrischen Anschauungen anzuhalten, ohne daß Definitionen und strenge Formulierungen der Grundsätze gefordert werden. 4) Der Unterricht geht von den Körpern aus. 5) Die Anschauung nach den drei Ausdehnungen, auch in Bezug auf die Lage ebener Gebilde im freien Raum, ist sorgsam zu pflegen. 6) Einige praktische Aufgaben, soweit solche sich ohne Lehrsätze ausführen lassen, sind wünschenswert. 7) Die Methode des Unterrichtes muß die Selbstthätigkeit der Schüler anregen, sowohl bei der Auffindung der Begriffe und Grundsätze wie bei der Lösung der Aufgaben. 8) Am vorteilhaftesten eignen sich für den vorbereitenden Unterricht in der Geometrie zwei Rechenstunden wöchentlich während des zweiten Halbjahres in V. 9) Der fragliche Unterricht ist, wenn irgend möglich, einem Lehrer der Mathematik, am besten dem aus IV zu überweisen. II. 10) Die Methode des weiteren Unterrichtes in der Mathematik in IV und III muß, mit seltenen Ausnahmen, in Bezug auf die Anleitung der Schüler heuristisch, in Bezug auf die Beweise der Lehrsätze des Pensums mindestens in IV synthetisch, in Bezug auf die Lösung der Aufgaben analytisch sein. 11) Die Zusammenfassungen und Wiederholungen erfolgen synthetisch. 12) Auch in der Arithmetik sind Beweise erforderlich; aber dieselben werden durch vorgängige Rechnungen mit bestimmten Zahlen erläutert und eingeleitet. 13) Die Definitionen der Begriffe und die Formulierungen der Grundsätze geschehen am besten da, wo sie zum ersten Male gebraucht werden; doch ist im Anfangsunterricht auf strenge Definitionen und Formulierungen von Grundsätzen kein allzu großer Wert zu legen. (Die folgenden 5 Thesen werden der Erwägung der mathematischen Lehrer empfohlen: 14) Der Satz von den Nebenwinkeln ist als unmittelbare Folgerung aus den Begriffen des gestreckten und rechten Winkels aufzufassen. 15) Der Satz von den Scheitelwinkeln ergibt sich mit logischer Strenge aus dem Begriff des Winkels als einer Drehungsgröße. 16) Für die Parallelenlehre gilt als Grundsatz: Zwei gerade Linien laufen

parallel oder konvergent, je nachdem die Gegenwinkel gleich oder ungleich sind. 17) Die Sätze vom gleichschenkligen Dreieck werden den Kongruenzsätzen vorausgeschickt, damit diese in ihrer Aufeinanderfolge keine Unterbrechung zu erleiden brauchen. 18) Die Kongruenzsätze werden durch die Eindeutigkeit der betreffenden Dreieckskonstruktionen bewiesen und dann durch wirkliche Deckung vorher streng mathematisch gezeichneter und danach ausgeschnittener Figuren veranschaulicht.) III. 19) Die im Pensum durchgenommenen Sätze und Beweise müssen jedem Schüler immer gegenwärtig sein. Das eingeführte Lehrbuch muß dem Unterricht immer zu Grunde liegen. 20) Die Abweichungen werden von den Schülern sofort im Unterricht nach dem Diktat des Lehrers aufgeschrieben. IV. 21) Schriftliche Hausarbeiten in korrekter und ausführlicher Form sind anzufertigen, aber erst nachdem eine gründliche Vorbereitung vorausgegangen. 22) Sie behandeln zu Anfang in IV Lehrsätze aus dem festen Bestande des Pensums, später und in III Übungssätze, Konstruktionen und arithmetische Aufgaben, letztere, nur sofern sie eine wirkliche Ausarbeitung erfordern. 23) Schriftliche Klassenarbeiten (Extemporalien) sind ebenfalls anzufertigen. 24) Dieselben behandeln zuweilen Lehrsätze und Konstruktionen aus dem festen Bestande des Pensums, meist besondere Übungssätze, freiere Konstruktionen und arithmetische Aufgaben. Letztere dürfen auch bloß in Rechnungen bestehen. 25) Es empfiehlt sich, auf den Gymnasien in IV und UIII, wie schon gegenwärtig in OIII, nur alle zwei Wochen eine schriftliche Arbeit anfertigen zu lassen statt nach der bisher bestandenen Vorschrift alle acht Tage. V. 26) Zur Befestigung der Lehrsätze und ihrer Beweise dienen öfter anzustellende Wiederholungen, sowohl einzeln wie in Gruppen, auch Wiederholungen bloß im Kopfe. 27) Das mathematische Denken wird durch Übungssätze, Konstruktionen und arithmetische Aufgaben bei strenger Befolgung der heuristisch-analytischen Methode geübt. 28) Unter den arithmetischen Aufgaben sind solche geometrischer, astronomischer, physikalischer und ähnlicher Art durchaus notwendig. Ebenso lassen die Konstruktionen Beispiele praktischer Anwendung zu. (VI. Folgende den Lehrstoff für IV und UIII betreffenden Thesen werden den mathematischen Lehrern zur Erwägung empfohlen: 29) Auf dem Gymnasium ist aus der Geometrie zu lehren: in IV die Planimetrie bis einschließlicly zur Kongruenz der Dreiecke und leichte Konstruktionen; in UIII die Parallelogramm- und Kreissätze, ausschließlicly der Inhaltsberechnungen und Konstruktionen; in OIII die Gleichheit und der Inhalt geradliniger Figuren und Konstruktionen. 30) Aus der Arithmetik: in UIII die vier Grundrechenarten mit allgemeinen Zahlen ohne Reduktionsrechnung, die zweiten und dritten Potenzen und leichte Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten; in OIII die Reduktionsrechnung, die Ausziehung der Quadratwurzeln, die einfachsten rationalen Kubikwurzeln und schwierigere Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten. 31) Auf dem Realgymnasium ist aus der Geometrie zu lehren: in IV die Planimetrie bis einschließlicly zu den Parallelogrammen und leichte Konstruktionen; in UIII die Kreissätze mit Ausschluß der Umfangs- und Inhaltsberechnung, die Gleichheit und der Inhalt geradliniger Figuren und Konstruktionen; in OIII die Sätze über die Proportionen und Ähnlichkeiten, die Kreisberechnung und Konstruktionen. 32) Aus der Arithmetik: in UIII die Grundrechenarten, die zweiten und dritten Potenzen, die Ausziehung der Quadratwurzeln, die einfachsten rationalen Kubikwurzeln und

leichte Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten; in OIII die Proportionen und Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. 33) Es ist zu empfehlen, die planimetrischen Lehrsätze als Anknüpfungspunkte für kurze stereometrische Ausblicke zu benutzen. 34) Auf den Gymnasien in beiden Tertian und auf den Realgymnasien wenigstens in UIII werden die Geometrie und Arithmetik am besten hintereinander, jene im ersten, diese im zweiten Halbjahr gelehrt.) VII. 35) Es ist notwendig, daß die Schüler, besonders im Anfang, eine Anleitung für die Benutzung des Lehrbuchs erhalten. 36) Die Einführung einer arithmetischen Aufgabensammlung ist wünschenswert. (VIII. Folgende die mathematische Geographie betreffenden Thesen werden den Direktoren und Fachlehrern zur Erwägung empfohlen: 36) Die für die Geographie nötigen Kenntnisse von den Himmelsrichtungen, der Gestalt der Erde, den Meridianen, Parallelkreisen, Zonen und Jahreszeiten, soweit sie unmittelbar auf die Erde Bezug haben und ohne Herbeziehungen der kosmischen Bedingungen sich verstehen lassen, sind in der Geographiestunde in VI zu lehren und in V zu wiederholen. 38) Außerdem ist ein besonderer Unterricht in der mathematischen Geographie nicht als Erd-, sondern als Weltkunde von IV an aufwärts in wöchentlich einer Stunde zu wünschen. Es ist aber anzuerkennen, daß ohne einen tieferen Eingriff in den Lehrplan weder auf den Gymnasien noch auf den Realgymnasien ein solcher Unterricht sich sofort einführen läßt. 40) Als Notbehelf ist vorzuschlagen, daß auf den Gymnasien die Geographiestunde im letzten Vierteljahr in OIII für die mathematische Geographie verwandt wird. 41) Für diese Stunde tritt an die Stelle des Geographielehrers der Mathematiklehrer. 42) Auf den Realgymnasien kann eine der Mathematikstunden in III der mathematischen Geographie überwiesen werden. 43) Wird dieser Vorschlag befolgt, so scheint es ratsam, in III statt alle acht Tage nur alle zwei Wochen eine schriftliche Arbeit machen zu lassen. 44) Die Grundlage des Unterrichts in der mathematischen Geographie muß die unmittelbare Beobachtung sein. 45) Daher ist im Sinne der ptolemäischen Weltvorstellung anzufangen. 46) Demgemäß beschränkt sich der vorgeschlagene Unterricht in III auf die scheinbaren Bewegungen der Himmelskörper. Der physikalische Unterricht im ersten halben Jahre in II behandelt dann die Fall- und Pendelgesetze, das Zentrifugalgesetz und die Lehren von Copernicus, Kepler und Newton. 47) Das Modell darf erst an zweiter Stelle gebraucht werden und dient zur zusammenfassenden und wiederholenden Übersicht. 48) Nur wenn der Schulverkehr keine unmittelbare Beobachtung unter der Aufsicht des Lehrers zuläßt, tritt sofort das Modell ein. 49) Das Besprochene ist durch geeignete Aufgaben, für welche das Modell ebenfalls erheblichen Nutzen gewähren kann, zu befestigen.)

V. Die Behandlung des evangelischen Kirchenliedes auf den höheren Schulen und ihren Vorschulen. Angenommene Thesen: I. 1) Das evangelische Kirchenlied hat in Lehre und Leben der höheren Schulen eine notwendige Stelle, weil es neben anderen Stoffen geistlicher Art einen eigentümlichen Wert hat, und zwar: a) gegenüber dem Schriftwort in seinem Ursprung aus der persönlichen Empfindung evangelischer Christen unseres Volkes; b) gegenüber fast allem anderen religiösen Lehrstoff in seiner Eigenschaft als Dichtung und insbesondere als Lied mit der Bestimmung für den gemeinsamen Gesang. II. 2) Das Kirchenlied ist an den höheren Schulen a) im Religionsunterricht zu lehren, b) in den Andachten zu brauchen, c) im

Gesangunterricht zu üben, d) im deutschen Unterrichte zu berücksichtigen und e) in anderem Unterrichte, sobald ein sachlicher Anlaß darauf führt, nicht auszuschließen. 3) In den Religionsunterricht gehört das Kirchenlied auf allen Stufen, sei es als Gegenstand, sei es als Hilfsmittel der Unterweisung. 4) Bei der Andacht ist das Kirchenlied a) in der Einzelklasse zu Anfang oder Schluß der täglichen Lektionen verwendbar als Gebet, b) in der Schulgemeinschaft notwendig zum Gesang bei der Feier. Die Begleitung der Orgel oder wenigstens eines Harmoniums ist dabei unentbehrlich. 5) Im Gesangunterricht kommt das Kirchenlied als Choral zur Verwendung und zwar in den unteren Singklassen (bis einschließlich V) zweckmäßig zu Anfang und zwar der Regel nach etwa für die halbe Dauer jeder Singstunde. Auch im Kunstgesang des gemischten Chors sind mehrstimmige Choräle von Zeit zu Zeit zu üben. Die Auswahl der Choräle bestimmt sich, so weit es ihre Schwierigkeit gestattet, nach dem Liederkanon jeder Klasse, nach dem Gange des Kirchenjahres und nach der Verwendung in den Andachten. Auf Erhaltung und Belebung der Textkenntnis ist auch im Gesangunterricht Bedacht zu nehmen. 6) Im deutschen Unterrichte ist das evangelische Kirchenlied a) an den Stellen, welche der Lehrplan für Bilder aus der Litteratur und für die Betrachtung der Lyrik ansetzt, in den Lehrstoff mit einzubeziehen, b) auf allen Stufen in dem Umfange, in welchem es den Schülern bekannt sein soll, nach Gelegenheit des Stoffes zu sprachlicher oder sachlicher Erklärung, zur Vertiefung der Einsicht, zur Belebung des Gefühls und zur Anregung des Willens als Hilfsmittel zu verwenden. III. 7) a) Die Lieder für die christlichen Feste und Festzeiten sind nach dem Laufe des Kirchenjahres zu lernen und, soweit es ohne Überbürdung geschehen kann, zu wiederholen, b) ebenso die Lieder ohne festlichen Inhalt, soweit sich nicht im Unterrichte ein anderer Anschluß ergibt, möglichst mit Rücksicht auf den Charakter der Zeit im (Natur- und) Kirchenjahre. 8) Im Lehrgange der biblischen Geschichte und des Katechismus ist das Kirchenlied soviel als möglich zur Belebung, zur Vertiefung und zu erwecklicher Zusammenfassung des Unterrichts zu benutzen. 9) Bei Behandlung von Psalmen und anderen Schriftabschnitten ist an Stellen, wo Kirchenlieder anklängen, a) auf Lieder, welche den Schülern schon bekannt sind, zurückzugehen, b) auf Lieder, welche den Schülern nach dem Lehrplan der Anstalt noch bekannt werden sollen, im voraus der Blick zu richten, c) auf andere Lieder in der Regel nicht einzugehen. 10) Bei Erzählungen aus der Geschichte der christlichen Kirche sind zu den Lebensbildern von Männern, welche für das Kirchenlied eine Bedeutung haben, die entsprechenden Lieder, soweit sie den Schülern bekannt sind, ins Gedächtnis zurückzurufen und nach Möglichkeit zu beleben. Nach Gelegenheit mögen neue Lieder, wenn sie besonders bezeichnend sind, angeschlossen werden. IV. 11) Vor der Durchnahme des Liedes ist durch Benehung der Aufgabe die Teilnahme zu beanspruchen. Die Vorbereitung des neuen Lehrstoffes hat sich auf Sicherung des Anschlusses an entgegenkommende Vorstellungen und auf die etwa im voraus notwendige Beseitigung von Anstößen für das Verständnis zu beschränken; sie muß kurz sein. 12) Die Darbietung geschieht durch den Lehrer, am besten in freiem Vortrag des Textes unter Hervorhebung der Gliederung — zuerst im ganzen oder in dem jedesmal gebotenen Zusammenhang, dann in kleineren Sinnabschnitten. Mit der Darbietung verbindet sich, soweit nötig, eine kurze Erklärung des Wortsinns

und des Satzgefüges. 13) Die Vertiefung hat die Aufgabe, Zusammenhang und Gliederung des Kirchenliedes klar zu machen, Inhalt und Ausdruck desselben mit dem sonst bekannten Unterrichtsstoff, besonders aus der heiligen Schrift, in Beziehung zu setzen und das innere Leben des Liedes den Schülern nahe zu bringen. Die Aufgabe beschränkt sich in den Unterklassen auf Einfaches und wächst erst mit der zunehmenden Reife der Schüler. 14) Die Einübung geschieht a) zuerst schon bei der Darbietung, indem die Schüler die eben gehörten Worte wiedergeben und auf Fragen in Antworten verwenden; b) nach der Wortklärung jeder Strophe durch Wiedergabe derselben von besseren und schwächeren Schülern; c) vor Stellung der Hausaufgabe durch ein- oder mehrmaliges Lesen und wiederholtes Aufsagen, auch im Chor; d) nach der häuslichen Einprägung durch wiederholten möglichst ausdrucksvollen Vortrag mehrerer Schüler; e) durch Belegung des Gelernten bei jeder Wiederkehr sachgemäßen Anschlusses. 15) Eine Wiederholung der gelernten Lieder auf den höheren Stufen (schon von V an aufwärts) ist nötig — und planmäßig zu ordnen, aber nicht in jeder Klasse auf alle früher gelernten Lieder auszudehnen. In OIII und UII ist ein zusammenhängender Überblick über alle gelernten Lieder zweckmäßig. Die Wiederholung ist für zunehmende Vertiefung des Verständnisses unter neuen Gesichtspunkten zu verwerten. Sie darf auch bisher ungelernte Lieder, welche den Schülern zugänglich sind, in den Kreis der Betrachtung ziehen. V. 16) a) Es ist wünschenswert, daß die in der Provinz meistverbreiteten Lieder auf allen Anstalten gelernt werden. b) Es ist notwendig, daß in den Kanon jeder Anstalt für die wichtigen Festzeiten mindestens je ein Lied aufgenommen wird (also mindestens noch ein Weihnachtslied nach Wahl hinzutritt). c) Die Gesamtzahl der zu lernenden Lieder ist auf 20 bis 30 anzunehmen (Wiederholung, s. These 15). Dieselben sind für die erste Aneignung auf die Klassen VI bis einschließlic III mit abnehmendem Zuwachs für jede höhere Stufe zu verteilen. Daneben sind einzelne kurze Liederverse schon in den Vorklassen zu lernen und lebendig zu erhalten. d) Je mehr Zahl und Umfang der Lieder für das Lernen beschränkt wird, desto mehr sind Lieder zum Durchnehmen in bestimmtem Zusammenhange lehrplanmäßig anzusetzen. 17) Kürzungen des Textes sind a) im Druck nur ausnahmsweise zulässig (vgl. These 18), b) für die Lernaufgaben bei längeren Liedern oft notwendig. Zuweilen mögen von einem Liede auf der Unterstufe nur etliche Verse gelernt, andere bei der Wiederholung auf höherer Stufe hinzugenommen werden. 18) Die Behandlung einzelner Anstöße im Text der Kirchenlieder bleibt für jetzt jeder Anstalt überlassen. Nach Herstellung eines Kirchengesangbuches für die Provinz ist die Annahme seines Textes auch für den Schulgebrauch wünschenswert. VI. 19) a) Die achtzig Kirchenlieder der Regulative sind für die Schulaudachten und den Unterricht auf die Dauer nicht ausreichend. b) Die verbreiteten Kirchengesangbücher sind für die Schule zu umfangreich. c) Es ist wünschenswert, daß nach Annahme eines Kirchengesangbuches für die Provinz ein entsprechendes Gesangbuch für die höheren Schulen hergestellt wird, welches neben dem Texte ausgewählter Lieder Beigaben für das besondere Bedürfnis des Unterrichtes enthält. VII. 20) Die Melodien der Choräle sind, soweit in den Gemeinden des Schulortes ein einheitlicher Gebrauch besteht, auch in den höheren Schulen dem kirchlichen Ortsgebrauche gemäß einzuüben.

VIERTE ABTEILUNG.

INGESANDTE BÜCHER.

1. C. Moldaenke, Drei Schulreden. Progr. Wehlau 1893. 32 S.
2. P. Goldscheider, Offene Fragen: Nachtrag zur „Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen“. Progr. Elberfeld 1893. 38 S. 4.
3. L. Cholevius, Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Briefen an einen jungen Freund. Sechste Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. VI u. 194 S. 2,40 M.
4. K. Gneifse, Schillers Lehre von der ästhetischen Wahrnehmung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1893. XI u. 236 S. 4 M.
5. Macrobius. Iterum recognovit Fr. Eyssenhardt. Adiectæ sunt tabulae. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. VIII u. 676 S. 6 M.
6. F. Holzweissig, Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel), 1893. Kursus der Sexta. Fünfte nach Maßgabe der Lehrpläne vom 6. Jan. 1892 bearbeitete Auflage. VII u. 183 S. geb. 1,80 M. Kursus der Quinta. Vierte nach Maßgabe der Lehrpläne vom 6. Jan. 1892 bearbeitete Auflage. VIII u. 201 S. geb. 2 M. Vgl. diese Zeitschr. 1891 S. 119 ff.
7. Apollonii Pergaei quae Graece exstant cum commentariis antiquis. Edidit et latine interpretatus est J. L. Heiberg. Vol. II. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. LXXXV u. 361 S. 4,50 M.
8. J. Klein, Die Mythopöie des Sophokles in seinen Thebanischen Tragödien. Progr. Eberswalde 1893. 33 S. 4.
9. J. Sander, Alkmaion von Kroton. Progr. Wittenberg 1893. 32 S. 4.
10. H. P. Junker, Lehrversuch im Englischen nach der neuen Methode 32 S., H. Deskau, Bericht über den Lehrerkursus für Knabenhandarbeit. 4 S. Progr. Bockenheim 1893. 4.
11. E. Ulbricht, Über die Verwertung des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien zur politischen Erziehung unseres Volkes. Progr. Kgl. Gymn. zu Dresden-Neustadt 1893. 32 S. 4.
12. H. K. Stein, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Zweiter Band: Das Mittelalter. Die neuere Zeit bis 1648. Dritter Band: Die neuere Zeit von 1648 bis auf die Gegenwart. Fünfte, nach den Lehrplänen vom 6. Jan. 1892 umgearbeitete Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1893. V u. 288 S., bezw. IV u. 214 S. 2,20 M, bezw. 1,60 M.
13. L. Stacke; Erzählungen aus der römischen Geschichte in biographischer Form. Mit zwei Karten. Dreiundzwanzigste Auflage. Oldenburg, G. Stalling, 1893. VIII u. 214 S. 1,80 M. — An mehreren Stellen sind Zusätze und Erweiterungen eingeschoben, wie auch größere Anmerkungen in den Text aufgenommen worden (Vorwort).
14. A. Stichert, Nikolaus II. von Werle, 2. Teil. Progr. Rostock 1893. 32 S. 4.
15. F. Müller, Carl Heinrich Schellbach. Gedächtnisrede. Mit einem Bildnis Schellbachs. Berlin, G. Reimer, 1893. 35 S. 0,50 M.
16. K. Kost, Der logische Zusammenhang in der Physik. Progr. Büdingen 1893. 20 S. 4.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Etymologie im Dienste des lateinischen Unterrichts.

Wenn man ältere Schulmänner nach ihrer Ansicht über den Wert der Etymologie im lateinischen oder griechischen Unterrichte fragt, so kann man wohl die Erfahrung machen, daß sie mit Achselzucken oder mit Lächeln antworten. Sie sind noch in den Vorurteilen früherer Zeit befangen und meiden dieses Gebiet wie eine Klippe, an der sie Schiffbruch zu erleiden befürchten. Das wegwerfende Urteil Voltaires: *l'étymologie est une science, où les voyelles ne font rien et les consonnes font peu de chose* ist seitdem oft wiederholt worden, aber in der Regel nur von Männern, die sich keinen genügenden Einblick in die Lehre verschafft haben oder durch seltsame Behauptungen früherer Vertreter kopfscheu gemacht worden sind. Fühlten sich doch so viele berufen, auf einem Gebiete thätig zu sein, das ihnen so verlockend vorkam, aber sie von rechts wegen gar nichts anging. Selbst ein Politiker wie Gladstone hat sich auf den schlüpfrigen Boden gewagt; mag man ihn als Staatsmann so hochschätzen wie man will, als Etymolog steht er jedenfalls ziemlich tief. Denn wenn er uns glauben machen will, daß *βέλτερος* von *βέλος* und *ἄριστος* von *ἄρης* herkomme, so predigt er tauben Ohren. Und wie er, so haben auch viele andere durch ihre ernst gemeinte Spielerei mit den Worten den guten Ruf der Etymologie verdorben. „Diese Kunst steht übel im Ruf“, sagt Jakob Grimm in der Vorrede zum deutschen Wörterbuch S. XLVII, „weil es nahe lag, sie früh schon im bloßen Wortspiel zu versuchen. Ihre Regeln hat sie lange nur geahnt und ist derselben unbewußt geblieben“. Gewöhnlich setzte man sich leichthin über lautliche Schwierigkeiten hinweg und nahm Lautübergänge an, die sich sonst in der betreffenden Sprache gar nicht weiter nachweisen ließen; die bloße Ähnlichkeit der Wortform oder der Bedeutung war der alleinige Maßstab, dessen man sich bei seinen Kombinationen bediente. Der Anklang des hebräischen *pered* Maultier an das deutsche Pferd genügte, um dies aus jenem abzuleiten, die Bedeutungsähnlichkeit von *similis* und *μμηλός* war hinreichend, zwei Worte zu vereinigen, die lautlich himmelweit von einander entfernt sind, weil zwischen den anlautenden Silben sich keine Brücke schlagen läßt. Die Worterklärung *per contrarium*, womit man *canis a non canendo*, *lucus a non lucendo* und *miles quia non est mollis* deutete, stand noch im vorigen Jahrhundert in voller

Blüte, ja haarsträubende Ableitungen fanden gläubige Hörer wie die von *diabolus a duo* und *bolus* (Bissen), *quia diabolus de homine devorando duos bolos facit, unam de anima, alteram de corpore*.

Glücklicher Weise sind jetzt die Zeiten vorüber, wo man mit blühender Phantasie ein gründliches Studium ersetzen zu können wähnte. So ungereimten Annahmen ist durch die vergleichende Sprachwissenschaft der Boden entzogen worden und wenn auch hier und da noch ein Querkopf alte Lehren mit Zähigkeit verficht oder neue Ungereimtheiten aufischt, so steht er jetzt ziemlich vereinzelt da. Durch die Linguistik ist die *Ety-molochie* d. h. Molochskunst zu einer *Etymologie* d. h. Lehre vom Wahren, Echten geworden oder, um mit den Römern zu reden, zu einem *veriloquium*. Allerdings soll nicht gelehnet werden, daß es auch unter den Vertretern der vergleichenden Sprachwissenschaft Heißsporne gegeben hat, die im Feuereifer über das Ziel hinausschossen und die sichere Bahn verließen. Sie haben der Sache mehr geschadet als genützt, da ihre Behauptungen vorschnell aus Zeitschriften in Schulbüchern aufgenommen wurden und die Wirkung des Rückschlages dann um so größer war. Aber es wäre verkehrt, um dieser Auswüchse willen den ganzen Baum abzuschlagen, und so ist denn auch in neuester Zeit die Verwertung der Etymologie im Unterricht dringend empfohlen worden. So heißt es in Rethwischs Jahresbericht I 180: „Etymologie und Synonymik verdient noch eine besondere Hervorhebung, weil die Gymnasialpädagogik sich der wichtigen oft vernachlässigten Stellung derselben im System des Unterrichts immer mehr bewußt wird“, und O. Willmann ist der Ansicht, daß der Onomatik ihr besonderer Platz innerhalb oder neben der Grammatik gebührt. Jakob Grimm hebt an der erwähnten Stelle hervor, daß die Etymologie das Salz oder die Würze des Wörterbuches sei, ohne deren Zuthat seine Speise noch ungeschmack bleibe, und Frick betont in seinen Lehrproben XIV S. 108, es gälte im Unterrichte vornehmlich bedeutsame Begriffe zu Richtpunkten zu nehmen, die aus dem intellektuellen, ethischen und religiösen Leben zu schöpfen, allmählich und immer von neuem mit dem Schüler zu bearbeiten, beleuchten, vertiefen und schließlich zusammenzufassen wären. Dabei würde sich die Etymologie und Onomatik auch didaktisch äußerst fruchtbar erweisen. Wie wenig aber in dieser Hinsicht Verstand und Ohr der Schüler noch geschärft sind, davon kann man sich tagtäglich überzeugen. Wer die Probe machen will, dem empfehle ich folgendes Rezept zur gefälligen Benutzung. Man sage in der letzten Stunde vor den Ferien in der Sekunda: „Nun arbeiten Sie in Ihrer Erholungspause nicht zu viel; das Wort Ferien kommt ja, wie Sie alle wissen, von *faire rien* her“. Man mache dazu ein ernstes Gesicht, und die Schüler werden, wenn sie sich auch über die etymologische Bestätigung der Richtigkeit dessen freuen, was sie aus

eigenem Antriebe immer gethan haben — quae volumus, credimus libenter —, doch den Scherz für volle Wahrheit halten. Eine nachfolgende Frage wird bestätigen, daß sie von dem wirklichen Sachverhalt keine Kenntniss haben.

Fragen wir nun nach dem Nutzen der Etymologie im Unterricht, so lautet die Antwort: durch sie wird die Einprägung des Lehrstoffes erleichtert und vertieft; jenes, indem sie der Apperzeption wesentliche Stützen bietet, dieses, indem sie Ausblicke auf die Eigenart des Volkstums gewährt. Willmann sagt (Didaktik II 101): „In dem Worte und nur in ihm wird die Sache ergriffen, nicht bloß bei den Kunstausdrücken aus dem Gebiete der politischen und sozialen Altertümer, sondern auch bei der Bezeichnung von Empfindungen, Motiven, Idealen, Tugenden, Pflichten, von den Begriffen der moralischen Welt überhaupt. Bis tief hinein in das philosophische System läßt sich verfolgen, wie die Sprache den Denkern vorgedacht, und rückwärts läßt sich aus der Sprache eine nationale Natur- und Moralphilosophie, eine volkstümliche Encyklopädie des Wissens konstruieren. Eine solche aufzuweisen heißt aber eine Sachbelehrung geben, welche die Angaben über Leben, Sitten, Einrichtungen des betreffenden Volkes ergänzt“. Dabei eröffnet sich dem Auge eine Perspektive auf Zeiten, die sonst dem Schüler bei der Lektüre lateinischer Autoren entrückt sind. Die in der Schule gelesenen Schriftsteller gehören etwa dem Zeitraume eines einzigen Jahrhunderts an. Plautus und Terenz werden jetzt wohl durchweg von den Schulen ausgeschlossen und haben sich schüchtern auf die Universität zurückgezogen; mit Cicero beginnt, mit Tacitus schließt die Reihe der lateinischen Klassiker. Aber die Etymologie ermöglicht einen Blick in das Sprach- und Kulturleben der früheren Zeit, mit ihrer Hilfe ist es uns vergönnt, die Entwicklung und den allmählichen Ausbau der Sprache zu beobachten, zugleich aber auch Sitten und Gebräuche, Anschauungen und Vorstellungen einer längst dahingeschwundenen Vergangenheit kennen zu lernen. Selbstverständlich ist hier eine sorgfältige Auswahl von nöten: es dürfen dem jugendlichen Geiste nicht Dinge vorgetragen werden, die über dessen Fassungskraft hinausgehen oder für die Anwendung in der Schule wertlos sind. Darum setzt diese Behandlung einen wissenschaftlich und pädagogisch tüchtig geschulten Lehrer voraus, der genau zu unterscheiden weiß, was in der Schule verwendbar ist und was nicht, der genau zu beurteilen versteht, wann er davon Gebrauch zu machen hat, und sich nicht auf jedes für den Schüler erklärbare Wort stürzt wie ein wildes Tier auf sein Opfer. Wie überall, so gilt auch hier die Vorschrift: „Halte Maß in allen Dingen!“ Sanskrit und andere auf der Schule nicht gelehrt Sprachen sind entschieden nicht heranzuziehen, auch das Griechische ist auszuschließen, so lange es der Schüler noch nicht hinreichend kennt, Formen und Ausdrücke, die dem klassischen

Sprachgebrauche fremd sind, halte man möglichst fern. Was das Gedächtnis belastet, ohne eine anderweitige Erleichterung, ein tieferes Verständnis, eine bessere Erkenntnis herbeizuführen, ist von Übel. Auch muß die aufgewandte Zeit im Verhältnisse zu dem damit erzielten Resultate stehen. „Eine gute Krümm ist nichts üm“, aber ein unnützer Umweg ist bloße Zeitvergeudung. Wer in der rechten Weise dabei verfährt, der wird oft die Erfahrung machen, daß die Gesichter der Schüler plötzlich freudig aufstrahlen ob des aufdämmernden Verständnisses, und das frohe Bewußtsein aus der Stunde mit nach Hause nehmen, daß er guten Samen ausgestreut hat, der nicht auf unfruchtbaren Boden gefallen ist¹⁾.

Schon in den unteren Klassen kann und soll man den Schüler daran gewöhnen, daß er nicht bloß der fertigen Form seine Aufmerksamkeit zuwendet, sondern auch nach ihrer Entstehung forscht. Zusammengesetzte und abgeleitete Formen sind oft leicht zu durchschauen und selbst für Sextaner im zweiten Halbjahr etymologisch erklärbar. Dabei versäume man nicht, bei lateinischen Wörtern, die ins Deutsche übernommen sind, die nahen Beziehungen aufzudecken; doch verschone man den Anfänger mit der Unterscheidung zwischen Wörtern, die wirklich entlehnt (Rose, Marmor, Insel u. a.), und solchen, die urverwandt sind (*ager* = Acker, *angere* = beengen). Das kann gelegentlich in den mittleren oder oberen Klassen nachgeholt und kulturgeschichtlich ausgebeutet werden. In den mittleren Klassen erwacht und wächst dann der Sinn für die mehr innerlichen Vorgänge der Bedeutungsentwicklung. Hat der Schüler sich mehrere Bedeutungen eines Wortes eingepreßt, ohne sich Rechenschaft über den Ursprung dieser Vielheit zu geben, so soll er jetzt über diese Erscheinung nachdenken, bis er die Wurzel des Wortes erfafst hat, aus der die verschiedenen Schöfslinge hervorgewachsen sind. So bekommt er auch eine nicht zu unterschätzende Handhabe für die Unterscheidung gleichbedeutender Ausdrücke (Synonyma), ja überhaupt zum richtigen Erfassen der Begriffe. Die Wörter werden ihm zu Worten, aus den toten Lautgebilden werden lebendige Vorstellungen. Denn die Adern sind bloßgelegt, die den Wortkörper durchziehen und in denen das eigentümliche Leben der Sprache pulsiert. Erwägt man, mit welcher Gedankenlosigkeit oft noch die Schüler der oberen Klassen von dem Wörterbuche Gebrauch machen, wie leichtsinnig sie oft die erste beste für das betreffende Wort gegebene Übersetzung verwenden, so wird man die wichtigen Dienste der Etymologie genügend zu würdigen wissen. Denn wer wollte

¹⁾ Wagenführ, Progr. von Halberstadt 1887 S. 19: Etymologische Erklärungen dürfen nur dann gegeben werden, wenn sie spekulatives Interesse zu erwecken im stande sind und durch Mitwirkung der Schüler mit Hilfe der auf analytischem Wege gewonnenen Gesetze des Lautwandels erfolgen können.

leugnen, daß durch sie das Sprachgefühl d. h. die Denk-, Sprach- und Schreibweise im Latein und Deutschen ganz wesentlich gefördert wird!

In den oberen Klassen aber wird man die etymologische Sprachbetrachtung hauptsächlich als wichtiges Hilfsmittel für kulturgeschichtliche Aufklärungen benutzen. Die Laut- und Bedeutungsverwandtschaft giebt Aufschluß über die Verwandtschaftsverhältnisse der indogermanischen Völker, namentlich der Griechen, Römer und Germanen, über ihr Leben und Weben, ja ihre ganze Gesittung. Und wenn auch dem Schüler aus diesem lehrreichen Gebiete nur mit Auswahl Mitteilungen gemacht werden können, so giebt es doch der Punkte gar viele, die sich ungesucht beim Unterrichte bieten. Dahin gehören die ältesten Besitz- und Rechtsverhältnisse, Handel und Wandel, Religion und Staatswesen u. a. So erweckt das Sprachstudium Liebe für das eigentümliche Wesen und die Art des römischen Volkes.

Doch alle Theorie ist grau. Zeigen wir durch Vorführung einer Reihe von Beispielen, in welcher Weise wir die Etymologie in der Schule verwendet zu sehen wünschen!

Bei der Erlernung von Vokabeln wie *vespertilio* oder *aequor* ist ein Hinweis auf *vesper* und *aequus* am Platze. *hodie* und *denuo* erweisen sich leicht als Zusammensetzungen von *ho(c) die* und *de novo*. Unschwer ist auch die Wurzel- und Begriffsverwandtschaft von *aestas* und *aestus*, *porta*, *portus* und *porticus*, *acus* und *acies*, *anima*, *animus* und *animal* zu erkennen. *Septentriones* wird im klassischen Latein fast ausschließlich in der Mehrzahl gebraucht, weil es aus *septem triones* = die sieben Dreschochsen zusammengerückt ist. Das Wort bezeichnete bekanntlich ursprünglich das Sternbild des großen Bären oder Wagens mit seinen sieben Sternen und erhielt die Bedeutung „Norden“ davon, daß dieses Sternbild immer am nördlichen Himmel steht. Aus der Grundbedeutung von *imago* Nachahmung¹⁾ ergibt sich die doppelte Bedeutung Bild und Echo. Bei *aquilo* ist an *aquila* zu erinnern; nur so springt die gewaltige Machtentfaltung dieses stärksten aller italischen Winde genügend in die Augen. Der Zusammenhang zwischen *almus*, *alumnus* und *altus* wird klar durch die Übersetzung: einer, der nährt, genährt wird, genährt ist. *delirare* heißt eigentlich entgleisen, von *lira* Geleise, *percontari* von Haus aus: mit der Ruderstange (*contus*) nach dem Grunde suchen, dann erforschen, *orare* den Mund (*os*) öffnen, *munire* gehört zu *moenia*, wie *velare* zu *velum*, *violare* zu *vis*, *calcare* zu *calx* und *calcar*, *delineare* von *linea* (nach der Linie einrichten, skizzieren)²⁾.

¹⁾ Von einem als Stammverb zu *imitari* anzunehmenden *imari* (vgl. *dictare*: *dictare*).

²⁾ Wagenführ, Progr. von Halberstadt 1887 S. 19: Aufgabe des Lehrers ist es, an geeigneten Stellen und an besonders lehrreichen Beispielen durch Zurückgehen auf die Wurzel den Bedeutungswandel aufzuzeigen, wobei an

Bei Zusammensetzungen mit Präpositionen, deren Grundbedeutung verblasst ist, genügt oft schon wörtliche Übersetzung, um die zu Grunde liegende sinnliche Anschauung zu heben. „Der Lehrer kann sich wortreiche und mühselige scharfsinnige Erklärungen ersparen, wenn er den Schüler frühzeitig gewöhnt, die lokale Kraft der Präpositionen zu erfassen“ (O. Weisensfels in dieser Zeitschr. 1883 S. 6). So ist *despicere* zunächst wiederzugeben mit „von oben herabschauen“ = gering schätzen, *protegere* vordecken, nämlich den Schild zu jemandes Schutze, daher schützen, *erudire* aus dem Rohen (*e rudi*) herausbringen, *evenire* dabei herauskommen = sich ereignen. *Abnuere* wegnicken (*ἀνορεύειν*) als Gegensatz zu *adnuere* (*ἀναρεύειν*) erinnert daran, daß die klassischen Völker abweichend von uns nicht durch Schütteln des Kopfes verneinen, sondern indem sie ihn nach hinten beugen; *recordari* heißt eigentlich ins Herz zurückbringen, beherzigen, *reverti* sich zurückwenden, zurückkehren, *decipere* wegfangen, wegnehmen, täuschen, *invenire* hinzukommen, zufällig finden, *proficisci* (*pro-facio-sco*) sich vorwärts machen = reisen, *accusare* in einen Rechtshandel (*causa*) verwickeln, anklagen, *excusare* aus einem Rechtshandel herausbringen, entschuldigen; *debere* und *praebere* sind als Komposita von *habere* = davonhalten und vor- oder hintenhalten zu behandeln, *demere*, *promere*, *sumere* als solche von *emere* in seiner ursprünglichen Bedeutung „nehmen“; *solvere* ist entstanden aus *se-luere*, *amicire* bekleiden aus *am-jicere* (*iacere*), herumwerfen; *delere* ist aus *de* und *lere* zusammengesetzt, dessen Stamm noch in *letum* steckt.

Können diese und andere Ableitungen unbedenklich schon in Quarta vorgenommen werden, so sind andere mehr den mittleren und oberen Klassen zuzuweisen: *aedes*, *aedis* ist die Feuerstätte (vgl. *αἶθω*, *aestus* aus *aed-tus*), das einzelne Gemach, dann der Tempel, weil für jede Gottheit nur eine Feuerstätte und für die älteste Zeit auch nur eine *cella* vorhanden war; *aedes*, *aedium* bezeichnet also mehrere Feuerstätten, mehrere Gemächer d. h. ein Haus; *modestia* ist das Maßhalten (von *modus* Maß) und zwar in politischem Sinne als Loyalität, militärisch als Subordination, ethisch als *σωφροσύνη*. Der Reichtum erschien den Alten als Gabe der Götter: darum *divitiae* von *divus*, *fortunae* von *fors*. Der Sklave war — bezeichnend für die Härte der ältesten Zeit — der Gefesselte: *servus* von *serere* wie *δοῦλος* von *δέω*; der Genosse ist der, welcher folgt: *socius* von *sequi* wie *locutus* von *loqui*; *passus* Doppelschritt = $4\frac{1}{2}'$ ist wahrscheinlich von der Ausbreitung der Arme hergenommen und bezeichnet die Entfernung der äußersten Fingerspitzen der ausgestreckten Arme und Hände von einander (vgl. Klafter und den Studentenausdruck

die Selbstthätigkeit der Schüler jedenfalls die Anforderung zu stellen ist, zur Aufzählung der bekanntesten zu der betreffenden Familie gehörigen Wörter mitzuhelfen.

umklaffern). Für die Gestalt der *bucina*, des Signalhorns, ist die Ableitung von *bovicina* (Kuhhorn), für die der Kriegsschiffe im Gegensatz zu den breitbugigen Kauffahrern die wörtliche Übersetzung von *navis longa* bei der Erklärung heranzuziehen; *mandare* heisst eigentlich *in manum dare* gradeso wie *manuetus* = *manu suetus*, an die Hand gewöhnt. Aus *immanis* nicht gut, grausam und *Manes* die guten Geister ergibt sich für den alten Lokativ *mane*, am Morgen, die Grundbedeutung „zu guter Stunde“ (vgl. *ἀ-μηνίων* aus *ἀ-μην-ίων*). Wie richtig das Volk urteilt, wenn es sagt: „der hat seinen Verstand verfressen“, zeigt die enge Beziehung zwischen *piger* und *pinguis*. Aus der Vergleichung von *nemus* Hain mit *νέμος* und *νέμειν* ersieht man, dass in alter Zeit die Haine als Weideplätze benutzt wurden. Der *quaestor* hat seinen Namen von *quaerere*, also = Untersuchungsrichter von der Kriminalrechtspflege, die er unter den Königen und ersten Konsuln auszuüben hatte. Die Ausdrücke *senatus consultum* = Senatsbeschluss, vom Senate Beratenes und *plebis-scitum*, Volksbescheid von *scire*, scheiden, entscheiden (vgl. *desciscere* abscheiden) geben Aufschluss über die gesetzgeberische Macht der beiden Stände. Die besonders bei Dichtern belegte Bezeichnung der Grabstätte als *bustum* erinnert daran, dass in alter Zeit die Leichen verbrannt wurden (*com-buro*), während *exsequiae* Leichenbegängnis auf das Beerdigen, das Hinaustragen aus den Thoren der Stadt (*ex-sequi*) hinweist. *Homo* hängt mit *humus* zusammen (vgl. *humanus* und die biblische Überlieferung von der Schöpfung des Menschen). Damit stimmt die Verwandtschaft von hebräisch *ādām* (Mensch = der rote) und *ādāmah* (Erde = die rote) und der Name der für die griechische Schöpfungsgeschichte bedeutsamen *Pyrrha* (*πυρρά* die rote) überein.

Andere Parallelen, die sich im Unterrichte verwerten lassen, sind *atrox*: *ater* = *ferox*: *ferus*; *ducere* führen: *ducere* halten für = *ἄγειν* in beiden Bedeutungen, *dicere*: *δεικνύειν* = *φαίνας* zu *φαίνω*; *vehementer* von *ve* und *mens* und *valde* von *validus* haben beide ihre Bedeutungen abgeschwächt, wie das deutsche sehr (vergl. versehen).

Synonyma, deren Bedeutung schon dem Tertianer durch die Etymologie näher gebracht werden können, sind *agmen* das Heer im Marsch, *exercitus* als geschult, *copiae* als Masse (vgl. *agere*, *exercere*, *coopiae* neben *in-opia*); ebenso sind zu erklären *natio* von *nasci* und *gens* von *gignere*, dagegen *plebs* und *populus* von — *plere* füllen: jene bezeichnen also das Volk nach seiner Abstammung, diese als füllende Masse; *arma* (aus *arc-ma* von *arcere*) sind Waffen zur Abwehr, *tela* dagegen (von *tendere*) Angriffswaffen; *ingenium* und *natura* ist der Charakter als angeborene Gabe, *morēs* von *movere* als beweglich und anerzogen; *via* ist der Weg, der befahren wird (*vehere*, eigentlich *vehia*, *veia*), *iter* der Weg, der begangen wird, *semita* von *se-meare*, der abseits gehende Fußpfad;

donum ist jede Gabe, *munus* ein verbindendes Geschenk (Angebende, vgl. *munire*); *ruina* von *ruere* ist wörtlich mit Einsturz, *fragmentum* von *frangere* mit „abgebrochenes Stück“ zu übersetzen; *finitimus* meint den Grenznachbar (von *finis*), *vicinus* den Hofnachbar (von *vicus*). Ebenso ist zu verfahren bei *detrimentum* (von *de-terere*), *damnum* (von *dare*) und *iactura* (von *iacere* = freiwilliges Überbordwerfen, Aufopfern von etwas Wertvollem), bei *certus* sicher vor Zweifeln = entschieden (*cernere*, *discernere*), *tutus* sicher vor Feinden, geschützt (*tueri*), *securus* sicher vor Sorgen (*se-cura*). *Accuratus* sorgfältig = gut besorgt (*curare*) kann nur von Sachen, *diligens* sorgfältig = auswählend nur von Personen gebraucht werden. *Aggredi* heisst eigentlich auf jemand zuschreiten, ihn angreifen, *adoriri* vor jemand entstehen, plötzlich auftauchen, ihn unvermutet überfallen; *reperire* nach Suchen finden, eigentlich wiederschaffen, *invenire* an etwas kommen, zufällig finden.

Auch die Einprägung syntaktischer Regeln kann durch etymologische Fingerzeige erleichtert und gefördert werden. Die Konstruktion von *favere* begünstigen = heifs sein, glühen für (vgl. *favilla* glühende Asche), *persuadere* überreden = durchraten, bis zu Ende = mit Erfolg raten, *nubere* heiraten von der Frau = sich mit dem Brautschleier für jemand verhüllen, *instare* bedrängen = auf jemand stehen, ihm auf dem Nacken sitzen, *privare* berauben = absondern von (vgl. *privus* und *privatus* Privatmann), *abdere in aliquid* wo verbergen = in etwas wegthun, *me decet* es schickt sich für mich = es zielt mich (vgl. *decus*) und *dignus aliqua re* (aus *dec-nus*) einer Sache würdig = geziert durch etwas, *fretus* gesichert durch (vgl. *firmus* : *fretus* = *sperno* : *spretus*) wird durchsichtiger und deutlicher bei Berücksichtigung des Etymons. Man sagt *florere praeter ceteros* an den übrigen vorbeiblühen d. h. sie wachsend übertreffen, dagegen *excellere sociis* aus der Zahl der Genossen hervorspringen (vgl. Vorsprung). *Iuvo te* heisst zunächst „ich erfreue dich“ nach Ausweis von *iuvat me* das freut mich und *iucundus* (= *iov-cundus*), das entsprechende griechische *βοηθῶ* kommt zu seiner Dativkonstruktion auf ebenso natürliche Weise, da es aus *βόη* *θῆω* zusammengesetzt ist, also „ich eile jemand zu Hülfe“ bezeichnet; es ist notwendig, das deutsche „ich beneide dich um deinen Ruhm“ umzugestalten in *invideo gloriae tuae*, weil die Grundbedeutung ist: ich blicke scheel nach deinem Ruhme hin. Die Verbindung der Verhältniswörter *versus* und *secundum* mit dem Akkusativ wird erst verständlich durch den Hinweis auf die Herkunft von *vertere* und *sequi*, jenes ist also soviel als „hingewandt nach“, weshalb es dem regierten Worte nachgestellt wird, dieses bedeutet eigentlich „folgend“ und nimmt aufser bei Städtenamen *ad* oder *in* zu sich. Und sollte es etwa unnützer Ballast für das Gedächtnis sein, wenn man einem Schüler mitteilt, dafs *quamvis*,

licet, *forsitan* vorwiegend, von Haus aus durchweg mit dem Konjunktiv der Hauptzeiten verbunden werden, weil sie aus den präsentischen Formen *quam-vis* wie du willst, *licet* es ist erlaubt und *fors sit an* hervorgegangen sind? oder daß *dubitare* deshalb gewöhnlich nicht mit *num* und —*ne* konstruiert wird (zweifeln, daß = *dubitare, an non*), weil es ein Kompositum von *duo* ist, also eine Doppelfrage erfordert (*an* ist das zweite Glied einer solchen, das erste ist wie bei rhetorischen Fragen unterdrückt)? *Mihi eundem librum misit ac tibi* braucht man nur anders zu stellen, um die Grundbedeutung von *ac* zu ermitteln; ursprünglich hieß es: er hat mir und dir dasselbe Buch geschickt, dann erst: er hat mir dasselbe Buch geschickt wie dir. *Especto dum redit* heißt nach Wölfflin Arch. IV 234: ich warte eine Weile, er kehrt schon zurück; *dum* ist ein alter Akkusativ von *diu-dium*, verwandt mit *diem*. Wie sich diese Konstruktionen aus allmählich geschwundenem Sprachbewußtsein erklären, so sind auch andere Entgleisungen durch den tyrannischen *usus*, quem penes arbitrium est et ius et norma loquendi geheiligt worden. *Trans* ist das Partizip der Gegenwart des noch in der Zusammensetzung mit *in* erhaltenen Verbums *trare*. Man war also berechtigt zu sagen *trans mare proficiscor Athenas*: das Meer betretend reise ich nach Athen; aber *trans mare proficiscimur Athenas* statt *trantes* konnte man erst sagen, als das Gefühl für die Abkunft des Wortes *trans* abhanden gekommen, die Form erstarrt war, etwa wie im Deutschen, wo man nicht bloß sagt: ich bin über ihn Herr geworden, sondern auch: wir sind über ihn Herr (statt Herrn) geworden. Ebenso war im jugendlichen Alter der Sprache, wo die Bedeutung und Abkunft der Worte noch überall klar durchschaut werden konnte, ganz unmöglich zu sagen: *navem aedificare*, weil *aedificare* eigentlich bezeichnet *aedes facere*, desgleichen *auribus aucupari aliquid* (vgl. *aves capere*), *tripertito exercitu diviso* (Caesar b. G. VII 67, 2; VIII 33; vgl. *tres partes* neben *dividere*).

Mitunter ist das Zurückgehen auf das Etymon auch ein treffliches Mittel zur sicheren Bestimmung der Quantität eines Wortes, welches man namentlich dann gern zu Rate ziehen wird, wenn, wie so häufig geschieht, zusammengesetzte Verba oder Eigennamen falsch ausgesprochen werden. Für *imprudens* = *improvidens* (*ovi* = *ou* = *o*), *commūto* (= *movito*, *moūto*, *mūto*) läßt sich die Länge durch Nachweis der Kontraktion feststellen, bei *edico* durch *δεικνυμι* (dagegen *indico* aus *index*, *-icis*), bei *accuso* durch *causa*, bei *relēgo* die Kürze durch *λέγω*. Die *Batāvi* sind benannt von der Betouwe (= bessere Aue), die gallischen Feldherrn *Dumnorix*, *Vercingetorix* u. a. sind mit langem *i* in den obliquen Kasus zu sprechen, weil sie den Stamm des lat. *rex*, *rēgis* etymologisch = reich enthalten. Ja sogar in Dichterstellen vermag öfter die Berücksichtigung der Ableitung scheinbare Unregelmäßigkeiten in der Quantität aufzuhellen, wie Ovid Met. VII 644, wo die Länge

des zweiten *i* in *nihil* vor folgendem Vokale sich nur erklären läßt durch Zurückgreifen auf die Entstehung aus *ni* (= *ne*) und *hilum* = nicht ein Fäserchen, nicht ein Haar¹⁾.

Die größten Vorteile aber gewährt die Etymologie, wenn sie das Sachverständnis durch Enthüllung kulturgeschichtlicher Vorgänge fördert oder Anschauungen und Vorstellungen der Römer bloß legt. Einen wertvollen Einblick in das Geistesleben gewährt die Metapher, die Ausprägung übertragener, abstrakter Begriffe aus ursprünglich sinnlichen. Zu beachten sind Bedeutungsübergänge wie *arguere* in helles Licht setzen (vgl. *ἀργός*, *argentum* das helle, glänzende Metall) = beschuldigen, *callere* Schmielen haben: schlau sein, *vecare* hin- und herfahren (*vehere*): quälen, *intellegere* (*interlegere*) zwischen den Zeilen lesen: einsehen, *prudens* vorhersehend: klug, *secundus* folgend: günstig (*res secundae*), *adversus* zugekehrt zum Angriff: ungünstig, *deterior* abgeriebener vom Kleide (von *deterere*): schlechter, *subtilis* fein, zart vom Gewebe (von *sub-tela*): tiefer eindringend, *mālus* = *μέλας* (vgl. *hic niger est, hunc tu, Romane, caveto* und *atrox* neben *ater*), *rivalis* von *rivus* ist zunächst der Bachnachbar, dann der Rival, *opportunus* = am Hafen gelegen: günstig, *sedulus* = sitzend: fleißig. Häufig knüpft sich daran ein kulturgeschichtliches Moment: so bei *considerare* (von *sidus*, eigentlich die Sterne beobachten), das an die seemännische Thätigkeit der Römer erinnert, oder bei *acervus* Haufen, von *acus*, -*eris* Spreu), *calamitas* Halmschaden (von *calamus*), *emolumentum* das Herausmahlen des Getreides (*molere*), woran wir erkennen, daß die Römer in der That waren *rusticorum mascula militum proles Sabellis docta lignibus versare glebas* (Hor. c. III 6), ferner bei *pecunia* von *pecu* Vieh oder *egregius* von *e* und *grex*, was auf Viehzucht hinweist, endlich bei *intervallum*, eigentlich Zwischenraum zwischen zwei Schanzpfehlen, dann Zwischenraum überhaupt, *spoliare* eigentlich dem Feinde die Rüstung (*spolia*) abziehen, dann berauben überhaupt, Metaphern, die nur eine kriegerische Nation erzeugen konnte.

Aber auch sonst gestattet uns die Wortbedeutung, Schlüsse auf das Denken und Wollen, Fühlen und Empfinden, auf Triebe und Neigungen der Römer zu ziehen. So ist die Sprache das Prisma, in dem sich die Eigenschaften des Volkes brechen, wie die Sonnenstrahlen. *Virtus* ist dem Römer die Bethätigung des *vir*, es bezeichnet alles, was ihn körperlich und geistig ziert und adelt, vor allem Tapferkeit, in den romanischen Sprachen ist nur die ethische Seite der Bedeutung geblieben (frz. *la vertue*, it. *virtù*, span. *virtud*). Vergnügungen werden für Verlockungen gehalten (*deliciae* von *delicere*); *solari* ist ursprünglich soviel als für sich allein sein (*solus*); der trotzige, verstandesmäßig angelegte

¹⁾ Der so oft gehörten falschen Aussprache des Pflanzennamens *erica* mit kurzer Pänultima tritt man am besten durch Heranziehung der Grundform *ἐριση* = *erica* entgegen.

Mann fand den Trost im Schmerze nicht an der Seite eines teilnehmenden Herzens, sondern in der Zurückgezogenheit. Die transitive Bedeutung des Wortes ist erst später entwickelt wie bei *durare, festinare, orare* und überhaupt den Denominativis der ersten Konjugation. Der Dichter erschien den Griechen in der Zeit vor Pindar als *ᾄδός* Sänger, nachher als *ποιητής* Macher, Schöpfer, wie denn *ποιεῖν* auch vom Bildbauer und überhaupt von künstlerischer Thätigkeit gebraucht wird; dem Deutschen von Haus aus gleichfalls als schaffender (*scop*), später als diktirender (Dichter von *dictare* wiederholt sagen), weil die Ritter des Mittelalters, die meist des Schreibens nicht kundig waren, ihre Gesänge dem Schreiber in die Feder diktirten; dem Römer als ein von poetischer Raserei und von Gottbegeisterung ergriffener Mann (*vates* stammverwand mit Wut). Darum redet auch Cicero geradezu von einem *furor poeticus*. Der Gott nimmt Platz im Herzen des Sängers wie im Anfange des 6. Buches der Äneide in dem der Sibylle. Darum bedeutet *canere* auch singen und weissagen (z. B. bei Cicero in Cat. III 18). Übersetzen wir *ποίησις* nach seinem Grundbegriffe wörtlich ins Lateinische, so erhalten wir die Ausdrücke *factio* und *actio*, von denen keiner zur Bezeichnung künstlerischen Schaffens verwendet wird, die vielmehr die politische oder überhaupt praktische Thätigkeit ausdrücken. *Negotium* bedeutet zunächst das Nichtmüßigsein (*neg-otium*), dann überhaupt das kaufmännische Treiben, den Handel (*negotiarum, negotiator*), während das entsprechende griechische Wort *σχολή* = *schola* zur Bezeichnung geistigen Schaffens entlehnt wurde.

Es erübrigt noch, der Aufschlüsse zu gedenken, die wir den Eigennamen verdanken. So kann man bei geographischen Bezeichnungen dem Gedächtnis in der wirksamsten und erfolgreichsten Weise zu Hülfe zu kommen. „Die armen Namen können besseres werden als Gedächtniskram. Sie können lebendig werden und auferstehen als lebende Zeugen des menschlichen Geistes. Diese Hieroglyphen, sonderbare Gestalten für Auge und Ohr, dem Gedächtnis oft nur mit Zwang unterwürfig zu machen, sie können freundliche Lichter, anmutige Klänge werden und unsere Freunde für unser ganzes Leben“ (Egli, Zeitschr. f. Schulgeographie I 243). Itälische und griechische Städte- und Landschaftsnamen bieten hier Gelegenheit genug zu allerhand Kombinationen, selbst gallische Bezeichnungen lassen sich verwerten. Bei der Lektüre des gallischen Krieges kann die Lage von *Samarobriva* durch die Zerlegung des Wortes in *Samara* (Somme) und *briva* (Brücke) (vgl. Innsbruck) genauer bestimmt, der Wohnsitz der Sequani durch Vergleichung von Sequana festgestellt werden. Die Morini und Aremorici sind leicht als Meeranwohner zu erkennen, beide benannt von gall. *more* = lat. *mare* Meer (*ar* = *ad* wie in *arcesere*), womit die slavischen Namen Morea und Pommern (*po* an und *more* Meer) verglichen werden können.

Auch gewähren uns die Eigennamen Einblick in die Sagenbildung und die volksetymologische Schöpfungskraft des Volkes. Wie jede Nation so hat auch die römische sich Namen, deren Gepräge verhlafst war, besonders fremde, nach ihrer Art umgeprägt und ihnen dadurch oft ein völlig verändertes Aussehen gegeben. Bisweilen ist dabei der Aberglaube im Spiele, der in den Namen Worte von böser Vorbedeutung witterte; z. B. bei *Egesta* und *Maleventum*, die wegen des Anklanges an *Egestas* und *male-ventus* in *Segesta* und *Beneventum* geändert wurden, öfter nationale Eitelkeit wie bei dem Reiterspiel *Troiae ludus*, das mit dem Stammbaum der julischen Dynastie an Troia angeknüpft wurde. Häufig gab auch die bestehende Namensform Anlaß zu wunderlichen sagenhaften Deutungen. Wie der Binger Mautturm die Sage von den Mäusen des Bischofs Hatto hervorrief, so der Name *Argiletum* (von *argilla* Thon, also Thongrube) die Erzählung vom Tode des Argus oder die Bezeichnung Alpes Penninae (von kelt. *pen* Berg) und *Graji* das Märchen von alten Alpenwanderungen der Punier und Griechen. Der Brunnen am Kapitol (*Tullianum* von *tullus* Springbrunnen) wurde mit dem römischen Könige Tullus Hostilius in Verbindung gebracht. Die Geschichte von der säugenden Wölfin erklärt sich auf einfache Weise, wenn man die Wörter *Rumo* Tiber (davon abgeleitet *Ruminalis*) und *rumen*, *-inis* Euter, Brust in Betracht zieht.

Endlich die Personennamen! Sie spiegeln nationale Eigentümlichkeiten und Gepflogenheiten deutlich wieder. Wie die *Fabii*, *Lentuli*, *Pisones* von Feldfrüchten benannt sind, so die *Porcii*, *Vitellii*, *Ovidii* nach Haustieren: beide weisen auf die Bedeutung, die man der Landwirtschaft und Viehzucht im alten Rom beilegte. Zunamen wie: *Scaurus* der Schiefbeinige, *Naso* der Grofsnasige, *Capito* der Grofsköpfige, *Calvus* der Kahlköpfige zeigen uns, welchen Gefallen die Römer daran fanden, die kleinen Gebrechen an einander ausfindig zu machen und aufzustechen. Denn diese und viele andere sind ursprünglich als Spitznamen zur Unterscheidung gegeben worden und so an den Personen haften geblieben¹⁾.

So ist der Wortschatz der lateinischen Sprache eine unerschöpfliche Fundgrube für jeden, der Verlangen danach trägt, Schätze zu heben. Er giebt uns einerseits trefflichen Aufschluss über alle möglichen Seiten des Volkscharakters und läßt uns tiefe Blicke in das Kulturgetriebe jener Zeit thun, andererseits aber giebt er reichlich Gelegenheit zu Denkübungen aller Art und leitet von äusserer, oberflächlicher Sprachbetrachtung zu liebevoller Versenkung in das reiche, schöne Gebiet der Wortbedeutung. Und wer so an der fremden Sprache seine Geisteskräfte geübt

¹⁾ Die Kehrseite davon finden wir in den ehrenden Beinamen *Africanus*, *Asiaticus* u. a., die man siegreichen Feldherren zur Auszeichnung als Anerkennung ihrer Thaten verlieh.

hat, der wird dann auch mit prüfendem Blick die Worte der Muttersprache anschauen, die ihm bisher meist über die Lippen geglitten sind, ohne daß er sich ihrer Abstammung bewußt geworden ist, wird auf ihre Bildung achten und nach ihrer Grundbedeutung forschen. Diese Anregung aber ist von hervorragender Wichtigkeit: sie arbeitet dem mechanischen, gedankenlosen Sprechen und Schreiben entgegen¹⁾.

Eisenberg.

O. Weise.

Didaktische Stoffauswahl für den Kanon der Ovidlektüre in Ober-Tertia auf Grund der neuen Lehrpläne.

Durch die neuen Lehrpläne ist die Ovidlektüre im wesentlichen auf die O III beschränkt. Es heißt zwar S. 20: „II^b. Lektüre: . . . Auswahl aus Vergil nach einem Kanon . . . oder aus Ovid“. Indessen wird man, wo nicht besondere Gründe mitsprechen, wohl meist geneigt sein, für II^b auf Ovid zu verzichten, zu Gunsten Vergils, und zwar aus didaktischen Gründen, da Vergil viel geeigneter ist zur Konzentration 1) mit der übrigen lateinischen Lektüre der Klasse (leichtere Reden Ciceros, Auswahl aus Livius), 2) mit dem grammatischen Pensum im Latein, 3) mit der Odyssee, 4) besonders mit den nationalen Lehrstoffen des deutschen und Geschichtsunterrichts in II^b — kraft seines ausgeprägten nationalen Charakters. — Von Ovid können auf dieser Stufe nur noch die Fasten in Betracht kommen. Die Untersuchung hierüber liegt über unser Thema hinaus. Für O III kann nur von den Metamorphosen die Rede sein.

Hier gilt es nun, auf Grund der bestehenden Vorschriften einen Weg ausfindig zu machen, wie die Ovidlektüre in der für sie angesetzten kurzen Zeit eines Jahres¹⁾ möglichst fruchtbar zu gestalten ist.

Die Lehrpläne betonen mit vollem Recht, daß dies nur durch Aufstellung eines Kanon möglich sei.

Früher begnügte man sich mit dem ganz allgemeinen Ausdrucke „mit Auswahl“²⁾ (vgl. Wiese S. 321, 333; 3. Schles. Dir.-

¹⁾ Im übrigen verweise ich auf meine Schrift „Charakteristik der lateinischen Sprache“. Leipzig, B. G. Teubner, 1891.

²⁾ Früher war ihr sogar teilweise auch die IV eingeräumt (Erler, Die Direktorenkonferenzen des preussischen Staates S. 92 [Spitzner]). Über die Notwendigkeit der Lektüre in beiden Tertien: Wiese I S. 321, 333, Erler S. 96, Verh. d. 4. Dir.-Konf. d. Prov. Sachsen 1883 S. 28 (hier nur Korref. Quedlinburg für das tirocinium in IIb) und S. 48.

³⁾ Andere: „Auswahl besonders aus den ersten Büchern (Wiese S. 333); v. Oppen, Die Wahl der Lektüre S. 11 (Colberg): „Ausw. aus I—VII (vgl.

Konf. 1873 S. 5 u. a.), wobei dem subjektiven Geschmack volle Freiheit gelassen und nur höchstens die ungefähre Anzahl der in jeder Klasse zu „bewältigenden“ Verse angegeben war („ca. 1000“); ja, man wollte oft sogar keine Auswahl, sondern verlangte für jede Tertia „je zwei Bücher“ (Wissowa bei Erler S. 96).

Indessen liegen auch schon aus neuerer Zeit für einen festen Kanon der Ovidlektüre beider Tertian bemerkenswerte Aufstellungen vor:

1) J. Rost, Die Ovidlektüre in Tertia. Ztschr. f. d. GW. XXXVIII (1884) S. 1—21. 2) O. Frick, Mitteilungen aus der Praxis des Seminarium praeceptorum zu Halle: IV. Die Ovidlektüre in Tertia. Ztschr. f. d. GW. 1884 S. 257—268. Enthält eine Besprechung von Rosts Aufsatz. 3) Körber in den „Lehrplanübersichten des Gymnasiums zu Barmen“ 1885. II. S. 73, 75, 76. 4) C. v. Oppen, Die Wahl der Lektüre im altsprachlichen Unterricht u. s. w. Berlin 1885. S. 31, 49, 51, 52. Im Anschluss an die Barmener Lehrpläne. 5) H. Magnus in den Jahresberichten des Phil. Vereins zu Berlin XII (1886) S. 218 ff. Enthält auch eine Kritik Rosts und Fricks. 6) G. Ihm, Materialien zur Ovidlektüre. Paderborn 1890. Bespricht Rost, Frick und Magnus in der Einleitung.

Dafs keine von diesen Kanonaufstellungen ohne weiteres übernommen werden kann, ergibt sich schon aus ihrer Zerschneidung auf zwei Klassen (Magnus: 3 Coetus) und aus der hieraus entspringenden viel zu grofsen Verszahl. Es verlangen für die gesamte Ovidlektüre: Rost ca. 2750 Verse (III^b: 1060, III^a: 1690). Frick: ca. 2440 Verse (III^b: 1080, III^a: 1360). Körber und v. Oppen ca. 1476 Verse (III^b: 665, III^a: 811). Magnus: 760—1000 Verse (III^b coetus I: 110—150; III^a coetus II: 250—400; III^a coetus I: 400—450). Ihm: 2200—3000 Verse (III^b: 600, III^a: 1600—2400).

Es leuchtet ein, dafs es unmöglich ist, soviel Verse in nunmehr einem Jahre zu bewältigen; ja wenn man 1) die Zeit in Anschlag bringt, die mit der „Erklärung und Einübung des daktylischen Hexameters“ und der „Anleitung zum Übersetzen in der Klasse“ verbraucht wird, 2) erwägt, dafs eine eingehende didaktische Durcharbeitung Ovids in beiden Tertian nur ca. 1400 Verse zu bewältigen imstande ist (vgl. Friedel, Materialien zum Ovidunterricht. [Progr. Wernigerode 1892] S. 4 Anm. 2), so wird man jetzt als Normalmafs für Obertertia nicht viel mehr als 650 Verse ansetzen dürfen, die nun entweder aus jenen Kanones, oder aus dem ganzen Ovid auszuwählen sind — nach einem bestimmten didaktischen Grundsatz.

S. 19, Stolp); S. 13 (Stargard): „Ausw. aus der 1. und 2. Hälfte der Siebelischen Auswahl“; S. 17 (Stettin): „Auswahl aus I und II, XII—XIV“; S. 19 (Greifenberg): „Auswahl aus I“ u. s. w.

Um für diese didaktische Stoffauswahl den richtigen Gesichtspunkt zu finden, werden wir 1) die bei jenen Auswahlen maßgebend gewesenen Gesichtspunkte auf ihre Haltbarkeit hin prüfen, 2) die hierbei als relativ beste erkannte Auswahl mutatis mutandis zur Grundlage unserer Stoffauswahl machen, sie sichten und das Gewonnene unter einem leitenden Gedanken ordnen.

I. Der leitende Gesichtspunkt für eine didaktische Stoffauswahl ergibt sich aus dem Zwecke des Ovidunterrichts.

1. Den äußerlichsten Standpunkt vertritt hier Magnus. Er sagt a. a. O. S. 218: „Hauptzweck der Ovidlektüre: . . . der Schüler soll lernen Hexameter richtig zu lesen, die lateinische Dichtersprache mit ihren Eigentümlichkeiten und ihrer Technik, sowie die Poesie eines Ovid verstehen.“ — Infolge dessen ist ihm „maßgebendes Prinzip“ für die Verteilung des Lehrstoffs „in erster Linie die größere oder geringere Schwierigkeit der einzelnen Abschnitte“. Nach diesem Gesichtspunkt stellt er folgenden Kanon auf:

	III ^b Coetus I:		III ^a Coetus II:
Met.	III 1—137 (Cadmus)	Met.	II 1—400 (Phaeton. Heliaden. Cycen.)
	IV 604—789 (Persëis)		III 511—733 (Pentheïs)
	IV 55—166 (Pyr. u. Thisbe)		IV 389—603 (Minyaden, Iris u. Melic., Cadm. u. Harmonia)
	VI 146—312 (Niobe)		V 341—571 (Ceres u. Proserp. u. Nebenerzählungen)
	VIII 611—724 (Phil. u. Bauc.)		642—676 (Triptolemus)
	XI 85—193 (Midas 1. 2)		VII 453—660 (Minos u. Aeacus)
			VIII 183—259 (Daedalus u. Icarus)
			X 1—77 (Orpheus u. Eurydice)
			XI 1—66 (Orpheus' Tod)
	III ^a Coetus II:		
Met.	I 1—451 (Schöpfung. Weltalter. Giganten. Lycaon. Sintfl. Denc. u. P. Python)		XII 580—XIII 398. (Achills Tod. Streit um die Waffen)
	VIII 260—545 (Calydon. Jagd) (ev. om. 301—328)		XIII 399—575 (Hecuba u. Polyx.)
	IX 1—97 (Archelous)		XIV 154—511 (Aeneas' Fahrt von Euboea bis zur Landung in Italien.)
	„ 134—272 (Deïanira. Hercules' Tod)		XIV 772—851 (Romulus. Her-silla)
	XI 410—748 (Ceyx u. Alcyone)		
	XII 1—145 (Aulis. Iphigen. Cygnus)		

Die Reichhaltigkeit dieses Kanons hat den Vorzug, daß der Lehrer je nach der Länge des Semesters daraus nach Gutdünken wählen kann und im nächsten Jahre mit den Zurückbleibenden nicht wieder dieselben Stücke zu lesen braucht, ein Übelstand, der, wie Magnus mit Recht bemerkt, allen andern Kanones anhaftet. Wenn aber andererseits dem subjektiven Ermessen soviel Freiheit in der Auswahl des Lehrstoffes gelassen wird, dann kann schwerlich eine gleichartige Vorbildung der verschiedenen Schülergenerationen erzeugt werden. Es ist leicht denkbar, daß der eine Lehrer Stücke

mehr lyrischen Charakters auswählt, der andere solche, die dem ästhetischen Interesse dienen u. s. w. Freilich wenn nach Magnus der Schüler nur lernen soll Hexameter fließend lesen u. s. w. (s. o.), so kommt das schliesslich auf eine wesentlich philologische Unterweisung hinaus; was sonst noch nebenbei abfällt, ist willkommener Zuwachs, auf ihn kann man aber mit Sicherheit nicht hoffen. Dem gegenüber sei gleich hier mit Nachdruck betont, daß der Zweck des Ovid-Unterrichts keinesfalls ein so eingeschränkter sein darf, sondern vielmehr, wie jeder Unterricht, auf sittliche Charakterbildung gerichtet sein soll.

Was das bei Magnus als Vorteil seines Kanons hingestellte Fortschreiten vom Leichterem zum Schwereren anlangt, so ist das allerdings ein richtiger pädagogischer Grundsatz. Indessen läßt sich über die Leichtheit oder Schwierigkeit der einzelnen Stücke in der Magnusschen Anordnung streiten, und außerdem ist im großen Ganzen der Stil der ovidischen Erzählungen der gleiche, sodafs es bei etwaigen Einzelschwierigkeiten nur der Vorbereitung durch den Lehrer bedarf, um diese Hindernisse leicht überwinden zu lassen.

2. Einen mehr auf das Wesen der auszuwählenden Stücke bezüglichen Gesichtspunkt zeigen Körber und v. Oppen in der Aufstellung und Begründung des Barmener Ovidkanons. Beide bezeichnen als Zweck des Ovidunterrichts in Tertia: „Die Schüler mit den wichtigsten und schönsten Sagen aus der Götter- und Heroenwelt der Alten, soweit sie (die Sagen) in Ovids Metamorphosen überliefert sind, vertraut zu machen“ (Körber S. 73, v. Oppen S. 31, 49). Also ein wesentlich ästhetischer Gesichtspunkt.

Ihre Auswahl und Anordnung (ich zitiere der Gleichmäfsigkeit halber nach der Sedlmayrschen Textausgabe, Prag 1884) ist diese:

- | | |
|---|---|
| III ^b 1. Die Weltalter (I 89—150). | III ^a 1. Phaethon (II 1—324) |
| 2. Raub der Proserpina } (V 342 | 2. Dädalus und Ikarus (VIII 193 |
| 3. Ceres u. Proserpina } —550). | —235). |
| 4. Philem. u. Baucis (VIII 604 | 4. Ajax u. Ulixes (XIII 138 vv.) |
| —714). | 3. Perdix (VIII 236—259). |
| 5. Midas (XI 85—145). | 5. Sedlmayr („Auswahl“) nr. 29, |
| 6. Niobe (VI 146—312). | 139—410). |
| 7. Orpheus (X 1—77). | |

Das Weitere siehe unter 3.

3. Mit dieser Ansicht vom mythologisch-ästhetischen Hauptzwecke der Ovidlektüre berührt sich Rost, der (ich führe der Kürze halber die Magnussche Charakteristik von Rosts Prinzip an) „darauf aufmerksam macht, daß die Metamorphosen eine Fundgrube für Mythologie und Sagengeschichte seien, die man mehr als bisher ausbeuten müsse. — Für die Auswahl des Lesestoffes werden folgende Gesichtspunkte aufgestellt: 1) Die Abschnitte sollen ein abgeschlossenes Ganzes bilden, 2) sie sollen angemessen sein dem geistigen und sittlichen Standpunkte des Tertianers,

3) sie sollen einen bedeutsamen mythologischen Inhalt haben,
 4) es muß an ihnen womöglich irgend ein kulturhistorisches Interesse vorhanden sein, d. h. die Stoffe müssen noch in irgend einer Weise in unserer Zeit fortleben“. Von diesen Gesichtspunkten aus untersucht nun Rost die ganzen Metamorphosen auf ihre pädagogische Brauchbarkeit in gründlicher Weise und stellt selbst einen Kanon für beide Tertianer auf. Zum Schluss versucht er den mythologischen Gewinn zu gruppieren.

Was den Hauptgedanken Rosts und der Barmener betrifft, wonach der Hauptzweck der Ovidlektüre Vertrautheit mit der alten Mythologie ist, so muß das als eine Einseitigkeit bezeichnet werden. Mythologische Kenntnisse sind, wie Frick a. a. O. treffend bemerkt, ein schätzbare Nebenerwerb der Lektüre, keineswegs aber ihr Hauptzweck. Auch werden die hauptsächlichsten mythologischen Kenntnisse bereits in VI und V an der Hand des lateinischen Lesebuches und in V im deutschen Unterrichte gewonnen (vgl. Lehrpläne S. 40, 18, 14). Wertvolle Bemerkungen zu Rosts Auswahl und Gruppierung des Lesestoffes bietet Fricks Kritik a. a. O., wengleich wir an einzelnen Stellen Rost gegen Frick werden Recht geben müssen. Jedenfalls ist Rost gegen den Magnusschen Vorwurf der Prüderie zu verteidigen. Seine Bedenken gegen einzelne Erzählungen sind (wie wir z. B. bei Pyramus und Thisbe weiter ausführen werden) von begründeter Rücksicht auf den (von ihm ad 2 als Leitpunkt aufgestellten) „geistigen und sittlichen Standpunkt des Tertianers“ diktiert. (Vgl. Schrader, *Erz.- u. Unterr.-Lehre*, 5. Aufl., S. 97, 158, 370).

4. Der Keim einer gedeihlichen Weiterentwicklung liegt in dem von Rost ad 4 aufgestellten Gesichtspunkt: „Es muß ein kulturhistorisches Interesse vorhanden sein“.

Hier setzt nun Frick ein, indem er gerade dieses kulturgeschichtliche Element zum Prinzip seiner Auswahl und Anordnung macht. Seine Gesichtspunkte sind die: „Die auszuwählenden Abschnitte müssen fähig sein, die Teilnahme der Schüler zu erregen. — Der Zillersche Gedanke, daß der Schüler auf alle Weise in die kulturgeschichtliche Entwicklung des Menschengeschlechts eingeführt und genötigt werden müsse, deren Gänge nachzudenken und ihre Hauptwendepunkte gleichsam zu durchleben, bleibt auch für die Metamorphosen verwendbar. — Die Lesestücke sollen überschaubare Einheiten mit falschem Anfange und befriedigendem Abschlusse bieten. Sie sollen dem Schüler einen bestimmten Ertrag an neuen gehaltvollen Anschauungen und Vorstellungen zu selbstthätigem Erwerb in systematischer Ordnung vermitteln“.

Von diesen Gesichtspunkten aus stellt er folgenden Kanon auf:

U. III 1. Sem. Patriarchalisch-idyllische Zustände, meist aus dem Kreise des Familienlebens, zum Teil märchenhaften Charakter tragend. — 1. Philemon und Baucis. 2. Der Wunsch des Midas.

3. Die lycischen Bauern. 4. Dädalus und Ikarus. 5. Pyramus und Thisbe. 6. Orpheus und Eurydice. 7. Cyparissus.

2. Sem. Bedeutsame Unternehmungen aus dem Zeitalter einfachen Heldentums (Heroenzeit). 1. Die kalydonische Jagd. Meleager. 2. Perseus und Andromeda. 3. Jason und Medea. Argonautenzug.

O. III. 1. Sem. Stadt- und Staatengründungen. Übergang zu mehr geschichtlichen Verhältnissen. 1. a) Lykaon, b) Sintflut, c) Deukalion und Pyrrha. 2. Kadmus gründet Theben. 3. Zur Geschichte Trojas: a) Die Griechen in Aulis, b) Laomedon, c) Trojas Fall. Hekuba.

2. Sem. Innenleben. Psychologische Motive. 1. Phaethon. 2. Niobe. — Anhang: a) Die Weltalter, b) Das Chaos und die Erschaffung der Welt.

Die eingehende Begründung dieser Auswahl und Anordnung giebt Frick am gleichen Orte.

5. Ihm ist bestrebt gewesen, zwischen Frick und Magnus zu vermitteln (a. a. O. S. VII), indem er nachzuweisen sucht, daß sich Magnus' mehr formale Richtung mit der psychologisch tieferen von Frick wohl in Einklang bringen lasse. Die Notwendigkeit des Lesens der Erzählungen in Fricks Reihenfolge bestreitet er und glaubt Fricks Ziel auch bei anderer Verteilung des Stoffes dadurch zu erreichen, daß er am Ende der Ovidlektüre die gelesenen Stücke nach Fricks Gesichtspunkten gruppieren läßt. In seinen (inhaltlich schätzbaren) Bearbeitungen der einzelnen Gedichte folgt er der Reihenfolge bei Ovid und sucht nur von einer Erzählung zur andern einen gewissen Übergang herzustellen. Einen Kanon stellt er nur insofern auf, als er die gebotenen Stücke in zwei Klassen teilt (Cyklen): 1. Gedichte, die er mit seinen Schülern zu lesen pflegte; 2. Andere, um dem Lehrer größeren Spielraum zur Auswahl zu lassen.

Cyklus 1 enthält: Die vier Weltalter; Sintflut; Deukalion und Pyrrha; Phaethon; Perseus und Atlas; Raub der Proserpina; Arachne; Niobe; lycische Bauern; Dädalus und Ikarus; kalydonische Jagd; Philemon und Baucis; Orpheus und Eurydice; Wunsch des Midas; Midas als Kunstrichter.

Cyclus II: Battus; Pentheus; Perseus und Andromeda; Ceres sucht Proserpina; Cyparissus; Fama; Pyramus und Thisbe; Herkules; Ceyx und Alcyone; Schöpfung.

Unter den angeführten Stücken erscheinen überflüssig aus Cyklus 1: Perseus und Atlas (zu wenig bedeutsamer Inhalt; die Bestrafung der Ungastlichkeit besser bei Philemon und Baucis, sowie den lycischen Bauern); Raub der Proserpina (zu wenig selbständiges Ganzes); Midas als Kunstrichter (zu unbedeutend); — aus Cyklus 2): Battus (unbedeutend); Fama (Ihm sagt S. 39 selbst: „Die Fama ist nicht plastisch geschildert. Vergil handelt ausführlicher von der Göttin“); bei Ceres und Proserpina, Herkules,

Ceyx und Aleyone steht die Länge der Erzählung in keinem richtigen Verhältnis zu ihrer Wichtigkeit; man wird daher bei der jetzt nötigen Beschränkung auf diese Stücke verzichten müssen. Über andere mit Frick gemeinsamen Erzählungen und deren Beurteilung siehe weiter unten.

Unter allen vorhandenen wird dem Kanon Fricks die Palme zugestanden werden müssen, trotzdem unter den neuen Verhältnissen natürlich nicht daran zu denken ist, ihn einfach zu übernehmen. Was zunächst die Auswahl selbst anlangt, so führt diese in der That in systematischer Ordnung einen bedeutenden und in allen seinen Teilen innig verknüpften Gedankenkreis¹⁾ in die Seele des Schülers ein, ist zur Pflege des vielseitigen Interesses in jeder Form²⁾ geeignet und trägt so in hervorragender Weise zur „Lösung der höchsten Aufgabe des erziehenden Unterrichts“, zur sittlichen Charakterbildung bei.

II. Der neue Kanon. Um der durch die neuen Lehrpläne geschaffenen Lage gerecht zu werden, werden wir zuerst das oben festgestellte Normalmaß von ca. 650 Versen herzustellen suchen und zu diesem Zwecke eine Sichtung des reichen Frickschen Stoffes vornehmen müssen.

Ferner werden wir auf Grund der übrig bleibenden Erzählungen einen doppelten Kanon aufzustellen bemüht sein, damit die Magnussche Forderung der Abwechslungsfähigkeit in zwei Jahrgängen erfüllt wird, und werden diese beiden Kanones dem Grundgedanken nach möglichst einheitlich zu gestalten suchen.

1) Sichtung des Frickschen Materials. Hierzu werden wir die Erzählungen in drei Klassen teilen:

- a) solche, deren Ausscheidung schon bei dem alten Lehrplan didaktisch wünschenswert war, jetzt aber geradezu nötig ist,
- b) solche, die ohne Schaden weggelassen werden können,
- c) solche, die beizubehalten und nur entsprechend anzuordnen sind,

a. Zu den auszuschließenden gehört (von den bei Frick unter I genannten) zunächst die Erzählung von

α) Pyramus und Thisbe, die ich für eine sittlich würdige Liebesgeschichte nicht halten kann, wie es z. B. Magnus S. 217 thut; auch Frick führt zu ihrer Empfehlung an: „Zwei Liebende.

¹⁾ Nicht nur verknüpft durch die Hauptüberschriften, sondern die einzelnen Erzählungen stehen auch unter einander in enger Beziehung (Frick a. a. O.).

²⁾ Dies gilt nicht nur für die einzelnen Erzählungen an sich (z. B. über Philemon und Baucis vgl. Friedel S. 24), sondern auch für den Kanon als Ganzes. Nicht alle Formen des vielseitigen Interesses treten ja in jeder Erzählung in gleicher Stärke und Ausdehnung hervor, sondern bald diese, bald jene (Friedel a. a. O.). Frick hat es verstanden, die Stücke so zu wählen, daß alle Formen des vielseitigen Interesses durch besonders geeignete Erzählungen vertreten sind.

Treue bis zum Tode. — Rückweisung auf 1 (Phil. und Baucis). Vorbereitung auf 6 (Orpheus und Eurydice). Der Stoff aus den Shakespeare-Erzählungen ist meist auch dem Tertianer schon bekannt. Bestimmter lokaler Hintergrund“.

Ich lasse dahingestellt, ob es sich empfiehlt, Tertianern einen Liebesroman vorzuführen. Jedenfalls müßte es dann ein besserer sein als diese Erzählung, mit der sich die Töchter des Minyas die Zeit vertreiben. Das edle Motiv der Treue bis zum Tode wird durch die Figuren dieser beiden Liebenden eher ins Lächerliche gezogen und der schwachherzige Selbstmord dieses Liebespaares darf nicht als gleichwertig hingestellt werden mit jenen beiden anderen tiefethischen Erzählungen. Der übliche Vergleich mit Romeo und Julia ist von Frick mit gutem Bedacht weggelassen; der Hinweis aber auf Shakespeares Pyramus und Thisbe im „Sommernachtstraum“ ist eine vernichtende Kritik jener beiden Charaktere Ovids, die der grofse Brite mit feinem Spott karikiert hat, als er „die höchst klägliche Komödie von dem höchst grausamen Tod von Pyramus und Thisbe“ schrieb. Was ist auch dieser Pyramus bei Ovid weiter, als „ein Liebhaber, der sich auf die honnetteste Weise ums Leben bringt“ und sich darin gerade als ein großer Schwächling zeigt. Man rede hier nicht von Romeo; dieser hat ganz andere Leiden hinter sich, und sein Selbstmord ist bei Shakespeare so triftig motiviert, dafs wir ihn begreifen. Aber die rührselige Feigheit des scheinbaren Helden Pyramus mufs auf das Herz eines frischen Tertianers einen höchst widerlichen Eindruck machen. Das ist kein Held für gesunde Knaben; die wollen lieber hören „von Helden lobebären, von großer Kuonheit“, von Drachentöttern, Riesenbezwingern und Volkserrettern, — ein Romanheld wie Pyramus kann und soll sie nicht begeistern. — Und Thisbe, nun, die ist eben „das Fräulein, das den Pyramus lieben mufs“, im übrigen an Thorheit des Handelns jenem völlig ebenbürtig. Warum mufs sie denn so lange in der nahen Höhle bleiben, bis Pyramus sich getötet hat? Natürlich nur, damit Pyramus seine Rede halten kann, die sie aber trotz des vernehmlichen Pathos nicht hört, und damit sie Grund hat, sich unter ebenso schönen Worten umzubringen. Diese beiden Hauptpersonen sind ganz verzeichnet, und wie soll man dergleichen unsympathische Gestalten und unnatürliche Dinge dem Schüler vermitteln? Man wäre versucht, an Shakespeares Parodie anzuknüpfen. Kennt der Schüler sie schon (was meist nicht der Fall ist), oder wird sie ihm bekannt gemacht, so ist die Achtung vor den handelnden Personen gleich dahin. Wo aber sonst einen Anknüpfungspunkt für das Verständnis suchen? Und welchen ethischen Gewinn wirft die ganze Erzählung ab? Dafs hier keine echte Liebe, sondern nur ein Romansurrogat vorliegt, ist zu klar, als dafs man einem Tertianer etwas anderes einreden dürfte. Rost hat vollkommen Recht, wenn

er sagt: „Die sittliche Grundlage (Liebelei der jungen Leute und übereilter Selbstmord) ist verfänglich“.

β) Cyparissus (Frick I 7) ist ebenfalls wegzulassen, schon wegen des von Rost S. 13 angeführten Grundes, sodann auch wegen der Bedeutungslosigkeit der ganzen Erzählung. Dafs die Staffage, der Hirsch, auf das kommende Jagdbild, die kalydonische Jagd, überleite (Frick), ist an sich ein zu schwacher Grund, aufserdem aber wird sich ergeben, dafs die Meleagererzählung wegfallen kann; dafs ferner die durch den Schlufs von I 6 (Orpheus und Eurydice) erzeugte Stimmung (Trauer) festgehalten werde, ist erst recht belanglos, wenn kein weiterer Grund zur Beibehaltung vorhanden ist. Endlich ist der ethische Reingewinn so auferordentlich dürftig, dafs schon aus diesem Grunde der Verzicht leicht fällt.

γ) Jason und Medea. Gegen die Lektüre dieser Erzählung (Frick II 3) ist einzuwenden, dafs das Hauptsächlichste, der Seelenkampf der Medea, für den Schüler teils unverständlich, teils bedenklich ist. Wenn Frick behauptet, dafs das psychologische Motiv, der Konflikt in Medea zwischen der Liebe zum Fremdling und der Kindesliebe, auch dem Tertianer schon verständlich sei, so müssen seine Tertianer eminent begabt gewesen sein. Andere werden damit andere Erfahrungen gemacht haben. Und falls wirklich jener Konflikt dem Tertianer verständlich würde, wäre das überhaupt wünschenswert? Der Dichter verwendet alle Kunst darauf, seiner Heldin Medea und ihrer Handlungsweise die Sympathie des Lesers zu sichern; er giebt der Liebe Recht gegenüber der Kindespflicht, immerhin recht bedenklich für die Schullektüre. Geht nun der Lehrer darüber hinweg, so zwingt des Dichters Beredsamkeit den Schüler zu seiner Ansicht hinüber, was noch schlimmer wird, wenn etwa der Lehrer dem Ovid ausdrücklich Recht giebt. Polemisiert er aber gegen Ovids Auffassung, so verkehrt er dem Schüler den Genufs und nimmt ihm zugleich die Achtung vor Dichter und Dichtung, oder erweckt gar eine gefährliche innere Opposition gegen seine Polemik; denn schliesslich bleibt Ovid, wenn verstanden, ihm doch überlegen. Auch die Scheuflichkeit der Rache an Pelias, die Frick vergeblich zu entschuldigen sucht, ist ein Grund mehr gegen die Lektüre. Was endlich den Zusammenhang der Erzählung betrifft, so mufs, wie Rost treffend bemerkt, da der Dichter die Sage als bekannt voraussetzt und vieles Wichtige fehlt, ungebührlich viel ergänzt und nebenher erzählt werden, wodurch das Interesse am eigentlichen Stoff geschwächt wird. Die Schilderung des Kampfes selbst, die allein das volle Interesse des Schülers erregen kann, läfst sich aber ohne das Vorhergehende und Ergänzende für sich nicht lesen und bleibt so in der Luft schweben.

δ) Stücke zur Geschichte Trojas (Frick III 3). Hier bildet die fragmentarische Darstellung des Dichters einen noch viel triftigeren Grund zur Streichung. Sind diese Stoffe (wie es

nach den neuen Lehrplänen der Fall ist) dem Schüler schon von früher her bekannt, so lernt er aus Ovids Darstellung nichts Neues hinzu, muß vielmehr sehr vieles aus seinem Gedächtnisse ergänzen; sind sie ihm aber nicht bekannt oder entfallen, so lernt er sie aus Ovids Darstellung nicht, sondern es müssen ihm hauptsächlich Züge hinzuerzählt werden. Was Rost in dieser Beziehung über XI 194—221, XII 1—38, XIII 498—575 sagt, sind Worte, die ich unbedingt unterschreibe.

b. Zu den ohne Schaden unter den jetzigen Verhältnissen wegzulassenden Stücken rechnen wir: α) Die kalydonische Jagd. β) Kadmus gründet Theben. γ) Das Chaos und die Entstehung der Welt. δ) Die vier Weltalter.

α) Die kalydonische Jagd (Frick II 1). Diese enthält allerdings „dramatische Momente und gelungene Naturschilderungen“. Der Vorteil, den Frick noch hervorhebt, daß der Schüler mit einer Anzahl bedeutender Helden bekannt wird, ist doch sehr mäßig, da diese Helden meist nur kurz mit Namen genannt werden, ferner aber der Schüler mit ungefähr ebenso viel unbedeutenden Heldennamen unnütz belastet wird. Den Hauptanstoß bietet jedoch vom ethischen Standpunkte aus der moralisch verwerfliche Oheimmord Meleagers und die grausige That der Althäa, die den sittlichen Konflikt zwischen Mutter- und Schwesterliebe in naturwidriger Weise zu Gunsten der letzteren löst, — eine Schuld, die durch Althäas Selbstmord nicht genügend gesühnt wird. Es leiden hier, mit Herbart zu reden, spekulatives, ethisches, soziales und religiöses Interesse ganz erheblich, sodafs wir schon wegen dieser Beeinträchtigung der Bildung sittlicher Werturteile auf die außerdem sehr lange Erzählung mit gutem Grunde verzichten können.

β) Kadmus gründet Theben (Frick III 2). Auch hierauf werden wir verzichten müssen. Enthält die Erzählung auch nicht solche sittlichen Bedenken, wie die vorige, so sind doch die ihr zu Grunde liegenden ethischen Gedanken (schon die ungerechte Verstofsung des Kadmus, die Art der Entführung Europas u. s. w.) zum Teil anstößig, zum Teil weniger wertvoll als die anderer Erzählungen. — Den vielleicht für die Konzentration mit dem deutschen Unterricht erwünschten Kampf mit dem Drachen haben wir auch in der Erzählung von Perseus und Andromeda und, wenn wir im ersten Buche noch bis 451 lesen, auch bei Apolls Kampfe mit dem Python, wo sich zugleich eine wertvolle Anknüpfung an die griechische Geschichte (Festspiele!) bietet.

γ) Das Chaos und die Entstehung der Welt (Frick IV, Anhang b). Diese Erzählung enthält ein zu wenig wertvolles Material für den Gesinnungsunterricht und ist wegen der sachlichen Differenz zu der (für ihre Beibehaltung ins Feld geführten) Konzentration mit dem Religionsunterricht zu wenig geeignet, als daß wir unbedingt an ihr festhalten müßten.

d) Die vier Weltalter (Frick IV, Anhang a). Obgleich dieser Abschnitt von großer poetischer Schönheit ist, werden wir ihn doch bei Seite lassen müssen, da ihm eine Hauptperson fehlt. Der Schüler lernt den Inhalt des Stückes schon aus dem Lese-stoff der unteren Klassen, ferner später aus Schillers gleichnamigem Gedicht und dem „Spaziergang“ kennen.

c) Es bleiben somit aus dem Kanon Fricks nur noch übrig: 1. Philemon und Baucis. 2. Wunsch des Midas. 3. Die lycischen Bauern. 4. Dädalus und Ikarus. 5. Orpheus und Eurydice. 6. Perseus und Andromeda. 7. Lykaon, Sintflut, Deukalion und Pyrrha. 8. Phaethon. 9. Niobe. Der Wert gerade dieser Erzählungen für die Tertialektüre ist durch Frick dermaßen klar-gestellt, daß wir, auf seinen Ausführungen und den oben ange-führten Gründen für die Ausscheidung der übrigen Stücke fußend, diese und nur gerade diese Erzählungen für die Zusammen-stellung unseres Wechselkanons verwerten zu sollen glauben.

Besonders ist hierbei noch zu beachten, daß sich unter den genannten neun Erzählungen einige durch ihren reichen didaktischen Gehalt so hervorthun, daß wenigstens eine von ihnen von jedem Tertianer gelesen sein sollte und deshalb in beiden Kanones vorkommen muß. Als solche Stücke erachten wir: Philemon und Baucis, Perseus und Andromeda, Niobe.

Über den didaktischen Wert von Philemon und Baucis siehe Friedel a. a. O.

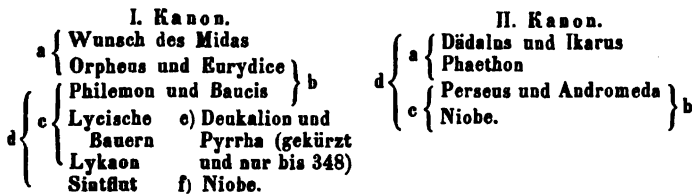
Perseus und Andromeda ist ein echtes Tertianerstück. Dem in kühner Sagenherrlichkeit schwelgenden Gemüte des Ter-tianers ist der Charakter des Heros und die große That außer-ordentlich sympathisch. In seinem Erfahrungskreise findet er außerdem eine Menge von Verknüpfungspunkten mit dem, was ihm hier geboten wird. Gleich zu Anfang wird ihn z. B. die Erwähnung des *aeratus carcer ventorum* an die Höhle der Winde in Andersens Märchen vom Garten des Paradieses gemahnen; die Opferung der Unschuldigen für das Gemeinwohl erinnert ihn an Hesione, Iphigenie in Aulis, Curtius; ihre Fesselung wird ihn vielleicht zu einem unterscheidenden Vergleich mit dem (ob eigener Schuld) gefesselten Prometheus anregen; die Verhinderung der Opferung durch göttliches Eingreifen gemahnt ihn an Isaak, an Hesione, an Iphigenie, an den Ritter Georg (in des Knaben Wunderhorn); der Kampf mit dem Ungeheuer ruft in ihm einen (sehr lehrreichen und bis in die Einzelheiten zu verfolgenden) Vergleich mit Schillers „Kampf mit dem Drachen“ hervor u. s. w. Kurz, eine Menge Apperzeptionsstützen sind vorhanden. Auch jede Form des vielseitigen Interesses findet in dieser Erzählung ihre Pflege. Welch' eine Anregung empfängt das empirische Interesse! Neue Götter- und Halbgöttergestalten lernt der Schüler kennen: Aeolus, die Windgötter, Ammon, Hymenaeus, Amor, die Medusa; gewissermaßen im Hintergrunde sichtbar sind Jupiter,

Minerva, Mercurius, Phoebus, Neptunus und die Nereiden. Vom Götterhimmel geht es in den Sternenhimmel: Lucifer, der Morgen- und Abendstern; alle „handelnden Personen“ der Erzählung finden wir als Sternbilder wieder: Cepheus, Cassiopea, Andromeda, Perseus, Widder (Ammon), Walfisch. Auf der Erde bietet sich ein Zuwachs an geographischen Kenntnissen: die äolischen Inseln, das Atlasgebirge, Ammoniac (Siwah), Äthiopien, die Balearen. Kulturgeschichtliches: Menschenopfer, Thieropfer; Sühnopfer, Dankopfer, Hochzeitsgebräuche. Die großen Schönheiten der dichterischen Sprache und Darstellung, z. B. bei Zeichnung der gefesselten und der befreiten Andromeda, des Hochzeitsfestes u. s. w. geben Gelegenheit zur Bildung des ästhetischen Interesses, während die Beobachtung der Motive der handelnden Personen (impietas: Kassioppe; pietas und innocentia: Andromeda; pater patriae: Cepheus; virtus: Perseus), ferner das Auffinden der Ursachen des Wechsels in der Stimmung (aus Verzweiflung zu heller Freude); die Vertiefung in die kunstvolle Disposition u. a. m. das spekulative Interesse fördern. Die harte Bestrafung und der Schmerz der Eltern, das unschuldige Leiden der Jungfrau, der Heldenmut des Perseus, die glückliche Befreiung: all dies Thun und Leiden erweckt lebhaftes sympathisches Interesse. Die Aufopferung der einen für das Wohl des Volkes, sowie die hochherzige Gesinnung des Perseus, der alsbald bereit ist, seine Kraft zur Hebung fremder Not einzusetzen, dienen dem sozialen Interesse. Sittliche Werturteile über den Charakter und die Handlungsweise der einzelnen Personen (Kassioppe: der Eltern Frevel rächt sich an den Kindern; Andromeda: die Unschuld hat im Himmel einen Freund; Cepheus: *salus publica summa lex*; Perseus: mit Gott und durch eigene Kraft) wirken auf das ethische Interesse ein, wie die Betrachtung der glücklichen Rettung durch den gottgesandten und auf göttliche Hülfe bauenden Perseus das religiöse Interesse kräftigt.

Noch höheren didaktischen Wert als diese beiden Erzählungen weist die von der Niobe auf. Jeder Tertianer wäre zu bedauern, der diese *τραγικωτάτη* und *δεινωτάτη* aller Metamorphosen nicht gelesen hätte. Trotzdem sowohl Niobe selbst, wie ihre Schuld und ihre Strafe „weit über Menschliches“ hinausragt, ist die Erhabenheit des Stoffes doch im Verein mit der Kunst des Dichters wohl geeignet, die Teilnahme des Schülers an dieser Erzählung von Anfang bis zu Ende rege zu erhalten. Indem ich hinsichtlich der Einzelheiten auf Rost, Frick und Ihm verweise, hebe ich nur die Hauptsachen hervor: die lebhaft plastische Schilderung der Örtlichkeiten, der Handlung, der Personen, zumal der Niobe, befruchtet die innere Anschauung, während eine große Anzahl der edelsten Bildwerke gerade bei diesem Stoff für die äußere Anschauung verwendet werden kann. Alle sechs Herbart'schen Interessen werden hier fast in gleicher Stärke angeregt,

Wissen, Geschmack, Phantasie, Verstand, Gemüt wird intensiv gefördert und hierdurch auf den sittlichen Willen und damit auf die Charakterbildung gewirkt. — Niobe, dieses hohe Lied von Schuld und Strafe der ἵβρις, darf keinem Jahrgange der Obertertia entzogen werden. Diese Erzählung hat daher in jedem der beiden wechselnden Kanones Platz zu finden, während wir Philemon und Baucis dem einen, Perseus und Andromeda dem andern Jahrgange zuteilen. Auf diese Weise werden jedem der beiden Jahrgänge zwei von diesen drei wichtigen Erzählungen zugänglich gemacht.

Nunmehr handelt es sich darum, die für tauglich befundenen Erzählungen auf zwei Wechsel-Kanones systematisch zu verteilen. Wir thun das so:



Wir haben hier erstens die verlangte Abwechslungsfähigkeit im Lesestoff. Ferner enthält jeder Kanon ungefähr 650 Verse, das oben festgelegte Normalmaß. Jeder Kanon bildet ein systematisch geordnetes Ganzes. Der beherrschende sittliche Hauptgedanke ist in beiden gleichmäÙig das gerechte Walten der Gottheit, wie es sich zeigt im bunten Menschenleben. Jede Erzählung bringt dies in ihrer Weise zur Geltung; aber auch unter sich sind die Erzählungen durch sittliche Grundgedanken verknüpft:

- I. a) Midas und Orpheus: Wunsch, der wider die Naturordnung ist, von der langmütigen Gottheit zwar gewährt, aber zum Unheil des Wünschenden ausschlagend.
- b) Orpheus und Philemon und Baucis: treue (Gatten-) Liebe darf selbst über den Tod triumphieren.
- c) Philemon, lycische Bauern, Lykaon: Strafe der impietas einzelner.
- d) Philemon, lycische Bauern, Lykaon, Sintflut: Strafe der impietas überhaupt; die Sünde der Leute Verderben.
- e) Deukalion und Pyrrha: die pii werden errettet (Berührung mit Philemon und Baucis).
- f) Niobe: die Gottentfremdung auf dem Höhepunkte und ihre Strafe.
- II. a) Dädalus und Phaethon: übermütiges Wagen findet seine Strafe.
- b) Dädalus, Perseus, Niobe: der Eltern Sünde an den Kindern bestraft.
- c) Perseus und Niobe: Stolz auf irdische Schönheit und damit verbundene impietas bestraft.

- d) Dädalus, Phaethon, Perseus, Niobe: Menschlicher Übermut, der die dem Menschen gesetzten Schranken überschritten hat, von der gerecht waltenden Gottheit bestraft und in sein Nichts zurückgewiesen.

Es lassen sich noch andere Beziehungen, zum Teil auch formeller Natur, in dieser Reihenfolge darthun, doch mag das Gesagte genügen. Bemerkt sei noch, daß die Frickschen Kulturstufen, soweit es möglich und nötig, gewahrt sind.

Der Einwurf gegen die besondere Hervorhebung des Ethischen im Hauptgedanken und in den Verbindungen der einzelnen Stücke, daß man nämlich dadurch in seichtes Moralisieren verfallt, wird hinfällig, wenn man sich vor Augen hält, daß es zweierlei ist, ob ein System vorhanden ist, und ob es dem Schüler in seinen Einzelheiten bis ins Kleinste aufgedeckt wird. Wir setzen doch dem Schüler auch nicht psychologisch auseinander, warum wir ihn Cäsar und Livius eher als Tacitus lesen lassen, warum wir den gesamten Lehrstoff einer Klasse nach einem bestimmten System einrichten, und doch merkt er, daß darin kein blinder Zufall ist. Den Schüler seinen Fähigkeiten angemessen zu sittlichem Verständnis langsam heranreifen lassen ist etwas anderes als Moralisieren. Daß man ihn aber an sittliche Betrachtungsweise gewöhnt, kann im allgemeinen und besonders in jetziger Zeit nur erspriesslich sein; wenn er es zunächst an lebendigen Beispielen der Litteratur und Geschichte erfahren hat, wird er es glauben und, nachdem er so einen Maßstab zur Selbstbeurteilung gefunden (denselben, den die biblische Geschichte ihm giebt), auf Grund dieser Selbstprüfung später einsehen, daß „die Sünde der Leute Verderben“ ist. Daß in dieser Richtung auch die Ovidlektüre an ihrem Teile mitarbeite, kann ich für etwas Unwürdiges nicht halten: wenn anders wir sittliche Charaktere erziehen wollen.

Ich bin bestrebt gewesen, alle bisherigen Vorschläge zur Aufstellung eines Ovidkanons sachlich zu prüfen und das Gute daran zu wahren: von Magnus den Wechselkanon, von Rost die Rücksicht auf den geistigen und sittlichen Standpunkt des Schülers, sowie die Ablehnung fragmentarischer Stücke, von den Barmenern (III^b) und Friedel die Beschränkung auf ein Normalmaß von ca. 650 Versen, von Frick und Friedel die Betonung der sittlichen Charakterbildung als Zwecks des erziehenden Unterrichts, von ersterem auch die Rücksicht auf die kulturhistorische Entwicklung, und von Frick, Friedel und Ihm die Beachtung der durch vertiefende Arbeit zu gewinnenden formellen und sachlichen Nebenwerke.

Ich meine, daß auf Grund des neuen Kanons ein erspriesslicher Unterricht erteilt werden kann, ohne leugnen zu wollen, daß auch eine andere Gruppierung des Stoffs möglich wäre.

Merseburg.

E. Bischoff.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Arnold Ohlert, *Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Ein Hülfsbuch für Lehrer und Studierende sowie zum Gebrauche der pädagogischen Seminare.* Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1893. VII u. 292 S. 8. 3 M.

Der Verf. ist der Ansicht, daß das höhere Schulwesen sich mitten in einer Entwicklung befinde, die, wenn nicht alle Anzeichen trügen, in nicht zu ferner Zeit zur Anerkennung neuer mit dem geistigen Leben der Gegenwart übereinstimmender Grundsätze führen werde. Sein Werk erklärt er für „den ersten Versuch in der pädagogischen Litteratur, die Forderungen, welche Psychologie und Sprachwissenschaft an das Unterrichtsverfahren stellen, im Zusammenhange zu erörtern“. Es ist in erster Linie für die pädagogischen Seminaristen bestimmt, um diese in ihrer Aufgabe zu stützen, „die angehenden Lehrer zum Nachdenken über die letzten Gründe ihrer Wissenschaft und zur selbständigen Beurteilung der schwebenden pädagogischen und methodischen Streitfragen anzuregen“.

In der Einleitung wird die Notwendigkeit und Möglichkeit einer allgemein gültigen Pädagogik erwiesen und der Versuch gemacht, allgemeine Grundsätze für die Pädagogik der Gegenwart aufzustellen. Die Leitsätze des Verf.'s werden kaum auf Widerspruch stoßen; denn es kommt dabei alles auf die Ausführung an, und die Anhänger des überlieferten Unterrichtsystems werden sogar behaupten, daß durch die Art ihrer Ausführung die Leitsätze längst verwirklicht seien. O. Jäger geschieht Unrecht, wenn ihm „völlige Unkenntnis der ernsten pädagogischen Arbeit unserer Zeit“ vorgeworfen wird. Sein pädagogisches Testament zeigt vielmehr auf Schritt und Tritt, daß er dieser recht viel verdankt, und wenn er auf der Berliner Schulkonferenz sogar den ernsthaft gemeinten Antrag stellte, Preußen möge mit einer Kodifikation, wie sie die Instruktionen für die österr. Gymnasien etc. darstellen, beglückt werden, so kann man doch seine entgegengesetzten An-

sichten in dem pädagogischen Testamente nur als Ausfluß einer gewissen Verstimmung gegen methodische Einseitigkeit ansehen. Eine kurze Darlegung des Begriffs und der Aufgabe der allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts enthält wesentlich den systematischen Aufbau der nachfolgenden Untersuchung.

Der erste Teil „Die Grundlagen des Sprachunterrichts“ bespricht in zwei Abschnitten „Wesen und Entwicklung der Sprache“ (Psychologie und Logik, die Sprache und ihr Verhältnis zur Psychologie und Logik, die Wertschätzung der Sprachen) und „die sprachlichen und psychologischen Bedingungen des Unterrichts“ (Sprache und Verständnis, die psychologischen Grundlagen des Unterrichts). Der erste Abschnitt bietet inhaltlich nichts Neues, was ich für keinen Nachteil halte, aber er giebt meist in verständiger und verständlicher Weise eine Zusammenfassung der neueren Ergebnisse der Forschungen und Untersuchungen von Lotze, Wundt, Lazarus u. a. Ob freilich Anfänger im Lehramte damit viel anfangen können, ist mir fraglich. Denn diese Dinge sind sehr schwierig, und was dem Verf. klar ist, wird für jemanden, der diesen Untersuchungen fern steht, mannichfach schleierhaft bleiben. Derartige Fragen lassen sich nach meiner Erfahrung weniger in theoretischer und dogmatischer Darstellung, die ja leider nicht zu entbehren ist, zum Verständnis bringen, als durch zahlreiche Beispiele, die am besten der Selbstbeobachtung der jungen Leute entnommen werden müssen. Hat sich der Verf. ein solches Verfahren neben seiner Entwicklung gedacht, so halte ich den von ihm eingeschlagenen Weg eher für einen Umweg als für den kürzesten zum Ziele. Er sucht nun allerdings auch das Unberechtigte in der übertriebenen Wertschätzung der alten Sprachen zu erweisen, und sicherlich sagt er hierbei recht viel Beherrigenswertes. Aber daß durch seine Ausführungen eine Umkehr der ganzen bisherigen Unterrichtsweise herbeigeführt werden wird, kann ich mir nicht gut denken. Denn die eigentlich sprachliche Seite (Bau, Flexion, Satzbildung etc.) spielt längst nicht mehr in den Erwägungen der Schulbehörden und der Praktiker die Rolle, die man nach den Ausführungen des Verf.s annehmen müßte. Und wer sich doch an diese Seite klammern will, der findet in den Schriften von Lichtenheld, Lengnick, Planck u. a. Material genug, um zu ganz entgegengesetzten Ergebnissen zu gelangen. Also überzeugen wird der Verf. durch diese Ausführungen die überzeugten Anhänger der bisherigen Stellung des Lateinischen und Griechischen im Lehrplane nicht.

Der zweite Abschnitt enthält manche feinen Ausführungen und stellt der Pädagogik einige interessante Aufgaben; allerdings hat uns der Verf. leider nicht überall die Wege zu ihrer Lösung angegeben; sie möchten auch nicht leicht zu finden sein. Dagegen wird jeder Lehrer aus diesem Abschnitte zu lernen haben; denn es werden hier durchweg verständliche und auch einwand-

freie Erörterungen gegeben. Ob nicht der germanischen Philologie zu große Konzessionen gemacht werden, ist eine andere Frage. Denn die Gefahr liegt heute sehr nahe, daß man, um den sog. Grammaticismus der alten Sprachen zu beseitigen, den Teufel durch Belzebub austreibt; ob letzterer sich germanische oder romanische Philologie benamset, macht im Grunde wenig Unterschied.

Die Konsequenzen aus den Grundlagen werden im zweiten Teile gezogen, „Der Aufbau des Sprachunterrichts“ betitelt. Der erste Abschnitt behandelt den formalen Bildungswert der einzelnen Sprachen. Der Verf. gelangt hier zu folgenden Ergebnissen: „1) Der Sprachunterricht ist im großen und ganzen auf eine systematische Behandlung der Grammatik angewiesen. Da diese sich auf eine bestimmte Stufe in der Entwicklung der Sprache beschränken muß, so ist sie nicht imstande, die Spracherscheinungen auf ihre inneren Gründe zurückzuführen und daher belanglos für die Ausbildung im logischen Denken. Die Klassifikation der Spracherscheinungen nach bestimmten, der Mannichfaltigkeit der Gebrauchsweisen und der Rücksicht auf die Muttersprache entlehnten Gesichtspunkten hat lediglich den praktischen Zweck, die Erlernung zu erleichtern. 2) In einer beschränkten Anzahl von Fällen können Spracherscheinungen auf ihre Gründe zurückgeführt, d. h. psychologisch und historisch erklärt werden. Soweit das möglich ist, dient der Sprachunterricht der Ausbildung im logischen Denken. Gelegenheit dazu bietet der Unterricht in den modernen Sprachen in höherem Grade als in den klassischen; am ausgiebigsten erweist sich der Unterricht im Deutschen, da nur in ihm verschiedene Stufen der sprachlichen Entwicklung den Schülern vorgeführt werden können“. Auch von den Übersetzungsübungen, insbesondere in die fremden (alten) Sprachen hält der Verf. wenig; die Ansicht, daß sie einen logisch bildenden Wert haben, beruht nach seiner Meinung auf der Verwechslung zwischen psychologischen und logischen Denkgesetzen, auf der Verwechslung zwischen Logik und Grammatik und auf der Unkenntnis der Gesetze der sprachlichen Entwicklung. Auch dieser Teil ist reich an richtigen Beobachtungen. Aber der Grundfehler liegt m. E. in der Übertreibung der Bedeutung der logischen und psychologischen Denkgesetze in ihrem Verhältnisse zum Sprachunterricht. Alle Sprachen sind bis zu einem gewissen Grade unlogisch, und leider beschränkt sich dieses Verhältnisse nicht auf die Sprachen. Alles, was von der Kasuslehre und den Formen des Lateinischen und Griechischen — sicherlich mit Recht — behauptet wird, gilt auch von den neueren Sprachen, natürlich auch von dem Deutschen; auf etwas mehr oder weniger kommt hier überall nicht viel an. Und ich meine, es ist gut, daß es so ist. Denn diesen unlogischen Dingen liegen andre psychische Prozesse zu Grunde, die ebenso berechtigt sind, wie das logische Denken.

Was wäre die Menschheit, wenn sie nur noch mathematisch, also ideal logisch dächte? Ist es aber ein Unglück, auch Unlogisches der Jugend gelegentlich zuzuführen, dann muß aller Sprachunterricht beseitigt, dann darf nur noch Mathematik und höchstens mit Vorsicht Physik und Chemie gelehrt werden. Der Verf. ist ein Anhänger der exakten Methode; muß denn da nicht auch das Experiment zur Bestätigung herangezogen werden? Wäre nun die Wirkung des unlogischen Elements im Sprachunterrichte so verderblich, wie man aus den Ausführungen des Verf.s den Eindruck gewinnen muß, so müßte, die seit Jahrhunderten bestehende Gewöhnung und Vererbung den größten Teil der europäischen Menschheit gänzlich unfähig zu logischem Denken gemacht haben. Einatweilen ist das noch nicht der Fall, und darum kann dieses Argument praktisch nicht den Wert haben, den es theoretisch leicht in Anspruch nehmen zu dürfen meint. Ich denke, das alte Wort: allzu scharf macht schartig, sollten auch die Reformer berücksichtigen, die uns jetzt glauben machen wollen, die gesamte Menschheit sei bis dahin im Dunkeln gewandelt. Die geistigen Vorgänge sind so reich, so fein und so kompliziert, daß sie sich den logischen, psychologischen oder physiologischen Schablonen leider einmal nicht fügen wollen.

Das zweite Kapitel des ersten Abschnittes erörtert „Die Einwirkung des fremdsprachlichen Unterrichts auf den deutschen Unterricht“. Der Verf. gelangt darin zu dem Resultate, „daß die Meinung, der Unterricht in den fremden Sprachen könne den in der Muttersprache in irgend einer Weise ersetzen oder auch nur in wesentlichen Punkten fördern, auf Irrtum beruhe“. Man wird ihm darin Recht geben können, daß der grundlegende Unterricht in der Grammatik nicht an einer fremden, sondern an der Muttersprache erteilt werden und überhaupt die Grammatik im Deutschen überall der Ausgangspunkt und somit der in der fremden Sprache stets um einen oder einige Schritte voraus sein muß. Und daß der Unterricht in der deutschen Grammatik mit dem Eintritt in die Sexta nicht aufhören darf — der Verf. wirft den höheren Schulen vor, das sei bei ihnen stets der Fall —, ist ihm ohne weiteres zuzugeben. Aber das braucht ja auch gar nicht der Fall zu sein. Ich kann sogar mir gar nicht denken, wie dies möglich wäre, wenn z. B., wie im Großh. Hessen, für das Deutsche in VI und V 4, in IV, den Sekunden und Primen 3 St. angesetzt sind. Andererseits scheint mir doch der Verf. auch hier die Wirkung der Übersetzung in die Muttersprache zu unterschätzen. Auch hier muß man doch die Erfahrung sprechen lassen. Und da bietet sich mir immer wieder die in England geltende und von keinem geringeren Mann als Macaulay bestätigte Anschauung dar, daß nichts so sehr die bekannte stilistische Gewandtheit der jungen Engländer in ihrer Muttersprache fördere, als die Übertragung aus den klassischen Sprachen. Dabei übersieht der Verf.

ein Moment, welches an der Bereicherung und Beherrschung der Muttersprache mehr mitarbeitet als die Schule, das Haus. Die Erfahrung lehrt auch hier, daß die Eltern den Kindern in dieser Richtung die beste Mitgabe sichern, die gut und über zahlreiche Stoffgebiete mit ihnen sprechen, und diesen Vorteil wird auch die Schule bei einigen deutschen Stunden mehr nicht ausgleichen. Endlich ist ja richtig, daß die Forderung, jede Stunde müsse eine deutsche sein, nur cum grano salis gelten kann; das Französische und Englische dürfen, wo man nach richtiger Methode lehrt, die deutsche Sprache möglichst wenig verwenden. Aber in allen übrigen Stunden kann die Kenntnis der Muttersprache allein schon durch eine konsequente Abwehr des Unberechtigten ganz wesentlich gefördert werden; natürlich kann durch eine verständige Methodik noch mehr geschehen. Der Verf. macht uns zwar etwas gruselig, indem er die bekannten Dinge wie „zum Besten armer Augenkranker“ etc. zusammenstellt und sagt: Wie viel Lehrer, die nicht grammatisch gebildet sind, vermögen heutzutage bei den vorliegenden Fragen mit Bewußtsein das Richtige zu treffen? Aber wir dürfen die Gegenfrage stellen: In wie vielen dieser Fragen ist die Entscheidung selbst bei den „Gelehrten“ einstimmig? Ist das erst der Fall, so wird es namentlich bei einiger Änderung der Lehrervorbildung nicht so schwer sein, daß der einzelne Lehrer das Feststehende ebenfalls kennt. Wustmänner u. a. werden dafür schon sorgen. Schließlich kann ich mich eines Eindrucks nicht erwehren, den mir die Lektüre der Schrift überall macht; sie beherzigt zu wenig den alten Satz: Anders lesen Knaben den Horaz, anders Hugo Grotius. Abschn. 2 handelt von „der Gestaltung des Sprachunterrichts“, zunächst von „dem Unterricht in der Muttersprache“. Ich bin über die Prinzipien mit dem Verf. fast überall einer Meinung, und was mehr ist, der Unterricht am hiesigen Gymnasium hat die meisten seiner Forderungen bereits innerhalb der durch die Stundenzahl ermöglichten Grenzen verwirklicht, wie ich dies in meiner Schrift „Die Vereinfachung etc. des Gymn.-Unterr.“ dargelegt habe. Aber zu seinen Konsequenzen, für das Deutsche überall 6, in der Prima 8 St. anzusetzen, kann ich mich nicht bekennen, weil ich befürchten muß, daß wir dann im Deutschen denselben Grammatizismus und Schematismus erhalten, den wir in den alten Sprachen bekämpfen. Ein anderes, nicht geringeres Bedenken erweckt mir bei unseren Lehrerbildungszuständen die Stellung der Lehrer des Deutschen. Sie werden, wie die Dinge liegen, die Herrscher, alle übrigen nur Handlanger sein; denn jenen fällt die Aufgabe zu, „die Bruchstücke des Wissens zu einem einheitlichen Ganzen zu verknüpfen und die Kenntnisse in einen lebensvollen und energisch wirkenden geistigen Besitz zu verwandeln“. Man sieht leicht, daß dem Verf. die „königliche Stellung“ der Philosophie bei dieser Konzeption vorschwebte. Daß im einzelnen die Aufgaben zu hoch

bemessen sind, selbst bei 6 Stunden, könnte der Verf. wohl erfahren, wenn er einmal den Versuch machte, seine Forderungen bezüglich der Richtigkeit und Reinheit der Lautbildung und der Richtigkeit und Schönheit des Vortrags in Klassen von 40—50 Schülern zu verwirklichen. Aber kein Lehrer sollte die Betrachtungen des Verf.s über die grammatische Behandlung und die sprachlichen Begriffe ungelesen lassen, schon um die Gefahren zu kennen, die auf diesem Wege drohen, wenn er einmal gangbar werden sollte.

Kap. 2 betrachtet „den deutschen Unterricht als Propädeutik des fremdsprachlichen“, Kap. 3 „den fremdsprachlichen Unterricht“. Diese Kapitel geben zu keinen weiteren Bemerkungen Anlass, da die gestellten Forderungen: späterer Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts, Beginn mit dem Französischen, induktive Methode etc. nicht neu sind. Im einzelnen giebt auch hier der Verf. wohl-durchdachte Ratschläge für innere Umgestaltung des Unterrichts.

Alles in allem kann man dem Verf. für seine Arbeit nur dankbar sein; denn sie enthält recht viel Gutes und bietet Anregung nach allen Seiten. Warum er so radikale Vorschläge gerade jetzt macht, habe ich nicht verstehen können. Denn zu ihrer Verwirklichung ist in diesem Augenblicke sehr wenig Aussicht. Noch im vorigen Jahre hat er in seiner Schrift: „Die deutsche Schule und das klassische Altertum“ erklärt, „der Übergang müsse sich auf dem Wege langsamer Entwicklung vollziehen“. Dort genügte es ihm auch, „wenn vorderhand der lateinische Aufsatz wegfällt, der lateinische Unterricht etwa um 2 St. vermindert und der deutsche entsprechend verstärkt wird“. Zugleich, meinte er dort, müsse „für die Heranbildung eines neuen Lehrmaterials gesorgt werden, das den erhöhten Anforderungen gewachsen sei“. Bei so verständiger Auffassung darf der Verf. darauf zählen, daß ihm nicht wenige zustimmen werden. Dagegen bei den jetzigen Vorschlägen? Hier muß mindestens die gesamte Lehrerbildung von Grund aus geändert werden, wenn die neue Schule die ihr nötigen Lehrkräfte erhalten soll. Von den mächtigen Kräften, die sich einer solchen Revolution entgegenstellen, soll gar nicht weiter geredet werden. Das beste ist, daß man aus der Schrift recht viel lernen kann, wenn man auch den letzten Konsequenzen des Verf. nicht zuzustimmen vermag.

Gießen.

Herman Schiller.

G. Boetticher und K. Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. 1. Die deutsche Heldensage. 3. Das Nibelungenlied im Auszuge nach dem Urtext mit den entsprechenden Abschnitten der Wälsungensage erläutert und mit den nötigen Hilfsmitteln versehen von G. Boetticher und K. Kinzel. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1892. VIII und 170 S. 1, 20 M. — IV. Das

17. und 18. Jahrhundert. 1. Die Litteratur des siebzehnten Jahrhunderts. Ausgewählt und erläutert von G. Boetticher. Ebenda 1892. X und 130 S. 1 M.

Die Lehrpläne von 1892 verlangen in Obersekunda: Einführung in das Nibelungenlied unter Mitteilung von Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind, Ausblicke auf nordische Sagen und die großen germanischen Sagenkreise u. s. w. Diesen Forderungen, die einem längst gehegten Wunsche Erfüllung gewähren, läßt sich am wirksamsten nachkommen, wenn den Schülern eine geeignete Ausgabe des Nibelungenliedes in die Hand gegeben wird, in der sie das vom Lehrer Gebotene verfolgen und in häuslicher Lektüre wiederholen oder erweitern können. Somit haben die Herausgeber mit Recht darauf verzichtet, ein Buch zu schaffen, nach dem präpariert oder gar Grammatik getrieben werden soll, die Hauptsache war ihnen Darbietung eines Textes, der, ganz abgesehen von wissenschaftlichen Hypothesen, das Wesentlichste der Handlung enthält und somit einen Überblick über das Ganze verschafft; Kommentar und Wörterbuch, beide äußerst knapp, setzen durchweg voraus, daß der Schüler in der Klasse mit dem mhd. Texte bereits bekannt gemacht ist, und beschränken sich hauptsächlich auf Erklärung solcher Stellen und Wörter, deren Konstruktion oder Bedeutung vom Neuhochdeutschen wesentlich abweichen. Die Einleitung giebt auf 5 Seiten eine Übersicht über Geschichte der deutschen Heldensage und des Nibelungenliedes unter Hinweis auf die nordische Überlieferung. Darauf folgen auf 22 Seiten die bedeutsamsten Stellen aus der Wölsungensage nach den Übertragungen von Kuchler und Edzardi. Die Ausgabe enthält somit alles, was der Ausführung jener Vorschrift förderlich ist, aber nichts, was den Schüler irgendwie belastet oder der Aufmerksamkeit in der Schule überhebt.

Die Auswahl aus der Litteratur des 17. Jahrhunderts berücksichtigt zuerst und am eingehendsten Martin Opitz, seine Anhänger und Nachahmer oder die erste schlesische Schule, führt dann Paulus Gerhardt und seine Schule vor und stellt drittens die jüngere schlesische Schule und Verwandte zusammen. Andreas Gryphius, Logau, P. Fleming, Simon Dach und Joh. Scheffler sind außer den bereits Genannten am reichsten vertreten, daneben geben die zahlreichen Einzelproben einen Beweis insbesondere von der Blüte des Kirchenliedes; am Schluß stehen wegen ihrer Benutzung durch Schiller Stellen aus Abrahams a Sta. Clara Türkenpredigt Auf, auf, ihr Christen. Von der Bedeutung der Litteratur im 17. Jahrhundert giebt die Sammlung eine klare Vorstellung; als Grundlagen treten religiöse und vaterländische Gesinnung, im Gegensatz gegen die Verwahrlosung im 30 jährigen Kriege sich entwickelnd, hervor. Der Bekämpfung der „Ausländerei“ dienten ausgesprochenermassen die Sprachgesellschaften, auf die in der

Einleitung hingewiesen wird. So hat sich der Herausgeber das ganz besonders für die schulmäßige Behandlung dieses Abschnittes geeignete Ziel gesetzt, „das Verständnis anzubahnen für die Mächte, welche wieder bessere Zeiten herbeizuführen vermochten, für die Quellen der Erneuerung, zu welchen sich alle edleren Geister der Zeit wandten“. Das Beste, was damals aus diesen Quellen geflossen ist, das Dauerndwirksame ist in dieser Sammlung vereinigt.

Berlin.

Ernst Naumann.

Gotthold Boetticher und Karl Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1891/93. 10 Hefte. I. Die deutsche Heldensage. 1. Das Hildebrandslied. Das Waltharilied. Die Merseburger Zaubersprüche. Muspili. Von G. Boetticher. 2. Aufl. VIII und 63 S. 60 Pf. 2. Kudrun übertragen und erläutert von H. Löschhorn. 126 S. 90 Pf. 3. Das Nibelungenlied im Auszuge nach dem Urtext mit den entsprechenden Abschnitten der Wölsungensage erläutert und mit den nötigen Hilfsmitteln versehen von G. Boetticher und K. Kinzel. VIII u. 170 S. 1, 20 M. — II. Die höfische Dichtung des Mittelalters. 1. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling. Ausgewählt, übersetzt und erläutert von K. Kinzel. 2. Aufl. VI und 124 S. 90 Pf. 2. Der arme Heinrich und Meier Helmbrecht. Übersetzt und erläutert von G. Boetticher. VI u. 124 S. 90 Pf. — III. Die Reformationszeit. 1. Hans Sachs. Ausgewählt und erläutert von K. Kinzel. VI u. 112 S. 90 Pf. 2. Martin Luther. Ausgewählt, bearbeitet und erläutert von R. Neubauer. 1. Abt. Schriften zur Reformationsgeschichte und verwandten Inhalts. Mit einem Holzschnitt von Lukas Cranach. VI u. 186 S. 1, 80 M. 3. Martin Luther. Ausgewählt, bearbeitet und erläutert von R. Neubauer. 2. Abt. Vermischte Schriften weltlichen Inhalts, Fabeln, Dichtungen u. s. w. VI u. 252 S. 1, 80 M. 4. Kunst- und Volkslied in der Reformationszeit. Ausgewählt und erläutert von K. Kinzel. VIII u. 140 S. 1 M. — IV. Das 17. und 18. Jahrhundert. Ausgewählt und erläutert von G. Boetticher. X u. 130 S. 1 M.

Ref. freut sich die genannten Hefte als sehr brauchbare und preiswerte Hilfsmittel für den deutschen Unterricht empfehlen zu können. Sie sind ganz dazu geeignet, den deutschen Unterricht zu dem zu machen, was er sein soll: Einführung in die Litteratur und nicht ein bloßes Reden über die Litteratur. Wer diese Denkmäler aufmerksam durchgelesen hat, wird damit nicht bloß einen Überblick, sondern einen Einblick in den Entwicklungsgang unserer Litteratur gewonnen haben. Für den Schulunterricht kommen besonders in Betracht: das Nibelungenlied, Walther von der Vogelweide mit des Minnesangs Frühling und Luther; die andern Stücke der Auswahl dienen mehr als Unterlage für eine Besprechung und zur Privatlektüre, die durch Aufsätze oder freie Vorträge angeregt und kontrolliert werden mag. Ein strebsamer Schüler wird imstande sein, die vorgelegten Schriftwerke mit Hilfe der Einleitungen und Anmerkungen hinlänglich zu verstehen und sich anzueignen. Die Herausgeber wissen, was not

thut, und geben dem Suchenden, was er braucht; Schwierigkeiten räumen sie überall geschickt aus dem Wege, sie sind außerdem kundige und zuverlässige Führer.

Über die Auswahl zu rechten, hat keinen Zweck; der eine hätte dies gern gemißt, der andere vermißt jenes ungerne. Mich befremdete es zuerst, als Repräsentanten für die höfische Epik des Mittelalters den armen Heinrich und Meier Helmbrecht zu finden. Aber ich gebe zu, daß „gerade die Zusammenstellung einer Schöpfung von höchstem idealem Gehalt aus der besten Zeit mit einer realistischen Schilderung des verfallenden Rittertums fruchtbare Gesichtspunkte für ein tieferes Eindringen in die Eigenart des Rittertums mit seinen Gegensätzen bietet“. Zur Ergänzung erhalten wir eine Analyse von Hartmanns Iwein und eine Inhaltsangabe vom Erek. Die Beschäftigung mit Wolframs Parzival wird für unerläßlich erklärt und dabei auf eine für die Schule eingerichtete Übertragung von G. Boetticher (Berlin, Friedberg und Mode) verwiesen. Ja, aber ich hatte gemeint, die vorliegenden Hefte sollten den Bedarf für die Schule decken, und ich weiß doch nicht recht, ob man auf dem empfohlenen Wege mit dem ritterlichen Epos zu Rande kommt. Manche sagen ja, es gehöre überhaupt nicht auf die Schule.

Ob das für die Kudrun gebotene Surrogat genügen mag? Ich weiß es nicht.

Von der Bearbeitung des Nibelungenliedes wünsche ich nur, daß sie wirklich „im Sinne der Bestimmungen von 1892“ ist und daß man trotz des Wortlautes der neuen Lehrordnung den Schülern einen mittelhochdeutschen Text in die Hand geben darf. In unserm Hefte ist auch ein Abriss der mhd. Laut-, Flexions- und Verslehre von vier Seiten und ein Wörterverzeichnis von zehn Seiten. Darf man darauf die armen überbürdeten Schüler wirklich hinweisen oder sie das gar lernen lassen? Wenn die Herausgeber in dem Vorwort zu Walther von der Vogelweide sagen: „Die Anmerkungen sind an das Ende gesetzt, damit der Schüler sich vorher auf die Stunde vorbereiten könne“ — wollen sie eine disciplinarische Maßregelung riskieren? Lehrordnung S. 17: „Ausblicke“ auf die höfische Epik und die höfische Lyrik! Es ist ein Jammer.

Für die Reformationszeit haben die Herausgeber reichlich gesorgt, und das mit Recht. Die Auswahl aus Luthers Schriften hat meinen Beifall; für die Einleitungen und erklärenden Anmerkungen und namentlich für die Übersicht über Luthers Sprache bin ich besonders dankbar.

Wenn ich einen Wunsch äußern darf, so möchte ich noch um zwei Hefte bitten: Klopstock und seine Verehrer, vor allem aber Herder, der von unserer Jugend mehr gekannt zu werden verdient.

Blankenburg am Harz.

H. F. Müller.

O. Ribbeck, Geschichte der römischen Dichtung. III. Dichtung der Kaiserherrschaft. Stuttgart, Cotta, 1892. 372 S. gr. 8. 9 M.

Wie der vorhergehende zeigt auch dieser Band die Gelehrsamkeit des Verf.s in glücklichster Vereinigung mit einer bemerkenswerten Sicherheit des ästhetischen Urteils und einem bei deutschen Gelehrten sehr seltenen Darstellungstalent. Dabei muß man gestehen, daß die Aufgabe, die litterarische Bewegung in der Zeit von Tiberius bis auf Hadrian in einer anziehenden und dabei von Übertreibungen sich freihaltenden Weise zur Anschauung zu bringen, ganz eigenartige Schwierigkeiten bot. Es sind während dieser Periode sehr starke, von dem Wahren und Schönen ablenkende Kräfte thätig. Wer aber in einer solchen Zeit weiter nichts als ein Produkt seiner Zeit ist, der verdient überhaupt kaum, daß die Nachwelt von ihm rede. Eine Hauptaufgabe des Darstellers war es demnach hier, jenes Echte und Ureigne in der Begabung der einzelnen Hauptvertreter der Litteratur herauszufinden, welches durch die Ungunst der Zeit in seiner Entwicklung wohl gehemmt und unheilvoll beeinflusst, aber doch nicht zerstört und einfach durch etwas Fremdartiges ersetzt werden konnte. Wer wie der Verf. in dieser Geschichte der römischen Dichtung in dem Leser ein lebendiges Nachempfinden erwecken will, muß vor allem auch geschickt die Hauptwerke zu analysieren verstehen. Wie in dem vorhergehenden Bande giebt Ribbeck von dieser Kunst auch in diesem glänzende Proben. Man höre ihn z. B. gleich im Anfange nach Manilius die Episode von der Befreiung der Andromeda erzählen: „Mit dem schneeweißen Nacken sanft zurückgebeugt, bewahrt sie doch in tödlicher Not ihre jungfräuliche Anmut. Die Falten des Gewandes sind von den Schultern geglitten, die Arme entblößt, und über den Rücken fließens die aufgelösten Haare. Die Eisvögel umkreisen sie mit klagendem Liede und geben ihr Schatten mit ihren Flügeln. Die Brandung des Meeres hält inne bei ihrem Anblick, die Nereide hebt ihr Antlitz mitleidig aus der Flut, die Luft selbst, die schwebenden Glieder mit sanftem Hauch streichelnd, läßt weit durch die Felsen Klagetöne wiederhallen. Perseus aber, wie er das Mädchen erblickt, beneidet den Fels, an dem sie hängt, und preist die Ketten glücklich, die sie umfängen . . . Das Heranbrausen des Ungetüms, das angstvolle Erbleichen seiner Beute, der gewaltige Kampf zwischen dem geflügelten Helden und dem grimmigen Untier, endlich Sieg und Befreiung: über der hinreisenden Geschichte scheint der Dichter selbst seine wunderliche Wissenschaft vergessen zu haben“. Derartiges wechselt in allen Teilen des Buches ab mit historischen, ästhetischen, kritischen Erörterungen. Von der Gelehrsamkeit dieses Verf.s wird jeder gern gestehen, daß sie nicht einer alten runzligen Fee gleicht mit traurigen Zöpfchen und zahnlosem Munde.

Der erste einigermaßen bedeutende Dichter, der besprochen wird, ist Phädrus. Es fehlt gewifs nichts Wesentliches in diesem Bilde, und die Züge sind klar und scharf. Doch könnte man hier vielleicht einen etwas höheren Wärmegrad der Anerkennung wünschen. Allerdings hat Phädrus bisweilen seine Vorlage nicht richtig verstanden, wie unglückliche Änderungen von Personen und Umständen hier und da beweisen. Man kann sogar hinzufügen, dafs er der Tiere Sitten und Wesen nicht genugsam kennt. Nun hat zwar Lessing recht, wenn er sagt, man studiere in Fabelbüchern nicht die Naturgeschichte. Aber Phädrus verstößt auch gegen die Bestandteile der Tiercharaktere, welche Lessing als allgemein bekannte bezeichnet. Als Fabulist hat er sich also jedenfalls nicht sinnig genug in das Wesen der Tiere vertieft. Aber er besitzt doch ein sehr glückliches Erzählungstalent. Er ist einfach, ohne glatt zu sein, von gedrängter Kürze, ohne je maniert und dunkel zu werden. Sein Ausdruck, sagt Ribbeck, sei klar und anschaulich, wenn auch oft trocken. „Wenn auch bisweilen trocken“ würde mir richtiger scheinen. Man kann wohl sagen, dafs Phädrus' Geschmack von Natur rein und an den besten Mustern gebildet ist. Dazu kommt, dafs er kein Vielschreiber war, sondern alles ruhig in sich reifen liefs. Er besitzt die von den alten Kritikern sehr hoch geschätzte Eigenschaft der echten literarischen tenuitas, die durch Nachahmung, wie Cicero sagt, von allem am schwersten zu erreichen ist. Wie der pathetische Dichter aber gelegentlich schwülstig wird, so wird die tenuitas auch bei den berufensten Vertretern dieser Gattung bisweilen in siccitas ausarten. Die Zeit war dem Phädrus übrigens günstig, wenn er auch selbst bei Lebzeiten keine rechte Anerkennung gefunden hat: hervorragende Dichter hatten eben die poetischen Kräfte der lateinischen Sprache zur Blüte entwickelt, und er brauchte sich deshalb mit einer widerstrebenden Sprache nicht müde zu ringen. Vor den hervorbrechenden sprachlichen Manieren seiner Zeit aber bewahrte ihn ein sicherer Instinkt, den man ihm doch zum Lobe anrechnen soll. Die einzigen einen natürlichen Sinn beleidigende Eigenheit seines Stils sind die zahlreichen abstrakten Substantiva, durch welche er die Adjektiva zu ersetzen liebt. In diesem Punkte ist er zu tadeln, nicht weil er ein an sich verwerfliches Mittel anwendet, sondern weil er auch da, wo der gewöhnliche Ausdruck ausreichen würde, zu stark das Adjektivum durch solche Umwandlung in ein Substantivum hervorkehrt. Beispiele für diese Ausdrucksweise finden sich schon in der klassischen Prosa in Menge. „Glänzende Spiele gewannen das Volk“ heifst in Ciceros Sprache: *Ludorum magnificentia conciliabatur populus*. Bei Cicero aber sind diese Hervorhebungen überall berechtigt. Anders klingt es schon, wenn Horaz zu Mäcenas sagt: *Satis superque me benignitas tua ditavit*. Derartige und darüber noch weit hinausgehende Abstrakta hat Phädrus in grofser Menge.

Aber man kann ihm das Lob nicht vorenthalten, daß dies die einzige Affektation ist, an der er leidet.

Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit Seneca. Über keinen ziemt es sich mit so viel Zurückhaltung zu reden als über diesen, soweit es nämlich gilt, den Menschen Seneca zu beurteilen. Wer hat die Armut und Bedürfnislosigkeit wärmer gepriesen als er? Und doch erfreute er sich eines fürstlichen Reichthums. Es waren, antwortete er freilich nach Tacitus, Gaben des Kaisers, die zurückzuweisen ihm nicht zukam, und die er, sobald darauf Anklagen gegründet wurden, dem Geber zurückzuerstatten sich bereit erklärte. Dabei wird doch berichtet, daß er sein ganzes Leben hindurch von einer ans Asketische grenzenden Einfachheit der Lebensweise war. Freilich auch von seinen prächtigen Gärten wird berichtet. Aber doch ist es nach dem, was das A und das O ist in seinen philosophischen Schriften, nicht glaublich, daß Senecas Herz sich an irgendwelchen Besitz geklammert haben sollte. Für ihn gab es keine schwelgerischen Mahle, keine erotischen Ausschweifungen, keine schöngeistige Liebelei mit den schönen Künsten, die er als *luxuriae ministrae* verachtet. Soll man ihn sich nun als einen verrückten Geizigen vorstellen, der, unfähig zu genießen, doch in dem Gedanken schwelgt, in seinen aufgestapelten Schätzen die Möglichkeit tausendfältigen Genusses zu besitzen? Man lese nur bei Tacitus, mit welcher Würde er dem Nero sein ganzes Vermögen zur Verfügung stellt. Nimmt man es ihm, so wird er sich freuen, einer großen Last ledig zu sein. Und mit welcher Würde stirbt er bei Tacitus! Man kann nach alledem gar nicht vorsichtig genug sein, wenn man Seneca zu tadeln unternimmt. Auch über seine Bemühungen, aus Nero einen Menschen zu machen, sind wir zu wenig unterrichtet, um, mit Rücksicht auf die traurigen Resultate, ein tadelndes Urteil wagen zu können. Weshalb sollen wir nicht annehmen, daß er nach Kräften mit der Bestie, die in Nero steckte, gerungen hat? Erzieher des künftigen Kaisers zu werden durfte doch auch ihm, dem Philosophen, im Anfang verlockend erscheinen. Wie hätte er sich aber in dieser Stellung auch nur ganz kurze Zeit behaupten können, wenn er sich allen Konzessionen an Agrippina einerseits, an Nero andererseits abgeneigt gezeigt hätte? Es durfte ihm doch schon viel scheinen, auch nur das unter solchen Verhältnissen Mögliche mit seinem Prinzen zu erreichen. Was in dem vorliegenden Buche über Seneca als Erzieher und Minister gesagt wird, scheint mir demnach, wenn man der Sache tiefer nachdenkt, nicht bestehen zu können. Es ist eben das, was heute über Seneca gesagt zu werden pflegt. Ohne der vielseitigen Bedingtheit seiner schwierigen Lage Rechnung zu tragen, wirft man ihm vor, er habe die Geschmeidigkeit des Fürstendieners besessen und auf schiefer Ebene sich sanft hinabgleiten lassen. Keine Sache sei so schlecht gewesen, daß er ihr nicht seine be-

zaubernde Feder geliehen hätte; je bedenklicher die Aufgabe, desto mehr habe sie sein Talent gereizt. Aber auch der Moralist Seneca scheint mir von Ribbeck doch nicht ernst genug genommen zu werden. Es genüge ihm, sagt R., das Sittensideal aufgestellt und empfohlen zu haben. Wie ein weltmännischer Hofprediger mache er an seine Gemeinde wie an sich selbst nur den Anspruch eines mäßigen Strebens nach jenem Ziele, gleich mit dem Zugeständnis, daß man es nicht zu erreichen brauche. Allerdings redet Seneca nicht überall wie ein strenger Stoiker. Was von irgendwem Richtiges gesagt worden ist, nimmt er für sich in Anspruch, und es gehört zu seinen Ehrentiteln, daß er, dem herrschenden Vorurteil zum Trotz, Epikurs Lehre so schön zu würdigen wußte. Wenn irgendeiner Neigung zeigt um des einen willen, was vor allem not thut, alles, was sich schmeichelhaft an unsere Sinne drängt, zu verachten, so ist er es. Nicht einen weltmännischen Hofprediger glaubt man, wenn man ihn liest, zu hören, sondern einen strengen Puritaner. Aber auch die so lange festgehaltene Meinung, er sei Christ gewesen. Kein alter Schriftsteller hatte mit einer solchen in die Seele dringenden Beredsamkeit das Ideal des weltlichen Behagens bekämpft. Keiner ist so frei von den Vorurteilen des Altertums. Er sah Sterne leuchten, die kein anderes griechisches noch römisches Auge bis dahin hatte leuchten sehen. Kein Wunder, daß er lange Zeit als der Philosoph *κατ' ἐξοχήν* galt. Seine Bücher galten als Andachts- und Erbauungsbücher. Die *Consolatio ad Helviam* war das *Vademecum* für alle Unglücklichen. Es giebt Schriftsteller und Dichter, die feurig gelobt und wenig gelesen werden. Ein solcher ist z. B. Pindar. Dann giebt es auch andere, die viel getadelt und wenig gelesen werden. Ein solcher ist heute Seneca. Es kontrastiert eigentümlich mit dem Tone, in welchem heute über ihn geredet wird, wenn man ihn von etwas weiter zurückliegenden Schriftstellern ersten Ranges als einen oft citiert findet, dessen Worten das ernsteste Nachdenken gebühre und der den Leser zu den höchsten Höhen der Betrachtung emporhebe. Und heute vergleicht man ihn mit einem weltmännischen Hofprediger!

Sehr ansprechend ist das Kapitel über die Tragödien Senecas mit der Analyse der einzelnen Stücke, die mit den griechischen Vorbildern verglichen werden. Aber in einem Punkte scheint mir die Beurteilung eines Zusatzes bedürftig. Aristoteles sagt, im Gebiete der Kunst sei ein mit Bewußtsein begangener Fehler weniger schlimm als ein unfreiwilliger Fehler. Diesem Gedanken, meine ich, gebührt bei der Beurteilung dieser Tragödien die Führerschaft. Dem Verf. dieser Stücke kam es gar nicht auf eine ruhig fortschreitende Entwicklung der Charaktere und der Handlung *κατὰ τὸ εἶδος ἢ κατὰ τὸ ἀναγκαῖον* an. Schon die Vergleichung mit den griechischen Vorbildern rückt diese Charaktere in ein falsches Licht. „Was ist hier aus Euripides' Phädra und

Andromache, aus Sophokles' Antigone und Deianira geworden!“ So hört man überall ausrufen. Diese ästhetische Indignation bedarf der Abkühlung. Diese Dramen waren bestimmt, nicht gespielt, sondern gelesen zu werden, und zwar vor einem Publikum, welches an das Glänzende und Starke gewöhnt war. Auch darauf verdient hingewiesen zu werden, daß die Gebildeten der damaligen Zeit, vor welchen diese Stücke gelesen wurden, ein lebhaftes Interesse für die Philosophie hatten und nicht gewillt waren, sich an der latenten Weisheit der wahren Poesie genügen zu lassen. Nun kann man dem Verf. der genannten Tragödie allerdings zum Vorwurf machen, daß er sich den nicht berechtigten Ansprüchen seines Publikums anbequemt hat. Auch darf man zweifeln, ob es ihm bei der Eigentümlichkeit seiner Begabung möglich gewesen wäre, gut gefügte und im Ausdruck der Situation und den Charakteren stets Rechnung tragende Dramen zu schreiben, ohne je die Bescheidenheit der Natur zu überbieten und in effektvolle Raserei zu verfallen. Aber es ist klar, daß dies auch gar nicht seine Absicht war. Dem Geschmacke der Zeit sich fügende Rezitationsdramen vielmehr wollte er schreiben. So gut es geht, fügt er leidenschaftliche und effektvolle Szenen aneinander. Alles Leise, Sanfte, Allmähliche vermied er. Nur tragische Höhepunkte wollte er seinem nach dem Gigantischen verlangenden Publikum bieten. Aber auch nach philosophischen, geistreich zugespitzten Gedanken lechzte man damals förmlich. Auch dieser Forderung entsprach er in sehr geschickter Weise. Naiv sich äussernde Charaktere würden in diesem Zeitalter keinen Anklang gefunden haben. Mit den Waffen der Philosophie wehren sich alle bei ihm gegen das riesengroße Unglück, welches über sie hereinbricht. Aber nicht bloß eine starke Erregung und philosophische Erbauung, auch Glanz erwartete man von diesen Prunkdramen, die im Konzertsaal recitiert werden sollten. Daher die fortwährenden ausmalenden Schilderungen, die sich ohne Rücksicht auf die dramatischen Bedürfnisse der Situation ins Breite spinnen. Und wie die Handlung in diesen Dramen nur dazu dient, die einzelnen Szenen notdürftig zusammenzuhalten, so ist der Dialog auch nur ein Scheindialog und oft nur um der Form zu genügen den Schilderungen und leidenschaftlichen Ergüssen eingefügt. Diese Tragödien sind bekanntlich, trotzdem es offenbar keine echten Tragödien sind, früher viel bewundert worden. Lob und Tadel schwellen lawinenmäÙig an und lösen sich ab, wenn sie ihre Bahn durchlaufen haben. Der Ton, in welchem diese Stücke heute getadelt werden, ist einer Steigerung nicht mehr fähig. Ihr Verfasser ist bekanntlich noch immer in Dunkel gehüllt. Es scheint immer wieder am nächsten zu liegen, an den Philosophen Seneca zu denken. Ribbeck freilich bekämpft diese Annahme. Kaum würde man ohne jeden Anhalt des überlieferten Namens darauf verfallen, sagt er, solche Tiraden und Geschmacklosigkeiten, solche gedankenarme und langweilige Stilübungen, wie sie

diese Tragödien entstellen, dem pikanten Essayisten Seneca zuzutrauen. Er gesteht aber selbst, daß in so schwierigen litterarischen Fragen der Gesamteindruck maßgebend sei. Legt man diesen Maßstab an, so wird man doch den Philosophen Seneca für den Verfasser dieser Recitationsdramen halten wollen. Es weht uns daraus derselbe Geist entgegen, wie aus Senecas philosophischen Schriften; auch ist die Schreibart doch dieselbe. Außerdem kann man nicht sagen, daß Senecas Gedanken hier matt, wie von einem Echo, zurückgeworfen werden. Wenn gleichwohl der Verf. dieser Stücke dem geistreichen Seneca an Geist nicht durchaus ebenbürtig scheinen will, so ließe sich das vielleicht damit erklären, daß der gewandte Verfasser, Tragödien schreibend, doch die Grenzen seiner philosophischen Natur überschritt. Hätte Plato, in dessen Anlage doch etwas von der Natur des Dichters war, Dichtungen hinterlassen, so würden wir selbst von diesen wahrscheinlich finden, daß sie unmöglich einen so geistvollen Mann zum Verfasser haben könnten. Bis jetzt ist noch keiner als Dichter und als Philosoph gleich groß gewesen.

Ebenso interessant als scharf ist das Kapitel über Lucans Pharsalia. Bei aller Anerkennung seiner Begabung spricht der Verf. auch diesem die Eigenschaften eines großen Dichters ab. Es habe ihm der Charakter, die ruhige Glut eines festen Herzens, das Sonnige einer geweihten Seele gefehlt. In der Prägnanz des Ausdrucks freilich hat Lucan es zu einer seltener Meisterschaft gebracht. Er hat Sprüche wie in Erz gemischt. Aber häufiger sind seine Gedanken künstlich in die Höhe geschraubt. Kein Wunder, daß sie, des Metallklanges der römischen Sprache beraubt, beim Übersetzen zu hohlem Blech werden. Die Grazien, sagt Ribbeck, seien bei dieser Dichtung ausgeblieben, und die poetische Erfindung spiele darin eine so geringe Rolle, daß es nach Ausscheidung einiger Episoden vielmehr eine rhetorisch gefärbte und tendenziös entstellte Geschichtserzählung in Versen als eine poetische Schöpfung zu nennen sei.

Man wird es begreiflich finden, daß der Verf. auch von Persius nicht erbaut ist, diesem grimmigen und frühreifen Knaben, der die lateinische Sprache, um ihr originelle Wendungen abzuwingen, schändlich gemißhandelt und durch seine unerfahrene Tugendwut der edlen stoischen Lehre, die er zürnend verkündet, mehr geschadet als genützt hat. Frühere Zeiten lauschten immer gern der Stimme der Philosophie, auch wenn ihr Klang nicht ganz rein war. So hat denn auch Persius viel Bewunderer gefunden. Dazu kam seine rätselhafte Dunkelheit. *Semper enim stolidi magis admirantur amantque inversis quae sub verbis latentia cernunt*, sagt Lucrez. Heute aber ist alles, was nach Schuldeklamation riecht und, um mich eines Ausdrucks des Tacitus zu bedienen, professoria lingua vorgebracht wird, von vornherein sicher zu mißfallen.

Im Gegensatz zu Persius ist Petronius ein Schriftsteller, welcher ganz den Neigungen unseres Zeitalters entspricht. Kann man die vollendete Kunst nicht haben, so zieht man heute solche Photographieen des wirklichen Lebens, die sich keck in nackter Naturtreue darbieten, vor. Ein solches realistisches Sittengemälde seiner Zeit, wenn auch unter dem Bilde einer etwas zurückliegenden Vergangenheit, bietet aber Petronius in seinem Romane. Freilich sind es nur Bilder von der Oberfläche der Zeit. Aber sie haben doch jene heute so hoch taxierte realistische Treue. Wo diese Eigenschaft vorhanden ist, nimmt unsere Zeit gern Ungewaschenes, Geschmackloses, ja Ekelhaftes in ziemlicher Menge mit in den Kauf. Auch Ribbeck spendet dem Werke des Petronius das vollste Lob. Es scheint ihm geradezu von phänomenaler litterarischer Bedeutung. Nichts Gleichwertiges in dieser Art, urteilt er, hätten die Griechen diesem merkwürdigen Werke an die Seite zu setzen. Mit diesem Werke habe ein Römer, aus dem fruchtbaren Keim der zwanglosen römischen Satire heraus, immerhin unter Verwendung griechischer Ansätze, zuerst den aus dem vollen Leben geschöpften Zeit- und Sittenroman geschaffen.

Eine warme Anerkennung finden auch die Argonautica des Valerius Flaccus. Namentlich in diesem Kapitel kommt wieder die glänzende Befähigung des Verf.s für litterarische Analysen zur Geltung. Mit fein abwägender Kritik wird dieses römische Epos in seiner ganzen Entwicklung mit der Dichtung des Apollonios verglichen. Das Urteil fällt überall zu Gunsten des Römers aus, der den gelehrten Kram, das geographische und antiquarische Detail, größtenteils über Bord geworfen und dafür dem Persönlichen und ewig Menschlichen mehr Recht eingeräumt hat.

Auch die Punica des Silius Italicus scheinen dem Verf. die Geringschätzung, mit der sie von den Neueren behandelt werden, nicht zu verdienen. Zeigt dieses Epos auch nicht die ureigene Kraft des Valerius Flaccus, so ist ihm doch andererseits der gespreizte Stelzengang Lucans fremd. „Ein milder und erleuchteter Geist lebt in diesem Dichter, und er ist noch erfüllt von den Grundsätzen, welche Rom groß gemacht haben“.

Eine sehr gute Laune durchweht die Charakteristik, welche der Verf. von der leichten Gelegenheitspoesie des überaus gewandten Improvisators Statius giebt. Aber auch der eigenartige Wert seiner gröfseren und mit bedächtigerer Langsamkeit gearbeiteten Dichtungen, der Thebais und der Achilleis, wird in bezeichnenden Worten des Lobes anerkannt und durch gut gewählte Beispiele glücklicher Kleinmalerei und schalkhafter Erzählungskunst bekräftigt. Die Kapitel über Martialis und Juvenalis vollends erweitern sich zu einem Bilde des damaligen Roms. Hinsichtlich des Juvenalis stellt er sich auch hier auf den Standpunkt seiner Schrift vom Jahre 1865 (Der echte und der unechte Juvenal), welche seiner Zeit zu vielen Dissertationen Veranlassung gegeben

hat. Die Satiren 10, 12—15, sagt er, böten nicht, wie die früheren, scharf gezeichnete und farbenreiche Zeitbilder in jenem Geiste sittlicher Entrüstung, sondern behandelten gewisse Gemeinplätze in einem Tone, der, nicht eben glücklich, Horazischen Gleichmut und Sarkasmus nachzuahmen suche. Durch die Verschiedenheit der Jahre lasse sich eine solche Verschiedenheit des Stils und Charakters nicht erklären. Ribbeck bleibt deshalb dabei, daß nach dem Tode Juvenals eine erweiterte, d. h. gefälschte Ausgabe seiner Satiren veranstaltet sein muß, welche die älteren verdrängt und sich allein in der Überlieferung behauptet hat.

Mit Apulejus, Ausonius, Claudianus, Nemetianus schließt der Band, welcher wie die beiden vorhergehenden dafür Zeugnis ablegt, daß die Gelehrsamkeit, um mit flüssiger Zunge zu reden, darum auf Solidität nicht zu verzichten braucht.

Steglitz bei Berlin.

O. Weifsenfels.

Ernst Schlee, Etymologisches Vokabularium zum Cäsar, eingerichtet zum Nachschlagen und zum Lernen. Nebst einer Sammlung von lateinischen Beispielen und einer Zusammenstellung der Konjunktionen zur Repetition der Syntax. Dritte Auflage. Altona, J. Harder Verlag, 1892. II u. 60 S. 8. brosch. 0,80 M., geb. 1 M.

In dem Vorwort zur ersten und auch zur dritten Auflage spricht der Verf. die Hoffnung aus, es werde sein Büchlein auch an anderen Anstalten als der seinigen, die bekanntlich eine besondere Schuleinrichtung hat, sich nützlich machen und neben den schon vorhandenen Wörterbüchern zum Cäsar seinen Platz behaupten. Möchte sich diese Hoffnung erfüllen! Die bis jetzt vorhandenen bilden nämlich mit ihren Übersetzungen ganzer Stellen des Schriftstellers nur ein Hemmnis für den Betrieb eines vernünftigen Unterrichts: sie unterstützen die Denkrätigkeit der Schüler daheim und machen oft auch ihre Mitarbeit in der Klasse unmöglich. Und doch ist gerade das selbständige Auffinden der angemessenen deutschen Ausdrucksweise aus der Grundbedeutung für ein Wort oder eine Stelle ein nicht zu unterschätzendes Stück geistiger Arbeit, das zugleich seinen Nutzen für den Unterricht im Deutschen abwirft. Dieses Verfahren wird durch das vorliegende Wörterbuch mit der etymologischen Anordnung der Wörter sehr gefördert. Ihre Vorzüge sind überhaupt, insbesondere auch für das Vokabellernen, so in die Augen springend, daß man nur unterschreiben kann, was in der Vorrede darüber gesagt ist.

Wenn Verf. das Büchlein aber zugleich als Wörterbuch für die Präparation des Schülers und als Vokabularium zum Lernen verwendet wissen will, wird es sich empfehlen, bei einer neuen Auflage noch manche Änderung eintreten zu lassen. In der ersten Beziehung vermisst man ungern die Eigennamen. Sind diese auch in der Teubnerschen Textausgabe in einem Anhang sorgfältig behandelt, so macht es doch dem Schüler Mühe und Arbeit,

das Nötige aus dem lateinischen Wortlaut daselbst herauszusuchen, wenn er überhaupt jenes Hilfsmittel benutzt. Ein Wörterbuch für die Präparation des Schülers muß aber alle vom Schriftsteller gebrauchten Wörter bringen. Beim Fehlen der Eigennamen zeigt der Schüler bald Gleichgültigkeit gegen diese und damit gegen den sachlichen Inhalt, ein schwerer Übelstand für das Verständnis der von ihm zu lesenden Schrift.

Ferner soll man in einem Wörterbuch für die Vorbereitung dem Schüler, selbst nur nach dem Grundsatz „Leichtigkeit macht eine Sache lieb“, jede erlaubte Bequemlichkeit gestatten. So müßten alle Wörter, bei denen auf das Stammwort verwiesen ist, noch mit ihrer deutschen Bedeutung genannt werden, wie es ausnahmsweise mit *adipisci* S. 1, *columna* S. 8, *pectus* S. 33 u. a. geschieht. Entweder kommt der Schüler bei der Fortsetzung seiner Präparation noch dazu, die unter dem Stammwort genannte Gruppe zu überschauen, oder sie tritt ihm vor Augen, wenn er das Büchlein als Vokabularium zum Lernen gebraucht. Beim ersten Aufschlagen genügt es, daß er das Stammwort zu einem Worte kennen lernt. Wird ihm aber zugemutet, gar zu häufig noch an anderer Stelle zu suchen, so wächst die Unlust des lässigen Schülers, und er beutet die Gewissenhaftigkeit seiner fleißigen Mitschüler aus.

Wenig Nutzen für die Vorbereitung hat auch der Schüler, wenn ihm für Wörter wie *Idus*, *Kalendae*, *municipium*, *togatus*, *tribus* die Übersetzungen „die Idus, die Kalenden, Municipalstadt, mit der Toga bekleidet, die Tribus“ ohne jegliche Erläuterung geboten werden. Oder was soll er damit anfangen, wenn er unter *sestertius* findet „dritthalb As oder ein Sesterz“, zumal von As bei Cäsar nirgends die Rede ist? Wäre es nicht einfacher zu sagen „Silbermünze, etwa 17 Pf.“? Durch solche kurzen Erklärungen wird der Lehrer in seinen Ausführungen nicht beschränkt, der Schüler aber kann sich vorläufig eine Vorstellung machen, die er haben muß, wenn er nicht oberflächlich präparieren, sondern in das Verständnis einer Stelle eindringen will. Übrigens beobachtet der Verf. an anderen Stellen das verlangte Verfahren, z. B. bei *aedilis*.

Für die Anordnung der Wörter möchte es sich empfehlen, durchweg die composita der Verba in alphabetischer Reihenfolge dem Stammwort folgen zu lassen und die zu einem solchen Compositum gehörigen Substantiva, Adjektiva oder Adverbia unter diesem einrücken, mit anderen Worten: durch mehr Absätze das Ganze übersichtlicher zu gestalten.

Dies kommt auch der Verwendung des Wörterbuches als Vokabularium zum Lernen zu statten. In dieser Hinsicht wäre noch mehr Sorgfalt auf die Präpositionen zu verwenden, besonders wären ihre Bedeutungen in Zusammensetzungen hervorzuheben, da hierdurch das Lernen und Behalten der composita

bedeutend erleichtert wird (*navem de-* und *subducere*). Diese könnten dann oft ohne die deutsche Bedeutung angeführt werden, „praep.“ und „adv.“ ist bisweilen, aber sehr ungleichmäÙig zugefügt. Auch liefse sich eine gröÙere Beharrlichkeit, den Artikel zu setzen bei der Angabe der deutschen Substantiva durchführen. Am besten wird er überall weggelassen, da das Buch für Tertianer bestimmt ist. Der Grundsatz, nach dem der Verf. in der Auswahl der auswendig zu lernenden Wörter verfährt, tritt nicht deutlich hervor. Am einfachsten ist es, sich daran zu halten, wie oft ein Wort bei Cäsar vorkommt.

FaÙt man nun Einzelheiten ins Auge, so muÙ es befremden, daÙ der Verf. trotz seiner Versicherung, das Vokabularium enthalte, von den Eigennamen abgesehen, alle im *Bellum Gallicum* und *Bellum civile* vorkommenden Wörter, sogleich auf der ersten Seite die überaus wichtigen Präpositionen *a* (*ab*) „von-weg“ und *ad* „an, bei, zu“ wegläÙt. Hier möchte ich noch allgemein bemerken, daÙ doch eine ziemlich bedeutende Anzahl fehlt, hingegen manche Wörter vorkommen, die bei Cäsar nicht vorhanden sind. Nicht die Verba *acuere* und *praeacuere*, sondern nur die Adjektiva *acutus* und *praeacutus* kommen bei Cäsar vor. Bei *acies* möchte man die Bedeutung „Schlachtfeld“ nicht missen. Zu *adhuc* „bis hierher, bisher, bis jetzt“ fehlt die deutsche Bedeutung, unmittelbar darauf ist sie aber bei *adipisci* genannt, obgleich bei beiden Wörtern auf das Stammwort verwiesen wird. Zu der Bedeutung „erreichen“ ist hinzuzufügen „(durch eigene Anstrengung)“, denn gerade in einem etymologischen Wörterbuch sucht man die volle Wahrheit.

aedis als nom. ist wohl Druckfehler, Angabe des genus fehlt, wiewohl dies bei *cautes* und *navis* genannt ist. Ebenso fehlt es weiterhin bei *laus*, doch nicht bei *fraus*. Die neue Rechtschreibung verlangt „Ädil“. Für „Inspektor“ haben wir das deutsche Wort „Aufseher“. *aedificium* ist auch „Gehöft“. *aequare* und seine composita *ad-*, *ex-* und *in-* werden ohne Unterschied durch „gleichmachen“ übersetzt, und doch genügt, wenn man die betr. Cäsarstellen genauer ansieht, diese Bedeutung nur für das simplex; *adaequare* ist „annähernd gleichmachen oder gleichkommen“, *exaequare* „völlig gleichmachen“ und *inaequare* (durch Schütten von Material) „nach innen gleichmachen“. *aes alienum* ist trotz des folgenden *obaeratus* nicht besonders genannt; auch Meusel räumt ihm in seinem Lexikon eine besondere Stelle ein. Mit dem Ausdruck „auf Erz bezüglich“ für *aerarius* kann der Schüler nicht auskommen, es ist auf die Bemerkung unter *sectura* hinzuweisen. Zur Veranschaulichung der Bedeutungsentwicklung von *aestimare* könnte angegeben werden „Münzbeschauer sein“ (Studemund, Archiv f. lat. Lex. I S. 144 und O. Keller, Lat. Etymol. I S. 2), ebenso zu *existimare* „abschätzen“. Wegen des bei Cäsar häufigen

Gegensatzes von *ager* und *oppidum* ist die Bedeutung „das (flache) Land“ nicht zu übergehen, ebenso wenig

S. 2 wegen der häufigen Verbindung von *cogere* mit *copiae*, *equites* u. ä. die Bedeutung „zusammenziehen“. Es ist von Wert, derartige stehende Ausdrücke festzusetzen. *examen* ist gesperrt gedruckt, zum Auswendiglernen bestimmt, findet sich aber nach Meusel bei Cäsar nicht und muß demnach gestrichen oder hinter *examinare* in Klammern gesetzt werden. „Kleinheit“ für *exiguitas* ist kein gebräuchlicher Ausdruck. Der Schreibung *adolescens* wird jetzt allgemein *adulescens* vorgezogen, und der Zusammenhang mit *adolescere* bleibt trotzdem klar; von diesem Verbum ist das Supinum überflüssig. *aliter* übersetzt man nach Wölfflins einschlägiger Bemerkung besser „auf anderem Wege“. *alternus* möchte als *ἀλτ. εἰρ.* bei Cäsar sich nicht zum Auswendiglernen empfehlen. Hinter *allicere* dürfen die Klammern bei *lacere* nicht fehlen. Zu *amare* „lieben“ ist hinzuzufügen „sehnlich verlangen“ zum Unterschied von *diligere*. (Keller a. a. O. S. 141: „leidenschaftliches Ergreifen.“) *amplus* gehört höchst wahrscheinlich zu *plus*, *plenus*, *plebes*, *populus* (Archiv VIII S. 292) „rings angefüllt — geräumig“. *an* wird mit den Bedeutungen „oder? ob?“ angeführt, dagegen S. 60: a) Einfache Frage: *an* „oder etwa? ob nicht“, b) Doppel-Frage: — *an* „oder?“

S. 3. *animadversio* soll auswendig gelernt werden, wird aber nur einmal von Cäsar angewendet, während das achtmal vorkommende *examinare* ebenso wenig als auswendig zu lernendes Wort gekennzeichnet ist wie das zweimal bei Cäsar erscheinende und bei anderen Schulschriftstellern häufige Wort *annona*, für dessen Etymologie wichtig ist, was Keller a. a. O. S. 9 bemerkt; darnach ist für „Jahresertrag, Getreidepreis“ zu setzen „Marktware, Marktpreis“. Unter *annus* gehört nach dem sonst beobachteten Verfahren auch *triennium*. *ante* hat nicht den Zusatz praep. (s. o.). Bei *antiquus* würde die Bedeutung „vormalig“ auf *ante* hinweisen. Das nicht gebräuchliche und daher in Klammern gesetzte *apere* „knüpfen“ ist gesperrt gedruckt; es soll doch nicht etwa gelernt werden? Vor *aqua* fehlt die wichtige Präposition *apud* (über diese ist zu vergl. Archiv VIII S. 133 und Keller S. 11 u. 12). Bei *arcere* „abhalten“ ist der Deutlichkeit halber der Zusatz („durch eine Schranke“) erwünscht und demnach als erste Bedeutung von *artus* „eingeschränkt“ anzuführen. Von *ardere* ist das Supinum überflüssig.

S. 4. Zu *sollers* erscheint das oskische *sollus* = *ὄλος* in Klammern wünschenswert; Hinweis auf „katholisch“, zumal für *sollicitus* die Bedeutung „ganz erregt“ angegeben ist. Bei „*artus*, a, um s. *arcere* od. *ars*“ muß a, um wegfallen, denn das Adjekt. gehört nicht zu *ars*. Für *audax*, *audeo* ist wegen *conari* hinzuweisen auf (*avideo* begehren Keller S. 101). Ob *autumnus* zu

augere gehört, ist doch sehr zweifelhaft. (Ausführliches darüber bei Keller S. 12.)

S. 5. *caelum* führt Vaniček Etym. Wörterb. d. lat. Spr. auf *cavus* zurück. Dieses dem Schüler öfter begegnende Wort ist in Klammern beizufügen; damit möchte auch, beiläufig bemerkt, *caecus* zusammenhängen. Das auch bei Livius und Vergilius vorkommende *canabis* empfiehlt sich zum Auswendiglernen. Als Perf. zu *incipere* ist *coepi* heranzuziehen, damit nicht erst vom Schüler eine falsche Form gebildet werde.

S. 6. Das bei Cäsar überaus häufige *se recipere* „sich zurückziehen“ ist nicht besonders angeführt und muß doch gelernt werden. *castigare* stellt Keller (S. 20) mit *carere* zusammen. *causa* ist wohl kaum von *cadere* zu trennen und bezeichnet allgemein „den Fall = die Lage“. Diese Bedeutung ist wegen IV 4, 1 anzugeben, weil sie sich der Schüler aus den aufgezählten Bedeutungen nicht entwickeln kann.

S. 7. Die Bemerkung „von unten“ bei *succendere* könnte hier und sonst fehlen, wenn die Grundbedeutung „von unten nach oben“ unter *sub* angegeben wäre. *censere* und Anhang bringt Keller (S. 24) mit *centuria* zusammen. Perf. und Supin. von *cernere* ist zu streichen, da es sich nur in den compos. findet, Grundbedeutung „sichten, scheiden“, daher *certus* „entschieden, sicher“. *certare* wird genauer wiedergegeben durch „zu unterscheiden suchen, der Entscheidung zuführen“ z. B. durch einen Wettstreit (Keller S. 24), demnach *certamen* „das Ringen um die Entscheidung“; vgl. *discrimen* „die entscheidende Lage“. Der Sing. *caterus* durfte nicht vorgebracht werden, da er sich bei Cäsar nicht findet; die Unterscheidung von *reliquus* fehlt. *citare* herbeirufen kommt auch nicht bei Cäsar vor, ist also zu streichen, und die Bedeutung „beschleunigt“ für *citatus* paßt für die beiden in Betracht kommenden Cäsarstellen nicht.

S. 8. „Die Konstruktion von *clam* mit dem Ablativ steht zur Zeit auf schwachen Füßen . . . es ist nicht zu zweifeln, daß *clam-patrem* eine alte Formel war“ schreibt Wölfflin (Archiv VII S. 278), und es soll hier nicht unausgesprochen bleiben, daß, wie *palam* nicht von *palare*, so *clam* von *celare* nicht zu trennen ist. „Die klassische Prosa kennt *clam* nur als Adverbium“ sind Wölfflins letzte Worte an jener Stelle. (*coepere*) stellt Engelhardt die Stammzeiten d. lat. Konjug. S. 30 zur \sqrt{ap} - (*apere*). Bei *cohors* fehlt die Grundbedeutung „Gehege“, aus der „geschlossene militärische Abteilung“ herzuleiten ist.

S. 9. *consul* ist hinsichtlich seiner Etymologie ein viel umstrittenes Wort. Dies selbst und die zu ihm gehörige Gruppe ordnet Keller wohl nicht mit Unrecht dem Worte *solum* unter. Denn die *consules* sind die auf gleichem Boden mit dem Volke erwachsenen Beamten gegenüber dem fremden Geschlecht der Tarquinier, sie stehen unter sich und mit den Bürgern auf demselben Rechts-

boden. *crimen* gebraucht Cäsar nirgends (nach Meusel). Sollte *crudelis* nicht Zusammenhang mit *rudis* haben?

S. 10. *culpa* „Schuld (durch ein Vergehen)“ ist keine deutsche Ausdrucksweise. Sehr ansprechend sind Kellers Bemerkungen (S. 31) zu *cunctari*. Hinter „*cur* (= *quare*) warum“ fehlt das Fragezeichen. S. 38 steht *cur* noch einmal mit der Bemerkung „(*curi* *rei*) wozu, weshalb“, ebenfalls ohne Fragezeichen. Ist dies alles Absicht? Nach Keller (S. 23) ist *cura* = *coisa*, *cusa* Hut, Sorgfalt, und es dürfte damit zusammengehören *custos* (die Bezeichnung der Länge, wie sie Marx, Hülfsbüchlein f. d. lat. Aussprache setzt, der das Wort von *curare* ableitet, fehlt) „der Hüter“ (an die erste Stelle zu setzen). *cutere* findet sich bei Cäsar nicht, ebensowenig *quater*, doch ist diese die allgemein angenommene Form; überdies ist *cutere* gesperrt gedruckt; auch hier ist eine Änderung angebracht.

S. 11. *de* ist der Gegensatz von *sub*, daher ist vorzuziehen die Fassung „von (oben nach unten) = ganz, vollständig, zuletzt“. So erklärt sich *devincere* u. a. *debere* wird ausführlich behandelt, wiewohl es noch einmal unter *habere* erscheint.

S. 12. *dignus* stellt Keller (S. 39) mit *dicere* zusammen, ebenso *discere* = *dic-sco*. *dividere* ist unter *videre* aufgezählt. Engelhardt (a. a. O.) leitet es von der Wurzel *vidh* (trennen) ab. Die Stellung von *duo*, *ducere* und *dum* ist fehlerhaft, sie muß geändert werden in *ducere*, *dum*, *duo*.

S. 13. *ego* fehlt. *elephas* ist zu streichen, bei Cäsar kommt nur *elephantus* vor. *erga* „gegen“ verlangt eine nähere Bezeichnung.

S. 14. Die am Ende des Buches für *et* gegebene Bedeutung „auch“ darf hier nicht fehlen. Für *et—et* ist statt der steifen Disjunktion „sowohl — als auch“ vorzuziehen — „und auch“.

S. 15. *felicitas* verlangt zu „Glück“ noch eine genauere Bestimmung und verdient gelernt zu werden, muß also gesperrt gedruckt werden.

S. 16. Bei *fides* vermisst man „das gegebene Wort“. *firmitas* und *firmitudo* wird ohne Unterschied durch „Festigkeit“ übersetzt.

S. 17. *forare* kommt bei Cäsar nicht vor, *foramen* nur einmal. Beide Wörter sind trotzdem zum Auswendiglernen bestimmt! Ebenso findet sich weder *frenum* noch *frenare* nach Meusels Angaben bei Cäsar; beide Wörter sind aber gesperrt gedruckt!

S. 18. *fructus sum* ist zu streichen. *frumentarius* „den Proviant betreffend“ ist für den Schüler unbrauchbar (vgl. *res frumentaria*). *gaudium* „Freude“ verlangt eine nähere Bestimmung. *suggestus* „Aufwurf“ ist treffender und verständlicher als „Empore“.

S. 19. *con-* und *egredi* müssen gelernt werden. *gravare* erscheint nicht bei Cäsar, hingegen *gravari*, das für das Auswendiglernen zu bestimmen ist, *ingravescere* aber nicht. *hasta* ist zweifel-

haft, doch erinnert Georges an „Ast“. *hiberna* ist angemessener „Winterlager“.

S. 20. *honorificus*, zum Lernen bestimmt, kommt bei Cäsar nur einmal vor. Von *iacere* kann das Supin. fehlen. *conicere* ist wegen der häufigen Verbindung mit *tela* zu lernen, ebenso *deicere*, doch nicht *coniectare* (nur einmal) und *coniectura*. *idoneus* erklärt Keller (S. 59) aus *ideoneus* deshalbig. Über *Idus* s. o. *imilari* ist von *simia*, *similis* nicht zu scheiden.

S. 21. Für *in* fehlen die Bedeutungen bei Zusammensetzungen. Auf dem *a* von *interea* fehlt die Bezeichnung der Länge beim Ablat. (Keller S. 62). Das Supin. von *indulgere* ist überflüssig. *instar* gehört zu *stare* (Wölflin Archiv II S. 581 ff.), *insula* zu *solum* (Keller S. 29). Beachtenswert ist auch die Ableitung Kellers von *invitus* aus *invitatus* (S. 63) „eingeladen“ in dem Sinne von „dazu genötigt“. *exire* ist gesperrt zu drucken.

S. 22. *obitus* nur einmal bei Cäsar, ist nicht zu lernen. Bei *igitur* und *itaque* könnte die Stellung angegehen werden, *iubere* stellt Keller (S. 64) mit *ius* zusammen und erklärt es aus *ius-habeo* ich halte für Recht, genehmige. Bei *abiungere* ist das Fremdwort „detachieren“ entbehrlich, und bei *coniunx* ist statt des hochtrabenden Ausdrucks „Gemahlin“ „Frau“ oder „Gattin“ einzusetzen.

S. 23. *iuvenis* muß als bei Cäsar nicht vorkommend gestrichen werden. *Kalendae* erfordert eine Erläuterung (s. o.), *de-* und *elabi* empfehlen sich zum Auswendiglernen. *laetitia* ist zu unterscheiden von *gaudium*. Weshalb die Ableitungen von *longus* hier nicht unmittelbar hinter diesem Worte stehen, sondern *longus* noch einmal aufgeführt wird, ist nicht recht ersichtlich. Bei *legio* ist die erste Bedeutung „Aushebung“ in Klammern zu setzen, damit der Schüler nicht irre geleitet werde, und der zweiten eine Erklärung beizufügen.

S. 24. *lex* Grundbedeutung „Sammlung (von Gesetzstiteln)“ fehlt. *legatus* Legat bedarf einer Erklärung. *lignatio* „Holzhohlung“ ist ein ungewöhnlicher deutscher Ausdruck. *diligere* „(unter geliebten lebenden Wesen oder Dingen) eine Auswahl treffen = besonders lieben“ kennzeichnet das Wort gegenüber *amare*, daher auch *diligens* zunächst „wählerisch“. *lenunculus* ist gesperrt gedruckt, soll doch aber gewiß nicht auswendig gelernt werden. Nach der Angabe der Grundbedeutung von *sub* ist die Bemerkung zu *sublevare* überflüssig, während bei *levare* an erster Stelle hinzuzufügen ist „leicht machen“. *liber* „Rinde“? Vielmehr „Bast“. *licet* wird wie *licitor* „der Binder“ (Keller S. 65 ff. und Marx, Hilfsbüchlein S. 43) ebenfalls mit *ligare* zusammengebracht, „*licet* es ist gebunden (an die Gesetze) = es ist nichts Ungesetzliches“, demnach wäre *liceri* sich binden, *polliceri* sich nach vorn hinaus (= für die Zukunft) binden.

S. 25. Das verb. simpl. *linquere* kommt bei Cäsar nicht vor,

ist also weder gesperrt noch ohne Klammern zu drucken. *religius* muß von *ceteri* unterschieden werden. Von *livere* gilt dasselbe wie von *linquere*. Gegenüber *collocare* ist *locus* in der Aufzählung deutscher Bedeutungen zu kurz gekommen; mindestens die Bedeutung „Gegend“ hätte man erwartet. Auch könnte zu *lus* „Tageslicht“ hinzugefügt werden, zu *illustris* („erleuchtet“). Von den drei Wörtern *luere*, *lustrum*, *lustrare* erwähnt Meusel in seinem Lexikon nicht ein einziges. Auch unter *solvere* konnten hier unmittelbar die Ableitungen ihren Platz finden. Das Supin. von *lugere* ist wohl in keiner Schulgrammatik zu finden. *maestus* „tieftraurig“ zum Unterschied von *tristis*. Bei *magister* ist die Bedeutung „Meister“ vor „Lehrer“ zu stellen. *magnopere* kehrt zum zweiten Male wieder.

S. 26. Zu *manipulus* fehlt die Erklärung. „Zahmheit“ für *mansuetudo* ist kein gebräuchlicher Ausdruck. *commicare* könnte auswendig gelernt werden. Sollte nicht *mederi* mit *medius* zusammenhängend bedeuten „sich zum Mittler machen“ (dat. jemd. zum Nutzen) zwischen der erzürnten Gottheit und dem Kranken? *metus* und *monere* erscheinen zweimal, das erste Wort mit ganz geringem Zwischenraum. Von *meto* dürfte das Perf. besser wegbleiben.

S. 27. Zwischen *emetiri* und *dimetiri* ist ein Unterschied zu machen, ebenso zwischen *dimittere* und *pugnare*. *meus* fehlt. Wird *miles* zu *mille* gezogen, so ist Mommsens Erklärung „Tausendgänger“ anzuführen. Bei *militaris* vermisst man ungern *res militaris*. *deminutio capitis* ist zunächst „Verminderung der rechtlichen Stellung im Staate“. Nach Meusel kommt *minimus* bei Cäsar nicht vor. Bei *committere* wäre eine Angabe der Verbindung mit *proelium* sehr erwünscht, *praemittere* muß gelernt werden.

S. 28. *promittere* ist nicht in seiner Grundbedeutung genannt, während die angeführte Bedeutung „versprechen“ bei Cäsar nicht vorkommt (Meusel Lex. S. 1254). „Herablassen“ für *submittere* ist doch nicht die Grundbedeutung und bei Cäsar kaum nachzuweisen (Meusel S. 1945). *transmittere* ist wie *praemittere* zu behandeln, auch *accommodare* empfiehlt sich zum Auswendiglernen. *immolare* genauer „Opfermehl hineinstreuen“ (zwischen die Hörner des Opfertieres). Bei *moles* ist wohl „Masse“ voranzustellen wie bei Vaniček S. 205. *monere* ohne Hinweis auf *meus*. Hinter *montani* ist nach Meusels Angaben *homines* in Klammern zu setzen, zu *mors* aber „natürlicher“ hinzuzufügen, da bei *nox* „gewaltvoller Tod“ steht. *mortifer* tödlich, nicht tödlich. Weshalb ist bei *mos* das genus angegeben, hingegen bei *ros* nicht? *momentum* ist wohl genauer nicht der Ausschlag (der Wage), sondern das den Ausschlag gebende Mittel. *dimovere* ist bei Meusel nicht vorhanden, hingegen *removere* ziemlich häufig und dürfte eher für das Auswendiglernen zu bestimmen sein als *remotus*.

S. 29. Nicht *multa*, sondern nur *multare* gebraucht Cäsar.

Die Übersetzung „Municipalstadt“ für *municipium* ist für den Schüler zu wenig (s. o.). Bei *munus* fehlt die Bedeutung „Geschenk“. Zu *nam* ist aus praktischen Gründen „an erster Stelle“ hinzuzusetzen. *nancisci* ist wegen *adipisci* genauer wiederzugeben. Die Übersetzung von *navalis* „zum Schiff gehörig“ ist unglücklich gewählt. *natio* erfordert noch eine Erläuterung. *nativus* nur einmal bei Cäsar, braucht nicht gelernt zu werden. Zu *natura* gehört noch „Wesen, Beschaffenheit“. Hinter *navare* fehlt die Fragepartikel *ne*, bei *nequaquam* und dem folgenden Wort der Hinweis auf *quis*.

S. 30. Für *necesse est* möchte Kellers Ansicht (S. 76) erwogen werden. Es ist indessen dem Verf. zum Lobe zu rechnen, daß er in der Etymologie vorsichtig vorgegangen ist. *nominare* ist zu erklären durch „einen Namen geben, bei Namen nennen“. *nominatum* siebenmal bei Cäsar und bei anderen Schulschriftstellern häufig, muß gelernt werden. *ignobilis* und *ignotus* sind nach ihrem Unterschiede zu kennzeichnen. *novus* muß näher bestimmt werden, wie es bei *recens* geschieht. Die häufige Verbindung *agnem novissimum* verdient Erwähnung. *nuntius* ist gesperrt zu drucken. Hinter *nubere* wäre das sonst vorkommende *nubes* in Klammern einzuschieben. *num* wird hier übersetzt „ob etwa“, S. 60 hingegen „etwa? ob denn“. Ausgelassen sind folgende von Cäsar gebrauchte Wörter *Nonae* (trotz *Idus*), *nonaginta*, *nongenti*, *nonne* (= *numne*), (*non nemo*), *non nihil* (*non nisi*), *nos*, *noster*, *novem*, die sich auch an keiner anderen Stelle des Büchleins finden. *nullus* und *nonnullus*, die hier auch nicht genannt sind, stehen unter *usus*. Falsch gestellt sind *nummus* und *numerus*.

S. 31. *nuncupare*, nur einmal bei Cäsar, ist gesperrt gedruckt. Zu *nuntius*, *nuntiare* wäre „Kunde, verkündigen“ erwünscht. *renuntiare* muß gelernt werden. Bei *ob* ist die für Zusammensetzungen überaus wichtige Grundbedeutung nicht angegeben. *obliquus* möchte gesperrt zu drucken sein. *obscurus* stellt Keller (S. 23) mit *custos* zusammen in der Bedeutung „zugedeckt“. *oceanus* sollte, nicht nur weil es bei Cäsar häufig ist, gelernt werden. Es fehlen die Wörter *octavus*, *octingenti*, *octo*, *octogeni*, *octogies*, *octoginta*, *octomi*! *oneraria navis* ist deutsch „Last“- oder „Frachtschiff“. *opinio* verlangt den Zusatz „Mutmaßung“. *oportet* und *opus est* sind ihrer Etymologie nach kaum zu trennen (vgl. Keller S. 80). Es ist nicht ausreichend, für *oppidum* bei Cäsar nur die Bedeutung „Stadt“ zu geben, hinzuzufügen ist „fester Platz“; vgl. Wölflin Archiv VI S. 195/6. *magnopere*, hier ohne Hinweis, steht schon unter *magnus*. Zu *ordo* vermifst man die Bedeutung „Stand“. *co-* und *exoriri* könnten noch genauer unterschieden werden.

S. 32. Statt *ostiarus*, das nicht auswendig zu lernen ist, nimmt Meusel ein subst. *ostiarium* an. *cōram* kommt nach ebendiesem bei Cäsar als Pröp. nicht vor. *otium* ist nach Keller (S. 82)

abzuleiten von *uti* sich gütlich thun, *negotium* auswendig zu lernen. *pectus* erscheint das zweite Mal, zuerst ohne Hinweis. *palma* ist ebenfalls gesperrt zu drucken. *passus* „Schritt“ ist nicht treffend (vgl. Archiv VI S. 567). *comparare* findet sich auf dieser einen Seite zweimal! *parentes* verlangt gesperrten Druck, ebenso *comperire*, nicht aber *imparatus*. *imperare* leitet Keller (S. 84) von *operare* ab. Ob mit Recht? Jedenfalls befriedigt auch die Ableitung von *parare* nicht sehr. *im-ped (pes) -are* „den Fuß auf (den Nacken des Besiegten) setzen“ entspräche der Gebrauchsentwicklung des Verbums am meisten. „Feldherrlich“ für *imperatorius* ist gesucht, *reperire* ist von *invenire* nicht deutlich genug geschieden. Nicht glücklich gewählt ist die Bemerkung zu *paries*; übrigens mußte danach das Wort unter *ire* genannt werden; Vaníček erklärt „die herumgehende“.

S. 33. *partiri* ist in seiner Bedeutung von *dividere* zu unterscheiden. *bipartito*, wofür *bipertito* vorgezogen wird, könnte gelernt werden. Nur das Adv. *parce* gebraucht Cäsar. Da *pabulatio* und *pabulator* nicht viel seltener sind als die vorhergehenden Wörter, sind sie als auswendig zu lernende zu kennzeichnen. *pater* erscheint fast unmittelbar hinter einander zweimal. Auch *patiens* und noch mehr *perpeti* verdienen auswendig gelernt zu werden. Für *paulus* setzt Meusel nur die Form *paulum* an. Zu *peccare* ist zu vergleichen Vaníček (S. 475) und Keller (S. 83). *pecunia* zunächst wohl „Viehbestand“, dann Vermögen. *pes* gehört hinter *per. peditatus* und *compellere* sind auswendig zu lernen, das Subst. *pulsus* nicht.

S. 34. Das sechszehnmal bei Cäsar vorkommende *repellere* muß gesperrt gedruckt werden. *impendere* „hineinhangen, — ragen“ kommt nur in dieser Bedeutung zweimal bei Cäsar vor. Für *perpendicularum* fehlt der deutsche Ausdruck „Lot“. Die Bedeutung „hauen“ für *appetere* ist nicht ganz entsprechend und das folgende „und dergl.“ in einem Lexikon nicht angemessen. *suppetere* dürfte auswendig zu lernen sein. *phalanx* wird nur durch „Phalanx“ übersetzt. Während *pilum* als römischer Wurfspieß erklärt wird, bleibt *pilus* „Manipel der Triarier“ dem Schüler ohne Erläuterung unverständlich. Nicht treffend ist „erster Hauptmann“ für *primipilus*.

S. 35. Die Wörter *duplex* und *duplicare* erscheinen ohne Hinweis auf *duo*, wo sie schon genannt sind. Wie *duplex* ist auch *triplex* zu lernen, ebenso *supplicatio*. Zu *supplicium* wäre in Klammern zu geben „das Niederknien“ als Einleitung der Bestrafung (Euphemismus Keller S. 64). Das bei Cäsar sehr häufige *exploratores* ist nicht gesperrt gedruckt, und seine Übersetzung „Rekognoszierungspatrouillen“ steht wohl nicht mehr in unserer neuen Felddienst-Ordnung. *pollere* stellt Keller (S. 86) zu *valere* (*provaleo, porvaleo, porleo = polleo*). *exponere* ist auch bei Cäsar sehr häufig und muß auswendig gelernt werden. *populari*

wird zu *spolium* gestellt, Keller dagegen (S. 86) zieht es mit der Bedeutung „verheeren“ zu *populus* Heer (*magister populi*); übrigens erscheint diese Übersetzung für *populus* zuweilen auch bei Cäsar angebracht. Bei *porta* darf doch im Cäsarlexikon die Bedeutung „Thor“ nicht fehlen. *opportunus* gehört nach Keller (S. 80) zu *oportet*. *reportare* könnte zum Auswendiglernen bestimmt werden. Zu *postulare* ist beachtenswert, was Keller (S. 86) bringt.

S. 36. *postremo* ist zu wichtig, als das es nicht gelernt werden sollte. Nicht *potissimus*, sondern *potissimum* findet sich bei Cäsar. Bei *prae* reicht für Cäsar die Bemerkung in den Klammern nicht aus, auch fehlt die Bedeutung „vorn“ für Zusammensetzungen. *primum* und *primo* ist zu unterscheiden. Bei Cäsar wird nur der Plur. *preces* gefunden; das Wort steht an unrichtiger Stelle. *praestolari* fehlt!

S. 37. *porro* kommt nur einmal vor und ist trotzdem zum Auswendiglernen bestimmt; dasselbe gilt von *prone*. Zu *prope* ist in Klammern *propior* und *proximus* statt *propius* und *proxime* hinzugefügt; von diesen vier Formen dürfte sich nur die erste nicht zum Auswendiglernen empfehlen; *approbare*, dazu bestimmt, ist von Cäsar nur einmal gebraucht, hingegen *proeliari* sechsmal und nicht dafür ausersehen. Sollte *proelium*, da nur dieses Wort und nie *pugna* mit dem Adiect. *equester* verbunden wird, nicht entstanden sein aus *pro* und *vehi* und ursprünglich das Vorreiten bedeuten? *provincia* hat der Verf., wie es scheint mit Absicht, nicht unter *vincere* gestellt, wie Vaniček, und mit Recht Bemerkenswert ist, was Keller (S. 88 ff.) darüber sagt, der es aus *provincia* entstehen läßt. Dieser stellt auch (S. 91) *pubes* mit *publicus* zusammen und giebt als Grundbedeutung von *pulcher* (S. 92) dick, wohlgenährt (von Stieren) an. *pugna* ist wohl natürlicher mit Vaniček auf *πύξα* „dicht“ zurückzuführen in Anlehnung an den häufig damit verknüpften Gebrauch von *confertus*, ohne das gerade an den Faustkampf zu denken ist. *pugnare* ist *dimicare* gegenüber genauer zu bestimmen. *propugnator* ist mehr als „Verteidiger“, denn VII 25, 4 ist nur von Verteidigern der Stadt die Rede und von diesen werden die *propugnatores* hervorgehoben. *puteus*, gesperrt gedruckt, findet sich nur zweimal im *Bellum civile*. Es fehlen, trotzdem *quattuor* genannt ist, *quadrageni*, *quadraginta*, *quadringenti*, *quartus*, *quaterni*, *quattuordecim*, *quattuorviri*. *quater*, s. o. zu S. 10. Zu *quaerere* ist wegen der häufigen Konstruktion mit *ex* die Bedeutung „ausfragen“ hinzuzusetzen, zumal bei *quaestio* „Befragung“ steht. „Quästor“ für *quaestor* ist keine ausreichende Übersetzung für den Schüler. *acquirere* „dazu erwerben“, nur einmal bei Cäsar, ist nicht zu lernen. *queri* „senfzen“? *quemadmodum* fehlt! *querela* steht weder in den Büchern de bell. Gall. noch de bell. civ. und ist gesperrt gedruckt! Dagegen nicht *querimonia*, das wenigstens

einmal bei Cäsar erscheint; ein Unterschied der Bedeutung ist nicht angegeben.

S. 38. *quies* und *tranquillitas*, *quietus* und *tranquillus* sind zu unterscheiden. *quindecim* fehlt, ebenso *quingenti*, *quini* (*quinquageni*?) *quinquaginta*, *quintus*, *quintus decimus*, das pron. indef. *quis*, *qua*, *quid* und *quotienscumque*. Bei *quis* und *qui* ist nur das Mascul. gesperrt gedruckt; sollen die übrigen Genera nicht gelernt werden? Versteht der Schüler die Abkürzung *sc.* hinter *qua*? *quam* auch durch „wie“ zu übersetzen verlangt den Zusatz „vor adiect. und adverb.“ *umquam*, *numquam*; wozu die Schwierigkeit für die Aussprache? *quantum* „wieviel“ fehlt, ebenso *quantuscumque*. *cur* s. zu S. 10. Bei *quisquis* ist *quodquod* zu streichen. *rodere* ist in Meusels Lexikon nicht erwähnt. Das in der Erklärung von *rostra* gebrauchte Wort *forum* ist zu erläutern, da es bei Cäsar nicht vorkommt.

S. 39. Der deutsche Ausdruck für *raptim* „im Raub“ ist zu beanstanden. *rumpere* ist zweimal vorhanden, an zweiter Stelle ohne Hinweis auf die erste. Für *rarus* ist statt „zerstreut stehend“ vorzuziehen „einzeln“. *ratis* ist so häufig bei Cäsar, daß es gelernt werden muß, dagegen nicht *regula* und *regia*. *directus* hat die Grundbedeutung „auseinander gerichtet“ d. i. „abweichend“ von der gegebenen oder angenommenen Richtung, meist senkrecht. *erigere* möchte gelernt werden. *remigium* ist bei Cäsar nicht vorhanden. *repentinus* muß von *subitus* unterschieden werden. Bei *ratio* ist die Bedeutung „Art und Weise“ nicht hervorgehoben. „Glaubend“ ist keine deutsche Wendung für *ratus*. *robur* verlangt an erster Stelle die Übersetzung „Eiche“. *rudis*: s. *crudelis* zu S. 9.

S. 40. Die Bemerkung zu *subruere* wird überflüssig, wenn *sub* in seiner Grundbedeutung gegeben ist. *rumpere* ist ohne Hinweis auf *rapio* angeführt. *rupis* ist zu lernen, weil auch bei anderen Schulschriftstellern häufig, und genauer zu übersetzen durch „Felswand, Abgrund“ (Keller S. 97). *erumpere* ist mitzulernen, wenn es auch nicht so oft vorkommt wie *eruptio*, überhaupt sämtliche Composita von *rumpere*. Das Lernen derselben macht gar keine Mühe, wenn man die Grundbedeutung der Vorwörter für Zusammensetzungen angegeben hat. Unter *rursus* ist das letzte *r* in *verterre* zu streichen. *sacra* gebraucht Cäsar nicht. *sagittarius* ist gesperrt zu drucken und zu lernen. Der Ausdruck „Kriegsrock“ für *sagum* und *sagulum* erweckt leicht eine falsche Vorstellung; es wird damit doch der wollene Kriegsmantel über der Rüstung bezeichnet. Über *saltem* muß man vorläufig noch ein non liquet aussprechen (Archiv VIII S. 95). *sanitas* „Gesundheit“ muß durchaus näher bestimmt werden. Bei Cäsar ist es „der gesunde Menschenverstand“. *servare* und *solari* sind schon hier mit ihren Ableitungen zu nennen. Statt *sarcina* ist der Plur. zu nennen (Meusel) und durch „Gepäckbündel“

zu übersetzen; ebenso kommt nur der Plur. *sarmenta* bei Cäsar vor.

S. 41. Zu *saxum* ist der Bedeutungsunterschied von *rupes* anzugeben. *scala* = *scandela*? (s. Keller S. 6 *scandila*). *ascensus* (*descensus*) „Auf- und Abstieg“. Dieses ist jedoch ebenso zu streichen wie *descensio*: beide Wörter kommen nach Meusel bei Cäsar nicht vor. Für *rescindere* ist die Bedeutung „einreißen“ angemessener; das Wort muß gelernt werden. Das verb. simpl. *sidere* findet sich bei Cäsar nicht.

S. 42. *obsidio* und *obsessio* lassen sich unterscheiden. Statt des Ausdrucks „Reserve“ für *subsidium* ist unseren Soldaten „Unterstützungstrupp“ schon lange geläufig. Zu *sesquipedalis* ist die Bemerkung (*semisqui* = *semisquis*) nicht überflüssig. *senatus* „der Senat“ genügt nicht für die gallischen Verhältnisse. Es empfiehlt sich überhaupt der Zusatz „Ältesten-Versammlung“. *senatorius* findet sich nur in Verbindung mit *ordo*, daher ist statt des ungenauen Ausdrucks „zum Senator gehörig“ einfach zu setzen: *ordo senatorius* Senatorenstand. *seni* fehlt. *sententia* verlangt noch ein unterscheidendes Merkmal. *consensus* ist schon wegen der häufigen Wendung *omnium consensu* zu lernen, *sentis* kommt aber nur einmal bei Cäsar vor. Es fehlen *septem*, *septemdecim*, *septimus*, *septingenti*, *septuaginta*. Für *septemtriones* schreibt man jetzt gewöhnlich *septentriones*. Die Grundbedeutung von *sequi* „mitgehen, sich anschließen“, die besonders in Verbindung mit *ventus*, *flumen*, *aestus* hervortritt, fehlt. *serere* will Keller (S. 79) mit *sinere* zusammenstellen. Wenn *sementis* auswendig gelernt werden soll, gebührt dies auch *seges*: beide Wörter kommen bei Cäsar nur einmal vor. Bei *desertor* verlangt „Deserteur“ Klammern.

S. 43. Das Sup. von *serpere* ist nicht gebräuchlich. Es fehlen *sescenarius*, *sescenti*, *sex*, *sexagies*, *sexaginta*, *sexennis*, *sextus*. Nur einmal im Bell. civ. kommt *perseverantia* vor, ist demnach nicht zu lernen. Zu *signum* möchte „Abteilung“ zu setzen sein. Auch Meusel bemerkt: non nunquam referri potest ad milites, qui signa sequuntur. *ansignanus* kommt zwar nur im Bell. civ. vor, aber öfter auch bei Livius, und dürfte zum Auswendiglernen bestimmt werden, dagegen nicht das nur zweimal vorhandene *obsignare*. Die Etymologie von *sincerus* ist noch recht zweifelhaft (Keller S. 58 und Vaniček S. 313), wohl kaum ist das Wort mit *creare* zusammenzustellen. Das Vorkommen von *situs* „gelegen“ ist bei Cäsar zweifelhaft, also ist das Wort nicht zu lernen, während *situs* „die Lage“ sechsmal vorkommt und zum Auswendiglernen zu bestimmen ist.

S. 44. Das einfache Verbum *solari* kommt bei Cäsar nicht vor, es muß daher wenigstens in Klammern gesetzt werden. Da *sonus* durch „Ton“ übersetzt ist, sollte bei *sonare* ebenfalls zuerst „tönen“ stehen und in Anlehnung an die gegebene Übersetzung

„erschallen“ das folgende *sonitus* durch „Schall“ wiedergegeben werden. *sordes* und *sordidus* werden von Cäsar garnicht gebraucht, müßten auch vor *soror* stehen. Auch *sobrinus* ist bei Cäsar nicht vorhanden. *spes* wird von (*specere*) nicht zu trennen und so noch durch „Aussicht“ zu übersetzen sein, *desperare* aber im Anschluß an *spes* zunächst „die Hoffnung aufgeben“. Zu *species* ist „Aussehen“ hinzuzufügen. *spectare* erklärt Meusel auch durch „positum esse“. Dieser häufige Gebrauch darf nicht übergangen werden, daher ist „gelegen sein“ hinzuzufügen. Da *aspectus* mit „Anblick“ übersetzt wird, so ist es natürlich, für *aspicere* zunächst die Bedeutung „anblicken“ zu geben. *conspicuum* muß gelernt werden, auch noch in der Bedeutung „Gesichtskreis“, ebenso *conspicari*. *expectare* heißt ursprünglich „ausschauen (nach etwas)“.

S. 45. Zu *prospicere* findet sich die Bemerkung „c. dat. od. acc. od. de sorgen für“. Cäsar hat nur die Konstruktion mit dem Dativ. Statt des Sing. *spolium* ist der Plur. zu setzen, und *spoliare* muß ebenso gelernt werden wie das Subst., da es häufiger als dieses angewendet wird. Über *populari* s. zu S. 35. Zu *sponde* ist *mea* und *sua* erforderlich, da es selbständig von Cäsar nicht gebraucht wird; zu übersetzen ist es besser mit Meusel 1. aus eigenem Antriebe, 2. auf eigene Hand. Muß das nur einmal vorkommende *respuere* gelernt werde? Das Sup. von *stare* kann fehlen. Für *statua* ist „Standbild“ wegen *stare* vorzuziehen. *statura* möchte auswendig gelernt werden, nicht aber *stabilitas* (nur einmal). Das einfache Verbum *sistere*, dessen Sup. zu streichen ist, kommt bei Cäsar nicht vor und ist in Klammern zu setzen. Zu *absistere* ist die grammatische Bemerkung überflüssig. Für den häufigen Gebrauch von *instituere* = *comparare*, *introducere* fehlt eine entsprechende Bedeutung, etwa „Mafsregeln, Vorkehrungen treffen“. Für *praestare* „zeigen, leisten“ schlug Kothe (in den N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag.) die Ableitung von *praes* „Bürge“ vor.

S. 46. Zurückstehen für *resistere* ist wohl ein lapsus calami für „zurückbleiben“. Das Simpl. *stinguere* ist in Klammern einzuschließen. *stipare* und *stips* findet sich nicht bei Cäsar. *stipendium* „Abgabe“ statt „Tribut“. *destringere* fünfmal, das Simpl. zweimal bei Cäsar, demnach ist das Comp. ebenfalls zu lernen. *studium* „Teilnahme“ für „Interesse“. Statt *stupa* schreibt Meusel *stuppa*. *stupere* ist (nach Meusel) bei Cäsar nicht zu ermitteln. Über die Grundbedeutung von *sub* ist zu vergl. Archiv VIII S. 132. Von *sublimis* gilt dasselbe wie von *stupere*. *sudis* ist so häufig, daß es gelernt werden muß, dagegen nicht das nur einmal vorhandene *sudor*. Das einfache verb. *suescere* ist in Klammern zu setzen; da es Cäsar nicht gebraucht. *super* s. *sub*. Die Übersetzung von *superus* „oben befindlich“ ist weder schön noch ausreichend.

S. 47. *summa* erscheint bei Schlee nur in Verbindung mit

imperii als „Oberbefehl“. Meusel führt für das Wort = *disceptatio*, *discrimen*, *caput* (Inhalt) und *numerus*, *qui computando efficitur* noch ziemlich viele Stellen an. Die hinter *summa* stehenden Klammern sollen wahrscheinlich für *imperii* gelten. *suus*, *sui*, *sibi* *se* fehlen. Zu *tam* wäre die Bemerkung „sovor Adiect. und Adv.“ am Platze, zu *tandem* (= *tamen dum* doch noch) nach Keller S. 114. Das Sup. von *attingere* ist überflüssig. *telum* nach Keller = *tes—shem* (τόσον) $\sqrt{\text{tes}}$ zielen. Das einfache Verbum *temere* muß in Klammern gesetzt, *contemnere* von *despicere* unterschieden werden. Das einmal vorkommende *contemptus* ist nicht zu lernen. Bei *tempus* dürfte „Abschnitt“ an die erste Stelle gehören. *obtemperare* ist von *parere* zu unterscheiden. Das Sup. *tensum* wird besser in Klammern gegeben.

S. 48. In *contendere* ist *con* bei der Übersetzung nicht berücksichtigt; es heißt „alle Kräfte anspannen“ besonders nach den drei Richtungen *pedibus*, *armis*, *verbis*. Das Sup. von *tenere* (zu unterscheiden von *habere*) kann fehlen, *continuo* gelernt werden, nicht aber *continuatio* (einmal). *obtinere* genauer „jemandem gegenüber (an) etwas festhalten = behaupten“. Weder *con—* noch *detestari* ist zu lernen (einmal). *togatus* (s. o.) verlangt eine Erklärung.

S. 49. *extrahere* ist ebenso häufig wie *distrahere*, daher ebenfalls zu lernen. *obtrectare* kommt bei Cäsar nicht vor und ist mehr als „entgegenhandeln“: „entgegenarbeiten“; auch das nur einmal erscheinende *obtrectatio* ist nicht zu lernen. Das bei Cäsar achtundsechszigmal vorkommende *perterrere* dagegen ist nicht zum Auswendiglernen bestimmt! Unter *tres* werden endlich einmal die abgeleiteten Zahlen angeführt. Was soll aber der Schüler mit ihnen anfangen, da die Bedeutungen fehlen? Was nützen ihm ebenso „Tribus, Tribun, tribunicisch“? Bei *Tribun* fehlt hinter *militum* ein Komma. „Tribunal“ ist nur halb erklärt, da bei „Tribun“ die Erklärung fehlt, auch ist der Ausdruck „anderer Beamten“ unbestimmt. *triclinium* „Speiselager“ ist an sich dem Schüler nicht verständlich. *tripartito* ist zu lernen.

S. 50. *triumphus* (der dreifache Ruf) möchte doch unter *tres* zu stellen sein. (Vgl. jetzt Sonny im Archiv VIII S. 132.) *tu* fehlt! *tuba* ist zwar erklärt, doch könnte vor „Trompete“ noch „gerade“ gesetzt werden. Für „anschauen“ bei *tueri* empfiehlt sich mehr „beobachten, schützen“, daher *tutus* geschützt, sicher. Das gesperrt gedruckte *intueri* kommt nur einmal vor. Die Bedeutung von *tumulus* „Anschwellung“ kann der Klammern entbehren, wenn man „Boden—“ vorsetzt. *tumultus* Überfall ohne Striche über dem U. *contundere* (einmal) ist nicht zu lernen. Die Erklärung von *tunica* durch „Leibrock“ ist nicht ausreichend (außerdem ist in manchen Gegenden Deutschlands „Leibrock“ gleichbedeutend mit „Frack“). Für *turpitude* ist „Schimpf, Schmach“ geläufiger als „Schändlichkeit“. *unquam*, *nunquam*, *us—*

quam, nusquam werden ohne Hinweis auf *quis*, wo diese Wörter bereits stehen, hier wiederholt. Wie bei *abundare* die auf die Grammatik bezügliche Bemerkung unterläuft, so auch anderwärts, ohne Grundsatz. (Es fehlt z. B. eine solche bei *docere*.)

S. 51. Wird *inuitatus* zum Auswendiglernen bestimmt, so muß auch *uitatus* gelernt werden. Statt „Gemahlin“ ist „Frau“ oder „Gattin“ für *uxor* vorzuziehen. (Fraglich bleibt aber die Ableitung von *wngere* bei Keller S. 118). *vagina* möchte gelernt werden, ebenso *convallis*; *vectigal* von *tributum* unterschieden werden. Wird *via* aus *vehia* erklärt, so ist es angemessen, vor Weg „Fahrweg“ einzuschieben.

S. 52. Vor *vellere* gehört *velle*. *vel* ist aus praktischen Gründen (*dic, duc, fac, fer*) als Imperat. zu erklären (Skutsch, Forschungen zur lateinischen Grammatik S. 55 ff., Wölfflin Archiv VIII S. 296). Bei *venari* ist Kellers Bemerkung S. 182 zu beachten, der es mit *venum* zusammenbringt in der Bedeutung „sich einer Sache bemächtigen, sich etwas zu eigen machen oder machen wollen“. Klarer wäre für den Schüler zu *vindicare* die Bemerkung: (*venum dicere* als Eigentum in Anspruch nehmen). *conventus* ist auswendig zu lernen. Für *invenire* empfiehlt sich die Übersetzung „auf etwas kommen, stoßen“. Bei *subvenire* ist *r* von *zur* zu streichen. Das Adiect. *adversus* ist ohne Übersetzung genannt, daneben *adversus* fälschlich Adv. statt Präp. *controversia* ist zu unterscheiden von *contentio*.

S. 53. *vero* hat den Zusatz adv. Hinter „wirklich“ steht auch die Bedeutung „aber“. *vester* fehlt vor *vestigium*; zu diesem konnte „e (in) *vestigio*“ mit Übersetzung treten. *velare*, nach Keller (S. 132) „für veraltet erklären, verwerfen“, ist vielleicht mit *vetus* zusammenzustellen, das wieder von *antiquus* und *vetustus* zu unterscheiden ist. Die Grundbedeutung von *invidere* „scheel sehen“ ist übergangen. Zu *prudens* ist (*providens*) wohl nicht unnötig. Bei *vigilia* vermisst man „Nachtwache“. *devincire* (zweimal) ist nicht zu lernen.

S. 54. *vix* leitet Keller (S. 70) von *viciis* her, ebenso möchte er *convicium* zu *convincere* ziehen (S. 29). Dies nur, wie manches Vorhergehende, zur Erwägung für eine neue Ausgabe. *sive* steht schon unter *si*. *velox* stellt Keller (S. 4) wohl nicht mit Unrecht zu *vehere*. Bringt man *ox* mit *ocius* zusammen, so ergibt sich die Bedeutung „schnell dahinfahrend“. *vos* fehlt. *vulgo* zunächst „haufenweise“.

Dem Wörterbuch ist eine Beispielsammlung unter der Überschrift „Repetitorium der Syntax“ und eine Zusammenstellung der Konjunktionen angehängt. Über den Zweck dieses Anhangs spricht sich der Verf. in der Vorrede aus. Beides scheint zweckentsprechend zu sein; vielleicht läßt sich Cäsar noch mehr ausbeuten.

Wird das vorliegende Büchlein, bei dem nur aus dem Grunde

hauptsächlich soviel bemängelt worden ist, weil ein Schulbuch durchaus peinlich gearbeitet sein muß, noch einmal gleichmäÙig durchgearbeitet, so verdient es vor manchem andern Wörterbuch den Vorzug. Druck und Papier sind gut.

Reichenbach u. Eule.

Eugen Walther.

J. R. W. Anton, De origine libelli *περὶ ψυχῆς κόσμου καὶ φύσεως* inscripti, qui vulgo Timaeo Loero tribuitur, quaestio. Naumburg a. S., Schirmer, 1891. VI u. 659 S. 8. 20 M.

Was der Verf. in seinen quaestiones de origine etc. 1851 anbahnte und im Programm von Essen 1869 weiter führte, hat er hier durch Umarbeitung und durch tieferes Eindringen in den Gegenstand zum Abschluss gebracht. Wir haben ein fleißiges und gelehrtes Buch vor uns, das äußerlich zwar etwas voluminös ist, aber doch leicht zu handhaben, weil der Verf. die Schrift des Timaeus pagina für pagina durchnimmt und jedesmal den Abschnitt, über den er handelt, nebst dem zur Vergleichung dienenden aus Platons Timaeus seiner Untersuchung im Zusammenhange vordrucken läßt. Man hat dadurch nicht nötig, beim Lesen die besprochenen Stellen noch in einem Textbuch nachzuschlagen, sondern man hat Text und Erklärung beisammen, nur nicht untereinander, sondern hintereinander; man wird auch nicht eine Einteilung in besondere Abschnitte und Kapitel vermissen, da diese ja durch die Pagina und deren Abdruck sich von selbst ergibt und der Verf. stets vor dem betreffenden Stück den Inhalt desselben kurz zusammenfaßt, wie z. B. S. 413: Auctor l. p. 102 C ad alterationem sanguinis transit et ad carnis putredinem, S. 436: Jam auctor l. p. 102 D ad morbos animi pergit, oder wie S. 451: Age nunc utriusque principia vitiositatis et aegrotationum morborumque animi cognoscite! Auctor l. p. 102 E etc., und so fort in reicher Abwechslung der Formen für die Weiterführung der Untersuchung und den Übergang von der einen zur anderen. Was Susemihl in seiner Anzeige des Buches in der Berl. Phil. WS. 1893 S. 201 vermißt, Einteilung in Kapitel und Überschriften, ist mithin hinreichend vorhanden, nur fehlt die Bezeichnung derselben mit römischen Ziffern.

Auch hat der Verf. keine Mühe gescheut, dem Leser die Konzentrierung auf den Inhalt so bequem als möglich zu machen; er hat die Citate, die er zur Stütze seiner Untersuchung brauchte, fast alle wörtlich ausgeschrieben, und zwar immer nach den besten Ausgaben, so daß man sich voll und ganz in den Gang seiner Untersuchung vertiefen kann und imstande ist, jede seiner Behauptungen und Schlussfolgerungen gleich in ihrem ganzen Umfange zu prüfen. Und wie vorteilhaft diese Methode für den Leser ist, sieht man beinahe auf jeder Seite, denn es dürften nicht viele sein, welche die meisten der citierten Schriften in ihren eigenen Bibliotheken haben, wie z. B. die Werke des Galenus, Hippokrates,

Philo u. s. w. Aus denjenigen aber, von denen dies eher angenommen werden konnte, ich nenne nur Cicero und von den neueren Zeller, sind die Stellen gewöhnlich nur citiert, selten und bei besonders wichtigen Abschnitten erst ausgeschrieben. Sollte aber eine neuere Schrift über einen der vielen Punkte der Philosophie, welche der Verf. bespricht, ihm entgangen oder nicht von ihm erwähnt sein, so ist damit noch nicht bewiesen, daß er sie nicht gekannt hat, und außerdem bürgt z. B. der Name Zellers, der oft angezogen wird, dafür, daß etwaige neue Resultate schon in dessen Schriften verarbeitet sind.

Man könnte auch sagen, daß die Schrift des Timaeus Locrus, welche auf ihren Verfasser zu untersuchen die Berliner philosophische Fakultät im J. 1850 für wert hielt zu einer Preisaufgabe zu machen, ein zu kleiner Gegenstand für solche weite Untersuchungen sei, aber man muß doch zugestehen, daß die Untersuchungen, wie auch Susemihl S. 292 sagt, „mit staunenswerter Gelehrsamkeit aufgezeichnete Beiträge zur Geschichte des spätern griechischen Wortgebrauches“ und ich füge hinzu, auch zum Verständnis der platonisch-aristotelischen Philosophie bieten und es dann wohl ziemlich gleichgültig ist, ob sich solche Forschungen an ein mehr oder weniger wichtiges oder umfangreiches Werk eines Schriftstellers anschließen. Was man nicht lesen will, überschlägt man leicht; es ist ja jeder Begriff des betreffenden Wortes so gründlich und genau in seiner Wandlung durchforscht, daß man das, was man sucht, streng logisch gegliedert und geprüft bei einander findet und die jedesmalige Untersuchung wohl für geraume Zeit abgeschlossen vorliegt. Ich nenne nur die Untersuchungen über die Begriffe *Ψῶς νόος ἀνάγκη, ταῦτό* und *θάτερον, τὸ ὄν, ἰδέα, ἕλα*, über die Weltseele, das Centralfeuer, das Sonnensystem mit der Bewegung, die vier Elemente und über die Lehre vom Menschen, von seiner Seele, deren Unsterblichkeit und ihren gesunden und kranken Zuständen und dergl. Dadurch wird das Buch zugleich zu einer Quelle für alle diejenigen, welche sich mit der Erforschung des Inhalts philosophischer Begriffe und Termini beschäftigen, und seine klar dahinfließende lateinische Sprache zeigt, daß es doch möglich ist, auch philosophische Untersuchungen in ein schönes lateinisches Gewand zu kleiden.

Fragen wir aber nach den Resultaten, die sich außer diesen äußerst wichtigen über die Sprache und die Schulen der Philosophen aus der Untersuchung ergeben, so hat schon der Rezensent *λλ* in der *WS. f. klass. Phil.* 1885 S. 333 anerkennend hervorgehoben, daß der Verf. seine ihm gestellte Aufgabe über das Verhältnis des Timaeus Locrus zum Platon vollständig gelöst habe; das Abhängigkeitsverhältnis werde so positiv richtig bestimmt, daß „Platon künftig von der Anklage des Plagiats nach allen Seiten hin gesichert“ sei, und es werde „aufs strikteste nachgewiesen, daß Platon die Vorlage biete“.

Es ist aber auch ferner positiv erwiesen, daß das Buch nicht vor oder unmittelbar nach Christi Zeit entstanden sein kann, sondern erst am Ende des ersten oder im Anfang des zweiten Jahrhunderts nach Chr. verfaßt worden ist. Nikomachus von Gerasa ist der erste, welcher von seinem Dasein Kunde giebt. Und es ist mit großer Wahrscheinlichkeit ermittelt, daß der Ort, wo es erschienen und in den Handel gekommen, Alexandria (S. 613) war, womit aber nicht gesagt sein soll, daß auch der Verfertiger in Alexandria gelebt haben mußte.

Was dieser nun gewollt hat, seinen Plan und seine Gründe zur Abfassung der Schrift, das erörtert der Verf. von S. 602 an (nunc vero, quoniam de origine libelli diiudicatum iam est, licebit de consilio causisque auctoris personati, de loco, quo scripserit vel emiseric libellum, de tempore — si quid accuratius extricari poterit —, de auctore ipso disserere) und schließt aus der Art und Weise, wie Timaeus Locrus die Worte Platons citiert, und aus anderem, daß er die Absicht gehabt habe, die Hauptlehren Platons, wie die von den Ideen und der Materie, als von ihm selbst und der Schule der Pythagoräer entlehnt darzustellen, für diese als ihr Eigentum zurückzufordern und, weil Bücher derartigen Inhalts damals gesucht waren, vielleicht aus der Veröffentlichung Gewinn zu ziehen. Hatte er aber diesen Plan, so konnte er ihn ausführen, auch ohne daß er Neupythagoräer war oder sonst einer philosophischen Schule angehörte. Und zu diesem Resultate gelangt der Verf. durch gewissenhafteste Betrachtung über die Lehren der Philosophen und ihren Sprachgebrauch. Denn um zu finden, wer es war, der sich den Namen des Timaeus Locrus beilegte, mußte er zunächst das Feld durchmustern, wo er zu suchen war, oder nachsehen, ob er ihn unter irgend welchen Philosophen unterbringen konnte. Es ergab sich aber, daß er keiner philosophischen Schule angehörte, weder den Skeptikern, noch den Neupythagoräern, deren verschiedene Richtungen (S. 628) in Erwägung gezogen werden, eine Erwägung, die Susemihl mit Heintze zu vermissen wähnte, weder den Akademikern in modum Antiochi noch den anderen, weder den Neuplatonikern, noch den Peripatetikern, nicht den Stoikern, nicht den Pneumatikern, sondern daß er ein Eklektiker war, der sich mit Philosophie beschäftigte, weder selbst Philosoph noch Grammatiker (Electicus autem sive miscellio certe erat. S. 629). Und es ergab sich weiter aus der Art seiner Sprache und seines Ausdrucks, daß er (S. 616) ein Grieche war, der aus Asien stammte, so wie nach der Art, wie er sich in medizinische Verhältnisse eingeweiht zeigt, daß er seinem Stande nach ein Arzt sein mußte. Verisimile quidem videatur, fuisse istum eclectice philosophantem medicum (S. 634.) Diesen Arzt nun aber ausfindig zu machen, schreitet der Verf. auf dem gewonnenen Wege weiter und zeigt, wie alle Fäden der Untersuchung dahin zusammenlaufen, daß es jener Archigenes

war, der zu Apamea in Syrien geboren, zur Zeit Traians seine Kunst in Rom übte (S. 612. 643); es wäre jedoch, um dies ganz zu erhärten, noch nötig gewesen, den Sprachgebrauch des Archigenes zu untersuchen und mit dem des Timaeus Locrus zu vergleichen. Der Verf. hätte dies gern gethan, aber die Bibliotheken zu Berlin und Bonn gestatteten die Benutzung mehrerer dazu erforderlicher Bücher nur in ihren Lesezimmern, und er hätte deshalb von Essen dorthin übersiedeln müssen. Eintretende Krankheit hinderte ihn daran. Darum mußte er diese Untersuchung einem andern überlassen und schließt mit den Worten: *Valedico unaque confiteor, magnopere me gavisurum esse, si quis alius inceptum meum peragens ipsum nomen Ps. Timaei certo constituerit.* Es ist eine schöne Aufgabe, die er stellt. Möchte sich jemand finden, der sie aufnimmt und in seinem Sinne zu Ende führt!

Ich schliesse meine Betrachtung mit den Worten, welche $\lambda\lambda$ seiner Besprechung einreihet, und die, wie vom ersten 1883 erschienenen, so vom zweiten Teile gelten: „Den Hauptresultaten, welche in allen entscheidenden Punkten sehr ausführlich, vielleicht mitunter zu ausführlich begründet werden, stimmen wir unbedingt bei; die Fachgenossen werden dankbar dafür sein, daß hier ein von manchen Gelehrten immer noch nicht anerkanntes Ergebnis früherer Forscher so allseitig und intensiv beleuchtet ist, daß jeder Widerspruch aufhört. Im Hinblick darauf würde es kleinlich sein, auf einzelne Ansichten, welche wesentliche Momente der Beweisführung nicht berühren, wie z. B. auf die vom $\delta\gamma$ und $\tau\alpha\ \delta\gamma\tau\alpha$ S. 94 f., von der Gleichung $\nu\omega\tau\zeta = \theta\sigma\zeta$ bei Plat. Timai. S. 46 E. u. a. oder auf manche kleine Versehen einzugehen“.

Jena.

H. S. Anton.

Anton Elter, De forma Urbis Romae deque Orbis antiqui facie dissertatio prior et posterior. Progr. Univers. Bonn 1891. 20 und 36 S. 4.

Diese beiden Schriften von Professor Elter haben ein Recht darauf, Beachtung zu finden nicht bloß in dem engeren Kreise derjenigen Fachmänner, die sich mit der Topographie Roms oder der vielerörterten Rekonstruktion der Weltkarte des Augustus beschäftigen, sondern bei allen, welchen darum zu thun ist, den Wandel der Weltansicht bis auf unsere Zeiten kennen zu lernen. Indem Elter die Orientierung der römischen Stadtpläne untersucht und dann zu der römischen Weltkarte übergeht, kommt er zu überraschenden Resultaten und erbringt uns den Beweis, daß die geographische Anschauung von der Erde bei den Römern eine ganz andere gewesen ist, als wir bisher angenommen haben. Im folgenden versuchen wir die Ergebnisse seiner Untersuchungen zusammenzufassen.

Bekanntlich ist eine der Hauptzierden des Capitolinischen

Museums der altrömische Stadtplan, „forma Urbis Romae“, zugleich der einzig erhaltene derart, unter Septimius Severus zwischen 203 und 211 angefertigt und an der Nordwand des Tempels der Urbs Roma aufgestellt. Er ist, das steht jetzt fest, nicht wie unsere Karten nach N, sondern nach Wintersonnenwende orientiert und hat dieselbe Längsaxe wie die Via Appia und der Circus Maximus, dessen Namen säulenförmig in den Plan eingetragen ist, so daß Buchstab unter Buchstab steht. Nachdem Hülsen diesen Schluss aus der Betrachtung der Plattenränder gemacht, erörtert Elter im einzelnen die Lage der Beischriften der Fragmente und gewinnt aus sorgfältiger Beobachtung der Technik des Steinmetzen neue Kriterien, nach denen er eine Anzahl Fragmente richtiger unterbringt, als bisher geschehen war.

Der Stadtplan des Augustus, auf den Elter dann übergeht, war von dem des Severus nicht nur insofern verschieden, als das Aussehen der Stadt sich geändert hatte, sondern auch in seiner Orientierung. Wir können dies aus dem Regionenverzeichnis des Augustus erschließen. Die Aneinanderreihung der Regionen erfolgt in demselben nicht nach geschichtlichen oder ähnlichen Gesichtspunkten, sondern rein topographisch. Als erste Region wird die im äußersten SO gelegene bezeichnet, wo wir am wenigsten eine Aufzählung anfangen würden, die zweite folgt nördlich und so fort nach N, nach W und nach S. Dasselbe Prinzip zeigt sich in der Notitia: hier geschieht die Aufzählung der großen Straßen, die von Rom ausgehen, in der Reihenfolge der Regionen, die Aufzählung der Gebäude innerhalb der einzelnen Regionen, wie das Elter wiederum im einzelnen nachweist, in der Weise, daß von demjenigen Bauwerk, das der Region den Namen giebt, ausgegangen wird und dann die übrigen mit Beobachtung der Hauptrichtung von S nach N folgen; nur aus ganz bestimmten Gründen wird von dieser Ordnung abgewichen. Dieser feste Gang im Regionenverzeichnis von S nach N darf als ein Beweis dafür gelten, daß der Stadtplan, der zu grunde lag, nach S orientiert war; denn man kann getrost für die Römer die gleiche Gewohnheit annehmen wie für uns, bei Aufzählung über einander liegender Dinge unwillkürlich von oben nach unten zu gehen. Einen weiteren Beweis bieten die zahlreichen mittelalterlichen Stadtpläne, die auf alte Vorlagen zurückgehen und nach S orientiert sind. Ebenso weist die kirchliche Einteilung Roms, deren Spuren sich bis ins dritte und vierte Jahrhundert hinab verfolgen lassen, auf einen südlich orientierten Stadtplan zurück. Damit haben wir die Orientierung des augusteischen Stadtplanes gewonnen. Und nicht allein das. Die Analogie des Vier-Regionen-Verzeichnisses erlaubt uns noch weiter zurückzugehen und beweist, daß Augustus nicht nach kaiserlicher Willkür den Stadtplan angelegt hat, sondern aufgrund altrömischer Anschauung: seine Orientierung ist als die ursprüngliche anzusehen. Septimius Severus

aber hat nach seinem Belieben die Anlage des Stadtplanes geändert. Warum? Auch das erörtert Elter und weist dabei unter anderem besonders auf das Septizonium und die Via Appia hin, die der Kaiser bei der Betrachtung hervorheben wollte: das Septizonium, jene berühmteste Schöpfung des Severus, ein Werk von imponierender Pracht, nach den Worten des Biographen von dem Kaiser errichtet, daß den aus Afrika, seiner Heimat, Kommenden sein Werk entgegenrete, wenn sie auf der Via Appia in Rom einzögen. Soviel über die Stadtpläne.

Indem nun Elter aus dem engeren Gebiete der Topographie auf das weitere der Geographie übergeht, kommt er zu dem wichtigsten Ergebnis seiner Untersuchung: der südlichen Orientierung der römischen Landkarten. Zunächst für die Karte Italiens erhellt dieselbe, wenn wir bei römischen Schriftstellern Comum, Cremona, Verona, Mantua als in Italia inferior gelegen (geogr. Ravenn. p. 252) oder die Ostküste als linke, die Westküste als rechte Seite Italiens bezeichnet finden (Mela 2,58); was aber für ein Land galt, das muß für alle gegolten haben. Ein Beweis liegt ferner in den erhaltenen mittelalterlichen Karten mit südlicher Orientierung, deren Elter einige aufzählt und deren südliche Orientierung ohne obige Annahme um so unverständlicher wäre, als die mittelalterlichen Karten sonst nach O orientiert sind; er liegt auch in der Ordnung des Provinzialverzeichnisses der Notitia dignitatum und in den Kartenskizzen, die sich in den Handschriften derselben bisweilen finden, wo z. B. der Nil mit seinen Mündungen nach unten gezeichnet ist, Euphrat und Tigris nach links fließen u. a. Ein äußerst interessantes Beispiel — sehr geeignet uns ein Bild von dem römischen Orbis zu geben — ist jetzt, worauf ich durch Freundeshand aufmerksam gemacht werde, in der Zeitschr. d. Gesellsch. f. Erdkunde (Berlin 1891) Taf. 10 veröffentlicht.

Die Griechen, die früh die Kugelgestalt der Erde erkannt hatten und bei der Kartographie vom Globus ausgingen, orientierten die Karten nach S, und wir sind ihnen gefolgt. Aber nicht auf einmal hat der Fortschritt, der in der Rückkehr von der römischen zur griechischen Anschauung lag, stattgefunden, sondern in der Mitte liegt noch eine Orientierung nach O, die sich fast auf allen mittelalterlichen Karten findet. Das Paradies als Ausgangspunkt der Menschengeschichte wurde Ausgangspunkt der Karte, es wurde in die Mitte der oberen Seite gelegt, Jerusalem als Mittelpunkt der Welt unterhalb davon; so bildete eine Linie durch das Paradies und Jerusalem die senkrechte Mittellinie der Karte. Wann diese östliche Orientierung aufgekommen, ist ungewiß, da unsere Karten nicht über das achte Jahrhundert hinausgehen. Auch als die Weltkarten schon längst so orientiert waren, blieb für den römischen Stadtplan noch die alte Anlage. Der Grund, der für die Veränderung der Landkarten maßgebend

war, hatte für die Stadt nicht gleiche Geltung. Die Umarbeitung war zudem weit schwerer, weil im Mittelalter die Stadtpläne nicht bloße Abrisse waren wie der des Severus, sondern zugleich Stadtansichten mit Gebäuden und Denkmälern. Daher erhielt sich die südliche Orientierung des Stadtplans bis ins vierzehnte Jahrhundert hinein, gerade wie die auf einem östlich orientierten Plane Sixtus' V beruhende römische Städteinteilung noch heute Geltung hat.

Für die uns auffällige Orientierung nach S können, wie Elter weiter nachweist, religiöse Gründe nicht bestimmend gewesen sein; sonst hätte man O gewählt, wohin die Tempel sahen. Ein einfacher Grund muß vorliegen. Wenn die Griechen als Seefahrer nachts im Polarstern ihren Wegweiser sahen, so lag für die Römer als Landvolk die Orientierung nach der Sonne nahe. Der Schatten im Mittage wurde ihre Richtlinie; damit war die Stellung der Römer zu den Himmelsgegenden gegeben: vor ihnen oder auf der Karte oben dachten sie S, rechts W, links O, im Rücken oder unten N. Auf dieser einfachen Orientierung beruht die römische Kartographie, und es ist bemerkenswert für die Stellung der Römer zur Wissenschaft, daß sie sich nicht haben entschließen können, die banause Grundlage ihrer geographischen Anschauung mit der griechischen zu vertauschen. Erst in der Zeit der Wiedergeburt der klassischen Studien, als die Schriften der griechischen Geographen aufs neue ans Licht kamen und wieder geistiges Eigentum der Menschheit wurden, sind auch wieder Karten mit Orientierung nach N gemacht worden. Es ist das Vorbild der Griechen, dem wir nun folgen.

Köln a. Rh.

J. F. Marcks.

Fr. Zurbonsen, Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studium. In vier Heften. Zweite, umgearbeitete Auflage. Berlin, Nicolaische Buchhandlung, 1892. I. Heft: Das Altertum. 51 S. 8. II. Heft: Das Mittelalter. 54 S. 8. III. Heft: Die Neuzeit. 60 S. 8. IV. Heft: Brandenburgisch-preussische Geschichte. 52 S. 8. Jedes Heft 0,80 M.

Der Verf. hat wohl Grund, mit Genugthuung auf ein Buch zu blicken, das, 1887 zuerst in einer Gesamtstärke von 12 000 Heften erschienen, ohne im eigentlichen Sinne ein „Leitfaden“ oder „Lehrbuch“ der Geschichte zu sein, eine so rasche Aufnahme und Verbreitung, selbst im Auslande (deutsche Schulen in Nordamerika, Rußland), gefunden hat, daß schon nach kaum fünf Jahren eine zweite Auflage nötig wurde. „Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studium“ betiteln sich die Hefte, und wir glauben nicht fehl zu gehen mit der Annahme, daß der Verf. auf die erstere Bestimmung das Hauptgewicht legt. Die „Repetitionsfragen“ sollen jedenfalls, wie ja auch schon ihr Name andeutet, nicht etwa die Stelle eines Lehrbuches einnehmen, sondern demselben als eine willkommene Stütze ergänzend und vertiefend an

die Seite treten. Wohl jeder Fachgenosse, der mit dem Geschichtsunterricht in den oberen Klassen — denn nur um diese kann es sich hier handeln — betraut ist, hat schon die wenig erbauliche Erfahrung gemacht, daß die Mehrzahl der Schüler oft glaubt, sich mit der Einprägung der Daten und Thatsachen der Geschichte begnügen zu können, ohne sich die Mühe zu machen, in das eigentliche Verständnis der Geschichteereignisse einzudringen, den geschichtlichen Stoff nach Wesen, Ursache und Wirkung klar zu erfassen und sich anzueignen. Bei diesem Bestreben aber kann die Geschichte ihren hohen Beruf, „Lehrerin der Menschheit“ zu sein, nicht erfüllen; sie belastet dann bloß das Gedächtnis, ohne erzieherisch zu wirken. Mit Recht hat daher der Verf. in der neuen Auflage nicht nur „möglichste Beschränkung und Zurückdrängung des Zahlenmaterials“, sondern auch die Ausgestaltung des „Versuchs, den geschichtlichen Stoff nach Wesen, Ursache und Wirkung in knappen Umrissen für Wiederholungen zusammenzufassen“ sich angelegen sein lassen. Mit Befriedigung wird jeder Lehrer ein Buch in die Hand nehmen, das in der That als ein Hilfsmittel für den Unterricht sich bewährt, indem es den richtigen Weg weist, den Schüler zum Nachdenken, zum Vergleichen, zum Ziehen von Lehren und Schlüssen anzuregen und so ein wirkliches Verständnis anzubahnen, das auch ohne Bedenken dem reiferen Schüler selbst in die Hand gegeben werden kann, damit er an seiner Hand zum bewußten Überblick über die Entwicklung der Weltereignisse fortschreite und so seine Erkenntnis des anfänglich vielleicht nur auswendig Gelernten erweitere und vertiefe. Denn dazu ist gerade die „den Repetitionsfragen vorwiegend zu Grunde liegende“ Methode besonders geeignet. Es ist die gruppierende Methode, die der Verf. gewählt hat, längst ehe die neuen preussischen Lehrpläne dieselbe (S. 43) ausdrücklich empfohlen haben, und wir müssen ihm beipflichten, wenn er aus der günstigen Aufnahme der ersten Auflage seines Buches den Schluss zieht, daß gerade diese Methode „dem inneren Bedürfnis des Unterrichts entspricht“. Was aber zur Befruchtung des Unterrichts geschickt ist, das wird sich auch als brauchbares Hilfsmittel zum Studium erweisen, und jeder, der zu diesem Zweck das Buch ergreift, wird sich auf Schritt und Tritt angeregt fühlen, nachzusinnen, zu suchen und zu forschen, „ob es sich auch also verhielte“, ob die Auffassung jedesmal die richtige, ob die Schlüsse und Parallelen zu rechtfertigen sind. Und darin scheint dem Ref. der Hauptvorzug des Buches zu liegen. Andere Vorzüge ins Licht zu setzen, davon hält uns der beherzigenswerte Ausspruch des Verf.s in dem Vorwort zur vorliegenden Auflage ab: „Den zahlreichen Rezensenten ist Verfasser für die wohlwollenden Besprechungen zu Danke verpflichtet; zu größerem würden ihn indessen unterstützende Winke über Schwächen und Fehler verbinden, deren die Hefte immerhin genug enthalten

mögen“. Denn damit ist in der That unumwunden etwas ausgesprochen, was wohl schon manchem Leser an den Besprechungen gerade guter Bücher aufgefallen ist: zuviel Wohlwollen, zu wenig sachliche, vorurteilsfreie Kritik! Es sei darum im Folgenden der Versuch gemacht, einige Schwächen und Fehler aufzudecken, die Ref. bei einer neuen Auflage, die dem Buche von Herzen gewünscht wird, vermieden, bezw. ausgemerzt sehen möchte.

Zunächst einige allgemeine Bemerkungen. Ein Mittel, welches der Verf. besonders gern anwendet, um zum Nachdenken anzuregen, ist das Vergleichen, Analogisieren, Parallelisieren. Ref. ist weit davon entfernt, diesem Mittel etwa die Berechtigung absprechen zu wollen, im Gegenteil, er hält es für außerordentlich geeignet und zweckentsprechend. Nur darf von einem solchen Mittel nicht ein so ausgiebiger Gebrauch gemacht werden, wie es hier geschehen ist. Man hat dann gar zu leicht das Gefühl des Gesuchten, „man merkt die Absicht und man wird —“. Und als erstes Erfordernis muß immer festgehalten werden, daß die Vorbedingung für eine gesunde und fruchtbringende Vergleichung die Übereinstimmung in einem oder mehreren wesentlichen Merkmalen ist. Dieser Gesichtspunkt muß besonders bei Vergleichen zwischen Altertum und Neuzeit zur Vorsicht mahnen. Nun finden wir aber gerade im ersten Heft, im Altertum, die größte Anzahl von Vergleichen, auf den 21 Seiten, in denen die griechische Geschichte behandelt wird, allein 28, und in der römischen Geschichte sind sie mindestens ebenso zahlreich¹⁾. Da muß man denn doch beherzigen, nicht nur daß jeder Vergleich hinkt — zumal zwischen Personen und Ereignissen alter und neuer Zeit —, sondern auch daß ein ungeschickter, wenig oder gar nicht berechtigter Vergleich gar zu leicht geeignet ist, falsche Vorstellungen und Anschauungen zu erwecken und dadurch mehr Schaden als Nutzen zu schaffen. Es soll nicht geleugnet werden, daß viele der gezogenen Vergleiche außerordentlich treffend sind, wie sie sich z. T. ja auch in anderen Geschichtswerken schon vorfinden; bei manchen jedoch wird man stutzig und bedenklich. Wenn z. B. I 19²⁾ die großen Nationalspiele der Griechen mit den Turnieren des Mittelalters, den Sänger-, Turner- und Schützenfesten verglichen werden, so mag es ja nicht schwer sein, gewisse äußerliche Ähnlichkeiten herauszufinden, aber eine Parallele zu ziehen zwischen zwei so verschiedenen Welten und Weltanschauungen, zwischen dem bewußtesten Einigungsmittel und dem unbewußtesten Streben nach Einigung erscheint mindestens unthunlich, birgt entschieden die Gefahr, das eine oder andere in fal-

¹⁾ Freilich nicht alle zwischen alter und neuer Geschichte, sondern zum großen Teile naturgemäß auch zwischen griechischer und römischer.

²⁾ Die römischen Zahlen bezeichnen Heft, die arabischen Nummer der Fragen.

schem Lichte erscheinen zu lassen. Ähnliche Bedenken erheben sich bei der Vergleichung des spartanischen Königtums mit der „beschränkten Stellung der Monarchie im früheren Polen, in England“ (I 39). Dafs das spartanische Ephorat mit dem römischen Tribunat in Beziehung gesetzt wird, billigen wir um so eher, als in beiden das demokratische Element der Verfassung richtig erkannt ist. Doch würde Ref. es vermeiden, dasselbe Ephorat (I 47) mit dem athenischen Areopag zu vergleichen, ohne letzteren hinwiederum als aristokratisches Element¹⁾ zu charakterisieren. Wenn I 52 die Perserkriege mit Recht als „der erste Ansturm des barbarischen Orients gegen die Kultur der europäischen Völker, des Despotismus gegen die Entwicklung abendländischer Stammes- und Gemeindefreiheit“ bezeichnet werden, so wundert man sich um so mehr, wenn im Anschluß hieran auf „den griechischen Freiheitskrieg gegen die Türken“ hingewiesen wird. Dem Schüler mag dieser Vergleich plausibel und naheliegend genug erscheinen, er mag sogar bei dem Lesen der Griechenlieder begeisterter Philhellenen an Heldenmut und Kampfesfreudigkeit atmende Stücke griechischer Klassiker sich erinnert fühlen, die ihm aus der Lektüre der Originale oder Übersetzungen bekannt geworden sind: der Historiker sollte unseres Erachtens vor diesem Vergleich eher warnen, als ihn heranziehen. Denn was haben im Grunde genommen für den Geschichtskenner die heutigen sogen. Griechen noch mit den alten Hellenen, was die auch noch so heldenmütige Erhebung eines Jahrhunderts lang geknechteten und gepeinigten Volkes, das seine Rettung schliesslich doch nur der Intervention europäischer Mächte verdankte, mit den Kämpfen freiheitsfroher Hellenenstämme zu thun, die, von siegreicher Verteidigung zu ebenso glorreichem Angriff übergehend, aus eigener Kraft jenem Ansturm dauernd ein Ziel setzten? Ebenso verfehlt erscheint dem Ref. der Vergleich I 72 zwischen dem peloponnesischen Kriege einer-, dem Rosenkriege in England, dem dreissigjährigen Kriege und dem siebenjährigen Kriege andererseits. Werden doch dem Vergleich zu Liebe „alle drei ebenfalls langdauernde, blutige und folgenreiche Parteikriege“ genannt und bei dem siebenjährigen Kriege aus demselben Grunde nur Österreich und Preußen einander entgegengestellt! Und dieser wahrlich auf sehr schwachen Füfsen stehende Vergleich ist dem Verf. so lieb und wert, dafs er ihn III 60 noch einmal wiederkehren läfst, wo dann noch Karls d. Gr. Sachsenkriege (!) und die Hugenottenkriege einbezogen werden und mit dem Vermerk „sämtlich Stammes- und Bürgerkriege von gleicher Dauer“ das sehr lockere und nicht einmal ganz zutreffende Analogiekriterium bezeichnet werden soll. Napoleons Zug nach Ägypten mufs als Parallele her-

¹⁾ Dafs diese Bedeutung auch dem Verf. nicht unklar ist, beweisen die ebenfalls zum Vergleich herangezogenen röm. Censoren.

halten nicht nur, was zur Not noch angängig erscheint, zu Alcibiades' sizilischer Expedition (I 79), sondern auch zum Alexanderzug, ja selbst zur Expedition Hannibals nach Italien (I 95), desselben Napoleons Zug gegen Rußland als Parallele für Darius' Zug gegen die Scythen, Attilas gegen das westliche Abendland und dem Auszuge der spanischen Armada (!) gegen England, ebenso der Brand von Moskau als Parallele zu den Bränden von Sardes (!), von Rom unter Nero (!), von Magdeburg¹⁾ im dreißigjährigen Kriege (III 146)!! Gewisse Äußerlichkeiten mögen ja immerhin diesen sonst so heterogenen Dingen gemein sein, ja man mag es verstehen, wenn der Lehrer, um seinen mündlichen Vortrag möglichst anregend zu gestalten²⁾, auf solche äußerlich ähnliche Vorgänge kurz hinweist, allein derartige „Vergleiche“ in einem „Hilfsmittel zum Unterricht“ schwarz auf weiß zuzulassen und damit gewissermaßen zu sanktionieren, erscheint mehr als bedenklich. Und solche Äußerlichkeiten haben den Verf. zu noch gewagteren Vergleichen verleitet, indem er z. B. I 116 beim Raub der Sabinerinnen auf die Gudrunssage, I 124 beim römischen Senat auf den deutschen Reichstag nur deshalb hinweist, weil beiden Körperschaften „die Oberaufsicht über das Staatseigentum und die Finanzen“ zukomme. Muß man dabei nicht den unerfreulichen Eindruck des Gesuchten und Gezwungenen gewinnen, ebenso wie wenn I 125, um zu beweisen, daßs auch bei den Germanen „der Begriff Senat wiederkehre“, der sonst so unbekannte Ausdruck „Rat der Graven (= Grauen, Greise)“ irgendwoher ausgegraben wird? Besonders beliebt, auch bei Lehrern des Deutschen, und berechtigt sind die Vergleichen berühmter historischer Persönlichkeiten, doch dürfen sie nicht so gesucht sein, wie z. B. I 89 Epaminondas und Gustav Adolf, III 61 Gustav Adolf und Hannibal, wie denn überhaupt die Charakteristik wahrlich nicht dadurch gefördert wird, daßs man denselben Mann mit so ganz verschieden gearteten Persönlichkeiten zusammenstellt, z. B. Pausanias mit Wallenstein I 68, Alcibiades mit Wallenstein I 73. Einen Mann aber wie Bernhard von Weimar mit einem Alcibiades auf eine Stufe zu stellen (III 61), das heißt denn doch den Manen dieses jungen weimarischen Fürsten, dessen „Glut der Leidenschaft durch einen festen Willen, große Energie und ein strenges Pflichtgefühl gedämpft wurde, der nie unter das Niveau seiner Bedeutung hinabsank“³⁾, bitteres Unrecht thun.

Doch genug von diesem Kapitel der Vergleiche, das sich noch durch eine Reihe anderer, ebensowenig empfehlenswerter⁴⁾ er-

¹⁾ Auch dieser Vergleich kehrt III 61 wieder.

²⁾ Ref. möchte annehmen, daßs einer derartigen Lehrpraxis des Verf.s solche Vergleiche ihre Aufnahme verdanken.

³⁾ Vgl. G. Droysen, Bernhard v. Weimar, Leipzig, 1885, Bd. I S. 109 ff. (treffliche Charakteristik!)

⁴⁾ Z. B. I 182: Hannibals Alpenzug mit demjenigen Karls d. Gr., Zama

weitem liefse! Die Anordnung des Stoffes ist, wie billig, im allgemeinen die chronologische. In allen vier Heften findet sich ein besonderer Abschnitt „Allgemeines“, und in den beiden letzten Heften wird unter der Überschrift „Deutsche Reichsverhältnisse“ und „Staatsverhältnisse“ die Reichsverfassung und die preussische Verfassung behandelt, womit man sich durchaus einverstanden erklären muß. Befremdend dagegen wirkt die Inhaltsübersicht des zweiten Heftes: a) Die Germanen; das Frankenreich. b) Deutsches Königtum; Kaisertum und Papsttum. c) Die Kreuzzüge. d) Reichsverhältnisse etc. e) Aus der Reichsgeschichte. f) Allgemeines; Außerdeutsches. g) Gesamtkultur. Wir vermissen hier durchaus eine planvolle und klare Periodeneinteilung der Geschichte des Mittelalters. Denn mag man die Überschriften a—c, wenn auch unter Vorbehalt¹⁾, noch billigen, so hätte doch nun ein vierter Abschnitt dem Zeitalter der sinkenden Hierarchie und der inneren Auflösung des deutsch-römischen Reiches gewidmet, in ihm der Übergang aus der deutschen Kaiser- in die deutsche Fürsten- und Ländergeschichte behandelt werden sollen. Statt dessen erfährt der ganze Abschnitt vom Interregnum (Ausgang der Kreuzzüge) bis zur Reformation nur eine außerordentlich spärliche Berücksichtigung in einzelnen Fragen, und wenn wir unter der Überschrift „Reichsverhältnisse etc.“ nach Analogie des dritten und vierten Heftes etwa eine Darstellung der deutschen Reichsverfassung im Mittelalter erwarten, so werden wir durchaus enttäuscht, da von 60 Fragen dieses Abschnittes sich nur etwa 10 mit diesem wichtigen Gegenstande befassen und in ihrer Zersplitterung ein nichts weniger als anschauliches Bild der Reichsverfassung geben. Der so überaus bedeutungsvollen Entwicklung des Lehnswesens z. B. werden die Fragen 44 (Abschnitt b), 116 und 144 (Abschnitt d), 168 und 182 (Abschnitt e) gewidmet, ohne dafs doch der zersetzende Einfluß desselben deutlich hervorträte²⁾. Eine so folgenschwere Einrichtung hätte nicht so auseinandergerissen und verzettelt, vielmehr in einer oder mehreren aufeinanderfolgenden Fragen behandelt, wenigstens bis zu einem gewissen Abschluss gebracht werden sollen! Auch „die Einrichtung des deutschen Reichstags“ ist wenig geschickt in zwei Fragen zerlegt, von denen die eine dem zweiten (Fr. 120), die andre dem dritten Heft (Fr. 81) zugewiesen wird, ohne dafs sich der Leser über die einzelnen Phasen der Entwicklung, geschweige denn über

mit Waterloo, II 32: Hausmeier und Emire bei den Chalifen; II 164: Empörung Heinrichs gegen Otto d. Gr. mit dem Zug des jüngeren Cyrus gegen Artaxerxes, III 61: Westfälischer Friede mit dem des Antalcidas u. a.

¹⁾ Richtiger wäre wohl deutsche Stammesgeschichte bis zur Ausbildung des Frankenreiches und deutsche Kaisergeschichte bis zum Untergang der Hohenstaufen zu scheiden.

²⁾ Über die mangelhafte Darstellung der Entwicklung des Lehnswesens und des Reichstages vgl. unten!

den Grund gerade dieser Scheidung klar werden könnte. Was den Verf. zu dem Abschnitt „Aus der Reichsgeschichte“ veranlaßt hat, bleibt ebenfalls dunkel. Man sucht darin doch zunächst Fragen über die Zeit von Rudolf von Habsburg bis auf Maximilian und ist erstaunt, in den ersten 23 der 36 hier aufgeführten Fragen die doch schon in Abschnitt b behandelte Periode der deutschen Kaisergeschichte von Heinrich dem I. und seiner Ungarnschlacht bis auf den Untergang der Hohenstaufen noch einmal berührt zu finden. Es erklärt sich das aus der unglücklich gewählten Überschrift „Deutsches Königtum; Kaisertum und Papsttum“ des Abschnitts b, in dem einerseits „die Art der Monarchie im Mittelalter“ und doch Könige, Gegenkönige, vormundschaftliche Regierungen und Absetzungen bis auf Karl IV., andererseits „die Bedeutung des mittelalterlichen Kaisertums“ und sein Streit mit dem Papsttum bis zum Wormser Konkordat, ja bis zum Untergang der Hohenstaufen berührt und doch so wenig auf den Gang der geschichtlichen Ereignisse und die Bedeutung der hervorragenden Persönlichkeiten auf dem deutschen Königs- und Kaiserthron eingegangen wird, daß eben notgedrungen der Abschnitt „Aus der Reichsgeschichte“ darauf zurückgreifen muß. Eine sinngemäßere Einteilung würde diese Klippe leicht vermieden haben.

Eine eigentümliche Beigabe des Werkes bilden die in den Anmerkungen der ersten drei Hefte gegebenen „Sacherklärungen“, annähernd 150 Definitionen bestimmter, in der Geschichtsdarstellung häufig angewandter Ausdrücke und Begriffe, z. B. Absolution, Aufklärung, Autonomie, Bann etc. Manche derselben, z. B. „Friede“, „Freiheitskrieg“, „Geschichtsschreiber“ erscheinen entbehrlich, aber im allgemeinen mag man diese Beigabe durchaus willkommen heißen. Nur müssen die Definitionen, wenn sie einmal gegeben werden, auch durchaus erschöpfend und unanfechtbar sein. Wenn aber in der Anmerkung zu I 6 Sage als „eine phantastisch ausgeschmückte Erzählung des Volkes über freierfundene, meist aber wirkliche (!) Personen und Begebenheiten der Vergangenheit“ definiert wird, so dürfte diese Erklärung vor dem Forum gesunder Logik schwerlich bestehen! Bei der Erklärung von fremdsprachlichen Begriffen würde der Verf. oft besser gethan haben, von der Grundbedeutung auszugehen, was nicht nur pädagogisch richtiger ist, sondern auch zu richtigeren und einleuchtenderen Definitionen führt. Die Erklärung S. 2: „Epoche ist ein Zeitalter von besonderem Bildungscharakter, Periode ein Zeitraum, dessen Ereignisse von einer besonderen Thatsache ausgehend, eine gewisse Gleichartigkeit zeigen“ ist nicht klar, nicht präzise genug. Wohl schwankt der Sprachgebrauch in der Handhabung der beiden Begriffe, aber von Haus aus ist Epoche (= Haltepunkt) vielmehr ein wichtiger Moment, mit dem ein Umschwung in der geschichtlichen Entwicklung beginnt, wes-

halb man ja Persönlichkeiten oder Ereignisse, die dem folgenden Zeitraum den Stempel aufdrücken, „epochemachend“ nennt, unter Perioden dagegen versteht man die durch die Epochen gegebenen Abschnitte in der geschichtlichen Entwicklung. Die Erklärung des Wortes Kultur mag man sich gefallen lassen, will man aber dazu die Civilisation in Gegensatz stellen, so genügen die Worte „Bildung nach ihrer Ausdehnung über Völker“ nicht, vielmehr ist die Civilisation der Inbegriff der Bildungselemente, die zunächst zu einem geordneten bürgerlichen Zusammenleben erforderlich sind und in demselben ausgebildet werden. Andere Mängel haben ihren Grund in der vom Verf. beliebten Gegenüberstellung der Begriffe. Zu II 39 z. B. wird Reform als „Umformung, Umgestaltung besonders auf bürgerlichem, Reformation als solche auf kirchlichem, Reorganisation als eine durchgreifende Neugestaltung besonders auf militärischem Gebiete“ erklärt. Hier ist die Begrenzung der Begriffe auf die einzelnen Gebiete nach dem Sprachgebrauch wohl nur für den mittleren zulässig, überhaupt aber fehlt das wesentliche, allen dreien gemeinsame Merkmal des Friedlichen, Gesetzmäßigen, welches sich aus der natürlichen Gegenüberstellung von Revolution, der gesetzwidrigen, gewaltsamen Umgestaltung der bestehenden Zustände dem Verf. von selbst ergeben haben würde. Statt dessen finden wir den Begriff Revolution in der Zusammenstellung Aufstand (Insurrektion), Empörung (Rebellion), Aufruhr (Revolte), Abfall I S. 23, wo er auch nur als *παράκτασις* der Insurrektion erscheint und eine erschöpfende Begriffsentwicklung nicht gewonnen wird, wie denn überhaupt gerade diese Definitionen unschwer anzufechten sein dürften. Denn wenn z. B. „Abfall stets von einer rechtmäßigen Obrigkeit erfolgt“, wie ist's dann mit dem Abfall des Bundesgenossen?! Auch der Begriff Reaktion ist mit den Worten „gewaltsame Zurückführung veralteter Zustände und Einrichtungen“ (III 154) nicht erschöpft, denn darunter muß man nicht nur die Zurückführung selbst, sondern auch das Bestreben verstehen, positiv die alten Zustände wieder herzustellen, negativ jeden gesunden Fortschritt einzudämmen. In ähnlicher Weise würden die Begriffe Diplomatie¹⁾ I S. 29, Verschwörung I S. 32, Manifest I S. 42 u. a. einer Revision zu unterziehen sein.

Wir gehen zur Besprechung der einzelnen Hefte über. I 25 ist bei der Unterscheidung der jüngeren Tyrannis²⁾ von der älteren nur die erstere charakterisiert: weshalb nicht auch die

¹⁾ Die eine Seite dieses Begriffs wird allerdings richtig angegeben.

²⁾ Verf. hätte auf die schon dem Quartaner aus Nepos bekannte Erklärung hinweisen und das Merkmal „in einem bis dahin freien Staate“ in die Definition aufnehmen sollen, was den thatsächlichen Verhältnissen mehr entspricht, als wenn man nach dem Schema des Aristoteles die Tyrannis als Ausartung der Monarchie faßt.

ältere und ihr „Einfluss auf die Bildung des Volkes“ (Pisistratus—homerische Gedichte; Periander—Ibykus, Arion)? Ob „Ursache“ der Perserkriege „das Bestreben des Großkönigs ist, den getreuen Phöniziern den an die Griechen verlorenen Handel wieder zu verschaffen“ (I 60), erscheint mindestens fraglich. Eher ist doch wohl das Streben des Darius, das Reich auch nach Europa auszudehnen, dem auch der verfehlte Zug gegen die Scythen entsprungen war, als Ursache anzusehen. Die Frage: welchen Verlauf nahm der attische Seebund? redet nur von „der Höhe des Tributes“, während doch anfangs jährliche Matrikularbeiträge an Truppen, Geld und Schiffen gegeben und erst später die kleineren Gemeinden, anstatt eigene Schiffe zu stellen, Geld an Athen zahlen und gerade durch diese folgenschwere Änderung, sowie durch die Verlegung des Bundesschatzes von Delos nach Athen¹⁾ das Bundesverhältnis der athenischen Bundesgenossen sich allmählich in ein Verhältnis der Abhängigkeit verwandelt. Unter den „berühmtesten erhaltenen Bildwerken griechischen Ursprungs“ (I 108) fehlen merkwürdiger Weise ein Hermes von Praxiteles, eine Artemis von Versailles, der sterbende Gallier, die pergamenischen Skulpturen und ein Zeus von Otricoli, welche doch neben der Niobegruppe, dem farnesischen Stier, der Juno Ludovisi sicherlich einer Erwähnung wert sind! In I 124 und 130 wird „die Bedeutung des Senats und der Tribunen“ wenigstens für die Blütezeit der Republik richtig charakterisiert; wenn aber gesagt wird, die „thatsächlich fast unbeschränkte Macht des Senates sei erst unter den Kaisern erloschen“, so zeigt das eine Verkennung des Entwicklungsprozesses, nach welchem schon seit der Gracchenzeit der Einfluss des Senats mehr und mehr zu Gunsten der *tribunica potestas* Einbuße erleidet, sodafs schon Sulla sich veranlafst sieht, durch gesetzgeberische Maßnahmen die Bedeutung des Senats wieder herzustellen. Und bereits im J. 70 „*Pompeius tribuniciam potestatem restituit, cuius Sulla imaginem sine re reliquerat*“, die bedeutendsten Männer steigen auf durch das Tribunat und das *ius cum plebe agendi*, ja sie erscheint so bedeutend, dafs wir nachher auf den Münzen der Kaiser so oft den Vermerk *trib. potest.* finden! Das hätte hervorgehoben werden, dagegen der Hinweis auf die völlig bedeutungslose „vorübergehende Erneuerung im Mittelalter unter Kaiser Karl IV“ füglich unterbleiben sollen! Bei den Censoren (Fr. 132) vermifst man das freilich aus der Aufsicht über die Sitten resultierende, doch so besonders charakteristische Recht des *senatu, tribu movere etc.* nur ungern. Den germanischen Söldnern in den Legionen Cäsars wird doch zuviel Ehre angethan, wenn Fr. 201 gesagt wird, dafs in ihnen die Germanen zuerst entscheidend in der römischen Geschichte aufgetreten seien. Diocletians „Teilung des

1) Wird in der Frage nicht erwähnt.

Reiches unter Augusti“ wird zwar Fr. 223 genannt, doch ohne die Bedeutung der von ihm eingeführten Thronfolgeordnung, Verfassung und Organisation zu würdigen, wie man denn auch schwerlich sagen kann, daß die Despotie erst von Diocletian begründet worden sei. Unter den Männern des Altertums, die den Beinamen des Großen haben, wird Fr. 242 auch „der Konsul Qu. Fabius (Maximus)“ genannt. Es bleibt zweifelhaft, ob Verf. dabei an den berühmten Rullianus, oder den ebenso berühmten Cunctator gedacht hat; außer diesen beiden aber führen noch acht andere Fabier diesen vollen Namen (praenomen, nomen, cognomen), von denen sieben auch das Konsulat, z. T. mehrmals, bekleidet haben. Also ist „Maximus“ jedenfalls ständiges cognomen dieses Zweiges der gens Fabia. Bei der Zusammenstellung „wichtiger Ereignisse der griechischen und römischen Geschichte“ wirkt die perikleischen Friedens (445), dem doch eine hervorragende Bedeutung gar nicht beizumessen ist (eher ein Waffenstillstand!), mit der — Lex Canuleia de conubio (!) befremdend.

Im zweiten Heft würde Fr. 39 bei den Königsboten der Zusatz, daß sie zum Zweck der „Oberaufsicht“ die Gauen bereisen, erwünscht sein. Wenn Fr. 48 das deutsche Königtum „als ständisch beschränkt durch die Rechte und Befugnisse (!) der Vasallen“ bezeichnet und als besonders charakteristisch der Mangel eines Beamtenstandes hervorgehoben wird, so ist ersteres in dieser Form unrichtig, letzteres schon wegen des Ausdrucks „Beamtenstand“ mißverständlich und irreführend. Es mußte davon ausgegangen werden¹⁾, daß der deutsche König oberster Heerführer und der höchste irdische Richter ist, daß in seinen Händen die Beamtung des Reiches liegt und als Ämter anzusehen sind nicht nur alle weltlichen Würden, einschließlic der Herzogtümer, sondern auch die geistlichen, wenigstens bis zum Wormser Konkordat. Bei den weltlichen macht sich schon früher Lehnswesen²⁾ und Lehnrecht geltend, welches unter Heinrich IV. und V. alle Verhältnisse durchsetzt, bis es unter Friedrich I., vollends unter Friedrich II., den alten Amtsbegriff völlig beseitigt. Die Abstreifung des Amtscharakters, das Eindringen des Lehnswesens bis zu seiner völligen Herrschaft führt weiterhin zum Abschluß des Fürstenstandes, von dem jedoch streng genommen erst unter Friedrich I. die Rede sein kann. Also auch erst von dieser Zeit an könnte man von einer ständisch (in diesem Sinne!) beschränkten Monarchie reden, wenn man den Ausdruck überhaupt gelten lassen will. Denn daß schon unter Heinrich IV. zur Verwaltung

¹⁾ Ich verweise auf meine Abhandlung: Königtum und Fürsten zur Zeit Heinrichs IV. I. (Lemgo 1889) S. 14.

²⁾ Die Bedeutung des Lehnswesens ist, wie schon oben bemerkt, vom Verf. nicht voll gewürdigt; die Fragen darüber hätten besser hier ihre Stelle gefunden, weshalb wir unsere Ausstellungen gleich an vorliegende Frage anknüpfen.

der Reichsgeschäfte häufig ein fürstlicher Beirat herangezogen wurde und, obschon eine Organisation desselben niemals stattgefunden hat, die principes nicht müde geworden sind, die Teilnahme an demselben immer wieder als ihr gutes Recht zu beanspruchen, darf uns doch nicht verleiten, etwa von ständischen Rechten und Befugnissen der Vasallen zu sprechen. In Fr. 54 werden die Gegenkönige aufgezählt. Es fehlt dabei Hermann von Salm (Graf von Luxemburg gegen Heinrich IV.), der, wenn auch unbedeutend, doch ebenso gut einer Erwähnung wert ist, als Günther von Schwarzburg. Unverständlich aber ist, wie unter ihnen Heinrich VII. aufgeführt werden konnte, denn Albrecht I. ist am 1. Mai 1308 ermordet, Heinrich VII. erst am 27. November 1308 gewählt, 6. Januar 1309 gekrönt! Es ist ebenso unrichtig, wenn Albrecht I. unter den abgesetzten Königen genannt wird (Fr. 57). Denn Albrecht I. ist gar nicht abgesetzt; wohl empörten sich die drei geistlichen Kurfürsten und der Pfalzgraf bei Rhein, unterstützt von Bonifacius VIII., gegen ihn, wurden jedoch schon 1302 unterworfen. Es ist verkehrt, die Kaiserkrönung Karls des Gr. als eine von der „für die Formen des Altertums“ eingenommenen Umgebung Karls ausgegangene und durch Papst Leo verwirklichte Idee zu bezeichnen (Fr. 63), zu sagen, dafs Karl d. Gr. „den ohne sein Zuthun (!) ihm übertragenen Kaisertitel als einen Ehrentitel zur Förderung seines Ansehens als obersten Herrn der germanischen Völker betrachtete“. Sein Reich umfasste gar nicht nur germanische Stämme, eben die Verschiedenheit der unter seinem Scepter vereinigten Stämme führte ihn zum imperium, dessen Erlangung sich vielmehr als ein wohldurchdachter Plan Karls erweist. Auch die Einheit des religiösen Bekenntnisses war seinem staatsmännischen Blick ein willkommenes politisches Einigungsmittel, und es ist ganz verfehlt zu sagen, der Schutz und die Verbreitung des Glaubens sei seine höchste Lebensaufgabe (!) gewesen. Eine solche Geschichtsauffassung mutet uns etwas ultramontan¹⁾ an, ebenso wenn wir lesen, dafs „die späteren Kaiser, insbesondere die fränkischen und staufischen, mit dem Kaisertum den unheilvollen Gedanken²⁾ einer von Gott verliehenen Weltherrschaft verbanden“. Als Ergebnis des ersten großen Kampfes zwischen Kaiser-

¹⁾ Es ist merkwürdig, dafs der Verf. sich gerade für die Zeit des Mittelalters (auch in manchen andern Fragen) von dieser Auffassung nicht zu emanzipieren vermocht hat, während er doch z. B. in der Reformationsgeschichte eine lobenswerte Unbefangenheit an den Tag legt. Dagegen wird sogar der Markgräfin Mathilde von Tuscien der Beiname „die Große“ beigelegt! (Fr. 203). Dahin gehört auch „der blofs regierende Hus“ (III 27).

²⁾ Rudolf von Habsburg hat „das Verdienst, diesen unheilvollen Gedanken aufgegeben zu haben“ (Fr. 184). Dem Verf. sind wohl Rudolfs trotz aller Nachgiebigkeit gegen die Päpste vergebliche Bemühungen um die Kaiserkrone unbekannt!

tum und Papsttum würde man statt „Gleichstellung beider“ (Fr. 79) wohl besser die Scheidung der beiderseitigen Befugnisse bzw. Ansprüche bezeichnen. Unter den Gründen, welche das Sinken der päpstlichen Macht bewirkten (Fr. 87), ist der wichtigste nicht genannt, nämlich die Überspannung der weltlichen Machtansprüche des Papsttums und die Reaktion dagegen in Deutschland (Rhenser Beschlüsse) und in Frankreich. Bei der Darstellung des inneren Gegensatzes von Islam und Christentum (Fr. 89) hätte der Abscheu des dem starren Monotheismus huldigenden Muhamedanismus vor der christlichen Trinitätslehre nicht unerwähnt bleiben dürfen. Bei den „Hauptlehren des Islam“ Fr. 92 fehlt die Scheidung zwischen Glaube, der allein gekennzeichnet wird, und der komplizierten Moral¹⁾, sowie das Verhältnis des Glaubens zur Sittenlehre, das gerade beim Islam so charakteristisch ist. In Fr. 94 finden wir unbegreiflicher Weise die Araber und Mauren als mongolische Völker bezeichnet! Und dafs dies kein blofses Versehen ist, zeigt III 245, wo der Islam wieder ausschliesslich der mongolischen Rasse zugewiesen wird! Sollten dem Verf. wirklich die Zweige der kaukasischen Rasse so unbekannt sein? Wenn Fr. 106 die Völkerschaften in Europa aufgezählt werden, gegen welche das Kreuz gepredigt worden, so vermissen wir den dem Albigenserkreuzzug fast gleichzeitigen Kreuzzug gegen die Stedinger in Friesland (1234). Eine merkwürdige Unkenntnis aber verrät der Verf., wenn er Fr. 113 und ebenso IV 48 die Marienburg romanisch nennt, während doch die „gotische Architektur in diesem Hauptschlofs des deutschen Ordens den höchsten Triumph feiert“²⁾. Auch die Wartburg kann man nicht so ohne weiteres dem romanischen Stil zurechnen. Welche Einrichtung der deutsche Reichstag gewann, ist Fr. 120 wenig glücklich dargestellt. Das Hervorgehen aus der Curia³⁾ der Grofsen mit ihren immer mehr sich steigern- den Ansprüchen ist nicht recht ersichtlich, und wenn gesagt wird, der Reichstag habe sich bestimmt erst im 15. Jahrhundert ausgebildet, so war das Reichsgrundgesetz der Goldenen Bulle vorher zu erwähnen. Von der hervorragenden Stellung von Kur-Mainz hören wir nichts, und es ist nicht richtig, dafs in dieser späten Zeit „die Reichsstädte nur ausnahmsweise zugelassen“ seien. Erscheinen doch Abgeordnete der Reichsstädte zuerst schon 1255, und seit 1474 bereits finden wir die rheinische Bank mit 14, die schwäbische mit 37 Städten! Auch auf die immer gröfsere Bedeutungslosigkeit des Reichstages mufste schon in dieser Frage

¹⁾ Bestimmte Gebete, Waschungen, Fasten etc., vor allem aber Kampf und Tod für den neuen Glauben; cf. „Der Glaube führt auf halbem Wege dem Herrn entgegen, Fasten bis an die Thür seines Hauses, Almosen öffnet die Pforte“.

²⁾ Vergl. W. Lübke, Grundrifs der Kunstgeschichte, 9. Aufl. II S. 34.

³⁾ Wird gar nicht erwähnt!

hingewiesen werden, nicht erst III 81, wo „der deutsche Reichstag bis zum Ende des Reichs“ behandelt wird! Für die Quelle des römischen Rechts genügt ein Hinweis auf das *Corpus iuris Romani*; seine genaue Einteilung in *Codex Justinianus*, *Pandekten* und *Institutionen*, nebst Angabe des Inhalts dieser Teile hält Ref. für ein solches Buch für mindestens überflüssig (Fr. 140). Als Sitz der Kaisersage Karls d. Gr. hätte u. a. der Odenberg bei Fritzlar in Hessen näher gelegen als der Untersberg bei Salzburg (Fr. 154). In der Anschauung, daß die Lehren der Albigenser und der Hussiten deshalb dem mittelalterlichen Staat gefährlich gewesen seien, weil beide kommunistische Ideen verfolgten (Fr. 198), vermögen wir dem Verf. nicht ganz zu folgen, sind vielmehr der Ansicht, daß jene Lehren eher die herrschende Kirche als den Staat „bedrohten“; mit demselben Rechte erhöbe man dann auch gegen die apostolische Gemeinde den Vorwurf des Kommunismus! Wenn in Fr. 225 von den französischen Parlamenten gesprochen wird, so ist es, schon in Rücksicht auf die unmittelbar daneben stehenden, die Entwicklung der englischen Verfassung behandelnden Fragen, dringend wünschenswert, diese Parlamente eben im Gegensatz zum englischen als Reichsgerichtshöfe zu charakterisieren. Ja, es drängt sich hier dem Leser die Vermutung auf, der Verf. habe irrtümlich diese königlichen Gerichtshöfe und die Reichsstände (*états généraux*) verwechselt! Denn nicht die „Aufnahme des bürgerlichen Elements in die Parlamente“ ist unter Philipp dem Schönen bedeutungsvoll, sondern vielmehr der Umstand, daß der durch diesen zielbewußten, rücksichtslosen König, der dem Feudalstaate und der Hierarchie gegenüber schon die Grundgedanken des modernen Staates durchfocht, auf Kosten des Adels und der Geistlichkeit gehobene Bürgerstand 1302 und 1303 neben diesen auf den Reichstagen zur Vertretung kommt!

Im dritten Heft muß zunächst entschieden Protest dagegen eingelegt werden, daß Fr. 8 Reuchlin nur mit den Worten „der Vorkämpfer des Talmud“ charakterisiert wird. Es zeugt wahrlich nicht von unparteiischer Geschichtsdarstellung, sondern vielmehr von einem sehr mangelhaften Verständnis der Bedeutung dieses Mannes, des Verfassers der ersten hebräischen Grammatik (1506), des ersten Kenners und Bewunderers der homerischen Gedichte, der die Wissenschaft außerdem noch durch ein lateinisches Wörterbuch und eine griechische Grammatik bereicherte, wenn der Verf. zu seiner Charakteristik nichts Besseres als diesen Vorwurf beizubringen weiß. Aber freilich, daß Reuchlin in seinem von den kaiserlichen Räten eingeforderten Gutachten sich gegen die Inquisitionsgelüste des Kölner Dominikanerkonvents zu Gunsten der jüdischen Schriften aussprach, erscheint dem Verf. genügend, um darin Reuchlins geschichtliche Bedeutung zu erkennen! Es dürfte wohl angebracht sein, ihn darauf hinzuweisen, daß selbst

ein unter dem Vorsitz des Bischofs von Speyer zusammengetretenes Inquisitionsgericht den Anklägern Reuchlings ewiges Stillschweigen und Erstattung der Kosten auferlegte (1514), ja dafs man sie auch in Rom, wohin sie sich gewandt hatten, im Stich liefs und Befehl gab, die Sache ruhen zu lassen! In Fr. 18 hätte bei den „bedeutendsten Flugschriften“ Luthers neben dem „Sendschreiben an den christlichen Adel deutscher Nation“ und „Von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche“ die positive und möglichst ohne Polemik verfasste Darlegung der evangelischen Lehre in dem sogar an Papst Leo X. gesandten Buch „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ nicht unerwähnt bleiben sollen. Der Reichstagsabschied von Speyer 1529 ist unrichtig dargestellt (Fr. 21). Nicht „der katholische Gottesdienst soll überall gestattet sein“, sondern vielmehr das Edikt von Worms soll ausgeführt werden und die Neuerung aufhören! Daher der Name Protestanten, den Verf. hier nicht erwähnt! In der Charakteristik Karls V. (Fr. 43), die übrigens wohl zu günstig lautet, ist dessen sogar durch vertragswidrige Herbeiziehung fremder Kriegsvölker angestrebte Unterdrückung der Freiheit der deutschen Stände gar nicht gekennzeichnet. Die Gegenüberstellung von Rubens: „ideale Darstellung der Natur“ und Rembrandt: „derbe Darstellung der Natur“ dürfte ebensowenig glücklich erscheinen¹⁾, wie die Anführung der einzigen „Geißelung“, die unter dem Namen Rembrandts geht, aber sozusagen das am wenigsten bekannte Werk ist. Die Siege der französischen Revolutionsheere (Fr. 132) werden viel zu einseitig aus den Vorzügen auf französischer Seite erklärt, während doch die Fehler der Gegner diese Siege erst möglich gemacht haben! Aus einer genaueren Durchsicht von Sybels Geschichte der Revolutionszeit würde der Verf. ersehen können, was es mit der gerühmten „fanatischen Begeisterung der Soldaten und dem blinden Vertrauen auf ihre Führer“; zumal in den ersten Jahren, auf sich hat; auch die „Tüchtigkeit der jungen Heerführer“ hat sich erst durch die Schulung der fortdauernden Feldzüge herangebildet. Vor allem aber tritt das den Gang der Operationen auf Seiten der Verbündeten so außerordentlich lähmende politische Moment der Teilungen Polens gar nicht hervor! Die Niederwerfung Österreichs erfolgt nicht 1809—10, sondern ausschliesslich 1809, da bereits am 14. Oktober 1809 der Friede zu Wien geschlossen wird. Bei der Charakterisierung der „preussischen Reform“ 1808—1812 vermissen wir die bedeutungsvolle Aufhebung der bäuerlichen Hörigkeit und die Aufstellung des Grund-

¹⁾ Mit so kurzen Worten läfst sich so etwas überhaupt nicht treffend ausdrücken! Das hier Gesagte führt entschieden zu einer Verkennung der Bedeutung des ohnehin schon durch böswillige Klatschgeschichten so hart mitgenommenen Rembrandt!

satzes der Gewerbefreiheit¹⁾. Es geht doch wohl nicht an, Bulgarien (Fr. 188) so ohne weiteres den Ländern zuzuzählen, die in der Neuzeit staatliche Selbständigkeit erlangt haben, da es doch immer noch ein zinspflichtiger Schutzstaat der Türkei ist und die Oberhoheit des Sultans anerkennt. Den Religionsedikten der Neuzeit (Fr. 194) dürfte auch das Edikt von Potsdam, die Antwort des Großen Kurfürsten auf die Aufhebung des Edikts von Nantes, beizufügen sein, das merkwürdiger Weise auch IV 75 bei der Niederlassung der 120 000 Refugiés unerwähnt geblieben ist.

In der brandenburgisch-preussischen Geschichte heisst es Fr. 12 merkwürdiger Weise von Albrecht dem Bären, einer seiner „glänzendsten Züge“ sei sein Kreuzzug nach dem heiligen Lande! Woher Verf. diese Kenntnis schöpft, ist uns unerfindlich. Denn 1147 blieben gerade die sächsischen Herren in der richtigen Erkenntnis, das für sie noch heidnisches Slavenland genug in der Nähe ihnen Gelegenheit gebe, ihr Kreuzungsgelübde zu erfüllen, von dem zweiten Kreuzzug zurück²⁾ und unternahmen vielmehr in demselben Jahre, eben unter Anführung Albrechts des Bären und des jungen Löwen einen Kreuzzug gegen die Wenden, freilich auch ohne sonderlichen Erfolg. Die Fragen 97—104 beschäftigen sich mit den Verdiensten Friedrich Wilhelms I., die der Verf. mit Recht in helleres Licht rückt. Um so mehr wundert man sich, die wahrhaft hausväterliche Sorge gerade dieses Königs, dem Soldat, Ackerbauer und Handwerker die Säulen des Staates waren, für Hebung und Belebung des Ackerbaues, der heimischen Industrie und jedweder Fabrikthätigkeit nicht hervorgehoben zu finden, wie das bei Friedrich dem Großen durchaus zutreffend geschehen ist. Die Gründe für das Sinken Preussens nach dem Tode Friedrichs des Großen können Fr. 133 nicht richtig dargestellt werden, wenn man nicht auch die Unfähigkeit Friedrich Wilhelms II., gleich seinem grossen Vorgänger Seele und Triebfeder im Organismus des Staates zu sein³⁾, mit in Rechnung zieht. Unter den „bürgerlichen Neuordnern des preussischen Staates“ (Fr. 138) darf doch zwischen Stein und Hardenberg ein Altenstein nicht genannt werden, dessen hohe Bedeutung vielmehr in seiner hervorragenden Thätigkeit als Kultusminister liegt und dem deshalb in Fr. 154 ein Platz hätte eingeräumt werden sollen, wo von der Errichtung

¹⁾ IV 140 und 141 werden diese freilich gebührend hervorgehoben, sie hätten aber hier nicht unerwähnt bleiben, wenigstens hätte auf jene spätere Würdigung hingewiesen werden sollen.

²⁾ Ob Albrecht d. B. ausserdem einen Zug nach dem heiligen Lande unternommen, ist Ref. nicht erinnerlich; jedenfalls aber war es kein glänzender!

³⁾ Über die Lage Preussens nach dem Tode Friedrichs II. und den Charakter Friedrich Wilhelms II. vergl. L. Häusser, Deutsche Gesch. I 196 ff.

dieses Ministeriums etc. die Rede ist! Die Attribute für Gneisenau und York (Fr. 148) sind nicht bezeichnend genug, werden dem idealen Schwung des ersteren und der Verkörperung des „eisernen“ Pflichtgefühls im letzteren durchaus nicht gerecht. Unter den „Gedenktagen, welche auf das Datum des 18. fallen“, sollte der Tag von Düppel (18. April) nicht fehlen! Bemerkte mag noch werden, daß in diesem „vierten (besonderen) Teil“ naturgemäße Fragen aus dem dritten Teil wiederkehren mußten, ja es sind nicht weniger als 18 Fragen wiederholt, bzw. erweitert worden. Die Grundzüge der Verfassung und die neuere Gesetzgebung, zumal die soziale, finden in beiden Heften anerkennenswerte Berücksichtigung.

Zum Schluß noch einige Äußerlichkeiten! Die Ausdrucksweise ist nicht immer glücklich. I 2 z. B. wird gesagt: „Griechenland weist kein durch Lage und Natur ein größeres, einheitliches Reich ermöglichendes Land auf“. „Die Zunahme der Gliederung von Norden“ soll wohl heißen von Norden nach Süden! Conons „Teilnahme an der Niederlage bei Aegospotami“ I 76 ist ebensowenig verständlich wie Gustav Adolfs „Rückzug hinter Wallenstein nach Sachsen“ III 65, wo auch der Ausdruck „die Kunst, sich in Schraubenwindungen in Deutschland einzubohren“ wenig anspricht. Gesucht erscheint auch I 85: Themistokles und Demosthenes starben „durch Selbsttötung“, Alcibiades „durch Meuchlerhand“. Weshalb nicht Selbstmord und Meuchelmord? Nicht „das Muster für die stehenden Heere der Neuzeit sind die Ordonnanzkompagnien Karls VII. von Frankreich“, wohl aber der Anfang (II 206). „Die Eifersucht der Rheinbundstaaten auf ihre Souveränität“ III, 153 meint die ängstliche, allenfalls auch eifersüchtige (Adjektiv), Besorgnis um die Aufrechterhaltung und Wahrung der Souveränität.

Eine gewisse Flüchtigkeit verraten zahlreiche Druckfehler. I 54 und 55 lesen wir zweimal Sydon (statt Sidon), I 107 Polyklit, I 177 *φάλαξ*, I 253 Obstracismus, II 26 der Einheit, II 27 Cyrill und Method (statt Method, besser Methodius), II 202 Lungobarden, III 141 Napoleons Einzug, III 234 (Anm.) im Parlamente; IV 35 Joh. Friedrich (statt Joach. Friedrich). Der Friedensschluß von Konstanz ist 1103 statt 1183 angesetzt, desgleichen der Beginn der Konsularverfassung (franz. Revol.) 1708 statt 1799!

Wenn auch aus dem Gesagten erhellt, daß manche Schwächen und Fehler der vorliegenden Hefte Abstellung erheischen, so sind sie doch als ein dankenswertes „Hilfsmittel für Unterricht und Studium“ der Empfehlung wert.

Lemgo.

Ferd. Ohly.

- 1) Wilhelm Pütz, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 15. verbesserte Auflage, bearbeitet von F. Behr. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1892. XVI u. 380 S. 2,80 M.

An dem Buche ist seit der 13. Auflage (1884), die an dieser Stelle besprochen wurde, viel gearbeitet worden, und sein Hauptteil, die „Besondere Erdkunde“, die ohne die Tabellen rund 300 Seiten umfasst, enthält in ansprechender Darstellung eine Fülle von Belehrung. Der Suchende wird allerdings etliche Versehen finden, und ein paar von ihnen seien hier angeführt. Odessa ist keine „altberühmte“ Handelsstadt (S. 44), sondern erst 1793 gegründet worden. Der „Kuro Siwo“ bespült nicht nur das östliche (S. 49), sondern mindestens ebenso stark auch das westliche Ufer der japanischen Inseln. Jagd auf Eisbären, die angeblich die schwimmenden Eisberge beleben sollen, ist kein lohnender Erwerbszweig für Grönlandfahrer (S. 41). Der Jangtsekjang hat allerdings 1887 in seinem Unterlaufe einen anderen Weg eingeschlagen (S. 57), aber die chinesischen Wasserbaumeister haben es verstanden, den Durchbruch bei Kaifung wieder zu schliessen und den Strom in sein altes Bett zurückzudrängen. Der Gipfel des Kamerun-Gebirges ist S. 64 mit 4500 m, S. 356 aber richtig mit 3960 m Höhe und der Kilima Ndscharo um 300 m zu niedrig angegeben. Der menschenähnliche Affe der Sunda-Inseln heisst nicht Orangutang, sondern Orangutan, d. i. Waldmensch, denn *utan* bedeutet malayisch „Mensch“, *utang* aber „Schuld“. Mehr als solche Kleinigkeiten fällt ins Gewicht, dass die Behandlung der „senkrechten Gliederung“ des europäischen Rufslands (S. 281f.) nicht mehr dem heutigen Stande der Landesvermessung entspricht. Nach A. v. Tilos hypsometrischer Karte ist es unumgänglich, die beiden grossen meridionalen Bodenschwellen, nämlich die Wolga-Schwelle und die mittlerrussische Bodenschwelle, dazu als dritte die Stufen von den Karpaten als den entscheidenden Faktor für die Gliederung des inneren Rufslands vorzuführen. Die deutschen Schutzgebiete sind zu sehr in einer Linie mit den Nachbargebieten behandelt, und von einem neueren deutschen Lehrbuche, mag es nun unter dem Zeichen der neuen preussischen Lehrpläne stehen oder nicht, dürfen ausgiebigere Mitteilungen über jene Länder gefordert werden.

Weniger als der zweite entspricht den Erwartungen der kürzere erste Teil, die „Allgemeine Erdkunde“, die ja so recht das Gebiet der „vergleichenden“ Erdkunde sein kann. Er hält sich zu sehr auf der Oberfläche und liefert anstatt bestimmter Angaben zuviel allgemeine Wendungen; angesichts des hohen Tones, den das Vorwort anschlägt, war sorgfältigere Wahl der Erklärungen, der „Vergleiche“ und des Ausdrucks am Platze, und gewisse unbestrittene Wahrheiten wären besser der eigenen Findigkeit des Lesers überlassen worden. So S. 28: „Ohne Stein-

kohle und Eisen könnte es ja keine Eisenbahnen geben“. — S. 31: „Der Mensch ist in allen Zonen zu finden — — Sogar ein einzelnes Individuum ist bis zu einem gewissen Grade im stande, ein Klima ohne großen Nachteil für sein Wohlbefinden mit einem andern zu vertauschen“. — S. 23: „Schären sind Klippen, die sich von steilen Ufern abgelöst haben“; ebenda: „Koralleninseln sind durch Kalkausscheidung gewisser Polypen entstanden“.

2) Paul Buchholz, Charakterbilder aus Australien, Polynesien, und den Polarländern. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, Hinrichssche Buchhandlung, 1893. VIII u. 95 S. 1,20 M.

Wie die übrigen neun Bändchen dieser Sammlung von „Hilfsbüchern zur Belebung des geographischen Unterrichts“, so besitzt auch der vorliegende den Vorzug einer übersichtlichen, ins einzelne gehenden Gliederung, die es ermöglicht, die gewünschte Erdstelle rasch aufzuschlagen, und manches ist dabei zu finden, das sich für den Unterricht verwerten läßt. Doch ist große Vorsicht am Platze. Der Verf. versichert zwar im Vorworte, daß er „die Fremdwörter nach Möglichkeit beseitigt, statistische Notizen auf den neuesten Stand gebracht und mehrfache stilistische Schwereffälligkeiten beseitigt“ habe, — aber es bleibt in allen drei Richtungen noch genug zu thun übrig. Zunächst der Stil! Der erste Satz des Heftes lautet: — — „Magalhaens war der erste Europäer, der im Jahre 1521 das Stille Meer durchfuhr“. S. 3: „Australien ist erst infolge der hohen Vollendung der ozeanischen Schifffahrt in den Kreis allgemeiner Zivilisation des gemeinsamen Weltverkehrs eingetreten“; ebenda: „die dröhnende Axt der ersten europäischen Arbeiter lichtete den Boden“. S. 4: „Aufser dem geringen Umfange der Inseln und den Verschiedenheiten der Erhebung des Bodens sind es besonders die regelmäßig wehenden Winde, welche die tropische Hitze mildern und die Jahreszeiten bestimmen“. Das ist unrichtig auch insofern, als dorthin Neu-Guinea gehört, die zweitgrößte Insel der Erde, und Neu-Seeland, das ungefähr Großbritannien an Größe gleichkommt. — Sodann das Statistische und Ähnliches! Einen ungünstigen Eindruck macht es, daß noch mit Quadratmeilen gerechnet wird und dazwischen wieder Angaben nach Quadratkilometern vorkommen. Die Einwohnerzahlen der australischen Städte entsprechen nicht den neuesten Zählungen. Man durfte 1892 nicht mehr sagen: „Von Palmerston beabsichtigt man neuerdings eine Eisenbahn südwärts durch den Kontinent (also das Festland) zu bauen“ (S. 31), vielmehr waren vor kurzem von dieser Linie im Norden 235, im Süden 1108 km fertig gestellt, so daß noch 1743 km zu bauen übrig bleiben. Durchaus zwecklos sind so allgemeine Angaben, wie S. 26: „die Produkte der Viehzucht (in Victoria) stellen einen Wert dar, der sich auf etwa 100 Mill. Mark beläuft“. Es ist ernstlich zu bezweifeln, ob es überhaupt möglich ist, einen

solchen Wert so im allgemeinen zu berechnen, zweitens nützt eine solche Zahl ohne angemessenen Vergleich nichts, drittens ist sie nachweislich falsch, denn allein die Ausfuhr an Wolle wertete 1889 wie 1890 ziemlich genau 119 Mill. Mark. — Die Litteratur über Grönland scheint der Verf. nur bis zum Jahre 1883 verfolgt zu haben, jedenfalls hat er sich Nansens Durchquerung (1888) entgehen lassen, und darum sind manche seiner Bemerkungen nicht zutreffend. Als die Nachricht ankam, daß Peary (1892) das Nordende der Insel gefunden habe, mag sich der Text schon in der Presse befunden haben. Die Darlegung auf S. 4 betreffs der Polhöhe der australischen Inseln ist ungenau, und da die Ausführungen über das Pflanzenkleid des Australfestlandes mit denen in Oppels Landschaftskunde ziemlich wörtlich übereinstimmt — eine Übereinstimmung, die sich ohne Quellenangabe oder auch nur Anführungszeichen übrigens über viele andere Seiten erstreckt —, so ist hier wie dort die eigentümliche Erscheinungsform des „Busches“ nicht gewürdigt; endlich ist Granit keineswegs eine „ältere sedimentäre Formation“ (S. 37).

3) Alwia Ooppel, Erdkarte zur Darstellung der stufenweisen Entwicklung der Erdkenntnis. Winterthur, Druck und Verlag von Wurster, Randegger u. Cie., 1893. 217 cm breit, 180 cm hoch. Unaufgezogen 12 M. — Dazu 24 Seiten erläuternde Bemerkungen.

Nachdem der namentlich durch wirtschaftsgeographische Arbeiten bekannte Verfasser dem „Internationalen Kongress der geographischen Wissenschaften“ zu Bern (1891) eine Reihe von Kartentwürfen zur Darstellung der Entdeckungsgeschichte, der Erdbildung und der Wirtschaftsgeographie vorgelegt und für seine Behandlungsweise die ausdrücklich ausgesprochene Billigung der Versammlung gewonnen hat, beginnt jetzt die Reihe der Veröffentlichungen mit der Karte, die den ersten der drei genannten Stoffe behandelt. Er erscheint wohl nicht gerade als der dankbarste unter den dreien, denn für geschichtliche Entwicklung der Erdkenntnis, für Entdeckungsgeschichte, war bisher in der obersten Klasse unserer höheren Lehranstalten, zu deren Gebrauch die Karte zumeist bestimmt ist, nicht viel Raum vorhanden, vielleicht aber nur, weil es an Anregung und Unterlage fehlte. Oppels Karte ist befähigt, beides zu geben.

Zunächst ist sie eine stumme insofern, als sämtliche topischen Benennungen fehlen, und die Darstellung der Bodenerhebungen mußte schon deshalb unterlassen werden, weil sie unter der Masse der farbigen Flächen und Linien doch nicht hätte zum Ausdruck kommen können. Die nötige Ortskenntnis wird eben für die betreffende Klasse vorausgesetzt, und wenn sie unsicher geworden sein sollte, so kann sie durch Wiederholungen an der stummen Karte wieder befestigt werden. Die wichtigeren Flüsse und Seen sind vorhanden, die Insel- und Küstengliederung ist bis in kleine Einzelheiten ausgeführt. Ver-

misft werden der Grofse Salzsee, die algerischen Schotts und ein paar der mittleren europäischen Seen. Die für solche Erdkarten eingebürgerte Mercator-Projektion, hier im Äquatorialmafstabe von 1:20 Millionen verwendet, ist der Darstellung nicht in allen Teilen förderlich gewesen. Denn die Äquatorialgegenden, zumal Afrika, das wichtigste Gebiet der neueren Entdeckungsgeschichte, bieten für die Entwicklung des Stoffes kaum genügenden Platz, so dafs hier zusammengezogen und vereinfacht werden mußte, während der Norden, wo die Karte bis an den 84° reicht, ungeheuer verbreiterte, weifse Flächen zeigt. Denn weifs gelassen sind diejenigen Erdstücke, die wenig oder garnicht bekannt sind, wogegen die übrigen ein Farbenbild buntester Abwechselung zeigen, das zu enträtseln jedoch lohnend ist. Am einfachsten ist diese Aufgabe zu lösen auf den Ozeanen, in die nicht blofs die berühmt gewordenen Reisewege grofser Entdecker, sondern thunlichst auch diejenigen kleinerer und kleinster eingetragen sind. Die Möglichkeit, die Fahrten von Vasco de Gama, Cabot, Davis, Bering, Cook, Ross u. a. m. sinnfällig verfolgen zu können, ist allein schon eine Karte wert und würde die Nützlichkeit der besprochenen sichern. Erleichtert wird das Aufsuchen der Reisewege durch beigedruckte Namen und Jahreszahlen und farbige Linien, die gewisse grofse Zeitabschnitte oder die einzelnen Jahrhunderte der Entdeckungsgeschichte andeuten. Das mitgegebene Heft enthält aufser Mitteilungen über Zweck und Herstellung der Karte das Verzeichnis der eingetragenen Reiselinien zu Wasser wie zu Lande. Noch mehr würde ihre Verfolgung erleichtert werden durch das Eintragen schwarzer Richtungspfeile in die oftmals sich schneidenden gleichfarbigen Linien.

Etwas verwickelter stellt sich die Sache für das Land. Die Farbe für das Altertum ist schwarz, aber sie ist allein auf Linien oder verschiedenartige Punktreihen beschränkt, welche die Grenzen der Reiche Alexanders d. Gr. und der Römer und der Erdkarte des Ptolemäus bezeichnen. Braun ist für das Mittelalter gewählt, und mit diesem geht die Darstellung in die Flächenbemalung über, so dafs dann für die jeweilig erschlossenen Länder auf jedes Jahrhundert vom 15. bis zum 19. eine Hauptfarbe kommt, die denen der Seereisen entspricht. Allerlei anmutige Zusammenstellungen verschiedenfarbiger Streifen bedecken diejenigen Räume, deren Erschließung sich auf mehrere Jahrhunderte verteilt, und diese Räume sind nicht ganz klein, sie umfassen u. a. das eigentliche China und grofse Teile Sibiriens. Die Reisewege sind auch auf dem Lande eingetragen, wenn es möglich war, also zumal auf den im übrigen weifsbleibenden Flächen; vielfach aber war es nicht möglich, so vor allem nicht im inneren Afrika. Hier sind zur Flächenfärbung verschiedene Abtönungen von Grün verwendet mit zahlreichen zarten Verzweigungen, die auf die Ferne kaum hinreichend wirken können. Hingegen ist z. B. die Welt des

Altertums, die der Araber des Mittelalters, das, was im sogen. Zeitalter der Entdeckungen gethan ist, in seinen leuchtenden roten Farben schnellen Blickes herauszugreifen. Kurz die Karte reicht überall aus, der Verbreitung der Erdkenntnis und den wichtigeren Forschungsreisen zu folgen, nur im innern Afrika nicht völlig; deshalb werde es dem Verf. empfohlen, die vorhandenen leeren Räume an den Enden der Karte zu Sonderzeichnungen afrikanischer Gebiete auszunutzen, für die wegen der Projektionsart der Platz der Hauptkarte nicht ausreicht. In dem, was auf den vorliegenden Blättern geboten ist, hat D. mit schönem Erfolge eine große Summe von Arbeit bewältigt, zu der ihm an ausreichenden Vorarbeiten eigentlich nur für Afrika die Karten Supans (Petermanns Mitteilungen 1888) vorlagen.

Sollte den Fachgenossen der Gegenstand zunächst auch etwas fremdartig erscheinen, so möchte ich ihnen doch empfehlen, einen Versuch damit anzustellen. In der obersten Klasse ist ja keine Zeit vorhanden, das erdkundliche Pensum Land für Land zu wiederholen, wohl aber ist es möglich und durchaus ersprieflich, wichtigere Teile an der Hand von Reisen und der fortschreitenden Kenntniss von der Erde auf geschichtlichem Wege vorzunehmen. Solche Wiederholungen liegen ganz im Sinne der neuen preussischen Lehrpläne, und solche Durchwanderungen der Oppelschen Karte können auch für die Geschichte selbst fruchtbar werden.

Hannover-Linden.

E. Oehlmann.

- 1) H. Fenkner, Arithmetische Aufgaben. Mit besonderer Berücksichtigung von Anwendungen aus dem Gebiete der Geometrie, Trigonometrie, Physik und Chemie. Zum Schulgebrauch, sowie zum Selbstunterricht bearbeitet. Ausgabe A: Für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. Pensum der Prima. Braunschweig, O. Salle, 1893. 8. 126 S. 2 M.

Der Inhalt dieser Schrift, deren erster Teil 1891 S. 172—174 in der Zeitschrift f. d. G. W. besprochen wurde, deckt sich mit der arithmetischen Lehraufgabe der Prima preussischer Realgymnasien und Oberrealschulen. Die Definitionen, Regeln und Beweise, welche den Aufgaben vorangehen, sind zweckentsprechend. Auch die Aufgaben geben nach Auswahl, Anordnung und Anzahl kaum Anlaß zu Ausstellungen. Eine Eigentümlichkeit des Buches besteht darin, daß Aufgaben, die sich leicht auf quadratische zurückführen lassen, zu den kubischen bezw. biquadratischen Gleichungen gestellt sind, z. B. Textaufgaben, die auf

$$x^3 + y^3 = a, \quad xy = b$$

oder auf

$$x(x-1)(x-2)(x-3) = n$$

führen. Anwendungen auf Geometrie und Mechanik finden sich in den Kapiteln über Maxima und Minima, Wahrscheinlichkeit

und die höheren Gleichungen. Chemischen Aufgaben als interessanten Anwendungen der unbestimmten Gleichungen sind wir nicht begegnet. Ausstattung und Druck sind trefflich.

- 2) Theodor Walter, Methodische Untersuchungen aus dem Gebiete der elementaren Mathematik. Separattitel: Algebraische Aufgaben. Zweiter Band. Quadratische Bewegungsaufgaben. Bewegungsaufgaben mit mehreren Unbekannten. Kreisbewegung. Spezifisches Gewicht. Ausflufs. Arbeit. Stuttgart, Berlin, Leipzig, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1891. kl. 8. 278 S. 2 M.

Die vorliegende Schrift ist die Fortsetzung des in dieser Zeitschrift 1889, S. 694—697 besprochenen und denjenigen Bewegungsaufgaben gewidmeten Buches, die auf Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten führen. Unsere gegenwärtige Vorlage unterscheidet sich äußerlich von der früheren ganz erheblich insofern, als die Tabellen, welche dort die hervorstechende Eigentümlichkeit ausmachten, nunmehr fehlen. In den vorgelegten Musterbeispielen werden also die Schlüsse, die zur Gleichung führen, in Sätzen aneinandergereiht. Gleichwohl bleibt das Streben vorherrschend, die Auffindung der Gleichungen zu schablonisieren; die Aufstellung von Tabellen wird wiederholt nachdrücklich empfohlen. Wie früher werden viele Musteraufgaben, es sind ihrer im ganzen 66, auf die verschiedenen möglichen Arten in gleicher Ausführlichkeit bearbeitet; dazwischen finden sich Übungsaufgaben, die aus deutschen, englischen und französischen Sammlungen unter Quellenangabe abgedruckt sind; mehrfach ist die eine die wörtliche Übersetzung der vorhergehenden!

Um die Eigenart der Methode zu erläutern, wählen wir das dritte Muster, S. 30: „Walter. Um 9²⁵ fährt ein Personenzug von *K* (Köln) nach *B* (Bingerbrück) und um 9⁴⁰ ein Schnellzug von *B* nach *K*. Um 11²² kreuzen die beiden Züge. Der Schnellzug kommt in *K* 72 Minuten früher an als der Personenzug in *B*. Wann langen die Züge an ihren Zielpunkten an?“ Bei sämtlichen 8 Lösungen wird mit Zeiten, Geschwindigkeiten und Wegen operiert. Bei der ersten Lösung bezeichnet Verf. die Zeit, während welcher der Personenzug unterwegs ist, mit *s* und stellt dann zunächst die verschiedenen in Frage kommenden Zeiten dar. Nun kommen die Geschwindigkeiten an die Reihe. Die Geschwindigkeit des 1. Zuges wird zu 1 : *s* Ganzer Weg: Minute, die des 2. zu 1 : (*s* — 87) Ganzer Weg: Minute ermittelt. Dies Verfahren, die unbekannte Entfernung $KB = 1$ zu setzen, involviert m. E. einen methodischen Fehler; man sollte, wenn man die Geschwindigkeit zu berechnen benötigt ist, den Weg als zweite Unbekannte einführen und abwarten, ob sich diese aus der resultierenden Gleichung heraushebt, andernfalls wäre eine zweite Gleichung zu suchen. Nachdem also die Geschwindigkeiten dargestellt sind, werden die Wege ermittelt, die jeder der Züge vor der Kreuzung abmacht; schliesslich wird die Summe dieser

Strecken = 1 gesetzt. Ohne die Zwangsjacke der Schablone anzulegen, würde man nach Berechnung der 4 Zeiten vor und nach der Kreuzung frischweg sagen: da die beiden Züge dieselben Wege in umgekehrter Reihenfolge zurücklegen, so verhalten sich die Zeiten vor und nach der Kreuzung beim einen umgekehrt wie beim anderen; damit wäre dann die Gleichung gewonnen. Damit wären wir freilich auch wieder bei der landläufigen Methode angelangt, die eben bei der Lösung von Bewegungsaufgaben ein gewisses Maß von Denkarbeit verlangt, dafür aber vor nie gekannten Umwegen sichert. Nachdem Verf. die Aufstellung der Gleichung gezeigt hat, überläßt er dem Schüler die Ausrechnung und giebt nur das Resultat an. Leider stimmen die Resultate nicht genau bei dieser und anderen mit dem Namen des Verf. gezeichneten Fahrplanaufgaben; es werden ganze Zahlen angegeben, während die auftretenden Quadratwurzeln irrational sind. Um dem Mißbehagen des Löser zu begegnen, hätte also bei den Aufgaben bemerkt werden müssen, daß die Resultate nur auf ganze Minuten oder Kilometer genau gesucht werden.

Eine Neuerung, die geeignet erscheint, Verwirrung in die Köpfe zu bringen, besteht in der Herbeiziehung der „reziproken Geschwindigkeit“ d. i. der Zeit, die während der Zurücklegung der Wegeinheit verfließt. Ein anderer Übelstand, den wir schon bei Besprechung des 1. Bandes erwähnt hatten und gegen den wir nochmals energisch Front machen, schleppt sich durch viele Musteraufgaben: die gegen Logik und Sprachgefühl verstofsende Anwendung der Attribute rasch und langsam, wie „rasche Zeit“, „langsamer Weg“, „rasche Röhre“, „langsame Geschwindigkeit“. Wie weit Verf. die Kürze auf Kosten der Richtigkeit treibt, zeigen Beispiele wie: „die erste B-Geschwindigkeit“ statt „die Geschwindigkeit des B vor der Kreuzung“, „die zweite A-Zeit“, „die erste Zeit der raschen Röhre“, „die dritte Dampfgeschwindigkeit“ statt „die Geschwindigkeit des Dampfwagens im 3. Falle“, „Zu spät-Gleichung“, „kopflöser Schwimmer“ statt „kopflös gedachter Schwimmer“, „Bachusvolum, Silenzeit, reziproke Silengeschwindigkeit“.

Dem Titel des 2. Bandes fehlt der Zusatz zum Titel des ersten: „Für Schul- und Selbstunterricht“; wir möchten ihn für keinen dieser beiden Zwecke empfehlen.

Mülheim a. d. Ruhr.

A. Emmerich.

Berichtigung.

S. 357 Z. 15 l. Vorboten st. Verboten; ebd. Z. 21 l. wäre ein Hinweis st. ist ein Hinweis.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die Ausstellung des deutschen höheren Schulwesens in Chicago.

Der Gedanke, eine Ausstellung von dem gesamten Unterrichtswesen Deutschlands gelegentlich der Weltausstellung zu Chicago zu veranstalten, wurde zuerst von dem amerikanischen Ausstellungs-Comité angeregt. Dasselbe wollte den Wettbewerb mehrerer Staaten auch auf diesem Gebiete hervorrufen. Als dieser Plan Ende November v. J. dem preussischen Kultusministerium zur Ausführung unterbreitet wurde, machte man sich ungesäumt ans Werk. Es wurde eine in unseren Verhältnissen begründete Dreiteilung der Ausstellung vorgenommen: Volks- und Mädchenschulen, höhere Lehranstalten, Universitäten, und dafür zwei Kommissare ernannt: für die Universitäts-Ausstellung der a. o. Prof. Dr. Finkler-Bonn, und für die Schulausstellung (niedere und höhere Schulen) Prof. Dr. Waetzoldt, Direktor der Königl. Elisabethschule zu Berlin. Zu den Volks- und Mädchenschulen zog man die Seminare, die Blinden-, Taubstummen- und Idioten-Bildungsanstalten hinzu. — In der Abteilung „höheres Schulwesen,“ welche wir hier in erster Linie besprechen wollen, trat, wegen der Kürze der Zeit, die Notwendigkeit einer weiteren Teilung der Arbeit zu Tage; denn im Februar sollte das gesamte Material zusammengebracht und geordnet sein. So übertrug das Ministerium die Gruppen: Gymnasial-Pädagogik, Religion, Deutsch, klassische Sprachen und Geschichte dem Direktor des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin Dr. Noetel, die Gruppen Mathematik, Geographie, Naturwissenschaften im weitesten Sinne, Zeichnen und Schreiben dem Direktor des Dorotheenstädtischen Real-Gymnasiums zu Berlin Dr. Schwalbe; für den historischen Teil wurde Prof. Dr. Rethwisch-Berlin herangezogen und ihm besonders die Abfassung einer, unten näher zu besprechenden, Denkschrift übertragen. Als schliesslich das gesamte Material vorhanden und gesichtet war, kam es darauf an, einen „Führer“ zu schreiben; mit dieser Arbeit wurde der Verfasser dieses Aufsatzes betraut. Über Anlage und Zweck des Führers werden unten noch einige Worte zu sagen sein.

Welchen Zweck hatte sich nun das Ministerium mit dieser Ausstellung gesetzt? Kurz ausgedrückt: man wollte von der Geschichte sowohl,

wie besonders von dem gegenwärtigen Stande, von den Lehrmitteln und dem Lehrverfahren, von der inneren und äußeren Ausstattung der verschiedenen Gattungen höherer Knabenschulen Deutschlands ein zusammenfassendes und möglichst anschauliches Bild geben.

Der geschichtliche Teil. Es ist dafür gesorgt worden, daß das geschichtliche Interesse des Besuchers nach allen Seiten hin befriedigt wird. Neben den allgemeinen Werken über die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens (z. B. Schmid, Ranmer, Thiersch, Specht, Paulsen) finden sich mehrere Monographien über die Schulgeschichte einzelner Länder (Preußen, Bayern, Sachsen, Braunschweig), einzelner Städte (Danzig Köln, Metz, Mülheim, Offenbach, Stuttgart, Weimar) und einzelner Anstalten. Die Schriften letzter Art sind entweder Programm-Arbeiten oder Festschriften, die aus Anlaß von Anstalts-Jubiläen entstanden sind; im ganzen sind es 50 von höheren Schulen des deutschen Reichs. — Eine besondere Gruppe bildet sodann eine Sammlung von Lebensbildern berühmter Männer, welche an leitender Stelle, sei es im Schulamte selbst (Francke, Comenius, Meinecke, Johannes Schulze, Giesebrecht, Stoy, Schellbach), sei es in anderer Stellung (Herder, W. v. Humboldt, Klöden, der Staatsrat Kunth) auf die Entwicklung unseres Schulwesens in hervorragender Weise eingewirkt haben. — Vervollständigt wird schliesslich die historische Abteilung durch das vorhandene Quellenmaterial. Dasselbe liefs sich zweifach gliedern: a) solche Werke, in welchen niedergelegt ist, was die Regierungen selbst für das höhere Schulwesen gethan haben: das Centralblatt, von seinem Anfange (1859) an, die Publikationen von Wiesekühler, für Bayern die Fügerschen Publikationen, für Sachsen ein amtlicher Bericht über die höheren Schulen, und für Württemberg die im „Correspondenzblatt“ erscheinenden amtlichen Verordnungen, Gesetze und dgl.; b) sämtliche bis heute veröffentlichten Monumenta Germaniae Paedagogica und die Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. — Im Vordergrund des historischen Interesses wird die Denkschrift über „Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert“ von Conrad Rethwisch stehen. Nach einem „Das Erbe der Vergangenheit“ überschriebenen Kapitel wird in 4 Abschnitten („Die Sehnsucht nach dem deutschen Reich“ — „Die Kämpfe um die Begründung des deutschen Reichs“ — „Die Errichtung und der Ausbau des deutschen Reichs“ — „Die Entwicklung des Lehrverfahrens in den einzelnen Fächern“) dargelegt, wie sich im 19. Jahrhundert die gesetzlichen Grundlagen unserer höheren Schulen, das Schulregiment von der Centralbehörde an bis hinunter zur Lokalbehörde, die Lehrpläne, das Prüfungs- und Berechtigungswesen, Lehrverfahren, Zucht, Lehrer-Ausbildung, Lehramtsprüfungen gestaltet und entwickelt haben. Geschildert wird der Einfluß und die Rückwirkung politischer Zustände und Ereignisse auf unser höheres Schulwesen (die Wiedergeburt Preußens 1808 ff.; die inneren Kämpfe um die Gründung des Reichs, die Regierung Wilhelms I. und das Eingreifen unseres Kaisers in die Ordnung der Schulfrage), die Wirksamkeit mehrerer Minister (Süvern, v. Altenstein, Eichhorn, v. Ladenberg, Raumer, v. Mühlner, Falk, v. Gofsaler), einiger hervorragender Räte und Schulmänner bzw. Gelehrte (W. v. Humboldt, Friedr. Thiersch, Spilleke, Köchly, Bonitz, L. Wiese, L. Giesebrecht, Rudolf Fofs, Heinrich Schellbach, Rektor

Dillmann), das Entstehen neuer Schulgattungen (Gewerbeschule, höhere Bürgerschule), Entstehung und Thätigkeit der Direktoren-Konferenzen, der Philologen-Versammlungen, Bedeutung einiger hervorragender pädagogischer Zeitschriften, Entwicklung der sozialen Stellung der Lehrer, — alles das für den ganzen Umfang des deutschen Reichs. Besondere Fürsorge ist der Schilderung der Zustände nach der Dezember-Konferenz (S. 118—150) und dem „Entwicklungsgang des Lehrverfahrens in den einzelnen Fächern“ gewidmet (S. 151—206). Ein Nachtrag enthält schliesslich „Amtliche Nachweisungen über den Besuch der höheren Lehranstalten des deutschen Reichs“.

Was aber bietet die Ausstellung zur Veranschaulichung des gegenwärtigen Standes unseres Schulwesens? Hier ging man von dem Prinzip aus, den Besucher bekannt zu machen mit a) dem jetzigen Stande unserer Gymnasial-Pädagogik, b) der Thätigkeit, die die deutsche Lehrerwelt beim Weiterausbau derselben gegenwärtig entfaltet, c) dem Lehrbetrieb. Dazu kommen die Institute der Bibliotheken, Jahresberichte, die Ausstattung unserer höheren Schulen.

Die Gymnasial-Pädagogik. Dafs man auf diesem gewaltig angewachsenen Gebiete nur das Beste ausgewählt hat, bedarf wohl keiner Begründung. Ebenso selbstverständlich ist, dafs in der Gruppe: „neuere Werke bezüglich der Gymnasialpädagogik“ die grossen Schriften, welche zur Zeit das Studium im weitesten Umkreise beherrschen, die erste Stelle einnehmen (Schrader, Kern, Schiller, Willmann; — Nohl, Ziller, Nägelsbach, Rein u. a.). Hieran schliessen sich einige in Form von Erinnerungen oder Schulreden gehaltene Werke (Wiese, Vilmar, Münch, Jäger), die wichtigsten Schriften über die nationalen Aufgaben der Schule und dgl. die über Schulhygiene. — Als historische Sammlung pädagogischer Werke steht hier eine grosse Bibliothek der pädagogischen Klassiker von Comenius an bis auf Herbart und Dieter. — Eine bedeutende Stellung in der gymnasialpädagogischen Litteratur gebührt jetzt ohne Zweifel den Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen: sind doch Gegenstand ihrer Thätigkeiten nicht allein Fragen über Ziel und Methode im allgemeinen wie im besondern für jedes Lehrfach, sondern auch Fragen der Schulzucht, Lehrpläne, Stoffverteilung, häusliche Arbeiten, Schülerbibliotheken, Jugend- und Turnspiele u. s. w. Diese ihre Bedeutung rechtfertigt es, dafs man ihnen in der Abteilung „Gymnasial-Pädagogik“ eine besondere Gruppe gewidmet hat. Zu derselben sind dann auch die Verhandlungen der Dezember-Konferenz hinzugefügt worden. — Die Abteilung „Gymnasial-Pädagogik“ würde eine Lücke aufweisen, wenn in ihr nicht die auf die einzelnen Unterrichtsfächer sich beziehenden methodischen Schriften und die Fachzeitschriften vertreten wären; beiden Gruppen aber hat man grosse Sorgfalt zugewandt. In der ausgestellten Bibliothek von Schriften zur Methodik, welche einen beträchtlichen Umfang hat, ist jedes einzelne Unterrichtsfach vertreten: Lesen und Schreiben sogar wie Religion, Geschichte, Sprachen und exakte Wissenschaften; in jeder Gruppe hat man, so weit es zutrifft, darauf Rücksicht genommen, dafs die Reformbestrebungen zur Geltung kommen (z. B. Thrändorff, Zuck, — Hildebrand, Vogt, — Perthes, Lattmann, Ohlert, — Vietor, Tanager, Waetzoldt, Kühn, Klinghardt und viele andere). Eine vollständige Aufzählung dieser umfangreichen Gruppe mufs an dieser Stelle unterbleiben. — Zeitschriften und Jahrbücher sind in der Gegenwart die wichtigsten Organe, welche die Lehrer-

welt bei ihrer Thätigkeit auf dem Felde der praktischen Pädagogik und der Fachwissenschaften benutzt. Da die Zahl und auch die Mannigfaltigkeit derselben im letzten Jahrzehnt ungemein zugenommen hat, schien es lohnend und interessant, einmal eine Zusammenstellung aller in Deutschland erscheinenden pädagogischen Zeitschriften, Jahrbücher und Lehrerkalender zu veranstalten. Dieses Verzeichniss, welches deshalb das Ministerium anfertigen liess, ergab dafs nicht weniger als 279 Organe dieser Art gegenwärtig bei uns erscheinen¹⁾. Von dieser ungeheuren Menge hat man 65 ausgewählt und theils in einem, theils in mehreren Jahrgängen zur Ausstellung gebracht. Von den fachwissenschaftlichen Blättern hat man die bedeutendsten Vertreter jedes Gebietes ausgewählt, und von den allgemeinen pädagogischen Zeitschriften die Vertreter bestimmter Arten von Anstalten (Gymnasien, Realschulen, lateinlose Schulen), die Vertreter der Reformbewegungen und der wissenschaftlichen Pädagogik.

Der Lehrbetrieb. Hier galt es ein dreifaches Interesse des Besuchers zu befriedigen und ihm anschaulich zu machen, 1) welche Anforderungen an unsere höheren Schulen gestellt werden, 2) mit welchen Lehrmitteln die Schüler unterrichtet werden, 3) was von unsern Schülern geleistet wird. — Was den ersten Punkt betrifft, so konnten nur zwei deutsche Staaten das erforderliche Material liefern. Preussen: die „Lehrpläne und Lehraufgaben“ und die „Prüfungsordnungen“, Bayern: die verschiedenen von Füger veranstalteten Publikationen (Schulordnung der königl. bayerischen Studienanstalten und Prüfungsordnung für das Lehramt, Schulordnung für die humanistischen Gymnasien Bayerns, dsgl. für die Realgymnasien); Uhligs Stundepläne, die daneben ausliegen, können das Fehlende für die übrigen deutschen Staaten nur dürftig ersetzen.

Den weitaus grössten Raum der ganzen Schulausstellung nimmt die Sammlung der Unterrichtsmittel ein, umfaßt sie doch für jedes Unterrichtsfach nicht nur Schulbücher, sondern auch die verschiedenartigsten Anschauungsmittel. Eine vollständige Aufzählung hiervon zu geben, würde einen ungehörlichen Raum ausfüllen. Wichtiger scheint die Bezeichnung der für die getroffene Auswahl maßgebend gewesenen Gesichtspunkte. Es sei zunächst hervorgehoben, dafs in dieser Sammlung nur das Platz fand, was thatsächlich an unsere höheren Schulen eingeführt und in Gebrauch ist; es sind hingegen solche Lehrmittel, welche ausschließlich von den Lehrern zu Unterrichtszwecken benutzt werden, grundsätzlich ausgeschlossen worden. Vollständigkeit ist nicht beabsichtigt gewesen; die Sammlung sollte jedoch alles bieten, was die weiteste Verbreitung hat, was zu dem Besten in seiner Gattung gehört, und drittens was für gewisse neu auftretende Richtungen bezeichnend ist. Der alte Zumpt oder die verschiedenen Schulbücher von Ploetz fehlen also ebensowenig wie Perthes und Lutsch oder Kühn und Ulbrich. Nach diesen Gesichtspunkten sind denn auch die einzelnen Gruppen geordnet worden. Eine besondere Berücksichtigung in der Anordnung fanden aber immer diejenigen Anschauungsmittel, welche von Lehrern selbst erfunden bzw. hergestellt sind. Dieselben werden wir des öfteren hervorzuheben Gelegenheit haben.

¹⁾ Wir irren schwerlich, wenn wir annehmen, dafs es die Leser dieser Zeitschrift interessieren wird, das Verzeichniss kennen zu lernen. Bei denjenigen Zeitschriften, welche ausgestellt sind, ist ein Sternchen (*) gesetzt.

Religion. Dafs die beiden christlichen Konfessionen gleiche Berücksichtigung gefunden haben, bedarf keiner weiteren Erwähnung. Für die Auswahl der biblischen Geschichtsbücher, der Katechismen, der für mittlere und obere Klassen bestimmten Hilfsbücher sind die angegebenen Grundsätze ausschlaggebend gewesen. Es kommen hiazu: Hilfsbücher für den Unterricht im Hebräischen, Chorgesänge und als Anschauungsmittel die kartographischen Werke von Jakobi, Rübsamen, Schade, Handtke und Bamberg.

Sprachen. Die Anordnung der ausgestellten Schulbücher für Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch und Englisch unterliegt natürlicherweise der Art, wie sie in den Unterrichtsstufen auf einander folgen: Lesebücher, Elementarbücher, Grammatiken, Übungsbücher, Chrestomathieen und Textausgaben. Was letztere betrifft, so ist man bedacht gewesen zu zeigen, wie gewisse Autoren an allen höheren Schulen im Vordergrund stehen: es sind also Lessing, Goethe, Schiller je 20 mal, Klopstock, Kleist, Uhland, Geibel und einige andere nur einige wenige Male vertreten, die Nibelungen- und Gudrun-Ausgaben überwiegen beträchtlich Walter v. d. V. und Hartmann v. Aue. Ähnlich ist es in den Fremdsprachen, wo die Ausgaben von Nepos, Cäsar, Livius, — Ovid, Vergil, Horaz, — Cicero; — Xenophon, Thukydides, — Homer, Sophokles, — Demosthenes und Plato weit überwiegend sind über die andern nur vereinzelt gelesenen Schriftsteller. Nicht unerwähnt sei, dafs man innerhalb der einzelnen Sprachen gesondert hat: 1) reine Textausgaben, 2) Ausgaben mit Anmerkungen, 3) solche Ausgaben, zu denen „Commentare“ oder „Präparationen“ oder „Spezial-Wörterbücher“ gesondert erschienen sind, und zwar sind letztere Arten von Hilfsmittel jedesmal hinzugefügt worden. — In den neueren Sprachen herrscht etwas gröfsere Mannigfaltigkeit: aufser den zahlreichen Schulausgaben der älteren Autoren Corneille, Racine, Molière, Voltaire, — Shakespeare, Milton, Goldsmith, finden sich, fast nicht minder häufig, die der neueren und neuesten Zeit angehörigen Schriftsteller wie Souvestre, Toepffer, Daudet, Duruy, Lamé-Fleury, Sarcey, — Byron, Macaulay, Dickens, Longfellow, Tennyson in den verschiedensten Ausgaben vertreten; denn an vielen Anstalten werden dieselben aus verschiedenen Gründen sehr bevorzugt. Die übrigen Autoren treten auch hier zurück.

Sonstige Hilfsmittel. Deutsch. Handbücher und dgl. für Literaturgeschichte, Poetik und Rhetorik, Aufsatz, philosophische Propädeutik.

Lateinisch und Griechisch. Wörterbücher, Biographien, Bilderatlanten, Reallexika.

Französisch und Englisch. Wörterbücher, Bücher für Litteraturgeschichte, Aussprache, Synonyma, Konversation; Gedicht- und Briefsammlungen.

Geschichte. Tabellen, Leitfäden und Lehrbücher; daneben gröfsere Werke, durch die unsere Schüler sich einen tieferen Einblick in die antike oder vaterländische Geschichte, unsere Mythen- und Sagenwelt oder in die Entwicklung unserer Kultur verschaffen. Als Anschauungsmittel die gangbarsten Atlanten, Wandkarten und kulturhistorische Bildwerke.

Geographie. Leitfäden, Lehrbücher und mehrere „Heimatskunden“. Atlanten und Wandkarten in grösster Auswahl, letztere besonders von unserm Vaterlande nebst den Kolonien und Schutzgebieten. Globen, Tellurien (vom einfachsten bis zum Mangerschen Apparat), Scioptikon, Reliefs, Bildertafeln über Völker- und Landchaftstypen und Zeichenatlanten, schliesslich auch

Karteentänder und Kartenschoner. Wo es zutrifft, wird auch gezeigt, daß die gleichen Unterrichtsmittel in verschiedener Ausführung und Preislage vorhanden sind, um so den ungleichen Mitteln der Anstalten bzw. Schüler entgegenzukommen: z. B. der Atlas von Lichtenstein und Lange (3 verschiedene Ausgaben); — die Globen in den verschiedensten Größen, mit oder ohne Relief-Darstellung; — die Karteentänder in mehreren Preislagen. Einige ältere, dem 16., 17. und 18. Jahrhundert angehörige geographische Lehrmittel (Bücher, Atlanten und Globen) stellen die Gymnasien von Neisse, Thorn, Strehlen, Görlitz und Hildesheim aus. Zwei Relief-Karten: die Umgegend von Oldesloe und die Umgebungen von Trarbach werden von den Anstalten der beiden Städte ausgestellt. Die erstere hat O.-L. Lichtenberg-Oldesloe selbst angefertigt.

Mathematik. Die verbreitetsten bzw. besten Lehrbücher und Aufgabensammlungen für den Unterricht von Sexta bis Prima. Außerdem mannigfaltige Anschauungsmittel: Bruchrechenapparate, Darstellungen, welche Gleichheit, Ähnlichkeit, Berechnung und Verwandlung von Flächen veranschaulichen. Apparate zur Veranschaulichung der Größen von Quadraten, Kuben, Sinus und Cosinus; zahlreiche stereometrische Modelle (darunter mehrere von Schülern des Gymnasiums zu Küstria gefertigte) u. dgl. m. Von Lehrern angefertigt sind mehrere Modelle zum praktischen Anschauungsunterricht (Gymnasium zu Ohlau) und zwei vom Realgymnasial-Direktor Dr. Dronke-Trier erfundene Zirkel: Ellipsenzirkel und Kegelschnitzzirkel.

Naturbeschreibung und Naturlehre. Die verbreitetsten bzw. besten Lehrbücher für Botanik, Zoologie, Anthropologie, Physik, Chemie und Mineralogie, und einige Zeichen-Atlanten für beschreibende Naturwissenschaft. Die Sammlung von Anschauungsmitteln für die verschiedenen Fächer des naturwissenschaftlichen Unterrichts hat einen großartigen, ja imposanten Charakter. Dies liefs sich Dank der Bereitwilligkeit einer größeren Zahl von Fabriken ermöglichen. Denn es ist von den hier ausgestellten Gegenständen nur ein Teil angekauft, während ein großer Teil von den betreffenden Firmen geliefert und als an amerikanische Schulen verkäuflich mit ausgestellt wurde. Es sei ausdrücklich wiederholt, daß auch hier nichts Platz gefunden hat, was nicht in Schulen Verwendung findet.

Botanik. Pflanzen-Modelle, Pflanzen-Präparate für mikroskopische Betrachtung, Gift- und Kulturpflanzen, zwei Pilz-Sammlungen: eßbare und giftige Pilze. Von Lehrern bzw. Anstalten wurden geliefert: 156 Pilz-Präparate (Lehrer Kaufmann in Elbing), Laub- und Nutzhölzer-Sammlungen (Dorotheenstädtisches Realgymnasium Berlin und Realschule Cassel), Naturselbstabdrücke von Blättern (Realschule in Cassel), methodisch angelegte Herbarien (Danzig).

Zoologie und Anthropologie. Ausgestopfte Tiere, Skelette und Schädel von Menschen, Säugetieren und Vögeln; zerlegbare Modelle zum Unterricht in der Anthropologie; systematisch geordnete Sammlungen von Insekten, Präparate in Spiritus, welche Entstehung und Metamorphosen verschiedener Tiere zeigen; die mannigfaltigsten mikroskopischen Präparate (Mikroskope selbst in verschiedener Form und Größe), Bilder und Wandtafeln. Von Lehrern geliefert: selbst angefertigte zerlegbare Abbildungen zum Unterricht in der Anatomie und Entomologie (Arndt-Iserlohn).

Physik und Chemie. Die hier veranstaltete Sammlung von Apparaten und Maschinen ist so ungemein reichhaltig, daß sie alles das aufweist,

was etwa ein Ideal von physikalischem Kabinett und chemischem Laboratorium enthalten müßte. Aber auch hier findet sich nichts, was nicht tatsächlich hier oder da an Schulen gebraucht wird. Als Apparate, die von Lehrern erfunden und konstruiert sind, liegen hier nur die beiden Reichelschen Apparate zur Demonstration der Geschwindigkeit und zur Erklärung des Gesetzes vom Parallelogramm der Kräfte aus. Da man gegenwärtig der selbstthätigen Arbeit des Schülers besondere Aufmerksamkeit zuwendet, sind in größter Mannigfaltigkeit diejenigen Apparate gesondert ausgestellt worden, mit denen unsere Schüler selbst experimentieren, z. B. ein Arbeitstisch in einem Schul-Laboratorium nebst allem Zubehör.

Mineralogie. Krystallmodelle aus Pappe, Glas, Holz oder Draht (vielfach von Schülern selbst angefertigt); künstliche und natürliche Krystalle, die wichtigsten Metalle und ihre Legierungen, eine große Mineraliensammlung. Als Anschauungsmittel des technischen Unterrichts (besonders für Gewerbeschulen) dienen Sammlungen von Rohmaterialien, halb- und ganzfertigen Fabrikaten der Glas- und Porzellanmanufaktur, Modelle aus Eisen oder Holz für den Unterricht im Baufach (letztere von O.-L. Bahls und Schülern der Gewerbeschule zu Hagen angefertigt).

Zeichnen. Zeichengeräte, Vorlagen, Modelle aus Holz oder Gips, z. T. zerlegbare.

Schreiben. Schreibmaterialien und Schreibhefte für verschiedene Schriftarten; dazu auch Tornister und Schulmappen.

Leistungen der Schüler. Als zuerst die Presse die deutsche Unterrichts-Ausstellung besprach, wurde fast immer nur spöttisch die Frage aufgeworfen, was denn Schülerhefte auf der Weltausstellung bezwecken sollten. Dieser Spott war völlig grundlos. Denn wollte man den gegenwärtigen Stand unserer Schulen veranschaulichen, dann durften die Leistungen unserer Schüler so wenig fehlen wie die Lehrmittel. — Es scheiden sich die pflichtmäßigen von den freiwilligen Leistungen. Erstere bestehen in den Schülerarbeiten in Heften, Zeichnungen und Abiturienten-Arbeiten. Die Schülerhefte gehören allen Klassenstufen und allen denjenigen Fächern an, in welchen überhaupt regelmäßige schriftliche Arbeiten angefertigt werden. Sie sind mitten im Halbjahr, an einem bestimmten Tage eingesammelt worden, und es sind zur Ausstellung je 3 der besseren, 3 der schlechteren und 3 der mittleren Schüler jeder Klassenstufe ausgewählt. (Der Besucher hat also das Vergnügen, nicht nur ein getreues Bild von den Leistungen der Schüler, sondern auch von der Korrektur-Arbeit der Lehrer zu erhalten.) — Abiturienten-Arbeiten liegen von 18 preussischen Anstalten (von Ostern 1892) aus. Zur Lieferung der Schülerhefte und Abiturienten-Arbeiten wurden bestimmt 11 Gymnasien (Aachen: Kaiser-Karl-Gymnasium, Berlin: Königl.-Wilhelms-Gymnasium, Frankfurt a. M.: Kaiser-Friedrichs-Gymnasium, Halle: Franckesche Stiftungen, Hannover: Lyceum I, Köln: Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, Marienburg, Minden, Pforta, Posen: Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und Marien-Gymnasium), 3 Realgymnasien (Altona, Barmen, Berlin: Dorotheenstädt.), 2 Ober-Realschulen (Berlin: Friedrichs-Werder, Breslau), 1 Realschule (Berlin: die erste) und die Gewerbeschule zu Hagen. Schülerhefte lieferten außerdem noch das Gymnasium zu Kreuzburg, die Realschule zu Bockenheim und die neue Realschule zu Kassel. Das Marienstifts-Gymnasium Stettin lieferte ferner eine Sammlung deutscher Aufsätze aus den Jahren 1792—1795.

Zeichnungen stellten aus die Gymnasien von Ohlau, die Realgymnasien von Altona, Barmen, Berlin: Dorotheenstädt. (besonders freiwillige Kartenzeichnungen), Köln, Stade, die Doppelanstalt zu Goslar, die Oberrealschulen zu Breslau und Berlin: Friedrichs-Werder, die Realschulen zu Bockenheim und Berlin: die erste, dazu die Gewerbeschule in Hagen.

Knabenhandarbeiten lieferte in systematischer Ordnung eine Berliner Schülerwerkstatt. — Freiwillige Schülerleistungen: aus dem lateinischen bezw. griechischen Unterricht hervorgegangen: Karten von Alesia und Gergovia (ein Untertertianer in Danzig), Modell von Cäsars Rheinbrücke (ein Schüler des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin), Modell des Schiffes des Odysseus (ein Gymnasiast in Putbus). Einige Gruppenbilder (Photographien), die aus Anlaß von Schüler-Aufführungen entstanden: „Perser“ — Gymnasium zu Charlottenburg, „Antigone“ — Gymnasium zu Marienburg und zu Oels, „Iphigenie“ — Gymnasium zu Allenstein). — Botanische und zoologische Zeichnungen (Realgymnasium zu Elberfeld).

Charakteristisch für den Betrieb der deutschen höheren Lehranstalten ist das Institut der „Jahresberichte“ und „Programmarbeiten“. Von letzteren sind selbstredend keine Proben in der Ausstellung vorhanden, wohl aber ist man bedacht gewesen, von Jahresberichten eine größere Sammlung anzulegen, nämlich 1) die Jahresberichte sämtlicher höherer Lehranstalten Deutschlands von Ostern bezw. Michaelis 1892; 2) die Jahresberichte der letzten fünf Jahre derjenigen Anstalten, welche Schülerhefte und Abiturienten-Arbeiten geliefert haben; 3) Einige Anstalten haben ihre Jahresberichte vom Anfang ihres Bestehens an, oder von einem größeren Zeitraum von Jahren geliefert (das städtische Gymnasium zu Frankfurt a. M., z. T. prachtvolle Pergamentdrucke, das Gymnasium in Luckau, Sorau, Küstrin, Grünberg). Diese letztgenannten Sammlungen gewähren mithin ein Gesamtbild über die Entstehung und das Anwachsen der betreffenden Anstalten.

Bibliotheken. Von der Einrichtung und dem Umfange unserer Schüler- und Lehrerbibliotheken liefs sich nicht anders als durch ausgewählte Kataloge ein Bild entwerfen. Was für Volksschulen und Volksschullehrer-Seminare anging, nämlich je eine Bibliothek ganz auszustellen, war hier wegen des ungleich größeren Umfangs nicht ausführbar.

Durch mehrere Spezialkataloge wird auf die wertvollen Schätze hingewiesen, welche so alte Anstalten wie Pforta, Rofsleben, Ilfeld, Franckesche Stiftungen, Gymnasium uns. L. Frauen zu Magdeburg, Braunsberg und einige andere an Handschriften, Inkunabeln und seltenen Drucken besonders aus der Reformationszeit besitzen.

Die äufsere Unterbringung unserer höheren Schulen ist auf mannigfaltige Weise veranschaulicht worden: teils durch Photographien oder Ansichten, teils durch technische Baupläne, Grundrisse und Querschnitte, teils durch Modelle. Die letzteren abgerechnet, sind diese Bildwerke zum Teil in Mappen, zum Teil aber in gewaltigen Prachtbänden ausgelegt. Von mehreren Anstalten liefs sich so ein Gesamtbild entwerfen, da sowohl von der Lage zur Umgebung wie von sämtlichen Gebäuden und Räumen technische Zeichnungen vorhanden sind (Gymnasium zu Düren, Stargard in Pommern, Realaanstalten in Elberfeld, Düsseldorf und Köln). Zu einigen Darstellungen dieser Art können die beiliegenden Beschreibungen als genauere Führer dienen (Soest,

Goslar, Allenstein, Köln). Von einzelnen Räumlichkeiten sind Sonderaufnahmen gemacht worden: physikalische Klasse bezw. Kabinett, naturhistorische Kabinette (Viersen, Köln: Realgymnasium, Charlottenburg: Realschule, Stargard, Bockenheim, Kemperhof), Aulas (Charlottenburg: Realschule, Insterburg, Itzehoe, Minden i. W.), Turnhallen, Schulgarten, Spielplatz. — Als ein vorzügliches Beispiel schliesslich von der Vollkommenheit der Einrichtung und Ausstattung in modernen Schulgebäuden wird ein in Holz gearbeitetes Modell des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin ausgestellt.

Graphische Darstellungen. Übersichtskarten. Zur Veranschaulichung einiger besonders interessanter Zustände sind graphische Darstellungen (Kurven oder sogen. Säulen) entworfen worden, deren Ausführung Herrn Prof. Petersilie im Königl. Statistischen Amt übertragen wurde. Es wird nicht überflüssig sein, dieselben hier kurz zu erwähnen, zumal ihre Veröffentlichung bei uns erst später erfolgen wird. 1) Besuchsstärke der humanistischen und realistischen Anstalten auf je 10 000 Einwohner in den Jahren 1867/68, 1880/81 und 1890/91, und zwar erst für jede einzelne preussische Provinz, dann in Summa für den ganzen Staat. 2) Der Besuch der höheren Lehranstalten Preussens vom W.-S. 1867/68 bis zum W.-S. 1890/91. Nach Tausenden kann hier durch drei verschiedenfarbige Kurven die Zahl der Schüler in jedem der 47 Halbjahre auf Gymnasien, Realgymnasien und insgesamt abgelesen werden. 3) Der Anteil der Konfessionen am Schülerbestande der höheren preussischen Lehranstalten in den Jahren 1859/60, 67/68, 80/81 und 90/91. Die prozentualen Verhältnisse waren 1859/60 (zuerst nennen wir die Evangelischen nebst den Dissidenten, dann die katholischen, zuletzt die jüdischen Schüler): 70,1: 23,2: 6,7 — 1867/68: 71,0: 20,4: 8,6 — 1880/81: 74,0: 16,0: 10,1 — 1890/91: 71,8: 18,9: 9,3. Das prozentuale Verhältnis der Bevölkerung war im Jahre 1890 64,4: 34,2: 1,2. — 4) Zahl und Berufswahl der Abiturienten von preussischen Gymnasien und Realgymnasien in den Jahren 1868—1890/91. Den wissenschaftlichen Laufbahnen wandten sich zu 58373 von Gymnasien und 3863 von Realgymnasien, den technischen: 2498 von Gymnasien, 2367 von Realgymnasien, sonstigen Berufen: 10355 von Gymnasien und 6424 von Realgymnasien. 5) Das Aufsteigen der Schüler an den preussischen höheren Lehranstalten von a) der unteren zur b) Mittel- und c) Oberstufe im Jahre 1890. Es haben sich folgende Zahlen ergeben: 1) an Gymnasien: a) 36 250, b) 30 000, c) 14 250. 2) an Realgymnasien: a) 18 250, b) 13 500, c) 2 600 und 3) an Realanstalten ohne Latein a) 13 500, b) 6 700, c) 250. 6) Die Verteilung der wöchentlichen Unterrichtsstunden (der verbindlichen wie der wahlfreien Fächer) auf den Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. 7) Die aus dem Jahre 1852 herrührende Karte über die Verteilung der höheren Lehranstalten in Preussen ist aus Anlaß der Unterrichtsausstellung erneuert worden, und zwar nach den Angaben des Professor Dr. Waetzoldt. Sie erstreckt sich jetzt jedoch über ganz Deutschland und wird vermutlich noch in diesem Jahre veröffentlicht werden.

Es ist mein Bemühen gewesen, durch die gegebenen Auführungen in objektiver Darstellung die Ausstellung des höheren Schulwesens so, wie sie wirklich ist, zu schildern und zugleich den Leser mit den Prinzipien bekannt zu machen, welche die Ordnung des Ganzen beherrscht haben. Es wird

nicht schwer sein herauszufinden, daß in dem Ganzen trotz der großen Mannigfaltigkeit doch manches fehlt, besonders was den gegenwärtigen Betrieb der Anstalten betrifft. Aber eine äufsere Wiedergabe aller vorhandenen Schuleinrichtungen würde bei annähernder Vollständigkeit die zulässige Raumgrenze bei weitem überschritten haben. — Es wird ferner jedem Kundigen einleuchten, daß die bloße Ausstellung und Ordnung der mannigfaltigen Gegenstände nicht genügen, um die Besucher, welche wohl zum größten Teil Nichtkenner unserer Verhältnisse sind, mit dem Wesen und der Bedeutung des Einzelnen völlig vertraut zu machen. Hier mußte der „Führer“ aufklärend nachhelfen. Der „Führer“ wurde deshalb so abgefaßt, daß er Gruppe für Gruppe der Ausstellung selbst entspricht und alles Wesentliche und Charakteristische über unsere Schulverfassung und Verwaltung, Lehrpläne, Prüfungen, Direktoren-Konferenzen, Lehrerstand, Gymnasial-Pädagogik, Methodik, Unterrichtsmittel, Bibliotheken, Jahresberichte und Schülerarbeiten darbietet, daß er weithin den Ideengehalt des Ganzen ausdrückt.

Über die Ausstellung des Volks- und Mädchenschulwesens möge die Bemerkung genügen, daß sie nach genau denselben Gesichtspunkten angelegt ist, wie die des höhern Schulwesens. Die Universitäts-Ausstellung ist natürlicherweise ganz anders geartet. Ausgangs- und Mittelpunkt derselben bildet das große Sammelwerk über die deutschen Universitäten, unter Mitwirkung zahlreicher Universitätslehrer herausgegeben von Prof. Dr. W. Lexis-Göttingen. Es enthält eine von Prof. Paulsen-Berlin verfaßte Darstellung über das Wesen und die Entwicklung der deutschen Universitäten, eine von Prof. Conrad-Halle aufgestellte Statistik, und vor allem eingehende Charakterisierung des Standes und Betriebes jeder einzelnen Universitäts-Disziplin. — Zur Ergänzung und Erweiterung dient eine Gruppe „Universitätsliteratur“, welche neben anderen Seiten des Universitätslebens auch die statutarischen und sonstigen Bestimmungen für die Universitäten und deren Institute umfaßt. Die baulichen Einrichtungen sind in zwei Gruppen durch Pläne und Ansichten wiedergegeben. Hervorragende Universitätslehrer (Kant, L. v. Ranke, Gust. Kirchhoff, Helmholtz, Virchow u. a.) werden teils durch Biographien, teils durch Büsten oder Bilder vorgeführt; dazu sind mehrere Apparate und Instrumente, an die sich wichtige von ihnen gemachte Entdeckungen knüpfen, ausgelegt worden (Kirchhoffs Apparat, mittels dessen die Spektral-Analyse begründet wurde; Doves Accordsirene, der erste von Helmholtz konstruierte Augenspiegel und zahlreiche andere).

Die wissenschaftliche Litteratur, welche von den Universitäten ausgeht, ist so umfangreich und weitverzweigt, daß auf deren Ausstellung im größeren Umfange verzichtet wurde. Nur auf dem Gebiete der Zeitschriften-Litteratur und Bibliotheks-Wissenschaft ist eine zweckmäßige Auswahl getroffen worden. Einige monumentale Werke (wie *Monumenta Germaniae Historica*, *Corpus inscriptionum*, die Werke Luthers, Friedrichs des Großen, Goethes, Grimm u. v. a.) vertreten in vorzüglicher Weise deutschen Forscherfleiß.

Der überwiegend größte Teil der Universitäts-Ausstellung umfaßt eine Reihe von größeren oder kleineren Gruppen, davon jede einem besonderen Wissenschaftsgebiete gewidmet ist und ausgewählte Lehr- und Forschungsmittel zur Anschauung bringt.

Berlin.

Oswald Gerhardt.

A N H A N G.

Verzeichnis der pädagogischen Zeitschriften, Jahrbücher und
Lehrerkalender Deutschlands.

(Einige der hier mit aufgenommenen Zeitschriften dienen in erster Linie fachwissenschaftlichen Interessen und pädagogischen Interessen nur indirekt oder nebenher.)

- 1) Ambrosius. Zeitschrift für die Jugendseelsorge. (Herausgeber: L. Auer), erscheint in Donauwörth, 18 abgeschlossene Jahrgänge, Auflage 1500 Exemplare.
- 2) Allgem. pädagog. Anzeigeblatt. (F. W. Bürgel, Osnabrück, 4 J. 3000 E.)
- 3) Anzeiger f. d. neueste pädagog. Litterat. (H. F. Stötzner, Leipzig, 22 J. 2450 E.)
- 4) Pädag. Anzeiger. (L. Gaulke, Berlin, 23 J. 7000 E.)
- 5) Pädag. Anzeiger f. Schule u. Haus. (J. L. Jetter, Eßlingen, 6 J. 300 E.)
- 6) *Archiv d. Mathemat. u. Physik (R. Hoppe, Leipzig, 82 J. 400 E.)
- 7) *Pädag. Archiv. Centralorgan f. Erziehg. u. Unterr. (W. Krumme, Stettin, 35 J. 350 E.)
- 8) *Archiv f. d. Praxis des Volksschullehrers (J. Meyer, Hannover, 1 J. 1200 E.)
- 9) *Archiv f. d. Studien der neueren Sprachen u. Litter. (W. Waetzoldt u. J. Zupitza, Braunschweig, 7 J. 900 E.)
- 10) Aus d. Schule — für d. Schule (A. Falcke, Leipzig, 4 J. 1500 E.)
- 11) Neue Bahnen. Monatsschr. f. zeitgem. Gestaltung der Jugendbildung. (J. Meyer, Gotha, 4 J. 1500 E.)
- 12) Litterar. Beilage zur Pädag. Zeitung. (Deutsches Schulmuseum, Berlin, 22 J. 2300 E.)
- 13) Bibliotheca philologica classica (Calvary & Co., Berlin, 20 J. 650 E.)
- 14) Der Bildungs-Verein (G. Schultze, Berlin, 23 J. 300 E.)
- 15) *Rheinische Blätter f. Erzbg. u. Unterr. (F. Bartels, Frankfurt a. M. 67 J. 900 E.)
- 16) Neue Blätter aus Süddeutschland f. Erzbg. und Unterr. (K. v. Burk, Stuttgart, 22 J. 600 E.)
- 17) Blätter f. d. bayrische Gymnasial-Schulwesen. (A. Römer, München, 29 J. 1000 E.)
- 18) Blätter f. d. bayer. Gymnas.-Schulturnwesen. (Haggenmüller, München, 4 J. 100 E.)
- 19) Katechetische Blätter, Zeitschrift für Religionslehre. (F. Walk, Kempten, 19 J. 1500 E.)
- 20) Blätter f. Knabenhandarbeit. (W. Götze, Leipzig, 7 J. 1550 E.)
- 21) *Pädagog. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. (G. Schöppa, Gotha, 22 J. 1000 E.)

- 22) Blätter f. d. bayer. Realschulw. (A. Kurz, Augsburg, 13 Bd. 500 E.)
- 23) Pommersche Blätter f. d. Schule u. ihre Freude. (W. Backhaus, Stettin, 17 J. 750 E.)
- 24) Blätter f. d. Schulpraxis. (Beilage der „Preufs. Lehrer-Zeitung“, Spandau, 19 J. 8200 E.)
- 25) Bl. f. d. Schulpraxis in Volksschulen u. Lehrerbildungsanstalten. (J. Böhm, Nürnberg, 4 J. 600 E.)
- 26) *Blätter f. höheres Schulwesen. (R. Steinmeyer, Grünberg, 10 J. 700 E.)
- 27) Bl. f. Taubstumme. (W. Hirzel, Schwäb. Gmünd, 40 J. 700 E.)
- 28) Bl. f. Taubstummenbildung. (E. Walther, Berlin, 6 J.)
- 29) *Deutsche Bl. f. erziehenden Unterricht. (F. Mann, Langensalza. 20 J. 2500 E.)
- 30) Neue Bl. f. d. Volksschule der Herzogtümer Bremen und Verden und des Landes Hameln. (Nack u. Wölber, Stade, 31 J. 1200 E.)
- 31) Der Blindenfreund. (W. Mecker, Düren, 13 J. 300 E.)
- 32) Pädagog. Central-Anzeiger. (E. Müller, Eberswalde, 23 J. 1870 E.)
- 33) Literarisches Centralblatt f. Deutschland. (Zarncke, Leipzig, 44 J.)
- 34) *Neuphilolog. Centralblatt. (W. Kasten, Hannover, 7 J. 525 E.)
- 35) Centralblatt f. d. gesamte Unterrichtsverwaltung in Preussen. (Kultusminister, Berlin, 35 J. 2300 E.)
- 36) *Central-Organ f. d. Interessen des Realschulwesens. (L. Freytag und H. Böttger, Berlin, 21 J. 1400 E.)
- 37) Cornelia. Deutsche Eltern-Zeitung. (K. Pilz, Leipzig, 60 Bd. 400 E.)
- 38) L'Écho français. Revue politique, littéraire et scientifique, zu Unterrichts- und Fortbildungsschulzwecken. (E. Hoenncher, Zittau, 2 J. 1000 E.)
- 39) Edelsteine. Illustr. kathol. Jugendschrift. (R. Kiel, Heiligenstadt, 6 J. 6000 E.)
- 40) Ephemeriden. Illustr. Wochenschrift f. d. kathol. Jugend. (O. v. Schaching, Regensburg, 3 J. 5000 E.)
- 41) Die Fortbildungsschule. (Beilage z. „Hannov. Volksschulboten“, C. G. C. Leverkus, Hildesheim, 4 J. 1600 E.)
- 42) Badische Fortbildungsschule. (N. Riegel, Emmendingen, 7 J. 4000 E.)
- 43) Die deutsche Fortbildungsschule. (O. Pache, Wittenberg, 2 J. 1000 E.)
- 44) *Franco-Gallia. Kritisches Organ f. franz. Sprache und Litterat. (A. Krefsnor, Wolfenbüttel, 10 J. 250 E.)
- 45) Pädagog. Führer. (Beilage z. „Deutschen Schulpraxis“, R. Seyfert, Leipzig, 13 J. 1800 E.)
- 46) *Gymnasium. (M. Wetzel, Paderborn, 11 J. 800 E.)
- 47) *D. humanist. Gymnasium. (G. Ublig, Heidelberg, 4 J. 3200 E.)
- 48) Haus und Schule. (A. Wendland, Hannover, 24 J. 850 E.)
- 49) Das Heidenkind. Ein Vergiftungsmeinnicht f. d. kathol. Jugend. (P. Murus und P. Paulus, St. Ottilien, 6 J. 15200 E.)
- 50) Jahrbuch des kathol. Lehrerverbands Deutschlands. (Paderborn, 5 Bd.)
- 51) Pädagog. Jahrbuch. (E. Schneider, Marburg, 5 J. 1000 E.)

484 Die Ausstellung d. deutsch. höh. Schulwesens in Chicago,

- 52) Statist. Jahrbuch der höher. Schulen u. heilpädagog. Anstalten Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz. (Teubner, Leipzig, 13 J. 1300 E.)
- 53) Statist. Jahrbuch der humanist. Mittelschulen d. Kgr. Bayern. (K. Reisert, Bamberg, 2 J.)
- 54) Statist. Jahrbuch der technischen Mittelschulen des Königr. Bayern. (K. Reisert, Bamberg, 2 J.)
- 55) *Jahrb. des Vereins f. wissensch. Pädag. (Th. Vogt, Dresden, 25 J. 1600 E.)
- 56) *Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädag. (Fleckeisen und Masius, Leipzig, 63 J. 850 E.)
- 57) *Jahrbücher d. deutsch. Turakunst. (W. Bier, Leipzig, 39 J. 500 E.)
- 58) Jahrbücher f. Kinderheilkunde u. phys. Erziehung. (Riedert, Ring, Bökei, Leipzig, 33 Bd. 600 E.)
- 59) *Pädag. Jahresbericht (A. Richter, Leipzig, 45 J. 1000 E.)
- 60) *Jahresberichte über das höhere Schulwesen (C. Rethwirth, Berlin, 6 J.)
- 61) Pädag. Intelligenzblatt. (L. Gaulke, Berlin, 23 J. 1600 E.)
- 62) Jugendfreund. (W. Hübnier, Breslau, 1 J. 6000 E.)
- 63) Deutsche Jugend. (J. Lohmeyer, Hamburg, 25 J. 6000 E.)
- 64) Jugendblätter. (G. Weitbrecht, Stuttgart, 58 J.)
- 65) Jugendblätter f. Unterhaltung u. Belehr. (J. Hummel, München, 39 J.)
- 66) Jugendfreude. Ein Sonntagsblatt. (R. Lauxmann, Stuttgart, 16 J. 10 000 E.)
- 67) Der Jugendfreund. (B. Mehacke, Stuttgart, 7 J. 32 000 E.)
- 68) Jugend-Gartenlaube. (E. Meyer, Nürnberg, 7 J. 30 000 E.)
- 69) Jugendhort. (W. K. Neumann, Dülmen, 4 J. 8500 E.)
- 70) Jugendlust. (Seb. Düll, Nürnberg, 18 J. 13 000 E.)
- 71) Das Jugend-Ölblatt. (J. v. Gemmingen, Gornsbach, 12 J. 4000 E.)
- 72) Musikal. Jugendpost. (C. Grüninger Stuttgart, 8 J. 4000 E.)
- 73) Der Jugend Sonntagslust. (A. Wagner, Kropp, 14 J. 1500 E.)
- 74) Jugendschriften-Warte. (Sonderbeilage der „Pädag. Ztg.“, Berlin, 22 J. 2300 E.)
- 75) Für unsere Kinder. Ein Sonntagsblatt. (L. Tiesmeyer u. P. Zaubeck, Bremen, 5 J. 18000 E.)
- 76) Kinderblatt. Monatsschrift f. d. deutschen Zweig des Bundes dienstwilliger Kinder. (Pred. Stieglitz, Berlin, 3 J. 1000 E.)
- 77) Kinderbote. (Erzieh.-Verein Elberfeld, Elberfeld, 44 J. 14 000 E.)
- 78) Kinderfreude. (Th. Hoppe, Nowawes, 17 J. 700 E.)
- 79) Kinderfreund. (P. G. Junker, Bremen, 41 J. 13 500 E.)
- 80) Kinderfreund. (A. Thiemann, Hamm, 40 000 E.)
- 81) Rhein.-westfäl. Kinderfreund. (G. A. Berchter. Mühlheim, 15 J. 10 500 E.)
- 82) Der Kinder-Gottesdienst. Illustr. Monatsschrift. (L. Tiesmeyer, G. Volkmann u. P. Zaubeck, Bremen, 3 J. 1500 E.)
- 83) Kinderlaube. Illustr. Monatshefte. (Th. Schäfer, Dresden, 31 Bd. 6000 E.)
- 84) Kinderpost. (E. Streisand, Berlin, 3 J.)

- 85) Für unsere Kleinen. Illustr. Monatsschrift. (Chr. G. Dieffenbach, Gotha, 9 J. 5000 E.)
- 86) Kleinkindersehbote. (Th. Hoppe, P. Nowawes, 2 J. 500 E.)
- 87) Kirchen- und Schulblatt in Verbindung. (E. L. Hesse, Weimar, 42 J. 870 E.)
- 88) Sächs. Kirchen- u. Schulblatt. (M. Schenkel, Leipzig, 43 J. 800 E.)
- 89) Schleswig-Holst.-Lauenb. Kirchen- u. Schulblatt. (Pianenberg).
- 90) Evangel. Kirchen- u. Schulblatt f. Württemberg. (M. Stabbecker, Stuttgart, 54 J. 1000 E.)
- 91) Der Klavier-Lehrer. (E. Breslaur, Berlin, 16 J. 1200 E.)
- 92) Knabenhort. (L. Jung, München, 11 J. 1000 E.)
- 93) Die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen. (G. Giggel, Dresden, 15 J. 1500 E.)
- 94) Rhein.-westfäl. Korrespondenz. (L. Weber, M. Gladbach, 23 J. 10 bis 15 000 E.)
- 95) Korrespondenzbl. f. d. Gelehrten- und Realschulen Württembergs. (Ramsler u. Bender, Tübingen, 40 J. 500 E.)
- 96) Korrespondenzbl. f. d. Philol. Vereine Preussens. (A. Kaanengieser, Gelsenkirchen, 1 J. 750 E.)
- 97) *Die Kreide (Beilag. der „Deutschen Schulzeitung“, O. Hach, Berlin, 5 J. 1200 E.)
- 98) Christl. Kunstblatt f. Kirche, Schule und Haus. (H. Merz, Stuttgart, 35 J. 800—1000 E.)
- 99) Die Landschule. (K. Häse, Hamburg, 2 J. 2000 E.)
- 100) Der Lehrerbote. (Chr. Dietrich, Stuttgart, 23 J. 700 E.)
- 101) Deutsches Lehrer-Familienblatt. (L. Gaulke, Berlin, 23 J. 5000 E.)
- 102) Das Lehrerheim. (R. Lutz, Stuttgart, 8 J. 2000 E.)
- 103) *Die Lehrerin in Schule u. Haus. (Frau M. Loepen-Housselle, Gera-Leipzig, 9 J. 1500 E.)
- 104) *Allgem. Deutsche Lehrerzeitung. (W. Kleinert, Leipzig, 45 J. 2400 E.)
- 105) Bayer. Lehrerzeitung. (G. Kraft, Nürnberg, 27 J. 3100 E.)
- 106) Deutsche Lehrer-Zeitung (mit 5 Beilagen). (Fr. Zillesen, Berlin, 6 J. 3500 E.)
- 107) *Kathol. Lehrerzeitung. (B. Dürken, Paderborn, 4 J. 2000 E.)
- 108) Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreussen. (Weske, Königsberg, 24 J. 950 E.)
- 109) Pfälzische Lehrerzeitung. (K. Hildebrand, Kaiserslautern, 19 J. 1800 E.)
- 110) Posener Lehrer-Zeitung. (A. Richter, Posen, 2 J. 700 E.)
- 111) *Preussische Lehrer-Zeitung. 6 Beilagen. (Hopf, Spandau, 19 J. 8200 E.)
- 112) Reichsländische Lehrerzeitung. (Bock u. Leinweber, Hagenau, 10 J. 800 E.)
- 113) *Lehrerzeitung f. Thüringen und Mitteldeutschland. (A. Leonhardt, Jena, 6 J. 800 E.)
- 114) *Lehrer-Ztg. f. Westfalen, d. Rheinprovinz und die Nachbargebiete. (G. Anders, Bielefeld, 10 J. 1050 E.)
- 115) *Lehrproben u. Lehrgänge. (W. Fries u. H. Meyer, Halle, 8 J. 1500 E.)

- 486 Die Ausstellung d. deutsch. höh. Schulwesens in Chicago,
- 116) Pädag. Litterat.-Anzeiger. (Monatl. Beilage z. „Deutschen Schulzeitung“; L. Krämer, Berlin, 23 J. 1500 E.)
 - 117) Literaturbl. für german. und roman. Philologie. (O. Behaghel u. F. Neumann, Leipzig, 14 J. 800 E.)
 - 118) Litteraturbl. f. kathol. Erzieher. (L. Auer, Donauwörth, 14 J. 2200 E.)
 - 119) Litteraturbl. d. deutschen Lehrer-Zeitung. (A. Liepe u. B. Ziegler, Berlin, 6 J. 3500 E.)
 - 120) Pädagog. Litteraturbl. (Beilage d. „Preufs. Lehrer-Ztg.“, Spandau, 19 J. 8200 E.)
 - 121) *Die Mädchenschule. (K. Hessel u. F. Dörr, Bonn, 6 J. 600 E.)
 - 122) Magazin f. Pädagog. (B. Naifser u. J. A. Keller, Spaichingen, 56 J. 1500 E.)
 - 123) *Pädagog. Magazin. Abhandlungen v. Geb. der Pädag. (Fr. Mann, Langensalza, 2 J. 1000 E.)
 - 124) *LeMaitre Français. The English Teacher. (H. P. Junker, Leipzig, 11.)
 - 125) Das Manna f. Kinder, zugleich Organ des Engelländnisses. (Kathol. Lehrgesellschaft, Limbach, 10 J. 4000 E.)
 - 126) Ministerialbl. f. Kirchen- u. Schulangelegenheiten i. Kgr. Bayern (Staatsministerium).
 - 127) *Mitteilungen d. Gesellsch. f. deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte (K. Kehrbach, Berlin, 3 J. 1000 E.)
 - 128) Mitteilungen aus d. ges. Gebiete der engl. Sprache u. Litter. (Beibl. zur „Anglia“, M. Mann, Halle, 3 J. 600 E.)
 - 129) Statist. Mitteilungen über d. höh. Unterrichtswesen im Königreich Preußen (Beibl. z. Centralblatt, Ministerium).
 - 130) Monatl. Mitteilungen des deutschen Vereins für evangel. Volksschulen. (H. Krieger, Osnabrück, 15 J. 4400 E.)
 - 131) Mitteilungen aus d. Gebiete des Volksschulwesens. (B. Wehberg, Osnabrück, 17 J. 1800 E.)
 - 132) Mitteilungen d. Comeniusgesellschaft. (Die Comenius-Gesellschaft, 1 J. 1000—1200 E.)
 - 133) *Die Mittelschule u. höhere Mädchenschule. (C. Mischke, Halle, 7 J. 1000 E.)
 - 134) Bibliogr. Monatsbericht über neuerschienen. Schul- u. Universitätschriften. (Fock, 4 J. 1000 E.)
 - 135) *Evangel. Monatsblatt f. deutsche Erziehung in Schule, Haus u. Kirche. (A. Kolbe, Treptow a. d. R., 13 J. 850 E.)
 - 136) *Monatsblatt des Evgl. Lehrerbundes. (H. Vofs, Hamburg, 21 J. 1800 E.)
 - 137) *Monatsbl. des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens. (J. B. Meyer, Bonn, 10 J. 1250 E.)
 - 138) *Monatsbl. f. d. Zeichenunterricht in d. Volksschule. (H. Grau, Stade, 8 J. 700 E.)
 - 139) Evgl.-luther. Monatsblätter f. Kirche, Schule u. innere Mission im Lande Braunschweig. (A. Schwartz, Wolfenbüttel, 13 J. 200 E.)
 - 140) Monatshefte d. Comenius-Gesellschaft (J. Müller, Leipzig, 2 J.)
 - 141) Katechetische Monatschrift. (H. Schöningh, Münster, 5 J. 2200 E.)

- 142) **Reform. Monatsschr. f. Kirche u. Schule.** (H. Kip, Neuenhaus-Hannover, 12 J. 1750 E.)
- 143) ***Monatsschrift. f. kathl. Lehrerinnen.** (M. Waldeck, Paderborn, 6 J. 2200 E.)
- 144) **Medizin.-pädagog. Monatsschrift f. die ges. Sprachheilkunde.** (A. Gutzmann u. H. Gutzmann, Berlin, 3 J.)
- 145) ***Monatsschrift für das deutsche Turnwesen.** (K. Euler u. G. Eckler, Berlin, 12 J. 1100 E.)
- 146) **Monika. Ztschr. f. häusliche Erziehung.** (J. Dürmüller, Donauwörth, 25 J. 40 000 E.)
- 147) **Für Mufestunden.** (Beilage z. „Deutsch. Volksschule“, A. Volkeniug, Leipzig, 21 J. 2000 E.)
- 148) **Oberlin-Blatt.** (Th. Hoppe, Newawes, 24 J. 700 E.)
- 149) **Organ d. Taubstummen-Anstalten in Deutschland u. den deutsch-redenden Nachbarländern** (J. Vatter, Friedberg, 39 J. 450 E.)
- 150) **Organ des Vereins deutsch. Lehrerinnen u. Erzieherinnen.** (Monatl. Beilage z. „Deutsch. Schulzeitung“, L. Krämer, Berlin, 23 J. 1500 E.)
- 151) ***Pädagogium.** (F. Dittus, Leipzig, 15 J. 1850 E.)
- 152) **Pionier. Zeitschr. f. volkswirtschaftl. u. sittl. Fortschritt, f. Schulwesen.** (Fr. Spiethoff, Berlin. 1000 E.)
- 153) ***Praxis der Erziehungsschule.** (K. Just, Altenburg, 7 Bd. 600 E.)
- 154) **Praxis d. kathol. Volksschule** (F. Görlich, Breslau, 2 J. 2000 E.)
- 155) **Praxis der Volksschule** (Th. Krausbauer, Halle, 3 J. 2000 E.)
- 156) ***Praktische Physik. Illustr. Wochenschrift, sowie Organ des physik. Unterrichts.** (M. Krieg, Magdeburg, 6 J. 3200 E.)
- 157) **Die pädagog. Presse.** (Vierteljahrbeilage der „Päd. Zeitung“, Berlin, K. Ziegler, 22 J. 2300 E.)
- 158) **Pädag. Reform.** (K. Bast, Hamburg, 17 J. 1000 E.)
- 159) **Repertorium der Pädagogik.** (J. B. Schubert, Ulm, 47 Bd. 2200 E.)
- 160) **Pädagog. Revue u. General-Anzeiger f. d. ges. Unterrichtswesen des deutschen Reichs** (J. Beeger, Wurzen, 9 J. 4000 E.)
- 161) **Neue Philolog. Rundschau.** (C. Wagener u. E. Ludwig, Gotha, 4 J.)
- 162) **Sammlung pädag. Vorträge.** (W. Weyern-Markau, Bielefeld, 5 J. 2500 E.)
- 163) **Schul-Anzeiger für Niederbayern.** (J. B. Mohalein, Straubing, 9 J. 600 E.)
- 164) **Schul-Anzeiger f. Oberbayern.** (W. Beer, München, 9 J. 750 E.)
- 165) **Schul-Anzeiger f. Oberfranken.** (V. Grofs, Bayreuth, 18 J. 1760 E.)
- 166) **Oberpfälzischer Schul-Anzeiger.** (J. Reisinger u. F. Jahn, Regensburg, 15 J. 800 E.)
- 167) **Schwäbischer Schul-Anzeiger.** (L. Bauer, Augsburg, 11 J. 1500 E.)
- 168) **Schul-Anzeiger f. Unterfranken u. Aschaffenburg.** (Fr. Erbshäuser u. A. Weber, Würzburg, 20 J. 2500 E.)
- 169) **Amtliches Schulblatt f. d. Reg.-Bez. Arnberg.** (Kgl. Regierung, 3 J.)
- 170) ***Schulblatt f. d. Provinz Brandenburg.** (K. Schumann, Berlin, 58 J. 1100 E.)
- 171) **Neues Braunschweig. Schulblatt.** (G. Schaarschmidt, 6 J. 800 E.)
- 172) ***Elsaß.-Lothring. Schulblatt.** (P. Zänker, Strafsburg, 13 J. 750 E.)
- 173) **Amtl. Schulblatt f. d. Reg.-Bez. Erfurt.** (Kgl. Regierung, 5 J.)

- 174) *Evangel. Schulblatt und deutsche Schulzeitung. (Fr. W. Dörpfeld, Gütersloh, 37 J. 1100 E.)
- 175) Evgl. Schulblatt. Organ des Evgl. Schulver. in Bayern. (H. Seiler, Rothenburg a. d. T., 26 J. 200 E.)
- 176) *Schulblatt f. Hessen-Nassau, Hannover u. Westfalen. (G. Ritzel, Fulda, 23 J. 650 E.)
- 177) Kathol. Schulblatt. Organ der königl. kathol. Schullehrer-Seminare Schlesiens. (F. Schmidt, Breslau, 39 J. 1500 E.)
- 178) *Kathol. Schulblatt. Organ des Vereins kathol. Lehrer der Pfalz. (E. Antoni, Speyer, 2 J. 600 E.)
- 179) Amtl. Schulbl. f. d. Reg.-Bez. Magdeburg. (Kgl. Regierung, 4 J. 2000 E.)
- *180) Mecklenburgisches Schulblatt. (H. Kliefoth u. Ebeling, Ludwigslust, 44 J. 400 E.)
- 181) Amtl. Schulbl. f. d. Reg.-Bez. Merseburg (Kgl. Regierung, 3 J. 2600 E.)
- 182) Mittelfränkisches Schulblatt. (Fr. Weifs, Ansbach, 6 J. 950 E.)
- 183) Oldenburgisches Schulblatt. (E. Rost, Oldenburg, 11 J. 450 E.)
- 184) Ostfriesisches Schulbl. (van der Laan, Emden, 33 J. 400 E.)
- 185) Amtl. Schulbl. f. d. Provinz Posen. (Kgl. Regierung, 26 J. 3100 E.)
- 186) Amtl. Schulblatt f. d. Reg.-Bez. Potsdam. (Kgl. Regierung, 5 J.)
- 187) Preussisches Schulbl. Organ des Westpreufs. Provinzial-Lehrer-Vereins (P. Opitz, Danzig, 14 J. 800 E.)
- 188) *Schulblatt der Prov. Sachsen. (C. Hering, Quedlinburg, 32 J. 6—700 E.)
- 189) Amtl. Schulblatt f. d. Reg.-Bez. Stettin. (Königk, 6 J. 1200 E.)
- 190) Thüringer Schulblatt. (H. Böttner, Gotha, 16 J. 1500 E.)
- 191) Schulblatt für Thüringen und Franken. (T. Kotteck, Camburg, 36 J. 350 E.)
- 192) Allgem. Schulblatt f. d. Reg.-Bez. Wiesbaden. (Allgem. Lehrerverein in Wiesbaden, 44 J. 2100 E.)
- 193) Hessische Schulblätter. Organ des kathol. Lehrervereins im Großherzogtum Hessen. (Haas, Mainz, 2 J. 900 E.)
- 194) Südwestdeutsche Schulblätter. (Keim u. Greube, Karlsruhe, 9 J. 500 E.)
- 195) Badischer Schulbote. (Erhardt, Karlsruhe, 1 J. 750 E.)
- 196) Süddeutscher Schulbote. (Kübel, Stuttgart, 4 J. 600 E.)
- 197) Schulbote für Hessen. (J. Schmitt, Gießen, 34 J. 2700 E.)
- 198) Schule und Leben. (Wissensch. Beilage z. „Deutschen Lehrer-Ztg.“, Fr. Zillessen u. A. Liepe, Berlin, 6 J. 3500 E.)
- 199) Der Schulfreund (L'Ami des Ecoles). H. (Nigetiot, Metz, 23 J. 800 E.)
- 200) Der Schulfreund. (C. A. Beck u. K. Schumacher, Trier, 49 J. 1200 E.)
- 201) Deutsche Schulgesetz-Sammlung. (L. Krämer, Berlin, 22 J. 1200 E.)
- 202) Kathol. Schulkunde. Central-Organ für die Interessen der Schule und des Lehrerstandes. (R. Kiel, Heiligenstadt, 4 J.)
- 203) *Der praktische Schulmann. Archiv f. Materialien zum Unterricht. (A. C. Richter, Leipzig, 42 J. 700 E.)
- 204) *Rheinischer Schulmann. Evgl. Ztschr. f. Erziehung u. Unterricht. (J. Chr. G. Schumann, Neuwied, 11 J. 500 E.)
- 205) Das Schulumuseum. (K. Angermeyer, Getha, 3 J. 1000 E.)
- 206) *Deutsche Schulpraxis. (R. Seyfert, Leipzig, 13 J. 1800 E.)

- 207) **Schulverordnungsblatt f. d. Reg.-Bez. Kassel** (Kgl. Regierung).
- 208) **Württembergisches Schulwochenblatt.** (K. v. Burk, Stuttgart, 45 J. 1500 E.)
- 209) **Badische Schulzeitung.** (J. Goldschmidt, Bühl, 32 J. 2000 E.)
- 210) **Neue badische Schulzeitung.** (W. Rödel, Mannheim, 17 J. 1350 E.)
- 211) **Deutsche Schulzeitung, 3 Beilagen.** (L. Krümer, Berlin, 23 J. 1500 E.)
- 212) **Neue deutsche Schulzeitung.** (L. Gaulke, Berlin, 23 J. 3200 E.)
- 213) ***Frankfurter Schulzeitung.** (E. Ries, 10 J. 1000 E.)
- 214) **Hannoversche Schulzeitung.** (Weidemann, 29 J. 1000 E.)
- 215) **Hessische Schulzeitung.** (A. Baier, Kassel, 37 J. 1600 E.)
- 216) **Katholische Schulzeitung.** (Pädagogium in Donauwörth, 26 J. 2200 E.)
- 217) **Katholische Schulzeitung f. Norddeutschland.** (Fr. Görlich, Breslau, 10 J. 2300 E.)
- 218) **Mecklenburg. Schulzeitung.** (B. Schlotterbeck, Wismar, 24 J. 500 E.)
- 219) **Preussische Schulzeitung.** (L. M. Seyfarth, P., Liegnitz, 31 J. 2500 E.)
- 220) **Rhein-westfäl. Schulzeitung.** (J. Müllermeister, Aachen, 16 J. 2800 E.)
- 221) **Sächsische Schulzeitung.** (A. Barthelt u. A. Lanzky, Leipzig, 60 J. 2050 E.)
- 222) **Schlesische Schulzeitung.** (A. Sachse, Breslau, 22 J. 1500 E.)
- 223) **Schlesw.-Holstein. Schulzeitung.** (A. Stolberg, Flensburg, 41 J. 1000 E.)
- 224) **Deutsche Schülerzeitung.** (F. Koch, Leipzig, 2 J. 2000 E.)
- 225) **Die Selbsthilfe. Blätter f. d. wirthschaftl. Interessen des Lehrerstandes.** (A. Heidke, Berlin, 7 J.)
- 226) **Sions. Monatsschrift für Liturgie, Hymnologie und Kirchenmusik.** (M. Herold, Gütersloh, 18 J. 400 E.)
- 227) **Waldeck'scher Sonntagsbote.** Evgl. Gemeindebl. f. Kirche, Schule u. Haus. (W. Brandt, Corbach, 6 J. 1250 E.)
- 228) **Die Sonntags-Schule.** (U. Meyer, Berlin, 29 J. 18 000 E.)
- 229) **Der Sonntagschulfreund.** (G. Dalton, Berlin, 25 J. 2000 E.)
- 230) **Das Sonntagschulmagazin.** (J. U. Wuhmann, Bremen, 15 Bd. 2800 E.)
- 231) **Sonntagsgruß an die Kinder.** (K. Ostermann, Elberfeld, 4 J. 4000 E.)
- 232) **The Spectator.** Engl. Wochenschrift für Deutsche zu Unterrichts- u. Fortbildungszwecken. (E. Hoenncher, Zittau, 2 J. 1000 E.)
- 233) ***Pädag. Studien.** (Rein, Dresden, 14 J. 750 E.)
- 234) ***Phonetische Studien.** Jetzt Beilage zu den „Neueren Sprachen“. (Victor, Marburg, 6 J. 400 E.)
- 235) **Englische Studien.** Organ f. engl. Philol. unter Mitberücksichtigung d. engl. Unterrichts. (Kölbing, Leipzig, 16 Bd.)
- 236) **Taubstummenfreund.** (P. Fürstenberg, Berlin, 22 J. 900 E.)
- 237) **Töchterchens Liebling.** Illustrierte Mädchen-Arbeits-Zeitung. (M. König, Passau, 6 J. 7500 E.)
- 238) **Pädag. Vakanzen-Zeitung.** (L. Schwartz, Berlin, 23 J. 1000 E.)
- 239) **Der Vereinsbote.** Organ d. katholischen Volksschullehrer-Vereins in Württemberg. (Z. Steidle, Horb, 28 J. 2400 E.)
- 240) **Verhandlung. der Direktoren-Konferenzen.** (Berlin, 41 Bd.)
- 241) **Verordnungen betreffend d. Volksschulwesen im Regierungs-Bez. Frankfurt a. O.** (Kgl. Regierung).

- 490 Die Ausstellung d. deutsch. höh. Schulwesens in Chicago,
- 242) Verordnungsblatt d. Großherz. Bad. Oberschulrats. (Regierung, 31 J. 2500 E.)
- 243) Vierteljahrskatalog f. Pädagogik. (Hinrich, 47 J. 1000 E.)
- 244) Volksschulbote f. d. Reg.-Bez. Cölnia. (J. Rosenberg, 1 J.)
- 245) Hannov. Volksschulbote. (C. G. C. Leverkus, Hildesheim, 38 J. 1600 E.)
- 246) Die Volksschule. (J. Ch. Laistner, Stuttgart, 53 J. 2700 E.)
- 247) Die deutsche Volksschule. (A. Volkening, Leipzig, 24 J. 2500 E.)
- 248) Der Volksschulfreund. (E. Krantz, Königsberg, 57 J. 800 E.)
- 249) Der praktische Volksschullehrer. (M. Überschaer, Vlotho, 3 J. 1000 E.)
- 250) Wegweiser f. Lehrmittel, Schulausstattungen, Sammlungen u. s. w. Beilage z. „Deutschen Lehrer-Zeitung“ (A. Bennstein, Berlin).
- 251) Die pädagog. Warte. (E. Pitz, Leipzig, 2 J. 1000 E.)
- 252) Pädagog. Wochenblatt f. d. akadem. gebild. Lehrerstand (Stengel, Leipzig, 2 J. 600 E.)
- 253) Berliner Philolog. Zeitschrift. (Ch. Belger u. O. Seyffert, 13 J. 750 E.)
- 254) Zeitschrift für klass. Philologie. (G. Androsen, H. Draheim und F. Harder, Berlin, 9 J. 750 E.)
- 255) *Der Zeichenlehrer. (E. Mayer, Schwäb. Gmünd, 5 J.)
- 256) *Kathol. Zeitschrift f. Erziehung und Unterricht. (A. J. Cüppers, Düsseldorf, 42 J. 1000 E.)
- 257) Zeitschr. des Verbandes der bad. Gewerbe- und Zeichenlehrer. (Bürtlin, Pforzheim, 7 J. 200 E.)
- 258) *Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen (H. J. Müller, Berlin, 46 J. 1000 E.)
- 259) Pädagog. Zeitschrift. Organ aller seminariar. gebild. Lehrer an höhern Lehranstalten. (G. Noack, Herford, 10 J. 295 E.)
- 260) *Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. (Frd. Lange, Braunschweig, 5 J. 3500 E.)
- 261) *Zeitschr. f. evgl. Religionsunterricht. (F. Fauth u. J. Köster, Berlin, 4 J. 750 E.)
- 262) *Zeitschr. f. lateinlose höhere Schulen. (G. Weidner, Hamburg, 4 J. 500 E.)
- 263) *Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege. (L. Kotelmann, Hamburg, 6 J. 1000 E.)
- 264) Zeitschr. f. d. Behandl. Schwachsinniger u. Epileptischer. (M. Schröter, Dresden, 13 J. 500 E.)
- 265) *Zeitschr. f. deutsche Sprache. (O. Sanders, Paderborn, 7 J. 800 E.)
- 266) *Zeitschr. f. französ. Sprache und Litteratur. (Fr. Behrens, Berlin, 5 J. 650 E.)
- 267) Zeitschr. des allgemeinen deutschen Sprachvereins. (H. Riegel, Braunschweig, 8 J. 16 000 E.)
- 268) Zeitschr. f. Turnen u. Jugendspiel. (H. Schnell u. H. Wirkenhagen, Leipzig, 1 J. 500 E.)
- 269) *Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht. (O. Lyon, Leipzig, 7 J. 1150 E.)
- 270) Zeitschr. f. gewerblichen Unterricht. (K. Lachner, Leipzig, 7 J. 750 E.)

- 271) *Zeitschr. für mathemat. u. naturwissenschaftl. Unterricht. (J. K. W. Hoffmann, Leipzig, 24 J. 1100 E.)
- 272) *Zeitschr. f. d. physikal. und chemischen Unterricht. (Fr. Poske, Berlin, 6 J. 1000 E.)
- 273) Zeitschrift f. weibliche Bildung in Schule und Haus. (W. Buchner, Leipzig, 21 J. 650 E.)
- 274) *Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer. (G. Friese, Stade, 20 J. 900 E.)
- 275) Zeitschrift für Zeichenlehrer. (J. M. Eisert, Neu-Ulm, 5 J. 600 E.)
- 276) Pädagog. Zeit- und Streitfragen. (J. Meyer, Gotha, 6 J.)
- 277) *Pädagog. Zeitung, 3 Beilagen. (G. Röhl, Berlin, 22 J. 2300 E.)
- 278) Neue pädagog. Zeitung. (G. Helmcke, Magdeburg, 17 J. 600 E.)
- 279) Deutsche Turn-Zeitung. (E. Strauch, Leipzig, 38 J. 5300 E.)
- 280) Die neueren Sprachen. Zeitschrift f. d. neu sprachlichen Unterricht. (Vieter, Dörr und Kühn, Marburg).

- 1) Amts-Kalender für Geistliche u. Schullehrer im Reg.-Bez. Frankfurt a. O. (Frankfurt, 1 Bd.)
- 2) Amts-Kalender f. Lehrer im Kgr. Sachsen, Pestalozzi-Kalender. (Wille, Leipzig, 47 J. 6000 E.)
- 3) Amts-Kalender für die evangel. Kirchen und Schulen in Württemberg. (Gufsmann, Tübingen, 1 Bd. 1200 E.)
- 4) Kalender für Gewerbeschullehrer. (Hoch, Dresden, 1 J. 1500 E.)
- 5) Weidmannscher Kalender f. d. höheren Lehraustalten Preussens. (Jouas u. Reiter, Berlin, 4 J.)
- 6) Kalender f. kathol. Lehrer. (S. Buscher, Lingen, 4 J.)
- 7) Kalender f. preuss. Lehrerbildungs-Anstalten u. Kreis-Schulinspektoren. (H. Werner, Zittau, 1 J. 2000 E.)
- 8) Kalender für Taubstummenlehrer Deutschlands. (Fr. W. Reuschert, Langensalza, 6 J. 400 E.)
- 9) Kalender f. Volksschullehrer. (Deutscher Lehrer-Verein, Berlin u. Leipzig, 19 J. 5000 E.)
- 10) Trowitzsch' Kalender f. d. öffentlichen Volksschulen Preussens. (Ref. Reiter, Berlin, 2 J.)
- 11) Kalender für Zeichenlehrer und Zeichner. (Th. Wunderlich, Dresden 1 J. 1500 E.)
- 12) Allgem. Deutscher Lehrerkalender. (A. Hentschel u. K. Linke, Leipzig 14 J. 3000 E.)
- 13) Deutscher Lehrer-Kalender. (F. Mann, Langensalza, 12 J. 6000 E.)
- 14) Elsaß-lothring. Lehrer-Kalender. (Schmidt, Straßburg, 6 J. 3200 E.)
- 15) Hessischer Lehrer-Kalender. (V. Funk, Gießen, 11 J. 2000 E.)
- 16) Katholischer Lehrer-Kalender. (Kathol. württemberg. Lehrerverein, Horb, 4 J. 2400 E.)
- 17) Katholischer Lehrer-Kalender. (Auer, Donauwörth, 14 J. 5000 E.)
- 18) Kutzners Lehrer-Kalender. (A. Volkening, Leipzig, 27 J. 2000 E.)
- 19) Neuer Lehrer-Kalender. (Barnicol u. Erk, Hildburghausen, 8 J. 500 E.)
- 20) Emil Postels deutscher Lehrer-Kalender. (R. Hantke, Breslau, 20 J. 3500 E.)
- 21) Hannoverscher Lehrer - Kalender für Schul - Inspektoren, Lehrer und Lehrerinnen. (Magnus, Hannover-Liuden, 4 J. 2000 E.)

- 22) Dr. Spindlers Lehrer-Kalender. (H. Spindler, Zwickau, 7 J. 1500 E.)
- 23) Deutscher Lehrerinnen-Kalender. (F. Rommel, Berlin, 7 J. 3000 E.)
- 24) Badischer Schul-Kalender. (R. Bauer, Bühl i. B., 9 J. 2000 E.)
- 25) Mushackses deutscher Schul-Kalender. (Toubner, Leipzig, 42 J.)
- 26) Julius Rückers deutscher Schnlkaleader f. Lehrer u. Lehrerinnen. (Zittau, 22 J. 1000 E.)
- 27) Taschen-Kalender f. Lehrer höherer Schulen. (H. Spindler, Leipzig, 6 J.)
- 28) Taschen-Kalender f. Lehrer. (J. Böhm, München, 19 J. 6000 E.)
- 29) Taschenbuch der höher. Schulen Deutschlands. (G. Juling, Schönberg, 1 Bd.)
- 30) Neues Taschenbuch für die Lehrer an den Mittelschulen. (K. Reisert, Bamberg, 4 J.)

**Versammlung deutscher Historiker in München vom
5. bis 7. April 1893.**

Die Verhandlungen¹⁾ des ersten deutschen Historikertages eröffnete am 5. April im Namen des vorbereitenden Ausschusses Professor F. Stieve (München), indem er Veranlassung und Absicht der Einladung erörterte. Bei der Schulreform hätten die Regierungen so wenig den Rat der Leute vom Fach in Anspruch genommen, und die Erwägung, auf welche Weise eine Beeinflussung der Reformbewegungen durch Männer vom Fach zu erzielen sei, habe die Wiege des Planes gebildet. Bald aber habe man eingesehen, daß nicht bloß die Historiker der Hochschulen zu berufen, sondern auch diejenigen der Mittelschulen, sowie die Archivare und Bibliothekare beizuziehen seien; denn für die historische Wissenschaft und den Unterricht in ihr sei es nur außerordentlich förderlich, wenn nach dem Beispiele der Geographen, Mediziner, Naturforscher und Juristen auch die Historiker die gemeinsamen Fragen gemeinsam erörterten; ferner sei es wünschenswert, eine rege Beziehung zwischen den Lehrern der Hochschulen und denen der Mittelschulen herzustellen, damit die ersteren eine deutlichere Kenntnis davon empfangen, was auf den Hochschulen gelernt zu haben den letzteren als Bedürfnis in ihrem Leben erschiene. Nach vielfachen Ablehnungen sei doch die ansehnliche Zahl von 101 (zuletzt 105) Teilnehmern dem Rufe gefolgt. Der Ausschuss habe kein Programm, sei also auch nicht für die Aufstellungen der Referenten verantwortlich; gemeinsam sei nur der eine Wunsch, daß die Versammlung die historische Wissenschaft fördern möge und daß sie nicht nur der Bildung, sondern auch dem staatlichen und gesellschaftlichen Wohle in allen Ländern der deutschen Zunge Meebrung bereite.

Zum ersten Vorsitzenden wurde auf Vorschlag Stieves Professor Alphons Huber (Wien), zum zweiten Professor K. Th. Heigel (München), zu Schriftführern Professor Max Lossen (München), Gymnasiallehrer K. Lindt (Darmstadt) und Archivar G. Winter (Magdeburg) gewählt.

Den ersten Gegenstand der Tagesordnung bildete die Frage: a) Inwieweit hat der Geschichtsunterricht zu dienen als Vorbereitung zur Teilnahme an den Aufgaben, welche das öffentliche

¹⁾ Nach dem stenographischen Bericht, dessen Benutzung vom Ortsausschusse mit dankenswerter Zuvorkommenheit gestattet wurde.

Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt? b) Wie ist demgemäß der Geschichtsunterricht zu erteilen?

Gymnasialdirektor R. Martens (Elbing), der als erster Berichterstatter bestellt war, hatte dazu außer einer eigenen Broschüre folgende Thesen aufgestellt:

Zu Frage a:

1. Der Geschichtsunterricht wird seinem Teile, für das öffentliche Leben der Gegenwart vorzubereiten, gerecht, wenn es ihm geliegt, das Staatsbewußtsein als die allbeherrschende verantwortungsvolle Pflicht gegen den Staat zu lehren und zum unverlierbaren Besitztum des Einzelnen zu machen. (Vgl. These 1 der beiden Korreferenten und These 2c des zweiten Korreferenten.)

2. Diese allgemeine Aufgabe des Geschichtsunterrichtes hat sich in zwei Richtungen zu erfüllen: a) in der des Verstandes als der intellektuellen Ausrüstung mit den zur Erzielung und Erhaltung des Staatsbewußtseins nötigen historischen Kenntnissen und der Fähigkeit, sie nach diesem Ziele hin zu gebrauchen (historischer Sinn); b) in der des Herzens und der Gesinnung als der Erzeugung der Kraft und Bereitwilligkeit im Sinne der gewonnenen Erkenntnis zu handeln (politischer Sinn). (Vgl. These 2 der beiden Korreferenten.)

Zu Frage b:

3. Der Geschichtsunterricht schöpft die Mittel zur Vorbereitung für die Aufgaben des politischen Lebens und des Gemeindelebens aus der politischen Geschichte; sie ist der Hauptträger des Staatsbewußtseins. Die Mittel zur Vorbereitung für die Aufgaben der sozial-politischen Entwicklung sowie für die Anteilnahme an den Bethätigungen der Kunst und der publizistischen Litteratur liegen in der Kulturgeschichte umschlossen, welche der politischen Geschichte überall organisch anzugliedern ist. (Vgl. These 3b des ersten und These 6 des zweiten Korreferenten.)

4. Bezüglich des politischen Lebens und des Gemeindelebens berücksichtigt der (politische) Geschichtsunterricht bei den Griechen und Römern vornehmlich die Typik ihrer Verfassungsverhältnisse und geht unter gleicher Berücksichtigung der Verfassungsgeschichte durch das Mittelalter und die neuere Zeit fort zur eingehenden Darstellung der neuesten, speziell deutschen Geschichte seit 1815. (Vgl. These 4 des ersten Korreferenten und These 8 des zweiten Korreferenten.)

5. Der kulturgeschichtliche Unterricht berücksichtigt bezüglich der sozial-politischen Entwicklung, indem er die einschlägigen Thatsachen aus der alten, mittleren und neuen Geschichte bewußt unter den sozial-politischen Gesichtspunkt stellt, die wirtschaftlichen Verhältnisse vornehmlich des deutschen Volkes, so daß nicht nur das Verständnis für die soziale Frage der Gegenwart geweckt, sondern auch die Mittel und Wege zur Bekämpfung der heutigen Sozialdemokratie auf dem Grunde des verantwortungsvollen Staatsbewußtseins gezeigt werden. (Vgl. die Thesen 3 und 5b des zweiten Korreferenten.)

6. Derselbe geht ein auf alle wichtigeren Organisationen des öffentlichen Rechtslebens, namentlich der neuesten Zeit, bespricht die wertvollsten Hervorbringungen der Kunst bei den Hauptkulturvölkern und macht auf die hervorragenden Erscheinungen der publizistischen Litteratur (Zeitschriften, Fachschriften, Bücher) aufmerksam, um ein kritisches Verständnis derselben

vorzubereiten. (Vgl. These 5 des ersten Korreferenten und die Thesen 9 und 10 des zweiten Korreferenten.)

Dagegen bringt der erste Korreferent Professor A. Dove (München) folgende Anträge:

Zu Frage a:

1. Der Geschichtsunterricht diene dem öffentlichen Leben hinlänglich durch die Lösung seiner eigenen Aufgabe: den Grund für eine historische Bildung des Einzelnen zu legen. — (Vgl. die z. T. gleichlautende These des zweiten Korreferenten. Auf die Abweichungen ist dort aufmerksam gemacht worden.)

2. Hiezu gehört: a) historisches Wissen, d. h.: eine umfassende und sichere Kenntnis der wichtigen geschichtlichen Thatsachen in ihrem Zusammenhang; b) historischer Sinn, d. h.: die Gewöhnung, jedes Zeitalter aus der Gesamtheit seiner besonderen Verhältnisse heraus zu begreifen und zu beurteilen, zugleich jedoch die Begebenheiten und Zustände desselben als das Ergebnis einer vorausgegangenen Entwicklung zu erfassen und zu schätzen; sowie ferner ein geistiges Augenmaß für das Große und Kleine an Menschen und Dingen. — (Vgl. die z. T. gleichlautende These 2 des zweiten Korreferenten. Auf die Abweichungen ist dort aufmerksam gemacht worden.)

Zu Frage b:

3. Zu solchem Behuf hat es der Geschichtsunterricht zu thun a) seiner Form nach: mit der darstellenden Mitteilung anschaulicher Resultate der historischen Wissenschaft — Forschung und methodische Begründung, Quellenkunde, Kritik u. dgl. gehört nicht in die Schule —; b) seinem Inhalt nach: mit dem Völkerleben im großen und ganzen, also wesentlich mit den politischen Ereignissen. Kulturgeschichtliche Vorgänge und Erscheinungen sind nur soweit heranzuziehen, als sie auf das staatliche Volksleben zu Zeiten entscheidenden Einfluß geübt, oder ihm wenigstens zu besonders charakteristischem Ausdruck verholfen haben. — (Vgl. die These 6 des zweiten Korreferenten.)

4. Was die Auswahl des Stoffes für den Geschichtsunterricht betrifft, so muß a) die Historie des Altertums wegen ihrer dem jugendlichen Verständnis angemessenen Einfachheit den vornehmsten propädeutischen Platz behaupten; b) in der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit, die bis zum Jahre 1871 herab mit wachsender Ausführlichkeit zu lehren ist, gebührt der nationalen und vaterländischen Historie die erste Stelle. (Vgl. die These 8 des zweiten Korreferenten, wo die wörtlich übereinstimmenden Stellen kenntlich gemacht sind.)

5. Beim Vortrage der neuesten, für die oberste Schulstufe bestimmten Geschichte ist eine kundige, jedoch durchaus objektive, von aller Tendenz freie Erläuterung der gegenwärtig in Staat, Kirche, Recht, Volkswirtschaft u. s. w. bestehenden Ordnungen und Verhältnisse von seiten des Lehrers angebracht und erwünscht. Dieselbe wird indessen nur dann sicher Nutzen stiften, wenn Studiengang und amtliche Prüfung der künftigen Lehrer der neueren Historie ausdrücklich auch auf das Gebiet der Staatswissenschaften erstreckt werden. — (Vgl. die Thesen 9 und 10 des zweiten Korreferenten, wo in These 8 der Schluß wörtlich übernommen ist.)

Mehrfache Erweiterungen hierzu sind die Anträge des zweiten Korreferenten Professor G. Kaufmann (Breslau):

Zu Frage a:

1. Der Geschichtsunterricht dient der *Vorbereitung* für das öffentliche Leben *am besten* durch die *rechte* Lösung seiner *allgemeinen* Aufgabe: den Grund für eine historische Bildung *der Schüler* zu legen. (Vgl. die z. T. gleichlautende These 1 des ersten Korreferenten. Die Abweichungen sind durch *kursive Schrift* hervorgehoben.)

2. Hierzu gehört: a) historisches Wissen, d. h. eine *sichere* Kenntnis der *wichtigeren* geschichtlichen Thatsachen in ihrem Zusammenhang, und *Verständnis der wichtigeren politischen Begriffe und Einrichtungen*; b) historischer Sinn, d. h. die Gewöhnung, jedes Zeitalter aus der Gesamtheit seiner besonderen Verhältnisse heraus zu *begreifen*, Begebenheiten und Zustände als das Ergebnis einer vorausgegangenen Entwicklung zu erfassen und zu schätzen, sowie ferner ein geistiges Augenmaß für das Große und Kleine an Menschen und Dingen und *eine gewisse Erfahrung über die Wandelbarkeit politischer Mächte und Zustände*; c) *die Erweckung der Vaterlandsliebe und eines strengen Pflichtbewusstseins gegen den Staat*. (Vgl. die z. T. gleichlautende These 2 des ersten Korreferenten. Die Abweichungen sind durch *kursive Schrift* hervorgehoben. Zu c ist These 1 des Referenten zu vergleichen.)

3. Fern zu halten ist von dem Geschichtsunterricht jeder Versuch, die Jugend zu bestimmten Ansichten über politische, kirchliche oder soziale Fragen und Parteien zu erziehen.

4. Unerläßliche Vorbedingung für eine gedeihliche Erfüllung der Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist, daß auf die Lehrer keinerlei Druck von politischen oder kirchlichen Behörden geübt wird, und daß ihnen nicht durch eine Überlastung die Möglichkeit wissenschaftlicher Vertiefung und Erfrischung abgeschnitten wird.

5. Im besonderen ist zu bemerken: a) Der Geschichtsunterricht darf nicht konfessionellen Zwecken und Rücksichten untergeordnet und dienstbar gemacht werden, und demgemäß sind die Schüler im Geschichtsunterricht nicht nach Konfessionen zu trennen. b) Die noch im Flus befindlichen Gegensätze unseres Volkes, also namentlich der Kulturkampf mit seinen Vorläufern und die sozialen Kämpfe und Parteien der letzten Jahrzehnte, können nicht Gegenstand des Geschichtsunterrichts sein, es können nur, so weit es der sonstige Unterricht erfordert, die Thatsachen mitgeteilt und erklärt werden.

Zu Frage b:

6. Den eigentlichen Gegenstand des Geschichtsunterrichts bildet die *politische* Geschichte. Die Schilderung der Zustände und Einrichtungen steht im Dienste dieser Aufgaben. Der sog. Kulturgeschichte ist keine selbständige Bedeutung zuzuweisen. (Vgl. die These 3b des ersten Korreferenten.)

7. Das Hauptziel ist nicht die Anhäufung von examenfertigen Wissen, sondern die Ausbildung des historischen Sinnes. Diese Ausbildung bedarf der sicheren Kenntnis einer gewissen Summe von Thatsachen¹⁾, die zum

¹⁾ Die Erfahrung empfiehlt etwa 150 Zahlen aus der Alten Geschichte und etwas mehr als die doppelte Zahl aus Mittelalter und Neuzeit.

größten Teile bereits auf der Mittelstufe zu festem Besitz gebracht werden müssen. Im übrigen hängt der Erfolg mehr von der lebendigen Teilnahme am Unterricht als von dem Gedächtnis ab.

8. Was die Auswahl des Stoffes betrifft, so muß a) die Geschichte *des Altertums wegen ihrer dem jugendlichen Verständnis angemessenen Einfachheit den vornehmsten propädeutischen Platz behaupten*. Auf der Oberstufe der Gymnasien ist sie aber außerdem wegen ihres Inhalts gründlich zu behandeln. Die aus Anlaß des Berechtigungswesens erfolgte Abkürzung der Alten Geschichte in der Sekunda der Gymnasien durch die preussischen Lehrpläne von 1892 ist zu verwerfen. Sie gefährdet einmal die humanistische Aufgabe des Gymnasiums und beraubt überdies den Geschichtsunterricht gerade der besten und dem Mißbrauch am wenigsten ausgesetzten Hilfsmittel für die Ausbildung des politischen Verständnisses der Jugend. b) in der *Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit, die bis zum Jahre 1871 herab mit wachsender Ausführlichkeit zu lehren*, aber (abgesehen von der Mitteilung einzelner Thatsachen) nicht darüber hinaus zu führen ist, hat die deutsche Geschichte den Mittelpunkt zu bilden und die Auswahl des Stoffes wesentlich zu bestimmen. Eine ausführlichere Behandlung der Landesgeschichte ist namentlich in den größeren Staaten nicht ohne Berechtigung, aber sie hat sich im Rahmen der deutschen Geschichte zu halten. (Vgl. die These 4 des ersten Korreferenten. Die hier kursiv gedruckten Stellen stimmen wörtlich überein.)

9. Bei der Geschichte der neuesten Zeit ist schon auf der Mittelstufe Kenntnis zu geben von der Verfassung des Reichs und des Landes. Auf der Oberstufe ist diese Kenntnis zu vertiefen und durch Vergleichung mit den politischen Ordnungen anderer moderner Staaten einerseits und des Mittelalters und des Altertums andererseits zu erläutern. Zu empfehlen ist, Auszüge aus der Reichs- und Landesverfassung und den Wahlgesetzen in den Klassen aufzuhängen. Diese Unterweisung *wird indessen nur dann sicher Nutzen stiften, wenn Studiengang und amtliche Prüfung der Lehrer ausdrücklich auch auf das Gebiet der Staatswissenschaften erstreckt werden*. (Vgl. die These 5 des ersten Korreferenten. Der kursiv gedruckte Schluss wörtlich übereinstimmend.)

10. Die an sich wünschenswerte Einführung in mancherlei Formen und Pflichten des öffentlichen Lebens, wie Kenntnis der örtlichen Verwaltung und gewisser alle Kreise berührender Gesetze und Einrichtungen, z. B. des Geld- und Creditwesens, ist nicht Sache des Geschichtsunterrichts. Erkennt man das Bedürfnis an, so ist nach dem Muster anderer Staaten auf der Mittelstufe eine Stunde für bürgerliche Geschäftsaufsätze und derartige Gesetzeskunde einzuführen. (Vgl. die These 5 des ersten Korreferenten.)

Direktor R. Martens begründet seine Anträge in längerem Vortrage: Die Frage ist sehr umfassend, denn was gehört heute nicht zum öffentlichen Leben? Diese Aufgaben liegen auf dem Gebiete des religiösen, des rein politischen und des gemeindlichen Lebens, der sozialpolitischen Entwicklung und dem Gebiete des öffentlichen Rechtslebens. Das Thema scheint einen sehr bestimmten Zweifel darüber zu enthalten, ob die Gebildeten an dem öffentlichen Leben der Gegenwart sich genügend beteiligen. Das religiöse Leben findet wohl mit seinen neuen Einrichtungen die Teilnahme der Gebildeten; aber nicht das Gleiche läßt sich sagen von der Teilnahme am öffentlichen

Leben, am rein politischen Leben wie an der sozialpolitischen Entwicklung, obwohl gerade auf diesem Gebiete die allerbrennendsten Fragen unseres täglichen Daseins liegen, und damit zugleich die Gewähr für das Dasein der Zukunft. Das beweisen die Zustände, die in Volksversammlungen und in der Presse herrschen. Es giebt wohlgeleitete Versammlungen und umsichtig und einsichtig redigierte Prefsorgane, die wirkliche Fundgruben für das öffentliche Leben und für die Ausbildung dazu werden können und sind; aber mehr und mehr beginnt es in den Volksversammlungen tumultuarisch zuzugehen, und in einem großen Teil der Presse, namentlich der kleinstädtischen, führt die Halbbildung das Wort, die, gestützt auf eine kurzlebige Erfahrung und ein wenig angekränkt von des Wissens Blässe, ihre Routine an die Stelle wirklich tiefgehender und sachverständiger Erörterungen setzt; und die Gebildeten lächeln wohl, wenn sie lesen, was da und dort vorgeht; sie werden bitter, wenn einmal ihre persönlichen Interessen unliebsam berührt werden, aber sich selbst in dieses Getriebe hineinzubegeben und Wandel zu schaffen, dazu können sie sich nicht entschließen. Es ist eine Scheu, mit dem Wissen, das sie besitzen, direkt hervorzutreten. Es gilt daher den Einfluß der Gebildeten auf das öffentliche Leben zu stärken und in das rechte Verhältnis zu setzen zur Summe der Intelligenz, die sich in den gebildeten Kreisen darstellt, damit das öffentliche Leben der Gegenwart als eine organische Fortbildung des Lebens der Vergangenheit erscheint, gestützt auf die Summe der Erfahrungen aller Zeiten, geläutert in seinem Wollen und dadurch getroffen und treffgewiß im Vollbringen. Hierzu unsere Jugend zu befähigen, ist unsere Pflicht. Es fragt sich nur, ob die Schule überhaupt die Aufgabe hat und übernehmen kann, für das öffentliche Leben vorzubereiten. Der erzieherische Zweck steht über dem wissenschaftlichen; zu erziehen hat die Schule für das öffentliche Leben in der Gesamtheit, für die Gesellschaft, für den Staat. Die Mittel der Schule reichen über die Ausbildung der häuslichen Tugenden, der Zucht und guten Sitten hinaus. Um zur Beteiligung an den Aufgaben des täglichen staatlichen Lebens vorzubereiten, hat insbesondere die Schule und nur sie den Geschichtsunterricht und zwar zwingend für alle. So wird jeder, der überhaupt durch irgend eine Schule gegangen ist, aus dem Geschichtsunterricht schöpfen können. Denn zu den Gebildeten gehören auch die vorgeschrittenen Handwerker und die niederen Beamten. Da auch auf den Universitäten die jungen Leute selten zu einem gründlichen Geschichtsstudium kommen, so hat der Geschichtsunterricht auf dem Gymnasium die hohe bedeutsame, propädeutische Bedeutung für das Leben. Dieser Aufgabe wird er nur dann gerecht, wenn es ihm gelingt, das Staatsbewußtsein als die allherrschende, verantwortungsvolle Pflicht gegen den Staat zu lehren und zum unverlierbaren Besitztum des Einzelnen zu machen, das Bewußtsein der Rechte und Pflichten, welche der Staat giebt und fordert, gegründet auf eine eingehende Kenntnis von dem Wesen des Staates, insbesondere des eigenen Staates, und entwickelt bis zur Kraft und Bereitwilligkeit, gemäß der erkannten Pflichten verantwortungsvoll zu handeln. Verantwortung ist demnach mit dem Staatsbewußtsein identisch. Allerdings läßt der Begriff Staatsbewußtsein Schwankungen zu, aber er ist immer noch der festeste unter allen Begriffen. Man hat damit den Begriff Vaterlandsliebe verglichen. Ein Beispiel für den Unterschied ist die Geschichte der Absetzung König August II. von Polen. Der Kardinal-

Primas war dabei die eigentliche handelnde Person. Er bewirkte es, daß an dem Kriege Augusts mit dem Schwedenkönige die Republik Polen sich nicht beteiligte, ja er faßte bei dem Eindringen der Schweden den Plan, den König mit Hilfe der Schweden zu beseitigen. Dafs das Vaterlandsverrat war, davon findet sich in den zahlreichen Briefen, die ein ermeldischer Bischof uns aufbewahrt hat, keine Spur, wohl aber überall die Tirade von Vaterlandsliebe, und dafs um dieser willen der Primas anders gar nicht handeln könne. Unter dem Begriff des Staatsbewußtseins, das auf Verantwortung gegründet ist, wäre ein derartiger Verrat nicht möglich. Vaterlandsliebe und Staatsbewußtsein sind also verschiedene Dinge (!). Die Athener des Demosthenes besaßen Vaterlandsliebe, aber die Kraft des Handelns war daraus geschwunden, was eben Vaterlandsliebe zum Staatsbewußtsein erhebt und ihr die unbedingte Pflicht der Bothätigung einimpft und erhält. Auch Ernst von Schwaben konnte sich Vaterlandsliebe beimessen, aber er hatte noch kein Verständnis für den Begriff der Verantwortung für den Staat und seine Existenz. Auch die Preußen vor 1806 zeigten wohl Vaterlandsliebe, kannten aber keine strenge Pächterfüllung im Sinne des Staates, wie sie unter Friedrich Wilhelm I. und Friedrich dem Großen bestanden, die sich zum stärksten Staatsbewußtsein verdichtet hatte. Für die Beurteilung aller solcher Dinge ist die Geschichte ein reich fließender Quell. Wenn es fest eingepreßt wird, so wird ein solches in der Schule erworbenes Staatsbewußtsein bei den jungen Männern auch erhalten bis zu dem Augenblick, wo sie es zu bothätigen haben. Das Staatsbewußtsein zu Hause und in der Familie, das im Grunde dasselbe ist, sollte dabei ergänzend zur Seite treten. Nicht der Einzelne macht den Staat, sondern der Staat macht ihn, und die Erinnerung daran erhebt jeden über das Gewöhnliche seiner Arbeit und über Standesinteressen, die ihn kurzichtig machen. Wenn wir ein solches das ganze Leben durchdringende Staatsbewußtsein haben, so liegt darin die Gewähr, dafs der aus der Schule entlassene Jüngling es auch später nicht verliert. Damit thun wir nur, was wir bothätigt sehen in der Erziehung der Jugend, in der Thätigkeit unserer Fürsten, des Kaisers, dort steht alles, was gelernt und gethan wird, von Anfang an im Dienste des Staates. Alles ist Staatsbewußtsein, ein Beispiel, das nachzuahmen wir wohl verpflichtet sind. Das lebendige Gefühl der Verantwortung fesselt nicht an bestimmte Meinungen, es befreit, es erhebt und erlöst aus den Fesseln, die jetzt vielfach im politischen Leben von Einzelnen angelegt werden. Das Regieren soll die Volkvertretung der Regierung überlassen, nur gute Ratschläge sind erlaubt, und den guten Erfolg beweist die Geschichte der Sozialgesetze in Preußen. Die Teilnahme der Gebildeten wird das öffentliche Leben aufs neue heben und klären. Dazu einen Weg zu zeigen, war der Hauptgedanke, der diese Versammlung herbeigeführt hat.

Darauf ergreift das Wort der Korreferent Professor A. Dove (München): Das öffentliche Leben ist erst in diesem Jahrhundert in dem Sinne entstanden, dafs jeder daran intensiveren Anteil nimmt. Unsere politische Entwicklung hat neben großen Lichtseiten auch Schattenseiten gezeigt; Bestrebungen, die unsere politische Existenz zunächst regieren, wenn auch nicht thatsächlich in Frage stellen, sind aufgetreten, und um diese zu bekämpfen verlangt man auch die Beihülfe der Schule, besonders des Geschichtsunterrichts. Der Staat hat das Recht der Verteidigung. Im Unterrichtswesen ist der ge-

schichtliche Gedanke in unserem Jahrhundert ebenfalls in andere Bahnen geführt worden; von der Idee ist man zur Sache übergegangen; das Formale hat sich in Reales verwandelt. Die Geschichte selbst hat als Wissenschaft eine Erneuerung wie nie zuvor erlebt. Sie ist jetzt eine Wissenschaft an sich. Die Geschichte kann die ideale Erziehung zu Vaterlandsliebe und Staatsbewußtsein erreichen, aber dazu ist sie imstande an sich selbst, und der Geschichtsunterricht soll daher zunächst eben ihr selbst dienen. Je vollkommener dieser Unterricht ist, um so eher wird er auch vorbereiten zu der Bethätigung an unserer menschlichen Natur überhaupt, nicht bloß für das Staatsleben, sondern in jeder Beziehung. Deshalb dient der Geschichtsunterricht hinlänglich dem öffentlichen Leben durch die Lösung seiner eigentlichen Aufgabe: den Grund für eine historische Bildung des Einzelnen zu legen. Die Schule legt zu dieser historischen Bildung nur den Grund; dazu gehört historisches Wissen, d. h. eine umfassende und sichere Kenntnis der wichtigsten geschichtlichen Thatsachen in ihrem Zusammenhange. Dieses historische Wissen bietet nach Treitschke die materielle Grundlage für den historischen Sinn. Mit diesem scheinbar negativen und konservativen Programm erfüllt die heutige Versammlung eine Pflicht der Huldigung gegen ihre eigene Wissenschaft; die gewünschten ethischen und politischen Charakter-Momente ergeben sich aus einem solchen Unterrichte von selbst. Es will damit nicht zur Staatsbewußtlosigkeit erzogen werden; aber wenn man Staatsbewußtsein und Patriotismus als Hauptziel des Geschichtsunterrichts hinstellt, so fällt man in die Zeiten zurück, wo die Geschichtsforschung eine Magd und zum Nutzen anderer Lebensgebiete bestimmt war. Die Schule hat einen Erziehungszweck; aber ohne die geistige Ausbildung wird auch die Charakterbildung nicht gefördert. Indem die Schule lehrt, erzieht sie auch, und besonders die Geschichte trägt ein erzieherisches Moment in sich, das unmittelbar und intensiv wirkt, wie kaum ein anderer Gegenstand, auch auf die Erziehung zum Pflichtbewußtsein. Nur lasse man das 'fabula docet', das didaktische Moment hinweg, das wie in der Poesie so in der Geschichte den Genuß verdirbt. Je geistvoller ein Lehrer erzählt und darstellt, um so größerer ethischer Einfluß wird sich daraus ergeben. Auch die vielfach auftauchenden Quellenwerke für den Geschichtsunterricht verfehlen ihre Aufgabe. Eine Art wissenschaftlichen Betriebes der Geschichte gehört nicht in die Schule; sie hat genug zu thun, wenn sie die Ergebnisse der historischen Forschung dem jungen Gemüt vorführt. Das Wesentliche für den Unterricht ist die politische Geschichte; kulturhistorische Erscheinungen sind in den Unterricht nur insoweit hineinzutragen, als sie entweder zu bestimmten Zeiten auf das staatliche Volkleben entscheidenden Einfluß geübt (Reformationszeit) oder dem gesamten Völkerleben einen charakteristischen Ausdruck (Dante und seine Gedichte) verliehen haben. Wirtschaftsgeschichte gehört nicht in die Schule. Die moderne Geschichte soll nur bis 1871 ausgedehnt und die vaterländische und nationale Geschichte bei Behandlung des Mittelalters und der Neuzeit hervorgehoben werden. Eine Art politischer Kinderlehre löst sich mit der vaterländischen Geschichte des 19. Jahrhunderts verbinden, weniger um Politik beizubringen, als um die Geschichte dieser Zeit verständlich zu machen. Jeder Lehrer wird darüber richtig und gediegen vortragen können. Aber sozial- oder verfassungsrechtlicher Unterricht wird bei dem Mangel an staatswissenschaftlicher Ausbildung der bisherigen Ge-

schichtslehrer dem Einzelnen und dem Ganzen gewaltigen Schaden thun. Die sozialdemokratische Disciplina weiß mit ihrea wenigen und dürftigen Begriffen in so geschlossener, didaktischer Weise vorzugehen, daß der arme ungebildete Primaner dem ersten besten sozialdemokratischen Disputator gegenüber erliegen würde, und da wäre denn doch das Übel ärger als zuvor.

Der zweite Korreferent, Professor G. Kaufmann (Breslau), hat die Thesen Doves schärfer gefaßt: Der Geschichtsunterricht hat mit der Bekämpfung der Sozialdemokratie nichts zu thun. Die Leute, die jetzt den größten Einfluß auf die Gesetzgebung haben, würden vor dreißig Jahren, wenn sie mit solchen Gedanken Unterricht erteilt hätten, ganz entschieden als gefährliche Leute behandelt worden sein. Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es lediglich, einzuführen in die Kenntnis der Dinge und die Herzen zu erfüllen mit der Ehrfurcht, welche uns ergreift, wenn wir das mächtig dahinschreitende Schicksal erleben. Wenn dieses Gefühl in dem Schüler einmal erweckt ist, dann ist er gefeit gegen jeden Bazillus der Sozialdemokratie. Das bekannte Wort von höchster Stelle muß in sachkundiger Art gedeutet und verwertet werden. Die Geschichte steht hier im Dienste der Erziehung und Bildung mit ihren Mitteln, und wenn sie versucht, mit anderen Mitteln zu arbeiten, so wird sie das nicht leisten können, was sie leisten kann, und das andere wird sie erst recht nicht leisten; denn dann wird sehr leicht der Rückschlag eintreten, der z. B. bei der starken Betonung des konfessionellen Elements im Religionsunterricht bemerkbar ist. Von den Hohenzollern ist gewiß für die soziale Entwicklung der unteren Klassen Bedeutendes geleistet worden; aber es läßt sich leicht auch noch eine andere Absicht herausfinden, die dabei befolgt wurde, als gelehrt werden soll, und auch die Kehrseite fehlt nicht. Zu bedauern ist ferner, daß man mit Rücksicht auf das Berechtigungswesen in der Untersekunda die griechische Geschichte gestrichen hat. Es ist nicht zu sagen, welches Glück es bei dem Wirrwarr der Gegenwart für uns ist, daß wir Völker haben, die in einfacheren Verhältnissen lebten, an denen wir gewisse große Züge alles menschlichen und alles geschichtlichen Wirkens zu erkennen vermögen. Man soll ja nicht diese Quellen verschließen, aus der die besten, dem Mißbrauche am wenigsten ausgesetzten Waffen für die Bildung des jugendlichen Verständnisses in Bezug auf politische Begriffe und soziale Vorgänge zu entnehmen sind. Auch einen gewissen Schutz des Lehrers muß man fordern. Die politische Überzeugung des Lehrers ist, insofern sie maßvoll vorgebracht wird, zu achten und nicht jedes Wort sofort von Amtswegen zu rügen. Wenn daher, wie es nötig ist, der Geschichtsunterricht bis 1871 fortgeführt wird, darf keinerlei Partei entstehen. Wenn wirklich wissenschaftlich und mit dem rechten Herzen vorgegangen wird, so wird der eine diese, der andere jene Saite in den Herzen der Jugend richtig zu treffen wissen. Es kommt nicht darauf an, daß die Jugend in verba magistri schwört. Ein starker Zug der Zeit geht dahin, die Schule nach Maßgabe anderer Verwaltungszweige, insbesondere nach militärischem Muster ihrer früheren, in sich geschlossenen Selbständigkeit zu berauben, Wer Geschichte bis 1871 in der Schule gelehrt wissen will, muß Kautelen treffen. Wer den Geschichtsunterricht zu kirchenpolitischen oder rein politischen Zwecken mißbrauchen will, der werde Politiker oder Journalist, aber er lasse die Hand von der Schule weg! Hier ist heiliges Land; wer

diesen Boden betreten will, ziehe die Schuhe aus, an denen der Schmutz des Parteilebens klebt.

An diese mit Schwung vorgetragenen und mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Reden der beiden Referenten schloß sich eine nicht minder lebhaft debattirte. Professor H. Prutz (Königsberg) beklagt die Zurücksetzung der alten Geschichte. Nach einer kürzlich erschienenen Ministerialentschließung wird derjenige Lehrer mit disciplinärer Ahndung bestraft, der den Frevel wagt, Geschichte für das Examen oder alte Geschichte zu wiederholen. Die Zweckbestimmung des Geschichtsunterrichts, wie sie Martens aufstellt, heißt nur die unseligen Parteigegensätze des bürgerlichen Lebens in den glücklichen Frieden der Schule hineintragen. Die Mehrzahl der Geschichtslehrer auf Hochschulen und an Gymnasien bedauert die Neuordnung und jetzige Aufgabe des Geschichtsunterrichts in Preußen. Das Beispiel von Vaterlandsliebe und Staatsbewußtsein, das Martens vorführt, beweist das Gegenteil von dem, was es beweisen wollte. Aufgabe der Schule ist nur Erziehung auf dem Wege der Bildung. Die Prinzen-erziehung, die Martens als Ideal empfiehlt, ist ein Unglück der Prinzen, daß sie nicht als junge Menschen, sondern von Anfang als Vertreter des Großen erzogen werden, das sie einst repräsentieren sollen. Unsere Kinder sollen nicht wie Prinzen, auch nicht wie Kadetten, sondern wie künftige Bürger erzogen werden. Die Schule erzieht überhaupt nicht für das staatsbürgerliche Leben, und die Schule hat im Geschichtsunterricht mit der Vorbereitung auf die dort zu erfüllenden Pflichten nichts zu thun. Wir wollen Vaterlandsliebe und geschichtlichen Sinn, weiter nichts.

Professor G. Kropatschek (Berlin) ist der Unterrichtsreform in Preußen nahe gestanden, ohne für die Fassung und den Inhalt mancher Punkte verantwortlich zu sein. Den Standpunkt von Martens kann er nicht teilen; das Gymnasium kann nicht das Mädchen für alles sein: es soll nur für die Universität vorbereiten. Der Begriff des Staatsbewußtseins, wie ihn Martens aufstellt, war der der antiken Welt sowie Hegels und ist heute sozialdemokratische Auffassung. Soviel Individualismus, daß auch die Familie besteht und Einfluß hat, müssen wir uns doch erhalten. Staatsbewußtsein und Vaterlandsliebe werden sonderbar unterschieden. Aber die Liebe ist vielleicht der größte Willensfaktor, den wir kennen. Auch 1806 war nicht Vaterlandsliebe da, sondern kosmopolitische Tollheiten steckten den Leuten im Kopf. Die Konsequenz der Martenschen Anträge wäre, daß die Lehrer gewissermaßen einen offiziellen Leitfaden für den Vortrag der neuesten Geschichte erhalten, wie dies schon beabsichtigt war, aber verhindert wurde. Von 1871 herab überlassen wir das Übrige ruhig dem Leben! Das Leben ist es doch schließlich auch, welches die historische Überzeugung in uns geschaffen hat. Bleiben wir also in der Beurteilung des Geschichtsunterrichts zunächst nur Geschichtslehrer! Seien wir vorsichtig in der Behandlung der Zeit bis 1871 und lassen wir die Zeit von 1871 an möglichst beiseite, besonders die Kulturgeschichte!

Professor A. Bühtlingk (Karlsruhe) schließt sich Martens an. Pflicht des Historikers ist es ihm, der beginnenden Pöbelherrschaft durch Verbreitung von Bildung vorzubeugen. Bei dem allgemeinen Wahrecht ist es notwendig, die Leute über ihre Pflichten als Bürger und Deutsche aufzuklären. Politische Tendenzen werden damit in die Schule nicht getragen. Wahrhaft

beschämend ist es ihm, daß in Preußen sich Männer fanden, welche wenigstens für die Kadettenschulen den Geschichtsunterricht von der Gegenwart aufwärts einführen ließen. Zur Förderung der Geschichtswissenschaft ist es ihm notwendig, dieselbe im engsten Zusammenhange zu erhalten mit der Philosophie, der schönen Litteratur, der Erdkunde. Ebenso hält er auch für Deutschland, wie es bereits in der Schweiz ist, die Einführung einer Bürgerkunde und zwar von der Volksschule an und von Stufe zu Stufe erweitert bis zur Hochschule für erforderlich.

Professor K. Lamprecht (Leipzig) meint, es werde vieles gelehrt, wofür die Schüler kein Verständnis hätten, besonders wirtschaftliche Fragen, für die Erfahrung fehle, oder Dinge, welche vor der Forschung nicht Stand hielten. Richtiger ist es, wenn der Schüler mit individuell ausgesprochenen Meinungen ins Leben hineinkommt, als daß er nach einem bestimmten System dressiert wird.

Gymnasialprofessor W. Vogt (Augsburg) findet den Irrtum von Martens darin, daß er den Begriff Staatsbewußtsein als einen moralischen genommen habe. Schon in der Form des Unterrichts liegt ihm das erziehlche Moment. Der Geschichtsunterricht verlangt vor allem ungeschminkte Wahrheit; Verhimmelung soll ihm fremd bleiben. Der Unterricht ist aber von geschulten Historikern zu erteilen und nicht als Nebenfach zu betrachten.

Damit schlossen die Verhandlungen des Vormittags, um am Nachmittag fortgesetzt zu werden. Unterdessen hatte Professor F. Stieve (München) einen neuen Antrag eingebracht: „Der Geschichtsunterricht kann und soll nicht in der Weise als Vorbereitung zur Teilnahme an den Aufgaben des öffentlichen Lebens dienen, daß er in systematischer oder auf eine bestimmte Gesinnung hinczielender Weise für dasselbe vorbereitet, sondern er hat zu dem angegebenen Zweck lediglich diejenigen geschichtlichen Kenntnisse zu übermitteln, welche zur späteren Teilnahme am öffentlichen Leben befähigen und Interesse für diese Teilnahme erregen, und zwar insbesondere durch Erweckung der Vaterlandsliebe und eines strengen Pflichtbewußtseins gegen den Staat.“

Gymnasialprofessor G. Egelhaaf (Stuttgart) verlangt, die *Versammlung deutscher Historiker* erklärt: 1) Der Geschichtsunterricht an deutschen Mittel- und Hochschulen ist im großen und ganzen bisher bereits in der Weise erteilt worden, daß der Geist der Hingabe ans Vaterland dadurch in der Jugend erweckt worden ist. Den Beweis erbringt das Geschlecht, das, so unterrichtet, den großen Gründern des Reiches eine feste Stütze gewesen ist, dessen Vaterlandsliebe den nachfolgenden Geschlechtern stets zur Leuchte dienen wird. 2) Der Versuch, den Geschichtsunterricht direkt in den Dienst politischer oder konfessioneller Ziele zu stellen, läuft dem innersten Wesen der Geschichtswissenschaft zuwider und stört den Frieden der Schule. 3) Der Geschichtsunterricht wird auch für das Vaterland um so nutzbringender sein, je mehr er in die Hände wissenschaftlich vorgebildeter und für die Geschichte begeisterter Männer gelegt wird, je mehr diesen volle Unabhängigkeit von politischem Druck gewährleistet ist. 4) Der sog. rückschreitende Unterricht ist, weil durchaus ungeschichtlich, für die Oberstufe der Mittelschulen durchaus zu verwerfen.

Gymnasialoberlehrer M. K l a t t (Berlin) hält die Forderung, nur besondere Geschichtslehrer sollten den betreffenden Unterricht erteilen, für nicht durch-

fährbar. Doch in den obersten Klassen erteilen in Preußen den Geschichtsunterricht nur sog. ausgemachte Historiker. Das Staatsbewußtsein will wohl auch Martens nicht den Schülern einblenden, auch nach Martens erweckt der Geschichtsstoff selbst in den Schülern das nötige Bewußtsein. Es ist also nur ein Kampf um Worte. Der Einfluß des Unterrichts auf die Gesinnung der Schüler ist nach der Erfahrung bedeutend und läßt sich auch durch eine entgegengesetzte Ansicht des Hauses in der Regel nicht aufheben.

Gymnasialoberlehrer A. Baldamus (Leipzig) glaubt, das Verständnis der Gymnasiasten für die Aufgaben des öffentlichen Lebens vorzubereiten, ergebe sich bei einem richtigen Geschichtsunterricht von selbst. Wo man die Absicht merkt, wird selbst ein Oberprimarier verstimmt, besonders bei Gesinnungseinpauken, so daß fast immer sich das Gegenteil ergibt. Er rät, immer die Parallele zu ziehen als Vorbereitung für die Gegenwart. Die Verhältnisse des Unterrichts in Sachsen hält er für gut und den Aufgaben angemessen.

Archivar G. Winter (Magdeburg) meint, fast nur einen Pädagogenkongress zu scheu. Die Thesen von Martens enthalten ihm manches Berechtigte. Doch muß als besonderes Fach Bürger- oder Staatskunde gelehrt werden; diese Ergänzung der Bildung erscheint dringend nötig. Den Leuten, welche sich am öffentlichen Leben beteiligen, fehlen in der That manchmal die einfachsten Kenntnisse der politischen Einrichtungen. Der Antrag von Stieve überbrückt die Gegensätze. Die Erweckung der Vaterlandsliebe ist gewiss ein pädagogisches Endziel; aber ein systematisches Hinwirken darauf innerhalb des Geschichtsunterrichts ist nicht möglich.

Realgymnasialdirektor R. Friedländer (Hamburg) wünscht die Einsetzung einer besonderen Kommission zur Ausarbeitung von neuen Thesen, auf welche sich die Versammlung möglichst einstimmig einigen kann.

Referent Martens will es nicht dem Zufall überlassen, ob etwas Ethisches sich aus dem Unterricht ergibt; auch für den Geschichtsunterricht muß ein Zweck und Ziel vorschweben. Nur jene Bildung hat Wert, die den Menschen von innen heraus veredelt. Familie und Lehrer dürfen einander nicht stören und verketzern. Die Lehrer müssen objektiv vortragen, das wird sie in ihrer ganzen Stellung heben und ihnen die Achtung verschaffen, die doch wohl nicht selten heute ihnen in den Familien versagt wird. Die Bürgerkunde ist nicht vom Geschichtsunterricht zu trennen. Der Hauptnachdruck bei dem Begriff Staatsbewußtsein ist auf die Verantwortung zu legen. Das Wohl des Einzelnen hängt vom Wohle des Staates ab; darum darf der Einzelne sich nicht lediglich dem Sonderinteresse hingeben, sondern muß mindestens ebensosehr an dem Wohle des Ganzen mitarbeiten.

Gymnasialprofessor G. Egelhaaf (Stuttgart) kann den Notstand nicht anerkennen, der in allen Thesen zum Ausdruck kommt. In Württemberg hat man sich über die in dieser Beziehung aus hohem Munde gefallenen Äußerungen auf das stärkste berührt gefunden; schon seither wurde der Geschichtsunterricht in einer Weise gegeben, daß die Schüler zu Patriotismus erweckt worden sind.

Professor H. Grauert (München) will durch den Geschichtsunterricht nicht bloß Kenntnisse verbreiten, sondern auch eine gewisse Erfahrung über die Wandelbarkeit politischer Mächte und Zustände begründen. In gewissen Fällen muß man, ohne zu moralisieren, aus dem Geschehenen ein Fazit

ziehen. Den Begriff Staatsbewußtsein wünscht er durch Vaterlandsliebe, d. h. werktätige, opferwillige und opferfreudige Liebe zum Vaterlande ersetzt zu sehen; sagt doch der Apostel Paulus: „Die Liebe erduldet alles, die Liebe glaubt alles, die Liebe hofft alles, die Liebe erträgt alles“. Der Hinweis auf die Wandelbarkeit der menschlichen Dinge muß das Gefühl der Verantwortlichkeit vor Gott und dem eigenen Gewissen stärken. Die hohe und unvergängliche Bestimmung des Menschen ist zu betonen; in der persönlichen Freiheit des Menschen liegt etwas Unvergängliches und Ewiges, das höher steht als alle Interessen des Staates. Überhaupt darf das religiöse Moment bei dem Geschichtsunterricht nicht vergessen, muß vielmehr in den Vordergrund gerückt werden: „Menschheit, wie sie ist, Geschlechter, Völker und über ihnen zu Zeiten die Hand Gottes“. Ohne diesen Gedanken ist der ganze Wechsel und Wandel ein zeitlicher Mummenschanz.

Professor L. Quidde (München) fürchtet, daß unter dem Deckmantel des Patriotismus nur Politik getrieben werde; deshalb hat er Bedenken, als Zweck des Geschichtsunterrichts speziell die Entwicklung der Vaterlandsliebe anzuführen.

Nach Schluß der Debatte — Kaiserlicher Ministerialrat A. Baumeister (München) erörtert noch die Dehnbarkeit des Begriffes Staatsbewußtsein nach verschiedenen Ländern — zieht Martens seine Thesen zu gunsten derer Stievers zurück, die Anträge von Dove und Kaufmann werden gegen erhebliche Minoritäten abgelehnt, der Antrag Stieve unter Streichung der Schlußworte angenommen. Die weitere Verhandlung über die zweite Frage wird auf den dritten Tag verschoben. An diesem Tage wurde das Mißliche des angenommenen Antrags allgemein anerkannt, da die Ablehnung des Schlußsatzes, Erweckung der Vaterlandsliebe und eines strengen Pflichtbewußtseins gegen den Staat, zu Verdrehungen und gehässigen Mißdeutungen führen könne. Um dieser Befürchtung vorzubeugen, hatte Professor Quidde (München) zwölf neue Fragen, welche alle zu Tage gekommenen Thesen und Anträge behandelten, zur erneuten Beschlußfassung vorgelegt. Wegen der vorgerückten Zeit einigte man sich schließlichs dahin, den ganzen Stoff des ersten Tages der nächsten Versammlung deutscher Historiker zur wiederholten Beratung zu überantworten.

In der dritten Sitzung am zweiten Verhandlungstage, der im Auftrage des bayrischen Kultusministers Oberregierungsrat K. Bumm anwohnte, erfolgte die Beratung über die dritte Frage des Aufrufs: Wie sind die historischen Seminare an den Universitäten einzurichten und zu leiten?

Der Berichterstatter, Professor W. Arndt (Leipzig), will nur ein Bild der Seminarleitung geben und dabei historisch verfahren, wie es bisher in den Seminarien gemacht worden sei, um erst am Schlusse die eigene Art und Weise zu schildern. Er sei Schüler von Ranke, freilich in dessen alten Tagen gewesen; Donnerstag von 1—2 Uhr habe er Übungen gehalten, von einer Vorbereitung oder einem Referat über Vita Henrici IV. sei keine Rede gewesen, nicht einmal eine Einleitung in den Stoff habe Ranke gegeben; die ganze Sache sei auf eine mehr oder weniger geschickte Übersetzung hinausgekommen; nur selten habe sich Ranke selbst über eine gelesene Stelle, allerdings in seiner geistsprühenden Art und Weise ausgelassen. Über die früheren Jahre Rankes sei nur die Schrift eines seiner Schüler, Waitz, „Über die

historischen Übungen, 1867“ vorhanden. Das sei freilich ein ideales, gewiss wahres Bild, und die Grundsätze des Altmeisters, die da angegeben wurden: Kritik, Präzision, Penetration, umfassten alle Forderungen historischen Forschens. Ebenso sei er später Schüler von Waitz gewesen: dieser habe alles, sich selbst und seine ganze Persönlichkeit und jede Minute Zeit, seinen Schülern hingegeben, um immer der gleichbleibende, freundliche, sorgende Lehrer zu sein. Bei den Übungen, die in der Wohnung von Waitz stattgefunden, sei die Kenntnis der mittelalterlichen Quellen, der mittelalterlich deutschen Geschichte und der Verfassungsgeschichte Voraussetzung gewesen; soast habe es auch hier keine Vorbereitung, ja nur ein Exemplar des betreffenden, von Waitz in der betreffenden Stunde erst bestimmten Werkes gegeben; aber aus diesen von ihm ausgewählten Fragen sei eine Reihe von kleineren Aufsätzen entstanden. Von den vorgelegten Arbeiten sei alles an der Hand der Quellen bis ins kleinste geprüft und besprochen worden nach dem Grundsatz, die Schüler zur größten und baldmöglichsten Selbständigkeit zu erziehen. In den sechziger Jahren hätten Schüler von Waitz und Sybel Seminare eingerichtet und nach dem Muster ihrer Lehrer Übungen angestellt; dazu seien nun offizielle Seminare eingerichtet worden, besonders durch die Bemühungen von Karl von Noorden: eine pädagogische und eine kritische Abteilung. In Berlin habe man mehr die Ausbildung von Gymnasiallehrern ins Auge gefasst, kritische Quellenuntersuchungen soviel wie gar nicht betrieben; dadurch aber sei besonders ein gutes, gewähltes Deutsch und Klarheit des freien Vortrags erzielt worden. Im neuingerichteten Seminar zu Leipzig herrsche eine musterhafte Ordnung in der Benutzung der Bibliothek, die durch Geldstrafen aufrecht erhalten werde. Über die Übungen und die Beschäftigung der Mitglieder herrsche Bewegungsfreiheit, die Persönlichkeit des Lehrers genüge; von morgens 9 Uhr bis abends 10 Uhr stehe das Seminar offen; jeder Teilnehmer habe Schlüssel und wennmöglich eine verschließbare Kasten gegen eine Bezahlung von 10 Mark für das Semester; dazu kämen noch 3 Mark Stuhlgeld für Beheizung und Beleuchtung. Kein Buch oder Zeitschrift dürfe mitgenommen werden; jedes müsse wieder an seinen Platz kommen bei Strafe von 5 Mark. Das Seminar solle zur Selbständigkeit in eigenen wissenschaftlichen Arbeiten heranbilden und nur allgemeine Übungen leiten; jeder Lehrer lerne am meisten aus dem Seminare und mehr als die Studenten selbst. Er rate zu einer Art Postpräparation, da er den Stoff der betreffenden Stunde voraus nicht angebe; wolle man eine Vorbereitung, so müsse man alle Teilnehmer dazu verpflichten; so habe Noorden beliebige Referenten gewählt, jeder aber habe gesattelt sein müssen. Er lasse gewöhnlich den Urtext lesen Satz für Satz und ihn fast mit Wortklauberei erklären, reizte alle Teilnehmer durch Fragen, sich dann und wann wieder vernahmen zu lassen. Trotz seiner sorgfältigen Vorbereitung komme es ihm oft vor, die Erledigung der Sache mit offenem Geständnis verschieben zu müssen. Die Quelle müsse aus sich selbst und ohne ein Hilfsmittel behandelt werden. Solche verhandelte Themen seien gewesen 1) Konzilien der Urzeit auf grund von Tacit. German. c. 11, 2) der Antrusionat in der lex Salica, dann Antrastionsformel, das Gefolge in der merovingischen Königszeit, 3) Prozeß des Ekbert von Meissen auf grund der Ächtungsurkunde Heinrich IV., 4) Privileg Friedrichs II. für Regensburg, 5) die Bulle Urbans IV. in der Wahlsache Richards von Cornwallis u. a. Dabei mache er immer

wieder darauf aufmerksam, wenigstens die Hauptschriftsteller jeder Periode durchzulesen. Der akademische Lehrer möge jeden Augenblick zur Auskunft über ihm persönlich fortliegende Arbeitsgebiete bereit sein: ein solches vertrauliche Verhältnis sei das Schönste auf der Universität; denn der Schüler solle hier receptiv und produktiv zugleich sein. Der Eintritt ins Seminar solle möglichst frühzeitig erfolgen; 3—4 Semester sei für den Besuch genügend; Hauptsache sei selbständiges Arbeiten neben dem Seminar und im Geiste des Seminars, d. h. unter dem strengsten historischen Gesichtspunkte, wie Ranke gesagt habe: „Die Wahrheit kann nur eine sein.“

Der nächste Redner, Professor K. Th. Heigel (München), findet die Ausstattung des Leipziger Seminars, wie sie soeben geschildert worden sei, für nachahmenswert und hofft, auch von seiner Regierung bei der Aufstellung des nächsten Budgets die Mittel hierzu zu erhalten. Es folgt nun eine Besprechung der Einrichtung des Münchener Seminars, insbesondere der früheren sog. pädagogischen Übungen, die wegen Mangels an Teilnahme wieder aufgegeben wurden; man suche jetzt nach einem Ersatz dafür; besonders in München sei es von großer Bedeutung, daß die Studierenden lernten, sich richtig und klar deutsch auszudrücken, während man in Norddeutschland in dieser Beziehung besser daran zu sein scheine; deshalb werde man in der einen oder der anderen Weise wieder auf diese pädagogische Abteilung, jedoch unter einem weniger schrecklichen Namen zurückkommen müssen.

Professor F. Stieve (München) giebt zu, daß für die Einrichtung der Seminare die Eigenart und Persönlichkeit des Lehrers entscheidend sei. Eine andere Frage habe ihm schon bei Festsetzung der Tagesordnung vorgeschwebt, deren Behandlung an diesem Tage um so mehr angezeigt sei, als auch Mittelschullehrer anwesend seien, ob nämlich in den Seminarien die Thätigkeit mehr auf die Ausbildung von Forschern oder auf die Ausbildung von Lehrern zu richten sei. Er beantworte die Frage in letzterem Sinne. Es habe ihn interessiert, daß gerade der Mann, der doch die meisten Schüler „gezüchtet“ habe, sich gegen dieses gewerbmäßige Züchten von Forschern ausgesprochen. Er halte es für ein Unglück, daß es Mode geworden sei, möglichst viele junge Leute zu Spezialisten heranzubilden. Das sei ein Unglück zunächst für die Wissenschaft. Bei diesen Arbeiten komme eben nicht viel heraus. Die vielen an sich guten Dissertationen seien im Durchschnitt keineswegs epochemachend, und es wäre für eine gedeihliche Forschung entschieden eine Erleichterung, wenn sie nicht in solcher Anzahl vorhanden wären. Ferner betrachte er es als ein Unglück für die Studenten selbst, wenn sie auf diese Spezialforschung hingeleitet würden. Sie vertieften sich dann ganz in diese Spezialstudien, und wenn sie auch vielleicht nicht zu jener hohen Vollkommenheit gediehen, welche man einer gewissen Schule nachrühme, daß nämlich die aus ihr Hervorgehenden auch gar nichts anderes wüßten, als was das Spezialfach ihrer Lehrer betreffe, so komme es doch meist dahin, daß gerade diejenigen, die sich mit Ernst und Eifer auf den Gegenstand ihrer künftigen Dissertation verlegten, zu ganz starren Spezialisten ausgebildet würden. Damit gewinne man aber nicht den großen Überblick über die Geschichte und ein Verständnis für den inneren Zusammenhang der weltgeschichtlichen Entwicklung, was doch eine der Hauptaufgaben der Hochschule sei. Auf dem Gymnasium könne etwas derartiges nicht gegeben werden; da fehle es in der Regel noch an Verständnis und

auch an Zeit und vielfach bei den Lehrern der selbständige Standpunkt; denn eine gewisse Originalität werde immer nötig sein, um den Schülern Teilnahme abzugewinnen. So sei das Wissen der Abiturienten mehr oder weniger unzulänglich; wenn sie sich dann auf der Hochschule in die Seminararbeiten hineinsetzten, so erhielten sie den allgemeinen Überblick nicht. Es sei überhaupt ein Gebrechen der Universitätszeit, daß zu viel Spezialkollegien gelesen und die jungen Leute zu wenig auf das Allgemeine hingeleitet würden, so daß sie dann später auch in ihrem Berufe als Spezialisten wirken wollten. Müßten sie dann darüber hinausgehen, so pakteten sie den Schülern ein beliebiges Lehrbuch ein. Das sei also auch ein Nachteil für die Lernenden. Diese Steigerung des Seminarbetriebes habe aber auch einen Nachteil für die Lehrenden. Denn wenn der Lehrer seine Arbeit mit vollem Eifer betreiben wolle, so müsse er fast seine ganze Zeit dem Seminar widmen. Erstrecke sich diese Seminarthätigkeit auf viele Gebiete, und seien viele Zuhörer da, so werde der Dozent daran zu Grunde gehen. Weizsäcker habe selbst gesagt, seitdem er in Berlin gewesen, sei er zu eigenen Arbeiten nicht mehr gekommen, sondern in der Seminarthätigkeit vollständig aufgegangen. Dadurch gehe der Sinn für das Allgemeine und die Frische der Produktivität verloren, worauf der Fortschritt der Wissenschaft angewiesen sei. Andererseits sei aber das öffentliche Interesse an der Ausbildung von Lehrern ein äußerst dringendes, und je mehr Gewicht auf den Geschichtsunterricht gelegt werde und gelegt werden müsse, um so mehr seien Lehrer nötig, die nicht bloß ein Lehrbuch eindrillten, sondern die ein Verständnis für die Geschichte hätten. Allerdings sei der historische wie der künstlerische Sinn eine Gabe, die selbst der beste Lehrer nicht anziehen könne; aber bis zu einem gewissen Grade könne man doch jeden, der für die Geschichte irgend welches Interesse besitze, dahin bringen, daß er das Wichtigste aus dem geschichtlichen Entwicklungsgange hervorheben lerne; das müsse jeder Lehrer auf der Universität lernen und das müsse vorzugsweise gelehrt werden. Deshalb sei auf die pädagogischen Seminaristen ein so großes Gewicht zu legen. Er suche seinen Schülern den richtigen Begriff von den einzelnen Zeitepochen und Persönlichkeiten beizubringen, daß die Entwicklung der Weltgeschichte von der Mitwirkung gar vieler sichtbaren und im Geheimen thätigen Faktoren bedingt sei. Auch er mache die Erfahrung, daß die Kenntnis und der Gebrauch der deutschen Sprache bei den Studierenden einen stetigen Rückgang zeige. Während der ganzen Universitätszeit würden nun die Studierenden, wenn sie nicht etwa eine eigene Arbeit verfaßten, niemals gehalten, ihren Gedanken schriftlichen Ausdruck zu geben. Auf dem Gymnasium hätten sie gelernt, Ansätze zu machen, um es auf der Universität vollständig zu vergessen. Sie gingen auch gar nicht darauf aus, es zu lernen; wenn sie etwas zu lernen suchten, sei es der mündliche Vortrag. Kämen sie nun zu schriftlicher Ausarbeitung von Aufgaben, so stünden sie vor den größten Schwierigkeiten, hätten sie es doch verlernt, den schriftlichen Ausdruck zu handhaben. Darum sei die Übung der österreichischen Seminaristen einzuführen, in jedem Semester mindestens einen schriftlichen Aufsatz über eine von dem Leiter zu stellende Frage abzufassen. Er sei sogar der Ansicht, daß die Überwachung wissenschaftlicher Arbeiten ausschließlich eine Privatsache sei zwischen dem Dozenten und dem Arbeitenden; denn es lerne doch schließlich jeder nur durch seine eigenen Fehler. Und wenn man noch so schön vor

zehn oder zwölf Leuten, die an der Arbeit nicht beteiligt seien, darlege, daß die Sache unrichtig gemacht sei, so hätten die Zuhörer davon sehr geringen Nutzen. Etwas anderes sei es, einen Schriftsteller in richtiger Weise unter Heranziehung und Vergleichung des anderen Materials zu behandeln: dazu möchte er gerne sämtliche Studierende herangezogen sehen. Vor allem aber seien Lehrer zu bilden.

Professor Brückner (Jena) wünscht eine eingehende Erörterung dieser Fragen, weil die Methode bisher die schwache Seite der Historiker gewesen. Es handle sich um eine Verbindung von Kolleg und Praktikum, die nach seiner Erfahrung sehr erfolgreich sein könne.

Professor Bachmann (Prag) berichtet über seine Teilnahme an den seinerzeitigen Übungen von Waitz. Auch er betrachtet es als eine Hauptaufgabe des Seminars, der großen Menge der künftigen Mittelschullehrer, wenn auch nicht zu selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten an die Hand zu gehen, so doch ihnen die Möglichkeit zu bieten, mitzuarbeiten an den gemeinsamen Arbeiten mit dem Leiter der Übungen, zu sehen, um was es sich handle, damit sie später bei weiterer Fortbildung doch in die Lage kommen, Befähigteren nachzustreben.

Professor v. Scala (Innsbruck) wünscht in den Seminarien mehr Übung im freien Vortrag und insbesondere auch Pflege der Sprachrichtigkeit und Sprachreinheit; freilich könne er nicht aus Erfahrung sprechen, da er kein Seminar zu leiten habe.

Professor Meyer von Knonau (Zürich) erörtert die Methode bei der Leitung seines Seminars; auch er verfolge hierbei vorzugsweise einen pädagogischen Zweck. In der Schweiz bestehe die Vorschrift, daß die Studierenden sich an den Vortragsübungen beteiligen müßten; darunter seien auch die Kandidaten für Lehrstellen an den Lehrerseminarien, also Volksschullehrer höherer Stufe. Gar manche seiner jungen Leute hätten sich schon in vier Semestern einen beachtenswerten historischen Sinn angeeignet. Einen noch größeren Gewinn als die Vorträge gewähre die darauf folgende Besprechung, an der auch die Studentinnen in Zürich teilnahmen. Die Studierenden untereinander seien bei dieser Kritik viel grausamer als der Lehrer selbst; bei der Anwesenheit vieler Ausländer, z. B. Polen und Russen, gehe es mitunter sehr lebhaft zu, wenn z. B. die Teilung Polens behandelt werde. Der Forderung, daß auf die Form des Ausdrucks besonderes Gewicht gelegt werde, müsse man zustimmen.

Professor K. Lamprecht (Leipzig) betrachtet die Ausbildung von Lehrern als Hauptaufgabe der historischen Seminare; er glaubt indes, daß die Anforderungen, welche da gestellt würden, sich ganz gut in der gewöhnlichen Seminarpraxis durchsetzen ließen. Wichtig sei auch der persönliche Verkehr mit den Studenten selbst über das Seminar hinaus in geselligen Kreisen. Die Gegensätze, die sich bei der Besprechung der vorliegenden Frage theoretisch ergeben hätten, ließen sich in der Praxis ausgleichen.

Professor Kaufmann (Breslau) beklagt, daß zu viel Seminarien für die verschiedenen Fächer bestünden.

Professor Kropatschek (Berlin) sieht die Aufgabe der Seminarien darin, die jungen Leute der Wissenschaft zuzuführen, nicht die Lehrer für Mittelschulen vorzubereiten. Mit dem fortwährenden Betonen dessen, was für den künftigen Beruf einmal nötig sei, nähere sich die Universität all-

müßlich dem, was das Seminar für die Volksschullehrer sei; die Universität beginne damit ihren wissenschaftlichen Charakter einzubüßen. Was die Mängel im Gebrauch der deutschen Sprache betreffe, so dürfe man nicht vergessen, daß unsere höheren Schulen immer mehr demokratisiert worden seien, und daß die Lehrer vielfach mit Elementen zu kämpfen hätten, die garnicht in der Lage seien, ein verständiges Deutsch zu sprechen: hörten sie doch auch zu Hause nie ein sprachrichtiges deutsches Wort.

Professor Grauert (München) hält es für bedenklich, das sog. kritische Seminar aufzugeben; denn ein solcher Betrieb sei der Stolz der deutschen Universitäten; sie sollen den festgestellten Wissensstoff weiter überliefern und daneben neuen Wissensstoff erarbeiten; ebenso müsse man an den historischen Studien festhalten, um nicht den naturwissenschaftlichen Attributen nachzustehen.

Realgymnasialdirektor Friedländer (Hamburg) erachtet es für notwendig, daß, wer in den höheren Schulen in der Geschichte unterweisen will, selbst zu den Quellen hinabgestiegen ist; der deutsche Geschichtsunterricht dürfe nicht zu kleinen methodischen Künsten herabsinken.

Professor Stieve (München) betont wiederholt, daß er sich nur gegen das Drillen zu Spezialforschern gewendet habe; er wünsche, daß eine allgemeine Bildung erzielt werde, die natürlich an einer Hochschule nur auf einer wissenschaftlichen Grundlage möglich sei.

Professor Kolde (Erlangen) bespricht die Einrichtung seines kirchenhistorischen Seminars.

Gymnasialdirektor Martens (Elbing) fordert Aufrechterhaltung des kritischen Seminars, das jeder Historiker zu besuchen habe; aber ebenso großen Wert legt er auf das sog. pädagogische Seminar.

Gymnasialoberlehrer Baldamus (Leipzig) hält das Erziehen zu allgemeiner weltgeschichtlicher Betrachtung für berechtigt. Eine Vorlesung, welche z. B. in die Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts und die Geschichte des Parlamentarismus einführe und eine Auseinandersetzung über Schutzzölle und Freihandel u. s. w. umfassen müßte, solle regelmäßig sein. Das gäbe dann allgemeine Gedanken; das sei nur eine andere Seite wissenschaftlicher Darstellung. Manches könne man auch schon den Primanern beibringen, wenn derselbe Lehrer die Schüler vier Jahre nacheinander hätte; dann fiel der ganze Repetitionsdruck der Prima großenteils weg; man könne das eine mehr in die Seminare, das andere mehr in die Vorträge verlegen.

Bestimmte Anträge über die verhandelte Frage waren vom Referenten nicht vorgeschlagen und auch nicht aus der Mitte der Versammlung angeregt worden.

Am dritten Tage sprach Professor Karl Theodor Heigel (München) über die Frage: Welche Erleichterungen in Benützung von Archiven und Handschriftensammlungen sind anzustreben? Seine Ausführungen lauteten im wesentlichen: Manche Historiker sind der Ansicht, daß Archive ebenso wie die öffentlichen Bibliotheken rein wissenschaftlichen Zwecken zu dienen hätten, und daß dem zufolge bei der Benützung der einen wie der andern das gleiche Verfahren zu beobachten sei. Doch bei dem ersichtlich großen Unterschied empfiehlt es sich, zuerst von den Büchereien, dann von den Urkundensammlungen zu sprechen.

Bücher und Urkunden werden bis vor nicht langer Zeit als Schätze

betrachtet, die man soviel wie möglich geheim halten müsse. Seit Nicola Niccoli, dem Begründer der ersten öffentlichen Bibliothek, wurde der Zweck einer solchen bald erkannt, bald verkannt. König Karl V. von Frankreich liefs die „königliche Bibliothek“ täglich bei anbrochender Dunkelheit mit dreifsig Kerzen erleuchten, damit die Studirenden zu keiner Zeit ihre Arbeiten unterbrechen müßten. Die Bücherei der Fugger in Augsburg stand den Gelehrten wenigstens immer offen. Im allgemeinen aber hatten zu den großen Bibliotheken noch zu Anfang unseres Jahrhunderts nur wenige Bevorzugte Zutritt. In den nächsten Jahrzehnten besserte sich dies zwar einigermaßen, doch beinahe überall bestanden noch Vorschriften, welche die Benützung insbesondere der Handschriften außerordentlich erschwerten. Die sog. „öffentliche“ Bibliothek war zwei bis dreimal in der Woche ein paar Stunden lang geöffnet. Zum Entleihen von Büchern waren nur die Staatsdiener vom Kollegialrat aufwärts berechtigt, außerdem nur noch die Professoren einer Hochschule aus Rücksicht auf ihren Beruf. Handschriften durften nur mit besonderer Bewilligung des Vorstandes eingesehen, nur mit besonderer Genehmigung der allerhöchsten Stelle ausgeliehen werden. Aufserhalb der Stadt und ins Ausland — und als Ausland galt auch schon der grenznachbarliche deutsche Bundesstaat — durfte kein Buch, geschweige denn eine Handschrift ohne allerhöchste Bewilligung und besondere Bürgschaft der betreffenden Gesandtschaft ausgeliehen werden. Doch jetzt wird in der ganzen gebildeten abendländischen Welt die Freiheit des geistigen Verkehrs als notwendig anerkannt und gefördert, die öffentlichen Bibliotheken verdienen jetzt in Wahrheit ihren Namen, jedermann hat Zutritt, das Ausleihen von Büchern nach Hause ist in der denkbarsten Weise erleichtert, die Versendung von Büchern hat in großartigem Mafse zugenommen. Dadurch erst wird es dem Manne mit geistigen Bedürfnissen auch auf dem Lande ermöglicht, sich mit guter Lektüre oder eigener Forscherarbeit zu beschäftigen.

Auch die Benützung der Handschriften ist so ziemlich überall von lästigen Bestimmungen befreit. Der Zutritt zu den Handschriften steht zwar nicht schlechtweg jedermann offen, aber niemand, der Vertrauen verdient, wird abgewiesen; die Entscheidung, wer zugelassen werden soll, ist den Bibliotheksbeamten anheimgestellt, die ja auch weit besser darüber urteilen können als die Ministerien. Etwas genauer sieht man sich allerdings diejenigen an, welche Handschriften zu Hause benützen wollen. Es wird denn auch nicht überall diese Erlaubnis gewährt, aber auch die Gegner dieser Einrichtung schwinden immer mehr, denn die Vorteile eines liberalen Verfahrens gegenüber vertrauenswürdigen Persönlichkeiten überwiegen weit die Nachteile. Freilich als vor etwa zwanzig Jahren bei einer Feuersbrunst in Mommsens Villa in Charlottenburg ein paar wertvolle fremde Handschriften mitverbrannt, wurden Klagen laut. „Das Ausleihen von Handschriften ist nicht eine Förderung, sondern eine Gefahr für die Wissenschaft,“ hiefs es; „aus den feuersicheren Bibliotheksräumen sollen wertvolle oder gar unersetzliche Handschriften überhaupt nicht herauskommen!“ Sichertlich mit Recht antwortete damals Löher auf diese Warnungen: „Wollte man dies streng durchführen, so würde der Wissenschaft in zehn Jahren mehr Schaden zugefügt, als in der That die paar Handschriften wert sind, die vielleicht in hundert Jahren deshalb zu grunde gehen, weil sie aufser ihrem gesetzlichen Aufbewahrungsort jemand anvertraut worden.“ Allerdings ist die größte

Versicht geboten; wertvolle Handschriften sollen immer nur verdienten Gelehrten und nur auf kurze Zeit ins Haus, in der Regel nur zur Benützung in einem Archiv oder in einer Bibliothek ausgeliefert werden, deren Verwaltung sich für sichere Aufbewahrung und Rücksendung verbürgt. Nach diesen Grundsätzen wurde denn auch die Versendung von Handschriften immer allgemeiner und häufiger, bis endlich von seiten Preussens System in diese Art von Benützung gebracht wurde. Durch einen Erlaß des königlichen Kultusministeriums vom 8. Januar 1890 wurden sämtliche preussische Universitätsbibliotheken und die königliche Bibliothek zu Berlin ermächtigt, Handschriften an Bibliotheken anderer Staaten direkt zu versenden, falls sich die Regierung des betreffenden Staates dazu versteht, preussischen Forschern die gleiche Vergünstigung einzuräumen. So ist im ganzen allen billigen Anforderungen Genüge geschehen, und es braucht nur noch der Hoffnung Ausdruck gegeben zu werden, daß auch jene Regierungen, die sich bisher noch nicht dazu entschließen konnten, die seit 1890 für Preußen, Bayern u. s. w. bestehenden Grundsätze anerkennen möchten, Grundsätze, die in gleicher Weise der Freiheit der wissenschaftlichen Forschung wie der Sicherung der Handschriften Rechnung tragen.

Wenden wir uns zu den Archiven! Auch für diese ist die Benützung in neuester Zeit ungemein erleichtert, und der Streit dreht sich jetzt nur noch darum, ob die Archive in erster Linie noch der Staatsverwaltung zu dienen haben oder als rein wissenschaftliche Institute anzusehen seien. Während z. B. Erhard und die meisten Historiker die Archive den Bibliotheken völlig gleichgestellt und der freien Benützung übergeben wissen wollten, halten andere an der Ansicht fest, daß der organische Zusammenhang der Archive mit den Verwaltungsbehörden nicht aufgegeben werden dürfe, und daß die Archive zunächst den Staatszwecken dienen müßten. Vor allen Lühern stellte sich in jüngster Zeit auf den fiskalischen Standpunkt. „Amt und Sorge der Archivare muß nicht auf Delikatessen, d. h. die Wissenschaft, sondern vorzugsweise wieder auf das tägliche Brot des Staates und seiner Bürger gerichtet werden, sie sollen wieder hauptsächlich für Staat und Recht und daneben für die Geschichtsforschung arbeiten.“ Aber eine Trennung der rein historischen Urkunden von solchen, die noch gegenwärtig praktischen Wert besitzen, ist in keinem Archiv gründlich durchzuführen; denn sehr viele Schriftstücke werden zugleich für den einen wie den anderen Zweck nützlich und wertvoll sein. Das Archiv kann aber Mittelpunkt praktischer Thätigkeit für den Staat sein, ohne daß dabei die historische Wissenschaft verliert. Freilich müssen die Beamten nach beiden Seiten die nötige Vorbildung genossen haben, und muß jeder Beamte nach seinen besonderen Fähigkeiten und Kenntnissen mit der rechten Aufgabe betraut werden. Das „Archivgeheimnis“ muß auf das Mindestmaß beschränkt werden; ganze Kategorien von Archivalien dürfen nicht von vornherein von der Benützung ausgeschlossen werden. Jedes Herrscherhaus kann für sein eigentliches Familienarchiv das gleiche Recht beanspruchen wie jede Adels- und Bürgerfamilie; das Oberhaupt der Familie, also in diesem Falle der Landesherr selbst, gewährt oder versagt dem Zutritt. Doch wäre allzugroße Ängstlichkeit wohl kaum am Platze; denn die Kenntnis des archivalischen Stoffs wird einen halbweg ehrlichen Publizisten eher abhalten als anregen, unbeglaubigten Anekdotenkram in seine Darstellung aufzunehmen. Eine besondere Würdigung verlangen die Akten

und Urkunden des Staatsarchivs, die über die Domänen und sonstigen Vermögensrechte des Staates Aufschluss geben, ob nämlich Privaten und Gemeinden auch in solchen Fällen Archivalien vorgelegt werden sollen, wenn das fiskalische Interesse dadurch gefährdet werden könnte. Auch hier muß man sich für unbedingte Archivfreiheit aussprechen, selbst wenn der Staat dadurch einen geringfügigen Nachteil erleiden sollte. Denn eine Vorenthaltung solcher Dinge verstößt gegen Recht und Billigkeit, was des modernen Staates unwürdig ist. Der Staat darf ferner nicht am kleinen Vorteil haften wie der Privatmann; das Staatsarchiv ist ein Institut, das von der Gesamtheit unterhalten wird: als solches muß es auch der Gesamtheit zugänglich sein; nur wenn ein höheres allgemeines Interesse, das Staatswohl, in Frage kommt, darf die Pforte verschlossen werden, in rein privatrechtlichen Angelegenheiten aber soll der Fiskus das Recht der Benützung öffentlicher Archive mit jedem anderen Interessenten teilen. In der Gegenwart ist die Heimlichkeit nicht mehr erstes Gesetz und Lebensbedingung der Archive. Wie die Kleinstaaterei aus der Politik, so soll kleinstaatliche Engherzigkeit für die Archive der großen und kleinen Staaten verschwinden. Arneht, der verdienstvolle Direktor des österreichischen Staatsarchivs, war der erste, der seine Anstalt der weitesten Benützung öffnete; er vertrat die Überzeugung, daß man den Historikern vor allen anderen die Einsicht in jene Urkunden gestatten müsse, an welchen sie die Gültigkeit ihrer Anschauungen erproben können. In kurzer Zeit machte sich ein Aufschwung der geschichtlichen Studien in Österreich bemerkbar, und das Ansehen des Staates wurde wesentlich gehoben; Heinrich von Sybel, „der offene Feind Österreichs,“ wurde zur unbeschränkten Benützung des österreichischen Staatsarchivs zugelassen. Auch andere Staaten folgten mit mehr oder weniger Ängstlichkeit dem vorgezeichneten Beispiele. Doch auch die Wünsche der Gelehrten wachsen mit dem Glück. Solche finden sich in folgenden Thesen niedergelegt:

1) Es erscheint wünschenswert, daß sich alle Regierungen den Grundsätzen, welche im Erlaß des preussischen Kultusministeriums vom 8. Januar 1890 in Bezug auf Versendung von Handschriften aus öffentlichen Bibliotheken aufgestellt sind, anschließen möchten.

2) Die Entscheidung, ob einem Gesuch um Archivbenützung zu wissenschaftlichen Zwecken zu willfahren sei, soll ohne besondere Ermächtigung durch die Staatsregierung dem Leiter des Archivs zustehen.

3) Als Normaljahr, bis zu welchem Archivalien zu wissenschaftlicher Benützung überlassen werden, ist das Jahr 1848 für alle Archive festzusetzen.

4) Den Archivvorständen soll freigestellt sein, vertrauenswürdigen Forschern auch Einsicht in die Repertorien und Zettelkataloge zu gewähren.

5) Gutgearbeitete Repertorien wichtiger Archivgruppen sollen allmählich in systematischer Reihenfolge gedruckt und veröffentlicht werden.

6) Urkunden, Handschriften und Akten sollen zu wissenschaftlichen Zwecken versendet werden, falls sich das entleihende Archiv zur nämlichen Dienstleistung bereit erklärt und für sichere Aufbewahrung und Rücksendung sich verbürgt.

7. Es wäre wünschenswert, daß für Abschriften, welche von Beamten oder Bediensteten der Archive im Dienste von Privaten gefertigt werden, eine einheitliche Taxe für ganz Deutschland festgesetzt würde.

Ausgedehnte Benützung der archivalischen Schätze eines Landes, schließt

der Redner, sollte nicht bloß gestattet, sondern gewünscht werden. Wenn zur Stärkung vaterländischer Gesinnung unbestreitbar die Kenntnis vaterländischer Geschichte beiträgt, so steht es ebenso fest, daß nur die wahrhaftige Geschichte dauernd diese Kraft besitzt. Ohne Freiheit der Forschung aber keine Wahrheit! —

Archivdirektor Wiegand (Straßburg) ist gleichfalls für möglichste Öffnung der Archive; insbesondere sollte zur Versendung von Archivalien über die Reichsgrenze die diplomatische Vermittlung wegfallen, die, wie Redner an einem Beispiel zeigt, wo es sich um Beschaffung holländischen Materials handelte, nur zur Zeitvergeudung führt. Dagegen spricht er sich gegen die Schaffung eines Normaljahres aus, worüber man den Archivleitern von Fall zu Fall die Entscheidung überlassen solle, und gegen die Drucklegung der Repertorien wegen der hohen Kosten und der Verschiedenheit der Archiveinrichtungen in Deutschland.

Reichsarchivassessor Wittmann (München) stimmt sämtlichen Thesen zu mit Ausnahme von 3, wofür er sich als Beamter nicht erklären könne.

Generalmajor von Wetzer, Direktor des k. k. Kriegsarchivs in Wien, bespricht in längerer, sehr interessanter Ausführung die österreichischen Archivverhältnisse. Das Prinzip möglichster Freiheit sei zum Durchbruch gekommen; diese Einrichtung habe nicht geschadet und sei durchführbar. Gefährlich und unangenehm seien nur die sog. genealogischen Forscher, von denen er jährlich bis zu 400 Anfragen zu beantworten habe, um nur das größere Übel, deren Anwesenheit im Archiv, zu verhindern. Bezüglich des Normaljahres empfehle sich eher 1847; dem Wunsche, kein Normaljahr festzusetzen, könne er nicht zustimmen; denn gegen unbescheidene oder unzulässige Anfragen thue eine solche Bestimmung gute Dienste. Gegen die Einsichtnahme von Repertorien habe er nichts einzuwenden; in einem halbwegs gut eingerichteten Archiv schreibe man das, was man zurückbehalten wolle, ohnedies nicht ins Repertorium. Die Drucklegung der Repertorien scheitere am Kostenpunkt. Die Arbeiten der Archivbeamten gegen Geld gestatte er grundsätzlich nicht oder nur unter Aufsicht des Vorstandes gegen eine Bezahlung, die dann von amtswegen an das Personal verteilt werde.

Professor Böhmling (Karlsruhe) betont dringend die Notwendigkeit des Wegfalls der diplomatischen Vermittlung beim archivalischen Verkehr mit dem Auslande.

Bei der vorgerückten Zeit verzichteten die übrigen vorgemerkten Redner auf das Wort. Der Referent zieht in seinem Schlußwort These 5 (Druck der Repertorien) zurück, besteht aber auf einem Normaljahr und schlägt, da bei 1848 noch lebende Persönlichkeiten beteiligt sein könnten, überhaupt das Revolutionsjahr für viele Staaten noch zu peinlich sei, das Jahr 1847 vor. — Bei der Abstimmung werden die Thesen 1, 2, 4, 6 und 7 einstimmig angenommen, These 3 mit allen gegen die Stimmen von drei Münchener Archivbeamten, These 5 fällt aus.

Schließlich handelte es sich um die Frage der Wiederholung des Historikertages. Alle Redner empfahlen eine regelmäßige Wiederkehr. Es wurde einstimmig beschlossen, die nächste Versammlung deutscher Historiker Ostern 1894 in Leipzig abzuhalten; mit der Herausgabe eines Berichtes über den Verlauf der Verhandlungen wurde der Münchener Ortsausschuß betraut; auf einen Antrag von Professor Arndt (Leipzig) werden die gefaßten Beschlüsse

zur thunlichsten Berücksichtigung dem deutschen Reichstag, dem österreichischen und ungarischen Ministerium und den verschiedenen deutschen Landesregierungen unterbreitet.

Nach einem Schlussworte des Vorsitzenden über den glückbedeuten- den Verlauf des ersten deutschen Historikertages und Worten des Dankes von Professor F. Stieve (München) an den Vorsitzenden wird die Versammlung geschlossen.

Eine Schilderung des geselligen Zusammenseins der deutschen Historiker nach den Geist und Körper anstrengenden Verhandlungen gehört wohl nicht in den Rahmen dieser Berichterstattung. Doch darf man soviel sagen, daß alle Teilnehmer nur Worte des Lobes über den Verlauf der drei Tage, die geistige und leibliche Genüsse in Fülle geboten, äußerten: ein gutes Vorzeichen für die Zukunft von Versammlungen deutscher Historiker.

München.

C. Hammer.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen.

Band XXXVIII. Verhandlungen der sechsten Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover. 1891.

I. Durch welche Mittel sind die Schüler in der Vorbereitung der fremdsprachlichen Lektüre zu unterstützen, und wie sollen die diesem Zwecke etwa dienenden Hilfsmittel beschaffen sein. Angenommene Thesen: 1. Der der Lektüre vorangehende Sprachunterricht hat dieselbe wesentlich durch Vermittelung eines auf die Lektüre berechneten Wortschatzes zu unterstützen. 2. Der Umfang der für die Lektüre aufgegebenen Pensen muß der Kraft des Schülers entsprechen. 3. An die erste Übersetzung dürfen nicht zu hohe Anforderungen gestellt werden. 4. Der Schüler muß bei dem Beginn der Lektüre von dem Lehrer Anweisung erhalten, wie er die Präparation überhaupt zu betreiben hat. Diese sogenannte Vorpräparation muß so lange fortgesetzt werden, bis eine selbständige Präparation von der Klasse geleistet werden kann. 5. Auch späterhin muß für schwierigere Stellen eine Vorpräparation stattfinden. 6. Extemporieren ist geeignet, die Leistungsfähigkeit der Schüler in häuslicher Vorbereitung zu ermitteln, den Fortschritt der Lektüre zu fördern und auch für die Gewandtheit der Schüler in schneller Auffassung und Übersetzung fremdsprachlicher Texte zu erhöhen, und darum empfehlenswert. 7. Über die Zweckmäßigkeit gedruckter Präparationen sind noch Erfahrungen zu sammeln. Der Gebrauch gedruckter Übersetzungen ist im allgemeinen zu verwerfen. 8. Bis O III inkl. sowie zu Homer sind Spezialwörterbücher, die nach richtigen didaktischen Grundsätzen gefertigt sind, zu empfehlen. 9. Zur Erleichterung der häuslichen Vorbereitung dienen gut kommentierte Ausgaben.

II. Die griechische Grammatik in Tertia und Sekunda nach Auswahl und Umfang des Lehrstoffs und Methode des Unterrichts. Angenommene Thesen: 1. Es ist dringend zu wünschen, daß an allen Anstalten die Sekunden im Griechischen getrennt unterrichtet werden. 2. Der Unterricht in der griechischen Grammatik in III und II bezweckt Sicherheit in der attischen Formenlehre und Kenntnis der Hauptlehren der

Syntax, als Vorbedingungen für gründliches Verständnis der Schriftsteller. 3. Lehraufgabe der III ist die Formenlehre des attischen Dialekts, daneben wichtige Erscheinungen der Syntax, soweit sich ihre Einprägung in Anlehnung an das Übungsbuch und die Lektüre bezw. bei Gelegenheit der Formenlehre als zweckmäßig erweist. 4. Lehraufgabe der II ist die Wiederholung der attischen Formenlehre und die zusammenhängende Behandlung der Syntax. Die Abgrenzung des Lehrstoffes für die Unter- und Oberstufe bleibt jeder einzelnen überlassen. 5. Die Wortbildung ist weder in der III noch in der II Gegenstand planmäßiger Unterweisung. 6. Die Einführung in die Bekanntschaft mit den nicht-attischen Dialekten erfolgt im Anschluss an die betreffende Lektüre. 7. Der Lehrstoff ist, in Formenlehre wie Syntax, auf die im Sprachgebrauch der attischen Schul-Schriftsteller gewöhnlichen Erscheinungen zu beschränken. Was darüber hinausgeht, bleibt der Erklärung bei Gelegenheit der Lektüre vorbehalten. 8. Für den Lehrgang und das Lehrverfahren im einzelnen lassen allgemein gültige Regeln sich nicht aufstellen; hier ist der freien Bewegung des Unterrichtenden Spielraum zu geben. 9. Die grammatische Unterweisung hat sich auf allen Stufen in möglichst enger Fühlung mit der Lektüre zu halten. Insbesondere ist wünschenswert, daß nach Vermittlung der notwendigen Vorkenntnisse in U III mit zusammenhängender Lektüre begonnen werde. 10. Die sicheren Ergebnisse der neueren Sprachforschung sind von Anfang an insoweit zu verwerten, als sie geeignet scheinen, den Unterricht zu vereinfachen und das Verständnis für die sprachlichen Erscheinungen zu fördern.

III. Mit welchen Mitteln kann die Schule für Hebung der Reinheit der deutschen Sprache wirken? Angenommene Thesen: 1. Die Schule, welche die Pflege der deutschen Sprache immer als eine Hauptaufgabe angesehen hat, erkennt die Berechtigung der nationalen Bewegung der Gegenwart, welche die Reinheit des Ausdrucks, insonderheit die Beseitigung der entbehrlichen Fremdwörter zum Ziele hat, an und wirkt an ihrem Teile zur Erreichung desselben mit. 2. Wenn Reinheit der Sprache auch vornehmlich in Freiheit von fremdsprachlichen Bestandteilen besteht, so sind doch, was die hochdeutsche Schriftsprache anlangt, auch Archaismen, Provinzialismen, manche Neologismen und Gewohnheiten der Kanzlei- und Geschäftssprache mit denselben nicht verträglich. Die durch solche Einflüsse hervorgerufenen Mängel beschränken sich nicht auf den Wortschatz, sondern treten auch in Wendungen, Wortfügungen und im Satzbau hervor. 3. Wie die Schule die Pflicht hat, zur Hebung der Reinheit der deutschen Sprache mitzuwirken, so besitzt sie auch die Mittel dazu. 4. Hauptaufgabe bei dem Kampfe um die Reinheit der Sprache, insonderheit bei dem Kampfe gegen die Fremdwörterei ist es, dem Willen der Schüler eine so nachhaltige Anregung zu geben, daß sie auch für ihr späteres Leben ein lebendiges, zur Bethätigung drängendes Interesse an der Hebung der Reinheit ihrer Muttersprache sich bewahren. 5. Voraussetzung für den glücklichen Erfolg der dahin zielenden Bestrebungen ist hauptsächlich die von der Schule auch sonst immer als Aufgabe anerkannte Erziehung der Schüler zu vaterländischer Gesinnung, daneben aber auch die bei den Schülern freilich meist nur in engen Grenzen mögliche Ausbildung feineren Sprach- und Stilgefühls. 6. Die allgemeinen Mittel, welche die Schule anwendet, sind Beispiel der Lehrer, Belehrung, Gewöhnung und Bildung des Willens der Schüler. 7. Die

besonderen Mittel, welche sie anwendet, sind: a) im deutschen Unterricht ist α) durch Entwicklung des Sprachgefühls der Schüler Widerwillen gegen die Sprachmengerei als Aufhebung des Ebenmäßiges deutscher Rede hervorzuheben; β) der Reichtum, die Schönheit und Kraft der deutschen Sprache im Leben und in der Litteratur zur Anschauung zu bringen; γ) in die Geschichte der Sprache einzuführen, besonders auch das Eindringen der fremden Bestandteile zu zeigen. Erklärung: Da Kenntnis des Mittelhochdeutschen eine Vertiefung des Unterrichts nach den angegebenen Richtungen ermöglicht, ist die Wiedereinführung desselben in den Lehrplan zu wünschen; δ) im Aufsatz auch die Reinheit der Sprache sorgsam zu beachten. b) Im fremdsprachlichen Unterricht ist α) die Gefahr des Einflusses der fremden Sprachen auf den deutschen Ausdruck zu bekämpfen, namentlich auch soweit die Übersetzungsbücher unreines Deutsch enthalten, Aufmerksamkeit zuzuwenden; β) Das Herübersetzen für den Gebrauch eines reinen Deutsch fruchtbar zu machen. 8. In ihren Bestrebungen für die Reinheit der Sprache betrachtet die Schule den Kampf gegen die entbehrlichen Fremdwörter als eine besondere Aufgabe. Sie führt denselben, indem sie bei gegebener Gelegenheit a) auf den Schaden, welchen die nationale Würde durch die Fremdwörter erleidet, und die oft in Eitelkeit, Gedankenlosigkeit, Bequemlichkeit, Mangel an Schönheitssinn bestehenden Gründe zum Gebrauch derselben hinweist; b) dabei aber mit Ruhe und Besonnenheit vorgeht, zwischen den entbehrlichen und unentbehrlichen scheidet, nötigenfalls — jedenfalls mit Ausschluß eigentlicher Fremdwörterkunde — die Ableitung und Bedeutung erklärt und den Unterschied zwischen Fremdwort und Lehn- bzw. Weltwort lehrt; c) den Grundsatz: kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann, anerkennt und nach Maßgabe seiner Verwirklichung im Leben zur Geltung bringt; d) die Verdeutschungen der meist der Schule angehörenden Kunstausdrücke, welche amtlich festgesetzt sind, gemäß den durch die Schulbehörde ihr zu übermittelnden Verzeichnissen verwendet; e) für die Kunstausdrücke in der Verwaltung, in dem Betriebe, in den Unterrichtsfächern der Schule die von der obersten Stelle des Schulwesens festzusetzenden Verdeutschungen verwendet; f) soweit es thunlich ist, unter Beibehaltung des Zusammenhangs mit den übrigen wissenschaftlichen Kreisen in gemeinschaftlichem Zusammenhange der einzelnen Lehrkörper nach Verdeutschung der wissenschaftlichen Kunstausdrücke strebt; g) in den Jahresberichten und allen anderen für das Haus bestimmten amtlichen Äußerungen, auch in den Beilagen der Jahresberichte das Fremdwort möglichst vermeidet. Anmerkung. Soweit nicht die unter d und e bezeichneten Fremdwörter in Betracht kommen oder nach f der einzelne Lehrkörper Bestimmungen zu treffen hat, waltet die freie Überzeugung der Lehrenden.

IV. Einrichtung, Benutzung und Verwaltung der Schülerbibliothek. Angenommene Thesen: 1. An jeder höheren Lehranstalt ist eine Schülerbibliothek notwendig. 2. Die Schülerbibliothek hat den Zweck, die erziehende und unterrichtende Thätigkeit der Schule dadurch zu unterstützen, daß sie den Schülern eine angemessene Lektüre zu ihrer Unterhaltung und Belehrung darbietet. 3. Auszuschließen sind alle Schriften, welche durch Inhalt oder Form Anstoß erregen, oder welche über das Verständnis der Schüler oder das Bildungsziel der Schule hinausgehen. 4. Romane, besonders historische, und Novellen sind in sorgfältiger Auswahl zu-

zulassen. 5. Für I bzw. schon II empfehlen sich: a) gute Übersetzungen alt- und neu-sprachlicher Klassiker, für Reallehranstalten auch französische und englische Originalwerke; b) wissenschaftliche Werke, etwa von der Art, wie sie in reicher und durchgehends zweckmäßiger Auswahl Ellendts Katalog für die Schülerbibliothek bietet; c) das eine oder andere apologetische Werk; d) ein paar kurz gefasste hodegetische Schriften, welche über die äußeren Verhältnisse der für Schüler in Betracht kommenden Berufsarten Auskunft geben. 6. Die Schülerbibliothek ist von der Lehrerbibliothek vollständig zu trennen. 7. Getrennte Klassen- oder Gruppenbibliotheken sind im allgemeinen einer Gesamtbibliothek vorzuziehen. Auch in einer Gesamtbibliothek muß der Bücherbestand nach den Bildungsstufen der Schüler gegliedert sein. 8. Keine Klasse ist von der Benutzung der Schülerbibliotheken auszuschließen. Die zeitweilige Ausschließung einzelner Schüler ist aus erzieherischen Gründen zulässig. 9. Die Benutzung darf nicht gefordert und ein Kanon zu lesender Bücher nicht vorgeschrieben werden. 10. Zu Klassenbibliothekaren sind in der Regel die Ordinarien oder Lehrer des Deutschen zu bestellen. Wo eine Gesamtbibliothek vorhanden ist, wird sie unter Aufsicht des Anstaltsdirigenten von einem dazu bestimmten Lehrer als Bibliothekar verwaltet. 11. Die Auswahl der anzuschaffenden Bücher trifft eine Kommission, bestehend aus dem Bibliothekar, bzw. den Hilfsbibliothekaren. Dieselbe hat die Wünsche und Vorschläge der übrigen Lehrer thunlichst zu berücksichtigen. 12. Die erforderlichen Mittel zur Einrichtung und Unterhaltung der Schülerbibliothek sind von der Patronatsbehörde zu gewähren. 13. Von den Schülern einen Goldbeitrag für die Schülerbibliothek einzuziehen, ist unzulässig.

Band XXXIX. Verhandlungen der neunten Direktoren-Versammlung in der Provinz Schlesien. 1891.

I. Der Unterricht in der deutschen Grammatik nach Umfang, Methode und Lehrbüchern auf den höheren Lehranstalten (im Anschluß an die Reformen von Franz Kern). Angenommene Thesen: 1. Ein selbständiger, planmäßiger Unterricht in der neuhochdeutschen Grammatik ist notwendig; derselbe dient zur Einführung in die Erkenntnis unserer Muttersprache. 2. Kerns Reformvorschläge sind noch nicht als abgeschlossen zu betrachten; besonders ist die Frage nach ihrer wissenschaftlichen Berechtigung noch nicht spruchreif. 3. Der Unterricht in der neuhochdeutschen Grammatik wird in den Klassen VI bis OIII in einem auf das Notwendigste beschränkten Umfange und in einer den Bedürfnissen der Anstalten entsprechenden Unterrichtszeit erteilt. 4. Der Gebrauch des Leitfadens ist notwendig. 5. Es ist zu wünschen, daß die einzelnen Anstalten Verzeichnisse der in ihrer Gegend am meisten vorkommenden Sprachfehler aufstellen.

II. Was kann die Schule thun, um mit Erfolg dem Gebrauche unnötiger Fremdwörter entgegenzuarbeiten? Angenommene Thesen: 1. Als unnötig im Sinne der Schule haben solche Fremdwörter zu gelten, für die allgemein anerkannte Ersatzwörter vorhanden sind. 2. Die Fremdwörter des allgemeinen mündlichen und schriftlichen Verkehrs sind, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, unnötig. 3. Die fremden Fachausdrücke der verschiedenen Verwaltungsgebiete, der Kunst, des Gewerbs- und Geschäftslebens sind als unnötig anzusehen, wenn von den zuständigen Behörden

oder Vertretern deutsche Ersatzwörter bestimmt worden sind. 4. Die fremden Kunstausrücke des Schullebens lassen sich, insoweit sie ausschließlich der Schule angehören, großenteils durch deutsche Ausrücke ersetzen; die Entscheidung über ihre Entbehrlichkeit im einzelnen und über die Ersatzwörter wird von der obersten Schulbehörde erwartet. 5. Von den fremden Kunstausrücken der Wissenschaften sind die den Bildungsvölkern gemeinsamen nicht entbehrlich. 6. Die Schüler sind über die Gründe des Eindringens der Fremdwörter in die deutsche Sprache und über die auf Reinheit der Sprache gerichteten Bestrebungen gelegentlich zu belehren. 7. Sie sind darauf hinzuweisen, daß die Sprachmengerei einem großen Teile des Volkes das Verständnis der eigenen Sprache erschwert oder sogar unmöglich macht. 8. Der Lehrer hat auf Sprachreinheit in allen mündlichen und schriftlichen Leistungen der Schüler streng zu achten. 9. Der Lehrer muß bemüht sein, sich im Unterrichte wie außerhalb desselben, insbesondere auch in allen Veröffentlichungen der entbehrlichen Fremdwörter zu enthalten. 10. Die Schule hat bei der Einführung von Lehr- und Hilfsbüchern, sowie bei Anschaffungen für die Schulbibliothek solche Bücher fern zu halten, welche sich dem Bedürfnis größerer Sprachreinheit offenbar verschließen.

III. Wie ist die Charakterbildung der Schüler an höheren Lehranstalten zu fördern? Angenommene Thesen: 1. Zur Charakterbildung der Jugend ist es erforderlich, daß ihre Erziehung auf religiös-sittlicher Grundlage beruhe. 2. Das förderlichste Mittel für die Charakterbildung auf höheren Schulen ist die persönliche Einwirkung des Lehrers durch das Vorbild wissenschaftlichen Strebens, ernster Pflichterfüllung und charaktervoller Bethätigung christlicher und deutscher Tugend. 3. Hinsichtlich der Zucht fördert die höhere Schule die Charakterbildung nicht bloß dadurch, daß sie ihre Schüler an ihre nach sittlichen Grundsätzen eingerichteten Ordnungen und an ernste Arbeit gewöhnt, sondern auch dadurch, daß sie dieselben von der strengen Gebundenheit allmählich, dem reiferen Alter entsprechend, zur sittlichen Freiheit führt. 4. Die Schüler müssen zum Zweck der Charakterbildung möglichst nach ihrer persönlichen Eigenart behandelt und beurteilt werden. 5. Im Unterrichte ist möglichste Konzentration der einzelnen Lehrgegenstände und Lehrstoffe auch derart anzustreben, daß die sittliche Bildung der Schüler als Endzweck des ganzen Unterrichtsbetriebes festgehalten wird. 6. Die Charakterbildung der Schüler wird durch möglichste Verwertung des sittlichen Bildungsgehaltes der einzelnen Unterrichtsfächer gefördert. 7. Die Schüler müssen im Interesse der Charakterbildung zum sicheren Bewußtsein des Könnens geführt werden. 8. Die Förderung des Turnens und aller Leibesübungen von Seiten der Schule hilft nicht nur der körperlichen Kräftigung zu ihrem Rechte, sondern dient auch der Charakterbildung. 9. Die Charakterbildung der Schüler wird durch möglichstes Zusammenwirken der Schule mit der Familie gefördert. 10. Um den Einfluß des Lehrers auf die Familie zu stärken, erscheint eine durchgreifende Hebung seiner äußeren Lage dringend geboten.

Band XL. Verhandlungen der dreizehnten Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen. 1892.

I. Wie ist der Unterricht in der Geschichte an den höheren Lehranstalten zu handhaben und seinem Stoffe nach auf die einzelnen Klassen zu verteilen, damit die Geschichte der

neuesten Zeit und die Kulturgeschichte in ausreichendem Maße Berücksichtigung finden? Angenommene Thesen: 1. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts besteht darin, durch Vermittelung einer entsprechenden Kenntnis von Begebenheiten der Weltgeschichte den geschichtlichen Sinn zu entwickeln. 2. Der Geschichtsunterricht hat die Vaterlandsliebe auf die Überzeugung zu gründen, daß die Entwicklung der Menschheit im allgemeinen und des eigenen Volkes im besonderen nur möglich gewesen ist in staatlicher Ordnung, und daß die Thätigkeit des einzelnen nur innerhalb dieser Schranken fruchtbar werden kann. 3. Die volle Erfassung des historischen Lebens ist ohne Berücksichtigung der Kulturgeschichte nicht möglich. 4. Die Geschichte der neuesten Zeit und die Kulturgeschichte können im Geschichtsunterricht in ausreichender Weise berücksichtigt werden, ohne daß in der Handhabung desselben eine Änderung der heutzutage als bewährt anerkannten methodischen Grundsätze einzutreten hat. Es handelt sich nur darum, minder wichtige Abschnitte für den geschichtlichen Unterricht entweder ganz auszuscheiden oder summarisch zu behandeln. 5. Die Kulturgeschichte hat im Unterrichte keine selbständige Bedeutung; sie ist heranzuziehen, wo ein eindringenderes Verständnis des geschichtlichen Lebens dadurch gefördert wird. 6. Die aus anderen Unterrichtsfächern erwachsenen kulturgeschichtlichen Kenntnisse sind in möglichster Beschränkung und knappster Form in ihrer Bedeutung für den geschichtlichen Unterricht zu verwerten. 7. Die Einführung in die Kunst und Litteratur des Altertums ist auf den Gymnasien zumeist von dem altsprachlichen Unterrichte zu erwarten; im übrigen ist bei der Auswahl der im Geschichtsunterricht zu berücksichtigenden kulturgeschichtlichen Verhältnisse in erster Linie die vaterländische Kultur zu berücksichtigen. Andere Völker können nur insoweit in Betracht kommen, als ihre Kultur einen bestimmenden Einfluß auf die Entwicklung des Vaterlandes ausgeübt hat. 8. Keine Periode vermag in dem Maße wie die neueste Geschichte die Teilnahme am politischen Leben vorzubereiten; sie ist daher möglichst ausführlich zu behandeln, namentlich auch die Zeit von 1815—1864. 9. Die neueste Geschichte ist vom nationalen Standpunkte aus zu behandeln, die außerdeutsche Geschichte nur in den Teilen heranzuziehen, welche eine bestimmende Einwirkung auf Deutschland zeigen oder die in der deutschen Geschichte hervortretenden Bewegungen erklären. 10. Die Stoffverteilung regelt sich einstweilen nach den Lehrplänen von 1892.

II. Wie ist der Unterricht in den alten Sprachen einzurichten, damit die Schüler in höherem Maße wie bisher in das Leben und die Kunst des Altertums eingeführt werden? Angenommene Thesen: 1. Nachdem der Unterricht in den alten Sprachen durch die Lehrpläne von 1892 neu geordnet ist, kann Besserung der Einführung in Leben und Kunst der Alten außer von umfangreicher und gründlicher Lektüre nicht durch Vermehrung des bezüglichen Stoffes, sondern nur durch Auswahl und Verteilung desselben auf die einzelnen Klassen sowie vom Privatstudium der Schüler erwartet werden. Diese Verteilung des Stoffes ist notwendig, damit seine Aneignung der Unsicherheit gelegentlicher Betrachtung entzogen werde. 2. Die nach den neuen Lehrplänen auf Gymnasien zu lesenden griechischen und römischen Schriftsteller genügen zur Einführung in das Leben der Alten. Außer zur Privatlektüre aus dem

bezeichneten Kreise sind die Schüler zum Privatstudium eines hervorragenden neueren Werkes über das Leben der Alten anzuregen. 3. Beitragen zur Besserung der Kenntnis des Altertums kann eine zweckmäßigere Einrichtung der Übungsbücher für die unteren und mittleren Klassen im Lateinischen und Griechischen überhaupt dadurch, daß ihr Stoff mit nach sachlichen Gesichtspunkten gewählt und gestaltet und der einschlägige Wortschatz entsprechend berücksichtigt wird. 4. Die lateinische Syntax, zumal die Kasuslehre, ist, soweit sie sich mit dem Deutschen deckt oder ihm Analoges bietet, überhaupt nicht in besonderen grammatischen Regela und Übungen zu treiben, sondern durch die Lektüre zur Anschauung und dadurch zur Aneignung zu bringen. 5. Diejenigen Regela der lateinischen Syntax, die mehr oder minder von dem deutschen Sprachgebrauche abweichen, sind in konzentrischer Verteilung in den vier ersten Jahrgängen so zu lehren, daß der zusammenfassenden grammatischen Übung der zu einer Regel gehörenden Erscheinungen vielfache Anschauung und Gewöhnung durch die Lektüre vorausgeht; nachdem in dem fünften Jahrgange eine systematische Übersicht gegeben ist, haben die höheren Stufen nur eine Befestigung, keine wesentliche Erweiterung der grammatischen Kenntnisse zu erstreben. 6. Die grammatischen mündlichen und schriftlichen Übungen im Latein haben ihren Sprachstoff, am besten ohne ein deutsches Übungsbuch, lediglich der gleichzeitigen Lektüre zu entnehmen und diese zu verwerten und zu verarbeiten, während die Lektüre selbst nur soweit Grammatisches berührt, als zum Verständnis der einzelnen Stelle des Schriftstellers unbedingt erforderlich ist. 7. Der mythologische Unterricht ist schon in V und IV durch Vorzeigen von Götter- und Heroenbildern zu beleben, in III geschieht dies reichlicher, wobei die Betrachtung auf die Feststellung der Attribute und Gewinnung der Typen zu beschränken ist, künstlerische Gesichtspunkte aber ausgeschlossen werden. 8. Der an den Geschichtsunterricht und die Lektüre lehrplanmäßig in Gruppen verteilte Stoff wird an geeigneter Stelle im Zusammenhange in sich und mit der Zeitgeschichte von den Lehrern des Lateinischen und Griechischen geordnet und befestigt. 9. Auch die Betrachtung von Kunstwerken ist nicht auf vereinzelte gelegentliche Hinweise bei der Lektüre zu beschränken, sondern muß durch Ergänzung den Grad von Vollständigkeit erhalten, um einen Überblick über die Entwicklung der griechischen und römischen Kunst zu gewähren. Läßt sich dazu keine Zeit gewinnen, so ist eine bessere Einführung in die Kunst nicht möglich; denn bei der Lektüre ist weder im Griechischen noch im Lateinischen zum Verständnis des Gelesenen Besprechung von Kunstwerken in dem Grade erforderlich oder auch nur gerechtfertigt, daß ohne Schädigung der eigentlichen Aufgabe der Lektüre in die Kunst irgend genügend eingeführt werden könnte. 10. Wünschenswert ist ein Schulbuch zur Einführung in Leben und Kunst der Alten für die drei letzten der neun Jahreskurse höherer Lehranstalten, dieses Schulbuch muß durch einen angemessenen Bilderschatz unterstützt werden.

III. Ziel und Methode des evangelischen Religionsunterrichts an den Gymnasien und Realgymnasien. Angenommene Thesen: A. Ziel. 1. Der evangelische Religionsunterricht an höheren Schulen verfolgt, unterstützt von der Gesamttätigkeit derselben, das Ziel, die Jugend in Gottes Wort zu erziehen und sie zu befähigen, daß sie der-

ciast durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel gebe.

2. Zur Erreichung dieses Zieles ist der evangelische Religionsunterricht wie bisher so auch fernerhin auf höheren Lehranstalten von der untersten bis zur obersten Klassenstufe nach einem festgelegten Lehrplan zu erteilen.

3. Rücksichtlich des eigentlichen Lehrstoffes und seiner Begrenzung ist an der durch die Lehrpläne vom 31. März 1882, bezw. durch die Entlassungsprüfung vom 27. Mai desselben Jahres als maßgebend hingestellten Lehraufgabe, deren grundlegende Bestimmungen auch durch die neuerdings festgesetzten Lehrpläne keine wesentliche Veränderung erfahren haben, als den allgemeinen Bedürfnissen religiöser Erkenntnis durchaus entsprechend festzuhalten.

4. Für die Stoffverteilung sind nachstehende allgemeine Grundsätze maßgebend: a) Die heilige Schrift steht im Mittelpunkte des gesamten Religionsunterrichtes; alles übrige hat ihr gegenüber nur eine dienende Stellung einzunehmen. b) Es ist Rücksicht zu nehmen auf den Konfirmanden-Unterricht und auf die aus der U II ins praktische Leben übertretenden Schüler. c) Die elementare Behandlung des lutherischen Katechismus findet in O III ihren Abschluss. d) Der Unterricht in der Kirchengeschichte und die Glaubens- und Sittenlehre sind der I zuzuweisen.

B. Methode.

5. Der Religionsunterricht hat sich stets in einer der Würde und Heiligkeit des Gegenstandes entsprechenden, Sinn und Herz zugleich treffenden Form zu bewegen, ohne im übrigen den Charakter einer Unterrichtsstunde zu verlieren.

6. Es ist zu wünschen, daß der Religionslehrer auch in anderen Unterrichtsgegenständen — womöglich in den oberen Klassen — beschäftigt werde.

7. Die methodische Behandlung der biblischen Geschichte verlangt: a) Zerlegung der einzelnen biblischen Geschichten in kleinere Stoffeinheiten; b) Erzählung des Lehrers in möglichst engem Anschluß an die Bibelsprache; c) Abfragen; d) Zusammenfassung des Grundgedankens in einen Spruch, Liedervers oder in eine Katechismusstelle; e) Nacherzählen seitens eines oder mehrerer Schüler; f) Wiederholung in der nächsten Religionsstunde.

8. Es empfiehlt sich, von IV ab anstatt der Vollbibel einen nach pädagogischen Grundsätzen gearbeiteten Bibelauszug (sog. Schulbibel) zu benutzen. Die Konferenz stimmt den von der Bremer Bibelgesellschaft aufgestellten Grundsätzen bei, ohne sich Nr. 3 derselben anzueignen.

9. Die methodische Behandlung der Lektüre des A. T. hat auch auf den Nachweis hinzuwirken, daß das A. T. nur die Vorbereitung des N. T., — die Lektüre des N. T., daß Jesus der Christ sei.

10. Bei der Bibellektüre ist zu sorgen: a) für leicht überschaubare Stoffeinheiten; b) für deutliche Bezeichnung des jedesmaligen Zieles; c) für klare Disposition; d) für scharfe Auffassung des tertium comparationis der Gleichnisse und des Inhalts der längeren Reden Christi.

11. Gesicherte Ergebnisse der kritischen Bibelforschungen finden bei der Lektüre nur insofern Berücksichtigung, als sie zum unmittelbaren Verständnis der einzelnen Schriften nötig sind.

12. Von einer systematischen Behandlung des Katechismusstoffes ist in den unteren Klassen Abstand zu nehmen. Nur in passender Verbindung mit der biblischen Geschichte und der Lektüre biblischer Schriften wird die einzelnen Teile des Katechismus erläutert und erlernt.

13. Auf den unteren und mittleren Klassen sind sämtliche fünf Hauptstücke mit Luthers Erklärung zu lernen.

14. Bei der Behandlung des Katechismusstoffes in den mittleren Klassen ist die

biblisch-genetische Methode mit der systematischen in angemessener Weise zu verbinden. 15. In der Glaubens- und Sittenlehre werden die durch den bisherigen Unterricht verarbeiteten religiösen und sittlichen Wahrheiten und Begriffe zusammengefasst und vertieft. Den Ausgangspunkt und die Grundlage für diese Zusammenfassung bildet die Bibel, insbesondere die wichtigeren neutestamentlichen Schriften: im Anschluss daran werden einzelne Artikel der Augsburgerischen Konfession gelesen und der Katechismus wiederholt. Ergebnisse der philosophischen Forschung sind, insoweit sie sich auf religiöse Fragen beziehen und über das Verständnis der Schüler nicht hinausgehen, gelegentlich heranzuziehen. 16. Die religiösen Wahrheiten stehen durchweg im Vordergrund. Die ethischen Forderungen erhalten nur durch sie die rechte Begründung. Das methodische Verfahren hat bei letzteren möglichst auf die Erkenntnis hinzuwirken, dass nur die Liebe des Menschen zu Gott und zu dem Nächsten die Erfüllung des Gesetzes möglich macht. 17. Das apologetische Verfahren ist nur dann berechtigt, wenn es sich darauf beschränkt, etwaigen Zweifeln der Schüler zu begegnen, ihnen bekannt gewordene Angriffe auf das Christentum zurückzuweisen und zu zeigen, dass die Weltanschauung des Christentums allen anderen an Wert weit überlegen ist. 18. In der Kirchengeschichte sollen die hervorragenden Persönlichkeiten Mittelpunkt des Unterrichts sein, aber sie müssen dabei im Zusammenhang mit der Gesamtrichtung ihrer Zeit aufgefasst werden als Glieder und Träger der allgemeinen kirchengeschichtlichen, mit der Weltgeschichte verflochtenen Bewegung. 19. Die methodische Behandlung der Gottesdienstordnungen giebt das Nützigste bei der Erklärung des dritten Gebotes, der Lektüre der apostolischen Schriften und der Kirchengeschichte. (Gottesdienstordnung der ev. Kirche, der alten apostolischen Kirche, der verschiedenen Kirchengemeinschaften.) 20. Die Kirchenlieder werden methodisch ebenso behandelt wie andere lyrische Gedichte. (Vorlesen von Seiten des Lehrers, Besprechung des Inhalts, Mitteilungen über den Dichter — über Veranlassung, Ort und Zeit der Entstehung — abermaliges Lesen seitens eines oder mehrerer Schüler.)

Band XLI. Verhandlungen der fünften Direktoren - Versammlung in der Provinz Schleswig-Holstein. 1892.

I. Worin bethätigt sich vornehmlich die erzieherische Einwirkung des Lehrers auf seine Schüler? Angenommene Thesen: A. Schule und Haus. 1. In der Gesundheit des Elternhauses, das mit sittlichem Ernst und Pflichttreue für die Kinder sorgt, liegen die kräftigsten Wurzeln der Erziehung. Es ist daher die Aufgabe der Schule, in der erzieherischen Behandlung der Schüler möglichst Übereinstimmung zwischen Eltern und Schule herbeizuführen. 2. Der Lehrer hat die Pflicht, den Eltern sich in dieser Beziehung entgegenkommend zu beweisen, aufklärende Mitteilungen mit Dank anzunehmen, berechnete Wünsche zu berücksichtigen, unberechtigte Urteile und Forderungen in höflicher Weise abzulehnen. 3. Bei gegebener Veranlassung ist es geboten, dass der Lehrer eine persönliche Besprechung mit den Eltern herbeiführt. 4. Außer der regelmäßigen Censur sind über Vorkommnisse, die für das Zusammenwirken von Schule und Haus wichtig sind, Mitteilungen an die Eltern zu machen. Briefliche Mitteilungen sollen durch die Hand des Direktors gehen und sind nicht durch den betreffenden Schüler selbst seinen Angehörigen zu überbringen. 5. Die

sogenaanten Meldebücher oder Sittenhefte haben keinen Wert. B. Persönliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. 1. Die erziehliche Einwirkung des Lehrers ist nur dann möglich, wenn er die Eigenart des Schülers in aufmerksamer und liebevoller Beobachtung während des Unterrichts oder auf dem Schulhofe, beim Spielen oder auf gemeinsam unternommenen Ausflügen zu erkennen bestrebt ist. 2. Die richtige Beurteilung des Schülers wird erleichtert: a) bei einheitlichem Zusammenwirken des Lehrerkollegiums, b) bei mäßiger Schülerzahl in den Klassen, c) durch thunlichste Beseitigung des Fachlehrersystems, d) durch Aufsteigen der Ordinarien mit ihren Schülern durch einige Klassen hindurch (VI—IV). C. Stärkung des sittlichen Ehrgefühls und des sittlichen Mutes. 1. Der Lehrer hat dahin zu wirken, daß der Schüler mit wachsender Bildung und werdender Reife sich selbst achten und die Pflicht der Selbstzucht auszuüben lerne. 2. Bei Rügen ist jeder verächtliche und beschimpfende Ausdruck unbedingt zu vermeiden. 3. Eindringliche Ermahnung und Befragung geschieht am besten nur unter vier Augen. 4. Überhaupt suche der Lehrer bei Vernehmungen nicht gefässentlich alles aus dem Schüler zu ermitteln. 5. Die Klasse, in der auch nur bei wenigen Schülern das sittliche Ehrgefühl sich zur Bethätigung des sittlichen Mutes entwickelt hat, ist vor einem schlechten Corpsgeist gesichert. D. Bekämpfung der Neigung zur Unwahrheit. 1. Derselben wird entgegengewirkt: a) durch das Beispiel des Lehrers, b) durch Belehrung sowohl im Unterricht, als bei gebotener Gelegenheit. 2. Die mit der Ausführung der Schulaufgaben in Zusammenhang stehenden Unredlichkeiten sind durch richtige Abmessung und Vorbereitung der Aufgaben und durch gewissenhafte Aufsicht möglichst zu verhüten. 3. Der unwahren Aussage (Lüge) ist durch freundliches, vertrauenerweckendes Verhältnis des Lehrers zum Schüler und durch möglichste Beseitigung der Versuchung vorzubeugen. 4. Die Lüge ist als eine entwürdigende, sittliche Feigheit zum Bewußtsein zu bringen. Die Bestrafung ist nach der Ursache oder dem Grade, dem Alter und dem Verhalten bei der Untersuchung zu bemessen. Sie lasse aber die Möglichkeit offen, das Vertrauen des Lehrers wiedergewinnen zu können. E. Erziehung zu ernster Arbeit. 1. Regelmäßige Hausarbeiten sind durch alle Klassen hindurch zur Gewöhnung an ernstes Arbeiten unentbehrlich. 2. Der Ehrgeiz (der Trieb, im Wettstreit sich hervorzuthun) ist richtig zu leiten, aber nicht zu unterdrücken. 3. Den höchsten Wert hat die durch den Unterricht angeregte freiwillig gewählte Arbeit des Schülers. Seiner wissenschaftlichen Neigung ist größere Freiheit zu gewähren. 4. Zur Förderung wissenschaftlichen Lebens der Schüler empfiehlt sich die Anlegung einer Handbibliothek in der I und die geleitete Einsichtnahme der Primaner von der Lehrerbibliothek. F. Heranziehung der Schüler zur Mitarbeit an der Aufrechterhaltung der Schulzucht. 1. Schüler sind nur zur Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung im Klassenzimmer, nicht aber als Aufseher ihrer Mitschüler heranzuziehen. 2. Nur im Turnunterricht können Schüler als Vorturner mit gewissen Aufsichtsrechten betraut werden. G. Schülervereine. 1. Vereine unter den Schülern, welche die Ausbildung von Geist, Gemüt und Körper in freierer Weise zu fördern bezwecken, sind zu gestatten. Derartige Vereine müssen aber auf dem Boden der Schule stehen und der Schulzucht nicht widerstreben. 2. Es empfehlen sich: a) litterarische, b) musikalische, c) Turn-, Jugendspiel- und Rudervereine; zu verwerfen sind a) De-

battierklubs, b) Herausgabe von Schülerzeitungen. 3. Es ist wünschenswert, daß ein Lehrer den gestatteten Vereinen als Berater zur Seite tritt.

Hieran schloß sich ein Vortrag des Dir. Genz-Altona: Die Seminar-Einrichtung zur pädagogisch-didaktischen Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes.

II. Was können die höheren Lehranstalten für die Pflege des Kunstsinnes thun? Angenommene Thesen: 1. Die Pflege des Sinnes für das Schöne kann in der Schule nur da rechten Boden finden, wo im gesamten Leben der Jugend der Frohsinn und die Freude des Spieltriebs nicht verkümmert und der Unterricht selbst vom Hauche der Kunst berührt wird. 2. Die höheren Schulen vermögen schon nach ihrer gegenwärtigen Einrichtung den Sinn für das Schöne in der Dichtkunst kräftig zu pflegen, wenn die Lektüre erlesener Meisterwerke nicht in philologischem Kleinbetriebe aufgeht, sondern die Schüler in Dichters Lande führt. 3. Auch muß der Sinn für das Musikalisch-Schöne durch guten Gesangsunterricht ausreichend gefördert werden. Die Grundlage bildet die Pflege namentlich des Chorals und des Volksliedes. 4. Der heute auf kunstgemäßer Grundlage erteilte Zeichenunterricht kann durch die Erziehung der Sehkraft und die Ausbildung des Auges die Einführung in das Gebiet des Schönen wirksam vorbereiten. 5. Den Sinn für das Schöne in den bildenden Künsten können nur die Lehrer pflegen, die kunstgebildet und kunstbegeistert sind. 6. Kunstgeschichte als ein besonderes Lehrfach in den Unterrichtsbetrieb der Schule aufzunehmen, ist nicht zu befürworten, da sie als Ganzes dem Gesichtskreise des Schülers zu fern liegt. Die Schule kann auf dem Gebiete der bildenden Künste durch Vorführung der einfach-schönen Formen einer für alle Zeit vorbildlichen Kunst nur anregen und vorbereiten das Verständnis des Schönen überhaupt. Jedes aufdringliche Hereinzerren der bildenden Künste in den Unterricht ist schädlich. 7. Von den bildenden Künsten empfehlen sich zur Behandlung in der Schule vorzugsweise Architektur und Plastik, weniger die Malerei (am meisten noch die religiöse). 8. Zur Einführung in das Gebiet des Schönen ist wegen der Einfachheit und Reinheit ihrer Mittel die hellenische Kunst besonders geeignet. Auf den Gymnasien bildet sie zugleich die wertvollste Ergänzung für ein tieferes Verständnis des hellenischen Geistes überhaupt und der Dichtkunst insbesondere. 9. Freiwillige Bemühungen der Lehrer, auch außerhalb der Schulzeit durch Unterweisung, Besichtigung von Kunstwerken, Anleitung zu Sammlungen u. a. m. das Interesse für die Kunst zu beleben, sind in jeder zulässigen Weise zu fördern. 10. Werke der bildenden Kunst werden an der Stelle des Unterrichts behandelt, wo sie einen geistig ausreichend vorbereiteten Boden finden und ihrerseits zu einer tieferen Auffassung bedeutsamer Zeiten und der sie erfüllenden Ideale beitragen. 11. Die in den einzelnen Klassen im Anschluß an den Unterricht behandelten Kunstwerke sind nicht nur in diesen Klassen, sondern auch von Stufe zu Stufe in einem gewissen Zusammenhang zu bringen. Das Planmäßige solcher Betrachtungen ist auf Grund von Erfahrungen durch die Beratungen in den Lehrerkollegien zu sichern. 12. Kleine Aufsätze von Schülern können in wirksamer Weise zur Befestigung und Vertiefung der aus dem Gebiete der bildenden Künste gegebenen Anregungen verwendet werden. 13. Jede Schule hat dafür zu sorgen, daß von Kunstwerken nur gute Nachbildungen oder Modelle in großem Maßstabe zur Verwendung kommen. Eine planmäßige

Besprechung hat zu verhüten, daß sie unverstanden bleiben. Hierfür sind besondere Mittel zur Verfügung zu stellen. 14) Das Aushängen von Abbildungen in Klassenzimmern ist nur statthaft, wenn sie in dem Klassenunterricht zur Behandlung kommen. Werden sie nur zur äußeren Ausschmückung des Zimmers verwendet und bleiben unerläutert, so wirken sie geradezu schädlich, indem sie zu Gedankenlosigkeit führen und den Sinn für das Schöne abstumpfen. 15. Der Besuch von Museen unter Führung von kunstverständigen Lehrern ist für Schüler der obersten Klassen sehr zu empfehlen. 16. Schulfeste, bei denen die Schüler mit theatralischen, musikalischen und turnerischen Aufführungen selbstthätig mitwirken, verdienen auch unter dem Gesichtspunkte der Kunstpflege eifrige Förderung.

III. Über Auswahl und Behandlung der neu sprachlichen Lektüre für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. Angenommene Thesen: A. 1. Wesentlich verschiedene Grundsätze für die Wahl der Lektüre sind in Bezug auf Gymnasial- und Real-Lehranstalten nicht anzustellen. 2. Die Lektüre ist unter Wahrung des erzieherischen Prinzips aus denjenigen Litteraturgattungen auszuwählen, welche die Franzosen und Engländer besonders selbständig und eigenartig entwickelt haben. 3. Es empfiehlt sich für jede Anstalt die Aufstellung eines nicht zu knapp bemessenen Kanons, in dem das Beste in seiner Art aufzunehmen ist. Eine Prüfung desselben ist von Zeit zu Zeit nach den inzwischen gemachten Erfahrungen vorzunehmen. 4. Neben der Schriftsteller-Lektüre ist der Gebrauch eines geeigneten Lesebuches nicht zu untersagen. B. 1. Die ausgewählten Lesestücke sind jedenfalls als ein Ganzes den Schülern zu übermitteln. 2. Die Sicherung und Erweiterung des aus der Lektüre sich ergebenden Sprachschatzes ist auf keiner Stufe zu unterlassen. 3. Zu freiwillig gewählter Lektüre sind die Schüler anzuregen und anzuleiten; zu dem Zwecke empfiehlt es sich, die Klassenbibliotheken mit geeigneten französischen und englischen Werken in mehreren Abdrücken auszustatten. 4. Etymologische, synonymische, grammatische, stilistische und sachliche Erklärungen, sowie die Mitteilungen aus der Metrik sind auf das Notwendigste zu beschränken.

IV. Inwieweit ist beim Übersetzen in das Deutsche mit der Treue Freiheit zu verbinden? Angenommene Thesen: 1. Die Übersetzung aus einer fremden Sprache in die Muttersprache ist ein wesentliches Mittel für die Beurteilung, ob der Schüler in den Geist einer fremden Sprache einzudringen versteht und wie er denselben in seiner eigenen wiederzugeben vermag. 2. Für die Übersetzung aus der fremden Sprache hat auf der Schule das Gebot zu gelten: so treu als möglich und so frei als nötig. 3. Mit der Forderung „so treu als möglich“ soll der Schüler die Sicherheit seiner grammatisch-logischen Schulung erweisen, mit der Forderung „so frei als nötig“ den Grad seines Verständnisses, wie sich der Geist der Muttersprache von der fremden Sprache in der Formung des Gedankens unterscheidet. 4. In unteren Klassen hat die wortgetreue Übersetzung unter Ausschluß jeder un-deutschen Wendung und Stellung zu herrschen; von den mittleren Klassen ab hat sich mehr und mehr der Ausdruck zu richtigem und gutem Deutsch durchzuarbeiten. 5. In betreff des Übersetzens namentlich aus den antiken Sprachen, besonders aus dem Lateinischen, wird der Schüler von unten auf zur Umformung der sprachlichen Form, der langen Perioden, der Partizipial- und Infinitiv-Konstruktionen in deutsche Satzbildung zu erziehen sei. Das

in der fremden Sprache Gedachte ist in ein rein deutsch Gedachtes und Gesprochenes umzuwandeln. 6. Der Gedanke selbst ist jedoch nicht anzutasten, sondern rein und keusch wiederzugeben. 7. Ist ein Schüler so weit geführt, daß er die fremdsprachliche Vorlage nicht nur sinngemäß richtig, sondern auch in guter Form und mit treffendem Ausdruck in seine Muttersprache übertragen kann, so entspricht er vollauf den an ihn zu stellenden Anforderungen. 8. Eine höhere, nicht allgemein zu fordernde Leistung ist es, wenn der Schüler durch Ausdruck und Satzbildung die Eigenart des Schriftstellers, die ungebundene oder dichterische Redeweise wiederzugeben weiß. 9. An den durch Form und Inhalt vollendeten Mustern hat der Schüler in liebevoller Hingabe seine eigene Kraft zu bilden und sein natürliches Taktgefühl zu reinigen. 10. Willkürliche Zusätze zur Erklärung oder zur kräftigeren Hervorhebung des in der Vorlage enthaltenen Gedankens oder Auslassungen von Wendungen und Sätzen, die einen vermeintlich geringeren Wert haben, sind in einer Übersetzung durchaus unzulässig. In diesem Sinne sind „das Geben aus dem Eigenen“ und damit die „Anfänge freien künstlerischen Schaffens und Gestaltens“ jedenfalls von einem Schüler nicht zu fordern. 11. Man binde nicht den Schüler an sklavische Wiedergabe bestimmter Wendungen, sondern gewähre ihm Freiheit für eigenes Finden. Es ist daher auch nicht statthaft, ihn zur Aneignung der vom Lehrer gegebenen „Musterübersetzungen“ zu zwingen, wenn die seinige ohne Tadel ist und von Nachdenken zeugt. 12. Die Übersetzungen aus der fremden Sprache tragen zur tieferen Erfassung der Muttersprache und zur geschmackvollen Ausbildung darin in hohem Maße bei. 13. Im schriftlichen Übersetzen aus den fremden Sprachen ist von früh an der Schüler zu üben. Diese Übung empfiehlt sich besonders zu Klassenleistungen und ist in der Regel ohne Lexikon zu erledigen. 14. Man gebe den Schülern zur Bearbeitung nur solche Vorlagen, die in sich ein Ganzes bilden und durch Schönheit der Form und durch Bedeutung des Inhalts anregen und den geistigen Blick weiten. — Anhang. Vorlage des Dir. Fink-Ploen: Übersetzungen, die teils in der Klasse, teils zu Hause angefertigt sind, und zwar a) wörtliche Übersetzung, b) freie Übersetzung von Cic. Cato m. 15—17, Cic. de fin. II 51—53, Tac. Hist. II 47, Tac. Hist. II 55—56, Hor. Carm. III 1—2. Dazu 12 Thesen.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Geschichte des Gymnasiums zu Prenzlau 1543—1893. Festschrift zur Feier des 350 jährigen Bestehens der Anstalt. Prenzlau, C. Vincent, 1893. XIV u. 308 S.

2. B. Rogge, Pförtnerleben, nach eigenen Erinnerungen geschildert. Leipzig, Ferdinand Hirt & Sohn, 1893. 128 S. 2 M.

3. A. Kolbe, Beiträge zur Würdigung der deutschen Bibel und des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers. Progr. Treptow a. R. 1891. 16 S. 4. (Leipzig, G. Fock). 0,60 M.

4. K. Duden, Etymologie der neuhochdeutschen Sprache mit ausführlichem etymologischem Wörterverzeichnis. Zugleich 3. Auflage von Bauer-Fremmanns Etymologie. Ein Hilfsbuch für Lehrer und für Freunde einer gründlichen Einsicht in die deutsche Sprache. München, G. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 1893. IX u. 272 S. 3,60 M.

5. P. Goldscheider, Offene Fragen: Nachtrag zur „Erklärung Deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen“. Progr. Elberfeld 1893. 38 S. 4.

6. J. B. Gerlinger, Die griechischen Elemente in Schillers Braut von Messina. Ein Beitrag zur Deutschen Litteraturgeschichte. Vierte, unveränderte Auflage, durchgesehen von J. E. Einhauser. Neuburg a. D., A. Prechter, 1893. 107 S. 1,80 M.

7. H. Gilow, Die Grundgedanken in Heinrich von Kleists „Prinz Friedrich von Homburg“. Progr. Königt. Gymn. Berlin 1893. 25 S. 4.

8. H. Mužik, Stoff und Mittel des Unterrichts in den klassischen Sprachen. Pädagogisch-didaktische Betrachtungen, im Interesse für Schule und Schüler angestellt. Krems a. D., F. Oesterreicher, 1893. 72 S.

9. A. Ahlheim, Die Schriftstellerlektüre der Ober-Sekunda nach den Grundsätzen der Konzentration, Teil I. Progr. Bensheim 1893. 23 S. 4.

10. Chrestomathie aus Schriftstellern der sogenannten silbernen Latinität. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Th. Opitz und A. Weinhold. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. XIV u. 477 S. 2,80 M.

11. O. Keller, Lateinische Etymologien. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. VII u. 196 S. 5,60 M.

12. Historia Apollonii regis Tyri. Iterum recensuit A. Riese. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. XX u. 131 S. 1,40 M.

13. H. Bender, Horaz, Homer und Schiller. Drei Gymnasialreden. Tübingen, H. Laupp, 1893. 94 S. 1,80 M.

14. K. Kunze, Griechische Formenlehre in Paradigmen. Als Anhang: Der Gebrauch und die Bedeutung der Präpositionen und die in der Schule aus den Paradigmen zu entwickelnden Regeln. Für den Schulgebrauch nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne bearbeitet. Dritte, wesentlich umgearbeitete Auflage. Berlin, R. Gaertner, 1893. IV u. 102 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 452.

15. Epitheta deorum, quae apud poetas Graecos leguntur. Collegit, disposuit, edidit C. F. H. Bruchmann. Supplement zu Roschers Lexikon der Mythologie. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. 226 S. 10 M.

16. Äschylus' Prometheus nebst den Bruchstücken des gelösten Prometheus. Für den Schulgebrauch erklärt von N. Wecklein. Dritte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. IV u. 154 S. 1,80 M.

17. Platon, Phédon. Texte grec revu d'après les travaux les plus récents et publié avec une introduction et des notes par P. Couvreur. Paris, Hachette et Cie, 1893. LI u. 144 S.
18. Platons Staat. Erstes Buch. Für den Schulgebrauch erklärt von M. Wohlrab. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. VI u. 63 S. 0,60 M.
19. Flavii Josephi opera omnia. Post Immanuelem Bekkerum recognovit S. A. Naber. Vol. IV. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. XLVII u. 385 S. 3,60 M.
20. Claudii Galeni Pergameni scripta minora. Vol. III. *Περὶ αἰρέσεων τοῖς εἰσαγομένοις. Θρασύβουλος. Περὶ φυσικῶν δυνάμεων.* Recensuit G. Helmreich. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. X u. 257 S. 3 M.
21. Chronica minora. Collegit et emendavit C. Frick. Vol. I. Accedunt Hippolyti Romani praeter canonem paschalem fragmenta chronologica. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. CCXXVI u. 637 S. 6,80 M.
22. Aristophanis Vespae. Adnotatione critica, commentario exegetico et scholiis Graecis instruxit F. Blaydes. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1893. XXIV u. 485 S. 9 M. — Dies ist der Schlussband der Ausgabe; vgl. diese Zeitschr. 1898 S. 300.
23. Curt Th. Fischer, Untersuchungen auf dem Gebiet der alten Länder- und Völkerkunde. Erstes Heft: De Hannonis Carthaginiensis periplo. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. 134 S. gr. 8. 3 M.
24. D. Müller, Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes. Achte, vollständig umgearbeitete Auflage, besorgt von F. Junge. Mit 6 geschichtlichen Karten und einem Dreikaiserbilde. Berlin, F. Vahlen, 1893. XI u. 184 S. geb. 2,50 M.
25. H. Jaenicke, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erster Teil (für die Obersekunda): Das Altertum. Mit einer Zeittafel. Zweite, bedeutend verkürzte Auflage. Breslau, Ed. Trewendt, 1893. IV u. 191 S. 2 M, geb. 2,40 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1899 S. 242.
26. F. Kraft, Abrifs des geometrischen Kalküls. Nach den Werken des Prof. Dr. H. G. Grassmann bearbeitet. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. XII u. 255 S. 6 M.
27. H. Hertzner, Fünfstellige Logarithmen-Tafeln. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin, R. Gaertner, 1893. 88 S. 1,20 M.
28. C. Neumann, Beiträge zu einzelnen Teilen der mathematischen Physik, insbesondere zur Elektrodynamik und Hydrodynamik, Elektrostatik und magnetischer Induction. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. IX u. 314 S. 10 M.
29. K. P. Klaus, Lehrplan und Methode des botanischen Unterrichts an Realschulen. Progr. Reichenbach i. V. 1893. 39 S. 4.
30. A. Reinheimer, Leitfaden der Botanik. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 120 in den Text gedruckten Abbildungen. Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung, 1893. IV u. 96 S. 1,20 M, geb. 1,55 M.
31. M. Krafs und H. Landois, Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. Dritte, nach den neuen Lehrplänen verbesserte Auflage. Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung, 1893. XV u. 292 S. 3 M, geb. 3,40 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1891 S. 493.
32. P. Münch, Lehrbuch der Physik. Mit einem Anhang: Die Grundlehren der Chemie und der mathematischen Geographie. Zehnte, verbesserte Auflage. Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung. 1893. XV u. 452 S. 4 M, geb. 4,45 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1889 S. 689.
33. Über Jugend- und Volksspiele. Jahrbuch des Zentralausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland. Herausgegeben von E. v. Schenckendorff und F. A. Schmidt. Jahrgang II. Hannover-Linden, Manz & Lange, 1893. 192 S.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die deutsche Schulorthographie und das Leben.

Wie der Handwerker manche Handgriffe seines Handwerks so sicher ausübt, als ob ihm dieselben zur zweiten Natur geworden wären, wie der Soldat viele Bewegungen und die Griffe mit seinem Gewehr sich so aneignet, daß er sie fast im Schlafe ausführen könnte, so sollte auch jedermann die Zeichen und die ganze Rechtschreibung seiner Sprache sich so zum Eigentume machen, daß er bei ihrer Anwendung des Nachdenkens nicht bedürfte. Denn die Handhabung der Werkzeuge, die Gewehrgriffe und die Niederschrift der Sprache sind nur Mittel zu einem höheren Zweck.

Die neue deutsche Rechtschreibung wurde in den preussischen Schulen Ostern 1880 eingeführt. Haben nun die älteren Lehrer, welche dieselbe nunmehr 12—13 Jahre gelehrt haben, sich darin solche Sicherheit verschafft, daß sie des Regel- und Wörterverzeichnisses oder des orthographischen Wörterbuches von Duden entraten könnten? Sind die Schüler, welche doch nunmehr alle von Kindheit auf diese Rechtschreibung lernen, darin zu der nötigen Sicherheit gebracht worden? Wir müssen beide Fragen verneinen. Fast auf jeder Seite, die wir schreiben, treten uns Zweifel entgegen über großen oder kleinen Anfangsbuchstaben, über *t* und *th*, über den Gebrauch der Dehnungszeichen u. s. w.

Wieviel schlimmer muß aber die Verwirrung in den Köpfen derjenigen jungen Leute werden, die die Schule verlassen und in den Staats- oder Gemeindedienst eintreten, die dem Kaufmannsstande sich widmen, ja wir können noch weiter gehen: auch derer, die ein Gewerbe oder Handwerk ergreifen, kurz aller derer, die nicht so gestellt sind, daß sie im späteren Leben keinen als Herren anerkennen müssen! Müssen sie nicht alle die mühsam erwor-

bene, verhältnismäßige Sicherheit in der Schulorthographie schnell mit der Erlernung der alten deutschen Rechtschreibung vertauschen? Oft haben sie in der Schule gehört: *non scholae, sed vitae discimus*, und gerade in der Kunst, die sie im Leben am meisten anwenden zu können hofften, müssen sie ganz von neuem anfangen zu lernen, um durch Jahre langen Gebrauch sich einigermaßen zu befestigen. Wo bleibt da das Ansehen der Schule? Soll man dies vielleicht mit der den Deutschen eigenen Schwerfälligkeit und Scheu vor jeder Neuerung erklären und entschuldigen? Dafs sogar dasjenige Ministerium, welches im Jahre 1880 die neuen Regeln für alle preussischen Schulen vorschrieb, selbst davon keinen Gebrauch macht, ist doch wahrlich für die Lehrerwelt entmutigend und für die, welchen es eine Freude ist, an den Einrichtungen und Zuständen der höheren Schulen zu mäkeln, nur zu sehr ermutigend. Was vernünftig ist, das ist wirklich, und was wirklich ist, das ist vernünftig, könnte in diesem Falle auch Hegel nicht behaupten¹⁾. Und wie leicht hätte sich vor Jahren der Übergang gemacht! Schon hatten einige Behörden, wie das Reichsgericht in seinen gedruckten Entscheidungen, die neue Rechtschreibung angenommen, schon erschienen mehrere selbst militärische Zeitschriften in derselben, — da macht ein ehemals übermächtiger Wille einen Strich durch das Ganze, und der Zwiespalt in unserer Rechtschreibung scheint verewigt werden zu sollen. Gewifs wäre es Sache jedes Unterrichtsministers, keinen Schritt unversucht zu lassen, der diesem Zustande ein Ende machen könnte, unter dem das Ansehen der Schule stark erschüttert wird, weil ihre Arbeit eine vergebliche ist.

Als die Athener Ol. 94, 2 (403 v. Chr.) einige ionische Zeichen in ihr Alphabet aufnahmen und einigen alten Zeichen einen andern Wert beilegte, da hielten sie die Sache nicht für zu klein, einen Volksbeschluss darüber herbeizuführen, und sofort wurde in amtlichen, nach und nach auch in privaten Urkunden die neue Schreibweise durchgeführt. Bei uns wird die neue Schreibung nur den Schulen zur Pflicht gemacht, während die Behörden sie verschmähen.

Doch stellen wir uns einmal auf den Standpunkt der Behörden. Ist das Trägheitsgesetz ausreichend zur Erklärung ihres Verhaltens? Haben sie so ganz Unrecht mit der Abweisung der neuen Schreibweise? Leider werden derselben drei Vorwürfe mit Recht gemacht: 1) sie befriedigt nicht nach der historischen Seite, 2) sie geht nicht weit genug in phonetischer Beziehung, 3) sie zeigt vor allem zu wenig Folgerichtigkeit oder Konsequenz.

Niemand erkannte diese Fehler unserer Schulorthographie

¹⁾ Nachträglich sehe ich, dafs hierauf schon Adrian im Gymnasium X Sp. 727 Bezug genommen hat.

besser als ihr Schöpfer Wilmanns, dessen Kommentar man notwendig kennen muß, um über diese Orthographie ein Urteil fällen zu können. Erinnern wir uns in Kürze ihrer Vorgeschichte. 1855 und in den folgenden Jahren erschienen Rudolf v. Raumers Abhandlungen über deutsche Rechtschreibung in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Hierin stellte er folgende allgemein anerkannte Sätze auf: „Der bei allen neuen Festsetzungen und Änderungen unserer Rechtschreibung zuerst in Betracht kommende Gesichtspunkt ist, daß die in der Hauptsache vorhandene Übereinstimmung der deutschen Rechtschreibung nicht wieder zerrissen werde. Auch eine minder gute Orthographie, wofern nur ganz Deutschland darin übereinstimmt, ist einer vollkommeneren vorzuziehen, wenn diese vollkommene auf einen Teil Deutschlands beschränkt bleibt“. „Festsetzungen und Änderungen müssen sich dem Grundcharakter unserer bisherigen Orthographie anschließen. Dieser ist aber ein überwiegend phonetischer, ausgesprochen in dem Grundsatz: „Bringe deine Schrift und deine Aussprache möglichst in Übereinstimmung“. 1871 nahm der Gymnasiallehrer-Verein in Berlin auf Antrag des damaligen Direktors Dr. Bonitz eine sorgfältig ausgearbeitete Vorschrift über deutsche Rechtschreibung an. Diese stimmte im wesentlichen mit Raumers Festsetzungen überein. 1872 berieten Delegierte der Bundesregierungen über Fragen des höheren Schulwesens. Dieselben erklärten für einen der Gegenstände, für welche Einigkeit in den Grundsätzen erstrebenswert sei, die deutsche Orthographie. Noch in demselben Jahre wurden Schritte gethan, um R. v. Raumer die Ausarbeitung eines Entwurfes der deutschen Rechtschreibung zu übertragen. 1876 trat in Berlin die orthographische Konferenz zusammen. Trotz elf anstrengender Sitzungen verlief dieselbe ergebnislos, da die angenommene Rechtschreibung von keiner Regierung eingeführt wurde. 1879 ging nun die österreichische Regierung kräftiger vor mit einem orthographischen Buch zunächst für die Volksschulen. Noch in demselben Jahre that Bayern einen entscheidenden Schritt, indem es durch ministerielle Verfügung Vorschriften für die deutsche Rechtschreibung für die bayrischen Schulen herausgab. Bayern knüpfte ebenso wie Österreich durchaus an die Beschlüsse der orthographischen Konferenz, mittelbar also auch an die Berliner Orthographie an. Ferner aber hatte Bayern in anerkannter Weise vor dem entscheidenden Schritte mit dem preussischen Unterrichtsminister Falk (1872—79) sich in Verbindung gesetzt, und man hatte ein vollständiges Einverständnis über die einzuhaltenden Grundsätze erzielt. Der Nachfolger Falks, v. Puttkamer (1879—81), war also moralisch gebunden, und noch im selben Jahre 1879 gab er Wilmanns den Auftrag, ein besonderes Buch zur Einführung in die preussischen Schulen zu verfassen, „aber in möglichster materieller Überein-

stimmung mit der bayrischen Orthographie“. Im Januar 1880 erschien dieses Büchlein. Die bayrische und die preussische Vorschrift „bezeichnen einen wesentlichen Schritt zur Einheit, Ordnung und Vereinfachung unserer Rechtschreibung“, da sie sich unter einander näher stehen als irgend zwei andere früher erschienene Orthographien. Auch haben beide Staaten gestattet, dafs Schulbücher, die nach der einen Orthographie gedruckt worden sind, auch in dem anderen Staate gebraucht werden dürfen. Demnächst haben Sachsen, Baden, Württemberg und Mecklenburg-Strelitz eigne Regelbücher veröffentlicht. So haben wir zwar sechs Regelbücher in den deutschen Schulen in Gebrauch; wie gering aber die Unterschiede im einzelnen sind, das hat in dieser Zeitschrift XXXI (1887) S. 1—8 A. Klix nachgewiesen an der Hand von Dudens Schrift: Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher über Orthographie nebst Vorschlägen zur Vereinbarung über die streitigen Punkte (Nördlingen, Beck, 1886).

So berechtigt nun die Freude über die Einigung in der deutschen Rechtschreibung für die Schule ist, so wenig dürfen wir uns doch verhehlen, dafs ein starres Festhalten an derselben auf Jahrzehnte hinaus, einen bedauerlichen Rifs zwischen Schule und Leben verursachen würde. Da trifft es sich denn insofern günstig, als von den drei oben genannten Vorwürfen gegen die neue Rechtschreibung besonders der letzte, die geringe Folgerichtigkeit, zugleich den Schülern die Einprägung der Schreibung und den Erwachsenen in In- und Ausland den Anschluß an dieselbe so wesentlich erschwert. Vor einigen Monaten berichteten die Zeitungen von einem Deutschen in England, der sich über die auch in deutschen Klassiker-Ausgaben befolgte neue Orthographie beklagte; was er aber zu tadeln hatte, war nicht die Vereinfachung der Schreibung, sondern ihre große Inkonsequenz. Da würde er lieber zu englischen Klassikern greifen, sagte er. Wie abschreckend muß aber dieser Umstand auf diejenigen Ausländer wirken, welche sich entschlossen haben, die an sich so schwere deutsche Sprache zu erlernen! Soll die Klage Jakob Grimms in der Vorrede zum Deutschen Wörterbuch Sp. LIV denn nie verstummen: „In den letzten drei Jahrhunderten trägt die deutsche Schreibung so schwankende und schimpfliche Unfolgerichtigkeit an sich, wie sie in keiner anderen Sprache jemals stattgefunden hat, und nichts hält schwerer als diesen Zustand zu heilen“.

Wilmanns selbst sagt in der Einleitung zu seinem Kommentar: „Die neue Orthographie bezeichnet einen Fortschritt auf richtiger Bahn und verbürgt für die Zukunft eine gedeihliche und einheitliche Entwicklung unserer Schrift“. Eine Durchsicht der deutschen Rechtschreibung durch Vertreter der Unterrichtsministerien, zunächst Preussens und Bayerns, in gewissen Zeiträumen, etwa von zehn zu zehn Jahren, erscheint in der That unabweis-

lich zu sein, damit wir Schritt für Schritt zu einer möglichst großen Einfachheit und Vollkommenheit gelangen. Für die erste derartige Durchsicht möchten wir nun zwei Wünsche aussprechen, für deren Erfüllung Tausende den Behörden dankbar sein würden, nämlich: die Regeln über die großen und kleinen Anfangsbuchstaben wesentlich zu vereinfachen und das *th* in deutschen Wörtern gänzlich zu beseitigen.

Zur Begründung dieser Wünsche diene folgendes: Ums Jahr 1529 verlangte Johann Kolross¹⁾ bereits, daß man Eigennamen und den Namen Gottes groß schreibe. Die Grammatiker des 16. Jahrhunderts gehen sonst mit Stillschweigen über diesen Punkt hinweg; aber im 17. Jahrhundert nimmt der große Anfangsbuchstabe mehr und mehr überhand. Schottel sagt 1663, die Drucker fingen fast alle selbständigen Nennwörter mit einem großen Anfangsbuchstaben an, aber dies sei bisher eine freie veränderliche Gewohnheit. Indes schon 1653 hatte Girbert verlangt, daß alle Substantiva den großen Anfangsbuchstaben bekämen. Bödiker um 1700 sagt wiederum: Die Substantiva kann man mit einem großen Anfangsbuchstaben schreiben, aber man muß eben nicht. Sein Fortsetzer, der einsichtigste ältere Grammatiker, Frisch sagt sogar 1729 (gerade zwei Jahrhunderte nach Kolross): Wenn unter allen Schreiberlasten, die man nach und nach den Einfältigen aufgebürdet hat, eine beschwerlich ist und dabei ungegründet, so ist es diese, daß man alle Substantiva mit großen Anfangsbuchstaben schreiben müsse. Aber sein Nachfolger Wippel (1746) sagt wieder: Alle Substantiva und was an deren Statt gebraucht wird, müssen mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden, und Gottsched († 1766) hielt es für verächtlich, dem Pöbel das Schreiben zu erleichtern und alle Schwierigkeiten wegzuschaffen. „Das hiesse ja nach Erfindung (sic) des Getreides zu den Eicheln umkehren“. Und solche Anschauungen trugen in Deutschland den Sieg davon! Denn Klopstock, der doch sonst in seiner neuen Orthographie rücksichtslos vorging, behielt doch die großen Anfangsbuchstaben bei, wenn er auch (Über Sprache und Dichtkunst. Fragmente. Erste Fortsetzung. Hamburg 1779) sich so äußert: „Di Alten fangen ni die Benennungen damit (mit großen Anfangsbuchstaben) an. Di Neuern tuns nur hir und da, wis kömt. Wir schwankten emals auch so. Fileicht het ich die großen Buchstaben nicht beibehalten sollen. Es ist dis einer von dänen Punkten, bei welchen ich one Weiteres der Merheit der Stimmen folgen wärde“. Und wenn auch Jakob Grimm den Kampf wie ein Held unternahm und in der 2. Ausgabe seiner Grammatik wie im Deutschen Wörterbuch alle Substantiva klein schrieb, so trat ihm doch ein Wilhelm Wacker-

¹⁾ Nach A. Hagemann, Zwei Abhandlungen (Berlin, Mrose, 1880).

nagel entgegen und sagte: Grimm nennt den Mißbrauch der großen Buchstaben eine Pedanterei, aber eben so pedantisch ist es, große Anfangsbuchstaben der Substantiva jetzt wiederum mit viel Aufhebens abzuschaffen. Aber Wackernagel hat durchaus Unrecht, Grimm so anzugreifen; und es wird allgemein zugestanden, daß die Frage, ob ein Wort groß oder klein zu schreiben sei, im Unterricht am meisten Mühe macht und die Regeln hierüber am schwersten, ja überhaupt nicht mit Konsequenz durchzuführen sind. Dies bekennt Wilmanns ganz offen S. 153. Nur wenige Beispiele entlehne ich ihm:

morgens, abends, vormittags wird aber *des Morgens* u. s. w., dazu jetzt klein geschrieben, *Sonntags, Montags*, denn diese Worte werden wie Eigennamen behandelt!

infolge, in betreff,
ein bißchen Verstand,

aber *in Bezug, in Betracht,*
aber *nimm dir ein Bißchen* (kleinen Bissen),

zuliebe thun, zuleide thun,
etwas, nichts, z. B. ich wußte
nichts davon, er ärgert sich über
nichts,

aber *bei Leibe nicht,*
aber *in seines Nichts durchboh-*
rendem Gefühle, er ärgert sich
über ein Nichts,

deine Kinder sind noch im Garten,
die meinigen sind nach Hause gegangen,

aber *grüße die Deinigen,*

als die vier in den Wald kamen,
da sprach der erste,

aber (mit Zurücktreten der Zahlbedeutung!) *die Ersten werden die Letzten sein,*

ich bin der erste, dritte u. s. w.,

aber *Fritz ist der Erste (Primus) geworden,*

ein Pfund,
viel hundert Menschen,
arm und reich war zugegen,
er ließ sich des weiteren aus,

aber *ein Drittel, Viertel Pfund,*
aber *viele Hundert Menschen,*
aber *Arme und Reiche,*
aber *des Weiteren waren wir über-*
hoben,

ohne weiteres schlug er die Thür zu,
er ist im allgemeinen (= meist)
gut unterrichtet,

aber [*und nun mein Lieber*] *ohne Weiteres (= Weiterungen),*
aber *er ist im Allgemeinen gut unterrichtet* (er hat gute allgemeine Kenntnisse),

etwas zum besten geben,

aber *er gab ein Konzert zum Besten der Armen,*

nichts Gutes hat er gesehen,

aber *er hat keine gute Sache gesehen,*

still, ich höre sprechen,

aber *wir hörten Jauchzen und Jubeln und fröhlichen Schall, oder Arbeiten?*

er ist beim arbeiten

Hier weiß Wilmanns selbst keine Antwort, sondern schließt

mit dem Satze: „Es ist in der That eine schöne Sache um die großen Anfangsbuchstaben“. 35 Seiten groß Oktav hat W. über große oder kleine Anfangsbuchstaben geschrieben, und dies ist das Ergebnis. Er weiß selbst nicht mehr aus noch ein. Aber mache man ihm keinen Vorwurf! Er hat nur zu rechtfertigen gesucht, was das Berliner Regelbuch, was die orthographische Konferenz und die bayrische Orthographie vor ihm festgesetzt hatten. Kann ein solcher Zustand aber für unsere Schüler ersprießlich sein? Muß er sie nicht aufs höchste verwirren und in ihnen jede Achtung vor Folgerichtigkeit schwinden machen? Wie Erwachsene über solche Dinge urteilen, davon schweige ich. Ich glaube, hier muß zuerst Hand angelegt werden zu einer Verbesserung, ganz im Sinne des Schöpfers der preussischen Orthographie. Alle Hauptwörter klein zu schreiben, das kann in der That noch nicht verlangt werden; es würde dies einen Bruch mit der Schreibweise des Lebens bedeuten. Aber folgender Schritt wäre nicht unbillig. Man schreibe vor: § 21. Mit großem Anfangsbuchstaben schreibt man: 1. Das erste Wort eines Satzganzen u. s. w. 2. Alle wirklichen Substantiva. Weiter nichts. Nr. 3—7 würden dann gestrichen, und man würde ein Adjektiv, ein Fürwort, einen Infinitiv nie groß zu schreiben haben, sondern immer nur klein; denn dies sind keine eigentlichen Hauptwörter. Man würde Friedrich der große schreiben, das königliche Zollamt, der kölnische Dom (wenn auch hier ursprünglich eine Substantiv-Form vorlag) u. s. w. Der ganze § 22 könnte nun lauten: Auch Substantiva werden stets klein geschrieben, wenn sie die Bedeutung anderer Wortarten annehmen u. s. w. bis e, Zeile 6: es wird mir zu teil. Das folgende wie auch Nr. 2—4 würden ganz wegfallen. Dafür aber etwa folgender Zusatz: In zweifelhaften Fällen ist der kleine Anfangsbuchstabe vorzuziehen.

Zu einer ähnlichen Verwirrung führen uns die Bestimmungen unserer Schulorthographie über *t* und *th*. Im Auslaut und in allen Endungen hat man das *th* zum Glück beseitigt, aber im Anlaut nur in denjenigen Silben, die an sich schon äußerlich als lang sich darstellen, wie *teilen*, *Tier*, *teuer*. In den Fällen aber, wo die Länge nicht unzweifelhaft ist, soll *h* stehen bleiben: *Thräne*, *thun*, *Thür*. Es soll also hier das *h* die Dehnung des folgenden Vokals ausdrücken, was gewiß noch weniger Sinn hat als ein *th* im Auslaut nach langem Vokal. Für diejenigen, die etwa meinen, daß doch die deutsche Sprache der Aspirata zu *d* und *t* nicht entbehren könne, sei kurz bemerkt, daß das Hochdeutsche (Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsche) nicht *th*, sondern *z* und *ss* als organische Aspirata der T-Laute kennt.

Z. B. Griechisch u. s. w.

δαψῆν

edere

dens

Gotisch

tamjan

itan

tunthus

Ahd.

zeman

essan

zand.

Daher sagt Jakob Grimm in der Einleitung zum Deutschen Wörterbuch Sp. LVIII: *TH* hängt uns bis auf heute noch an: es ist überall falsch in hochdeutschen Wörtern und das niederdeutsche, englische *th* hat ganz anderen Grund. Man muß also *Tal, Teil, Tor, Tat* schreiben so gut wie *Tag, Teig, toll, taugt, Tugend*, und nicht anders in- und auslautend *Mut, Rat, Wut* gerade wie *Gebet, Blut*. Die Schreibungen *Thal, Theil, Thor, That, Muth, Rath, Wuuh* werfen unsere Mundart aus ihrem Angel und verwirren sie gegenüber allen Geschwistersprachen. — So sagte denn auch die erste Auflage des Berliner Regelbuches (1871), daß *h* hinter *t* im Schwinde begriffen sei. Die fünf Jahre später tagende orthographische Konferenz beschloß einstimmig die Beseitigung des wankenden unnützen Zeichens. Trotzdem wagten es die Verfasser der bayrischen Orthographie nicht, das *th* aus deutschen Wörtern gänzlich zu verbannen. Wilmanns fügt hinzu, und man fühlt ihm seinen Schmerz nach: Es ist diese Einschränkung eine Konzession an die Leute, welche von der Furcht beherrscht sind, die Beseitigung eines solchen *h* möchte die Schrift unverstänglich machen. Ich wünschte, diese Konzession wäre nicht gemacht. Aber in edler Resignation ist Wilmanns auch hierin dem Vorgange Bayerns gefolgt.

So haben wir denn nicht nur im Anlaut vielfach das *th* behalten: *Thal, Thon* (des Töpfers), *Thor* u. s. w., *Thee* als Fremdwort (obwohl ital. *tè* und engl. *tea*), sondern auch im Inlaut, was Wilmanns mit Recht besonders bedauert: *Bertha* (obwohl früher *Berhta*), *Gänther, Walther, Lothar, Diether, Mathilde*, alle mit *h* der historischen Schreibweise zuliebe; aber, bemerkt Wilmanns mit Recht, da wir das *h* längst nicht mehr sprechen, so sollte man es auch nicht mehr schreiben. Schreibe doch niemand *Junkher*, welches doch gewiß aus *jungherre* entstanden sei. Auch *Martha* soll geschrieben werden, wegen griech.-hebr. *Μαρθᾶ*. Soll man von jedem deutschen Schüler verlangen, daß er *Martha* als einen Fremdnamen erkenne? Endlich soll auch *Panther* geschrieben werden, während man im mhd. schon zu schreiben pflegte: *das panter* oder *pantel* oder *pantier*, das Wort also schon als ein völlig deutsches behandelte. Daher bemerkt Weigand in seinem Deutschen Wörterbuch mit Recht, daß die Schreibung mit *th* sich wieder pedantisch an das lateinische und griechische Wort anschliesse. Daß auch *Theobald* vorgeschrieben ist, obwohl dieser Name mit *θεός* gar nichts zu thun hat, sondern aus *diot* (Volk) und *pald* (tapfer) zusammengesetzt ist, kann hiernach nicht wunder nehmen, und nun gar, daß *Theodor, Theologie, Thema* auch in Zukunft mit *th* geschrieben werden sollen. In letzter Beziehung werden wir Deutsche wohl nie zu einer entschiedenen Abweisung des *th* kommen; denn man könnte ja dem, der *Theologie* mit *t* schreiben wollte, sofort den Vorwurf machen, er verstehe kein Griechisch, obwohl schon Schottel so

kühn war auszusprechen: „Was gehet das griechische *θ* die Teutsche Buchstabe oder Wörter an?“ (Wilm. S. 137). Wenn man freilich sieht, daß die Italiener, die doch durch viel engere Bande mit den alten Sprachen verknüpft sind, jedes *th* durch *t* ersetzt haben (ebenso wie die Spanier): *teatro*, *tema*, *teoria*, *tè*, wie sie jedes *ph* durch *f*, jedes *y* durch *i* ersetzt haben: *il fisico* (der Arzt), *filosofo*, *fisonomia* (alle drei Wörter genau wie im Spanischen), — dann möchte man sich doch der kühnen Hoffnung hingeben, daß für uns Deutsche wenigstens einmal die Zeit kommen wird, wo wir jedes *th* verbannen werden. Das Ziel aber, das wir zunächst mit aller Kraft erstreben müssen, scheint mir dies zu sein, daß in allen deutschen Wörtern und Namen jedes *th* beseitigt werde. Dazu müßte in allen Vornamen der Gebrauch des *t* statt *th* zulässig sein.

Es würde also vorgeschrieben werden: *Berta*, *Günter*, *Walter*, *Teobald* u. s. w., erlaubt wäre: *Marta*, *Teodor*, *Tekla*, *Dorotea* u. s. w.; denn gerade dadurch, daß wir solche Fremdnamen unseren Kindern beilegen, bezeugen wir auch, daß wir denselben volles Bürgerrecht bei uns geben wollen. Und wie man schon jetzt selbst über unsere amtliche Orthographie hinaus, — aber gerade seit durch Einführung derselben der Anstofs zum Aufgeben vieler *th* gegeben worden ist — auf den Besuchskarten sehr häufig *Berta*, *Matilde*, *Walter* geschrieben sieht, so würde in verhältnismäßig kurzer Zeit das erlaubte *Teodor*, *Dorotea* die steife ältere Form völlig verdrängen.

So würde bei Annahme meines ersten Vorschlages dem dritten Vorwurf, den man der neuen Rechtschreibung macht (s. oben S. 530), ein Teil von Berechtigung entzogen werden, bei Annahme des zweiten Vorschlages aber jedem der drei Vorwürfe. Allen denen, die an der Erziehung der Jugend arbeiten, oder die ein Herz haben für eine wirkliche Volkssache, würde Anlaß zur Freude und zur Hoffnung auf wahren Fortschritt gegeben werden. Möchte das Jahrhundert nicht zu Ende gehen, ohne daß in diesen scheinbaren Kleinigkeiten ein Schritt vorwärts gemacht ist, der hoffentlich Schule und Leben wieder in engere Verbindung bringt.

Ich schliesse mit einem Wort von Joh. Leonh. Frisch, dem einsichtigsten älteren Grammatiker, wie ich schon oben sagte: Was der Mißbrauch nach und nach eingeführet, muß nach und nach wieder fallen. Hier muß miniert werden. Wer stürmen will als ein einzelner Mann, wird von so vielen, die den Schlendrian nicht lassen können oder wollen, schimpflich abgetrieben.

Stettin.

E. Schmolling.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Otto Adamek, Die pädagogische Vorbildung für das höhere Lehramt an der Mittelschule. Graz, Leuschner u. Lubansky, 1892. 71 S. gr. 8.

In dem dritten Berichte über seine Seminarthätigkeit, den Chr. Muff in dieser Zeitschrift oben S. 242 ff., allen alten und jungen Freunden einer rationelleren praktischen Lehrerbildung zu Dank, veröffentlicht hat, bemerkt er bei Besprechung des vortrefflichen Aufsatzes von J. Loos, es habe ein Österreicher kommen müssen, um uns erst einen rechten Einblick in den Zustand des Seminarwesens zu geben. Dies ist vollständig richtig. Denn wer längere Zeit mitten in einer solchen Thätigkeit gestanden hat, weiß, wie wenig eigentlich trotz aller Bemühungen und Veröffentlichungen der Vorkämpfer auf diesem Gebiete die wirkliche Arbeit, die in den pädagogischen Seminarien geleistet wird, gekannt ist. Auch hier sprechen viele mit, meist um so ablehnender, je weniger sie die Dinge selbst kennen. Es ist daher erfreulich und dankenswert, wenn mit der zunehmenden Sachkenntnis oder wenigstens dem Bemühen um solche auch die Überzeugung sich immer mehr Bahn bricht, daß die gesunde Lösung der Seminarfrage, so wie sie namentlich seit geraumer Zeit in Halle unter dem leider so bald verstorbenen O. Frick, in Gießen unter H. Schiller mit Erfolg gesucht und nun an den mehr oder weniger nach diesem Muster eingerichteten Seminar-gymnasien angestrebt wird, die ganze vielbewegende Schulfrage mächtig fördern kann. Das pädagogische Seminar kann gewiß nicht Persönlichkeiten an und für sich schaffen, aber es wird die angehenden Lehrer vor Irrwegen bewahren, ihnen Umwege ersparen, es wird ihnen ein Wegweiser sein, der sie nicht auf eine Schablone, wie man uns oft nachsagt, ein schwört, sondern in ihnen, die Fülle didaktischen Schaffens aufdeckend, allgemeiner als vorher das lebendige Bewußtsein erweckt, daß auch im Lehramt, in der Pädagogik zielbewusstes Arbeiten, Nachdenken über die beste Verwertung des an und für sich rohen Lehrstoffs zur „wissenschaftlichen“ Arbeit gehört und keines Menschen Eigenart, auch nicht seine „Naivität im Unterrichte“, soweit diese berechtigt ist, schädigt.

Wenn Loos seine Veröffentlichung auf die lebendige Anschauung der verschiedensten seminaristischen Veranstaltungen gründen konnte, so schöpft die vorliegende Arbeit von Adamek nur aus der Fachliteratur. Was uns H. Schillers Buch: Pädagogische Seminarier für das höhere Lehramt (Leipzig 1890) bietet, das soll offenbar den Österreichern Adameks Arbeit sein. Sie ist für uns ein erfreulicher Beweis, wie sehr die Notwendigkeit einer besseren Lehrerbildung auch im Schwesterreiche empfunden wird, und will die Fragen näher erörtern: „Was scheint sich den österreichischen Verhältnissen am besten anzupassen? Genügt die Einrichtung des Probejahres oder empfiehlt es sich, das eine andere an die Stelle derselben trete, und, wenn dies als wünschenswert sich herausstellt, welche?“ Der Verf. hat die reiche, schon bei H. Schiller gesammelte Fachliteratur aufs eingehendste studiert, die verschiedenen Urteile für und wider übersichtlich gegenübergestellt und daraus seine Schlusfolgerungen gezogen. So bildet das Buch, namentlich durch diese reiche Heranziehung der ganzen Litteratur, einen höchst wertvollen Beitrag für die Beurteilung der ganzen Frage und ihre Geschichte, der auch neben Schillers aus der reichen Erfahrung heraus geschriebenem Buch als ein zusammenfassendes, gründliches Referat seinen Platz einzunehmen verdient, selbst wenn es in seinen praktischen Ergebnissen auf Widerspruch stoßen wird.

Der Hauptinhalt des Buches ist folgender: Fachbildung in jenem Umfange zu erwerben, wie sie an unseren Universitäten gewonnen wurde und gewonnen wird, bleibt die erste Voraussetzung für den höheren Lehrer. Allerdings ist es nicht bloß möglich, sondern auch wahrscheinlich, daß im Laufe der Zeit die Prüfungsordnung für manche Lehrfächergruppen eine Änderung erfahren wird. Philosophische Studien in Verbindung mit solchen auf dem Gebiete der Physiologie bilden eine zweite Voraussetzung. Die Einrichtung des Probejahres, die den in ihr liegenden Gedanken in nicht durchaus befriedigender Weise ins Leben einzuführen vermochte, soll durch eine zweckmäßigere ersetzt werden, die der Abneigung, pädagogische Studien zu treiben, entgegenwirkt und in dem Lehrerstande das Bewußtsein einer besonderen Aufgabe erweckt. Wenn auf der einen Seite die Art der Berufsarbeit den Mittelschullehrer in ein engeres Verhältnis zum Volksschullehrer bringt, so kann doch eine Entfremdung der Hochschule gegenüber durch die Überzeugung, daß sie den Nährboden bildet, verhütet werden. Nahrungssorgen müssen dem angehenden Lehrer erspart bleiben. Nach den gemachten Erfahrungen kann die gewünschte bessere Vorbildung einmal eine Folge eigener Seminaranstalten werden. Sie können mit leichterer Mühe Musteranstalten werden, und das sollen sie sein. Wenn diese Anstalten ausdrücklich den Zweck haben, Kandidaten für das höhere Schulamt zu bilden, so haben die Belehungen,

die hier erteilt werden, den Charakter des Zufälligen abgestreift. Die Leitung ist einheitlich; zugleich wird der Kandidat einem festen Schulorganismus eingefügt. Auch die Lehrer werden sich theoretisch und praktisch mehr einarbeiten, als dies in der Regel ohne solche Veranlassung geschieht¹⁾. Die fachwissenschaftliche Ausbildung muß vorläufig abgeschlossen sein, damit die ganze Zeit der Arbeit auf dem Gebiet der Pädagogik zur Verfügung steht.

Andererseits bietet ein pädagogisches Universitäts-Seminar, das mit einer durch Elementarklassen verstärkten Mittelschule verbunden ist, die Vorteile, daß es grundsätzlich den Zusammenhang der Mittelschule mit der Universität erhält, die an der Universität gepflegte Theorie aufs engste mit der Praxis an der Schule verbindet, Mittelschule und Volksschule zusammenschließt und dadurch die Möglichkeit gewährt, einen umfassenden, in sich geschlossenen Erziehungs- und Unterrichtsplan zu entwerfen, bis ins Einzelste durchzuführen und ihm das Schulleben dienstbar zu machen. An der Spitze einer solchen „akademischen Seminar-mittelschule“ steht ein Professor für Pädagogik an der Universität. Es ist äußerst wünschenswert, daß dieser einst als Lehrer an einer Mittelschule gewirkt hat; nur in außerordentlichen Fällen wäre von dieser Forderung abzustehen. Eine solche unter staatlicher Aufsicht stehende Lehranstalt, deren Arbeiten wie denen aller übrigen Staatsmittelschulen ein festes Ziel gesteckt ist, genießt in Bezug auf Ausgestaltung des Lehrplans, Einrichtung des Schullebens vollständige Freiheit. Sie hat das Recht, innerhalb des Rahmens, den die Forderungen der Ethik und der Geist der Wissenschaftlichkeit schaffen, Versuche darüber anzustellen, auf welche Weise das gesteckte Ziel auf die beste, für das heranwachsende Geschlecht gedeihlichste Weise zu erreichen sei. Die Lösung der Aufgaben liegt neben dem Vorsteher der Anstalt den Fachlehrern und dem mit Vorträgen über Schulgesundheitspflege betrauten Professor ob. Aus nicht pädagogischen, wie z. B. ökonomischen Gründen werden neben der akademischen Seminar-mittelschule ein paar Anstalten anderer Art bestehen müssen; diese sollten die Form des Seminargymnasiums bzw. der Seminar-realschule tragen.

Aus dem Studium der pädagogischen Litteratur heraus leitet also der Verf. die Forderung ab: eigene Seminaranstalten, und diese mit der Universität verbunden! Nur als Nothbehelf Seminargymnasium ohne diese Verbindung. Es wird sich nicht leugnen lassen, daß manches, was er für diese Priorität vorbringt, Beachtung verdient, und für die Blüte des Gießener Seminars ist

¹⁾ Daß dies wirklich der Fall ist, zeigen die zahlreichen, zum Teil allgemein als wertvolle Bereicherungen der pädag. Litteratur anerkannten Arbeiten nicht bloß der Direktoren, sondern auch der mit der Einführung der Kandidaten betrauten Lehrer an den bekannten Seminaranstalten.

es gewiß ein nicht zu unterschätzender Vorteil gewesen, daß H. Schiller zugleich Leiter des Seminars, in einer reichen eigenen Unterrichtsthätigkeit stehender Lehrer und Direktor und dazu Professor der Pädagogik an der Universität ist. Allein wo und wann wird es möglich sein, diese Einrichtung allgemein durchzuführen? Wenn auch an sämtlichen deutschen Universitäten solche Einrichtungen beständen, wofür sich eben mit der Zeit geeignete Persönlichkeiten durch die befruchtende Thätigkeit an den Seminarien finden müßten und würden, so würden sie doch nur für einen ganz kleinen Bruchteil unserer Kandidaten ausreichen und praktisch die Ausnahme, nicht die Regel bilden. Wenn irgendwo aber, so sollte in der Pädagogik die graue Theorie, wenn sie auch noch so sehr mit dem Kranze der universitätischen „Wissenschaftlichkeit“ geschmückt erscheint, den Forderungen der Praxis gegenüber zurücktreten, und das scheint mir der Verf. vielfach zu vergessen oder nicht anerkennen zu wollen. Jeder, der an einem Seminar längere Zeit gearbeitet hat, wird auch zugeben, daß es von unschätzbarem Werte für eine rechte Unterweisung der Kandidaten ist, wenn der Leiter selbst nicht bloß eine reiche Unterrichtsthätigkeit und praktische Erfahrung hinter sich hat, sondern diese immerfort bewähren und entfalten kann. Leute wie Frick und Schiller hätten wohl nicht so verdienstvoll auf dem Gebiete der Lehrerbildung wirken können, wenn sie nicht selbst jederzeit ihre Lehren durch ihre Bethätigung im Unterricht hätten prüfen, anschaulich machen und verwirklichen können. Ich weiß nicht, ob es möglich wäre, solches von dem vom Verf. in erster Linie geforderten Leiter einer „akademischen Seminaranstalt“ zu verlangen. Die allerwenigsten würden dazu im Stande sein. Man könnte doch auch Namen von Männern nennen, die zwar Lehrer an Mittelschulen waren, aber doch in einer Universitätsthätigkeit die Fühlung mit der Schule, manchmal selbst das Verständnis für neue Aufgaben und Ziele verloren haben. Also ich meine, daß es auch hier es heißen möge: in dubiis libertas! Die verschiedenen Einrichtungen können sehr wohl nebeneinander bestehen und wetteifernd ihre individuellen Vorzüge entfalten. Jedenfalls zeigt die Erfahrung, daß ein tüchtiges Gymnasium mit einem erfahrenen praktischen Schulmann an der Spitze, der selbstverständlich die pädagogische Litteratur und Theorie gründlich kennen muß, Vortreffliches leistet, während von einer engen organischen Verbindung mit der Universität ein solcher Erfolg nur mehr theoretisch erwartet werden kann. Denn das Eine sollte man nicht vergessen! Wie schließlic im Leben alles, was einwirkt, ein persönliches Gepräge trägt und an einer Persönlichkeit hängt, so wird auch das Wesen, die Blüte und das Gedeihen einer die jüngeren Lehrer vorbildenden Seminaranstalt ganz davon abhängen, von welcher Art die leitende, maßvoll einwirkende und belebende Persönlichkeit ist. Gewiß aber hat der Verf., wenn er

auch hier und da Zukunftsmusik macht und z. B. meint, der Kostenpunkt spiele keine Rolle, einen sehr schätzenswerten Beitrag zur Belebung und Förderung dieser ganzen Frage geliefert.

Bensheim.

P. Dettweiler.

Rudolf Stoewer, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen mit sechsjährigem Kursus. Mit zwei Karten. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. 100 S. 8. 1,20 M.

Dieses Hilfsbuch für den Religionsunterricht ist für sechsklassige Realschulen, Progymnasien und Realprogymnasien bestimmt und nach Maßgabe der ministeriellen Lehrpläne und Lehraufgaben vom 6. Januar 1892 bearbeitet. Da die Lehrbücher für neunklassige Vollanstalten zu umfangreich und die Lehrpensen einem neunjährigen Kursus gemäß verteilt sind, so war das Unternehmen des Verf.s durchaus berechtigt, einen Leitfaden zu verfassen, welcher den beschränkteren und besonderen Lehraufgaben der höheren Schulen mit einem sechsjährigen Kursus entspricht. Sein Buch umfaßt: 1) 30 Kirchenlieder nebst einer kurzen Geschichte des Kirchenliedes; 2) den kleinen Katechismus Luthers nebst Bibelsprüchen; 3) das Kirchenjahr; 4) Bibelkunde, verbunden mit einer Übersicht über die Entwicklung des Reiches Gottes im Alten und Neuen Testamente; 5) die Reformationsgeschichte nebst einem Überblick über die wesentlichen Lehrunterschiede der lutherischen, reformierten und katholischen Kirche; 6) Geographie von Palästina und zwei Karten, eine Palästina und die andere die Reisen des Paulus darstellend. Die Gruppierung des Stoffes ist eine sehr übersichtliche und die Darstellung lebendig und klar, wenn auch der S. 89 vorkommende Satz: „Luther hatte — Katharina von Bora geheiratet und damit das Vorbild des evangelischen Pfarrhauses gegeben“ nicht als Muster von Korrektheit gelten kann. Die sechs Abschnitte, in welche das Buch zerfällt, enthalten eine wohlgedachte und zugleich maßvolle Behandlung der einzelnen Pensen. Alles für den Schüler Bedeutsame ist erwähnt und Nebensächliches soweit angedeutet, daß es als Anknüpfungspunkt für eine Besprechung dienen kann. Die Brauchbarkeit des Buches auch für lateinlose Schulen wird dadurch nicht beeinträchtigt, daß darin lateinische und griechische Ausdrücke vorkommen, denn sie sind überall in deutscher Übersetzung wiedergegeben.

Ein paar Stellen des Buches indes werden nicht überall Zustimmung finden. S. 58 heißt es, der leidende Hiob habe Trost in dem Glauben an die Auferstehung gesucht, wobei auf die Worte Hiobs (19, 25 u. flg.) verwiesen wird: Ich weiß, daß mein Erlöser lebt, und er wird mich hernach aus der Erde auferwecken. Diese Stelle ist jedoch von Luther nicht genau wiedergegeben, sondern lautet nach der revidierten Bibel: Ich weiß, daß mein

Erlöser lebt, und als der letzte wird er über dem Staube sich erheben. Die Worte enthalten also in Hiobs Munde die Ankündigung der in Kap. 38 geschilderten Theophanie. Gott selbst, so kündigt Hiob seinen Freunden an, wird erscheinen und mich rechtfertigen und von dem Leiden erlösen. Der Glaube an die Auferstehung lag dem Dichter des Buches Hiob fern, wie die Ausführungen Kap. 3 und 14 bezeugen. Durch ihn würde ja das Rätsel, welches das Leiden eines Frommen den Menschen des alten Bundes darbot, die richtige Lösung gefunden haben, welche erst das Christentum bringen konnte. — S. 88 findet sich die Angabe, dafs das Wormser Achtsdekret gegen Luther am 25. Mai 1521 — nach Beendigung des Reichstages — erlassen, aber auf den 8. Mai zurückdatiert sei, auf einen Tag, an dem der Reichstag noch zusammen war. Diese Angabe ist nicht ganz genau. Aleander hatte in der That am 8. Mai bereits das Edikt entworfen; aber da Friedrich der Weise erkrankte und Worms nicht verlassen konnte, legte er es erst am 25. Mai dem Kaiser zur Unterschrift vor. — In dem Liede „Wer nur den lieben Gott läßt walten“ heifst der 6. Vers nach dem alten Texte: Es sind ja Gott sehr schlechte Sachen, und ist dem Höchsten Alles gleich, den Reichen klein und arm zu machen, den Armen aber grofs und reich. Der Verf. hat die erste Zeile umgeändert in: Es sind ja Gott sehr leichte Sachen. Der Sinn des Satzes ist damit richtig wiedergegeben, denn schlecht hat hier die Bedeutung von schlicht und einfach, und der Dichter will sagen, dafs es für Gott keine Schwierigkeit mache, den Reichen und Armen ihre Rolle vertauschen zu lassen. Allein hier hatte bereits das Berliner Gesangbuch die Änderung aufgenommen: Es sind ja Gott geringe Sachen, was dasselbe besagt. Da der Vers in dieser Gestalt in vielen Berliner Schulen gelernt und in den Kirchen gesungen wird, so hätte zur Vermeidung textlicher Vieltgestaltung unserer Kirchenlieder die letztere Änderung wohl Berücksichtigung verdient.

Berlin.

J. Heidemann.

Hopf und Paulsiek, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Zweiter Teil. Herausgegeben von R. Fofs. Erster Abschnitt: Abteilung für Obersekunda, bearbeitet von E. Henrici. 8., den neuen Lehrplänen gemäfs abgeänderte Auflage. Zweiter Abschnitt: Abteilung für Prima, bearbeitet von Dr. R. Fofs. 7., den neuen Lehrplänen gemäfs abgeänderte Auflage. Berlin, E. S. Mittler und Sohn, 1892. 8. VI u. 150 S. und XIV u. 410 S.

Der Teil für Obersekunda enthält aufer einer Einleitung in die deutsche Sprache und Litteratur A. Proben der Heldensage, der geistlichen, Tier-, Gelehrten-, Ritter-, Geschichts- und Lehrdichtung und B. solche der lyrischen Dichtung, darunter 33 Lieder von Walther v. d. Vogelweide, endlich zum Schlufs eine halbe Seite über die Prosa. Wer glaubt, dafs unsere Schüler Proben

von allen mittelalterlichen Dichtern erhalten müssen, um sich nachher einzubilden, daß sie von der litterarischen Entwicklung des Mittelalters etwas verstehen, wird mit der Auswahl zufrieden sein können. Wer aber, wie ich, von solchem Probewesen für Litteraturkenntnis keinen irgend wertvollen Gewinn erwartet und glaubt, daß es sich überall auf der Schule nur um die Elemente, aber um diese dann auch in gründlicher Einführung handelt, wird von der Auswahl wenig erbaut sein. Aber, wie gesagt, das sind prinzipielle Fragen, und das Lesebuch ist ja keine neue Arbeit. So wird es auch in der neuen Gestalt wohl die Freunde behalten, die es sich längst erworben hat.

Prinzipiell gilt dieselbe Anschauung fast noch in weiterem Umfange von dem Teil für Prima. Hier erhält der Schüler die Namen und meist auch Proben von 64 Schriftstellern, eine eingehende Kenntnis aber von keinem einzigen, wenn jemand nicht eine trockene Nomenklatur der Hauptwerke und Hauptgedichte, sogar der Hauptschriften über diese dafür hält. Auch die Auswahl der Gedichte giebt zu manchen Bedenken Anlaß. Wer wird wohl Gustav Schwab durch den „Riesen von Marbach“ besonders glücklich charakterisiert finden? Wer Geibel durch gänzliche Weglassung der „Heroldsrufe“? Und was fängt der Lehrer ev. die Schüler an mit dem Kapitel aus Gottfried Kellers „Grünem Hei rich“? Die Reihe dieser Bedenken ließe sich noch wesentlich erweitern. Indessen auch dieser Teil ist ja im wesentlichen unverändert geblieben, und der neue Herausgeber kann nicht für die Anlage des Ganzen und für den Geschmack der bisherigen Freunde des Buches verantwortlich sein.

Eine andere Frage ist, ob diese Bücher wirklich dem Geiste und den ausdrücklichen Anordnungen der neuen Lehrpläne entsprechen. Für Obersekunda werden „Einführung in das Nibelungenlied unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext“ angeordnet, weiter „Ausblicke auf nordische Sagen und die großen germanischen Sagenkreise, auf die höfische Epik und die höfische Lyrik“; dazu kommen „ein zusammenfassender Rückblick auf die Arten der Dichtung“, „Lesen von Dramen (z. B. Wallenstein, Egmont, Götz)“ und „Vorträge der Schüler“. Sollte wirklich in den drei Stunden dieser Klassen für all dies Raum sein, wenn man den „Ausblick“ so versteht, daß 21 Vertreter der erzählenden und 6 der lyrischen Dichtung vorgeführt werden? Für Prima ordnen die Lehrpläne an „Lebensbilder aus der deutschen Litteraturgeschichte vom Beginn des 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts in knapper Darstellung“. Sollte dabei wirklich an Leute wie Weckherlin, Zinkgraf, Logau, Dach, Scheffler, Wernicke, Brockes, Kästner, Uz, Ramler u. s. w. gedacht sein? Schwerlich, denn als Lektüre wird bestimmt: „Lessingsche Abhandlungen, einige Oden Klopstocks, Schillers und Goethes Gedankenlyrik, ferner Dramen, namentlich Iphigenie, Braut von

Messina (auf Gymnasien auch Shakespeare in der Übersetzung, auf Realanstalten auch Sophokleische Dramen in der Übersetzung), Proben von neueren Dichtern; an die Stelle der Prosalektüre tritt die Durcharbeitung schwierigerer Stücke eines Lesebuchs“. Als „Lebensbilder werden bestimmt die Goethes und Schillers und ihrer berühmtesten Zeitgenossen, sowie bedeutender neuerer Dichter“. Wie die Prosalektüre gedacht ist, ergibt sich aus den methodischen Bemerkungen ganz klar. An Aufsätzen, wie sie die Lesebücher von Hiecke, Wendt, Cauer u. s. w. bieten, soll „der Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers erweitert und zumal auf der Oberstufe der Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen geboten werden. ZweckmäÙig geleitet kann diese Lektüre in Prima die oft recht unfruchtbar betriebene und als besondere Lehraufgabe hier ausgeschiedene philosophische Propädeutik ersetzen“. Von Litteraturgeschichte findet sich keine Erwähnung in den Lehrplänen, sondern überall handelt es sich nur um wenige hervorragende Vertreter. Dafs dies auch der Standpunkt der pädagogischen Theorie ist, braucht als bekannt hier nicht weiter ausgeführt zu werden. Letzterem entsprechen die neuen Lesebücher so wenig wie den Anschauungen der Lehrpläne. Ich wiederhole, dafs uns heute die Gefahren germanistischen Fachlehrerwesens gerade so bedrohen, wie vor 50 Jahren die des altklassischen.

Giefsen.

Herman Schiller.

- 1) Ellendt-Seyfferts Lateinische Grammatik. 37. Auflage. Neu bearbeitet von M. A. Seyffert und W. Fries. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1893. IV und 265 S. 8.

Durch die neuen Lehrpläne haben sich die Herausgeber veranlafst gesehen, ihr Buch, das seit der 34. Auflage unverändert geblieben war, einer Neubearbeitung zu unterziehen. In der That war eine solche notwendig, da die Beschränkung der Stundenzahl für den lateinischen Unterricht sowie der Wegfall des Aufsatzes die Ausscheidung eines nicht unbedeutenden Teils des grammatischen Lehrstoffes teils erforderten, teils ermöglichten. So zeigt denn die neue Auflage statt der früheren 303 nur 265 Seiten, und der Umfang hat sich um etwa zwei Bogen verringert. Zugleich suchten die Herausgeber in methodischer Hinsicht für die sprachlich-logische Schulung durch schärfere, richtigere Gliederung des Stoffes zu sorgen. Endlich benutzten sie die ihnen durch die Neuauflage sich bietende Gelegenheit auch zu anderen Änderungen, die sich als notwendig herausgestellt hatte. Die Abweichungen der 37. Auflage von der 34.

Jede Seite
Herausgeber
als v
7. 8.

rze der Dar-
agen, straffere
nde zu weit
5

führen, auch nur die wichtigsten der hierher gehörigen Änderungen anzuführen; ich erwähne daher nur einige. Die früheren §§ 10, 11, 13 und 14, welche von dem sog. natürlichen Geschlecht der Personen- und Sachnamen handeln, sind in die neuen §§ 10 und 12 zusammengefaßt. § 107 über den Accusativ bei Verbis compositis ist durch Weglassung einer größeren Zahl von Wortverbindungen, die mehr die Bedeutung von Beispielen haben, wesentlich verkürzt. § 200 Anm. 1 werden die in den bisherigen Anmerkungen 1—3 enthaltenen Notizen über Milderung oder Verschärfung des Befehls durch *velim*, *quaeso*, *fac* und *quoniam* sehr hübsch und übersichtlich in drei Zeilen gegeben. Die Regel über *quisquam* und *ullus* § 255 zeigt durch Zusammenfassung der Nr. 1 der Anmerkung (Nr. 2 und 3 sind gestrichen) mit der Hauptregel gedrängtere Darstellung. § 252, 2 über die sog. verschränkten Relativsätze ist klarer und kürzer gestaltet, enthält jedoch in den Worten: „indem das Relativum von dem Verbum dieses untergeordneten Nebensatzes abhängig gemacht wird“ eine Ungenauigkeit; es muß heißen: „indem das Relativum in diesen untergeordneten Nebensatz hineinkonstruiert wird“, vgl. das Beispiel bei Menge, Stilistik § 47: *Admiramur Alexandrum, cuius si vita longior fuisset, totum orbem terrarum subegisset.*

Zweitens ist eine große Menge von unwichtigen oder entbehrlichen Einzelheiten weggelassen. Auch hier mögen wenige Beispiele genügen. Es sind gestrichen: § 30 *mensis* und *volucris*, von denen die Gen. Plur. *mensum* und *volucrum* nicht gelernt zu werden brauchen; im Verbalverzeichnis § 72 ff. eine bedeutende Anzahl Composita, teils seltener, teils solche, deren Bedeutung der Schüler sich selbst zu entwickeln vermag; § 105 die Regel über die Konstruktion der Verba „riechen, schmecken, dürsten nach etwas“; § 106 die nicht mehr gebräuchliche Bezeichnung *Accusativus attributivus* für den Acc. des Inhalts und die Bemerkung über den im Verhältnis zum Griechischen beschränkten Gebrauch dieses Accusativs; § 108 die weniger häufigen Composita *defugere* und *subterfugere*; § 186, 1 die Angaben über diejenigen Gebrauchsweisen des Präsens, in welchen beide Sprachen übereinstimmen; § 187, 1 die bisherige Anm. 1 über das scheinbar fürs Imperfektum gesetzte Perfektum; § 193, 1 unter den von der regelmäßigen Consecutio temporum oft abweichenden Sätzen die indirekten Fragesätze (so daß nur die Folgesätze übrig bleiben; doch ist das „deshalb“ unrichtig, weil die Consecutio temporum zunächst nicht nur, wie allerdings § 190 geschieht, für die innerlich abhängigen, sondern für die konjunktivischen Nebensätze überhaupt anzunehmen ist, und statt: „sie haben auch nach einem Nebentempus den Coni. Praes. oder Perf.“ muß es heißen: „sie haben nach einem Nebentempus auch den Coni. Praes. oder Perf.“); § 223 die Notiz über *numquid* und *ecquid*; u. v. a.

Ferner ist manches berichtigt. § 30 zeigt die Nr. 2 eine genauere Fassung, und neben *canis* und *iuvenis* wird auch *sedes* wegen *sedum* genannt. § 45, 2 ist mit Recht *inops* wegen *inopum* aufgenommen. In § 54V und Anmerkung sind Ungenauigkeiten verbessert. Bei § 170 Anm. 2 sind die Herausgeber meiner Bemerkung in dieser Zeitschr. 1891 S. 116 gefolgt.

Als Beispiel für schärfere Gliederung des Stoffes in der Neubearbeitung möge zunächst § 30 angeführt werden. In dem entsprechenden früheren § 33 waren unter c) die Substantiva, deren Stamm auf mehrere Konsonanten endigt, mit *fauz*, *lis* und *vis* verbunden; die neue Auflage trennt beide Gruppen zu den Nummern 3 und 4. Die sog. Kasusregeln, welche bisher für Substantiva und Adjectiva zusammen bei der 3. Deklination gegeben wurden, sind jetzt zerteilt, also die die Adjectiva betreffenden Abschnitte derselben in die Lehre vom Nomen adiectivum aufgenommen; die Trennung ist logisch entschieden richtiger, ob auch praktischer, lasse ich dahingestellt. In dem Abschnitt vom Gebrauch der Tempora in Hauptsätzen und indikativischen Nebensätzen, jetzt § 186 f., werden die einzelnen Tempora nicht mehr der Reihe nach (Praes., Perf., IpF., Plsqpf., Futura) durchgegangen, sondern es wird in Haupttempora (Praes., Perf. praesens, Futura) § 187 und Nebentempora (IpF., Plsqpf., Perf. historicum) § 187 geteilt. Hier möge auch erwähnt werden, daß die Nominalformen des Verbums in der 37. Aufl. vor der Tempus- und Moduslehre behandelt sind; da aber der ganze Abschnitt nach den Accidentien des Verbums gegliedert ist, so läßt sich, scheint mir, die bis jetzt befolgte, umgekehrte Anordnung ebenfalls rechtfertigen — anders wäre es bei einer Gliederung nach Satzteilen und Sätzen.

Eine wichtige Neuerung ist sodann die Hinzufügung eines grammatisch-stilistischen Anhangs. Ref. hat die Aufnahme eines solchen in die Schulgrammatik schon 1887, S. 416 dieser Zeitschr., gefordert und diese Forderung Jahrgang 1889 S. 266 ff. ausführlicher begründet. Auch haben die Verfasser vieler der neueren Schulgrammatiken, wie Holzweissig, Stegmann, Schmalz-Wagener, Harre u. a., die Notwendigkeit eines besonderen stilistischen Abschnittes für ihre Bücher anerkannt. Ref. kann es daher nur billigen, daß nunmehr auch die Herausgeber des E.-S. sich zur Ausarbeitung eines Anhangs dieser Art entschlossen haben; er hofft, damit die Ansicht des größten Teils der Fachgenossen auszusprechen. In denselben sind die früheren Abschnitte „Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Nomina“, bisher hinter der Kasuslehre stehend, „Vom Pronomen reflexivum und reciprocum“, früher § 262 und 263, und „Vom Gebrauch der koordinierenden Konjunktionen“, der den Schluß der Syntax bildete, aufgenommen; dazu sind drei neue: „Verba“, „Wortstellung“ und „Satzbau“, gekommen. Daß überall nur das Wichtigste gegeben ist, möge ausdrücklich bemerkt werden.

Endlich ist vielfach durch tabellarischen Druck für Übersichtlichkeit und in der Formenlehre hier und da durch Anwendung des Accents für richtiges Lesen gesorgt.

Soll ich ein zusammenfassendes Urteil abgeben, so lautet dasselbe dahin: Wenn auch die Neubearbeitung an einer nicht unbedeutenden Zahl von Stellen noch der bessernden Hand bedarf, so bezeichnet sie doch einen entschiedenen Fortschritt, sowohl in derjenigen Richtung, welche dem lateinischen Unterricht durch die neuen Lehrpläne gewiesen ist, als auch in anderen Beziehungen. Ob sie auch so, wie sie jetzt vorliegt, wird bleiben können, scheint mir zweifelhaft. Denn einerseits glaube ich, wie ich in der folgenden Rezension der Elementargrammatik von Schödel ausführlicher erörtert habe, daß die Grammatik der Zukunft auf einer viel breiteren Grundlage, als die bisherige, wird aufgebaut sein müssen. Andererseits werden die Erfahrungen von etwa einem Decennium dazu gehören, damit wir ein begründetes Urteil über den der jetzigen Einrichtung des lateinischen Unterrichts angemessenen Umfang des grammatischen Lehrstoffs abgeben können. Wünschenswert wäre es ja, wenn wir dann den Verfassern zustimmen könnten, die in dem Vorwort sagen, daß sie, was die Beschränkung des Stoffes anlange, an der äußersten Grenze des Zulässigen angelangt zu sein glauben; denn jeder sprachliche Unterricht verflacht in dem Maße, in welchem die grammatische Unterweisung bei ihm zurücktritt.

Ich unterlasse es, diejenigen Stellen, welche, wie eben gesagt, nach meiner Ansicht noch geändert werden müssen, hier einzeln zu besprechen; denn Bemerkungen solcher Art sind naturgemäÙ in erster Linie an die Adresse des Verfassers gerichtet, die Herausgeber des vorliegenden Buches aber legen, wie mir eine Vergleichung meiner Rezension der 34. Auflage mit der 37. gezeigt, den meinigen keinen oder doch nur geringen Wert bei.

Papier und Druck sind vorzüglich und der bekannten Verlagsbuchhandlung würdig.

- 2) M. Schödel, Lateinische Elementargrammatik für die drei unteren Gymnasialklassen und die entsprechenden Klassen anderer höheren Lehranstalten. Leipzig, B. G. Teubner, 1892. VIII und 170 S. 2 M.

Ref. hat sich in dieser Zeitschrift wiederholt, am ausführlichsten 1884 S. 455 ff., für die Benutzung einer einzigen Grammatik durch das ganze Gymnasium ausgesprochen und citiert dazu nachträglich noch Eckstein, Lat. Unterricht, in Schmid's Encyclopädie XI S. 579. Es ist ja richtig, was der Verf. des hier zu besprechenden Buches im Vorwort sagt, daß die Schüler der unteren Gymnasialklassen erfahrungsmäÙig sich nur schwer in den umfangreicheren systematischen Grammatiken zurechtfinden und selten wahrhaft heimisch in ihnen werden; aber sie müssen eben dazu angeleitet, müssen durch vielfache Benutzung ihres Buches

mit demselben ganz vertraut gemacht werden, und die zu diesem Zwecke von Lehrern und Schülern aufgewandte Mühe wird später durch die gröfsere Sicherheit der letzteren in der Grammatik belohnt werden. Auch kann man, da in Sexta und Quinta nur die Formenlehre benutzt wird, diese für sich binden lassen; nur mufs die ganze Grammatik einheitlich angelegt sein und alles Umlernen vermieden werden. Übrigens ist Schödel's Buch für eine Elementargrammatik umfangreich genug und dementsprechend ziemlich teuer.

Aus dem Gesagten ergibt sich des Ref. Ansicht über die praktische Brauchbarkeit des vorliegenden Lehrbuches im allgemeinen. Aber der Standpunkt des Verfassers — und wohl auch vieler, namentlich jüngerer Kollegen — ist ein anderer; und von diesem aus soll im folgenden die Besprechung versucht werden.

Der „Flexionslehre“, welche mehr als die Hälfte der Elementargrammatik einnimmt, folgt als zweiter Teil die Syntax; als Anhang sind hinzugefügt: A. eine „Elementarstilistik“, B. Synonyme.

Ehe ich zu den einzelnen Teilen übergehe, mufs ich noch eine Bemerkung allgemeinerer Natur vorausschicken.

Die neuen Lehrpläne verlangen m. E. unabweislich eine Neugestaltung der lat. Schulgrammatik. In der Lektüre tritt Cicero zurück; Livius, Sallust und Tacitus werden ihm als gleichwertig an die Seite gestellt. Damit mufs auch der Ciceronianismus in der Grammatik fallen; es ist widersinnig, als mafsgebend für den Schüler ein grammatisches System aufzustellen, von dessen Gesetzen mindestens die Hälfte des Lesestoffs wohl auf jeder Seite Abweichungen zeigt. Die Schulgrammatik der Zukunft hat die Historiker der Schullektüre in gleicher Weise zu berücksichtigen wie Cicero; ihre Regeln müssen aus der Sprache der klassischen Schriftsteller von Cäsar bis Tacitus abstrahiert sein und ein System der in der Zeit von etwa 50 v. Chr. bis 100 n. Chr. geltenden Sprachgesetze bilden. Ob und wie weit innerhalb desselben die während dieser Periode sich vollziehenden Veränderungen der Sprache in Betracht kommen, wage ich hier nicht zu entscheiden; es ist dies ein Punkt, der die sorgfältigste Erwägung verlangt. Noch mehr, als die Lektüre, fordern, wie mir scheint, die schriftlichen Arbeiten zu einer Neugestaltung der Grammatik auf. Dieselben sollen sich an Gelesenes anschliessen; und es ist wohl selbstverständlich, dafs dieses „Gelesene“ die jedesmalige Lektüre in der Klasse sein soll, so dafs ich also, wenn ich Tacitus lese, die Extemporalien und Exercitien an diesen, nicht etwa an eine früher gelesene Stelle aus Cicero oder Cäsar anzuschliessen habe. Geschieht dies aber, so mufs natürlich der Schüler auch so schreiben dürfen, wie Tacitus schreibt, und ebenso dürfen wir ihm Reminiscenzen aus seinen früheren

Arbeiten über Sallust und Livius nicht übelnehmen. Auch diese Erwägung also erheischt, daß die Schulgrammatik auf einer breiteren Grundlage als bisher aufgebaut werde. Die Ausführung dieses Baues ist eine der wesentlichsten Aufgaben, welche uns die neuen Lehrpläne stellen, eine Aufgabe, die kaum ein Einzelner zu lösen imstande sein möchte; aber sie muß gelöst werden, und wer sie nicht löst, wird auch nicht die Grammatik der Zukunft schreiben. Die Bedenken, welche dagegen vorgebracht werden können, sind mir sehr wohl bekannt. M. Seyffert sagt in der Vorrede zur 5. Aufl. seiner Grammatik, die Sprachen Ciceros und Livius' lägen wie zwei verschiedene Welten auseinander; und bekannt ist Niebuhrs Forderung in seinem Briefe an den jungen Philologen: „Wenn du schreibst, so forsche ängstlich, ob deine Sprache von Einer Farbe ist; es gilt mir gleich, ob du dich an die von Cicero und Livius oder an die von Tacitus und Quintilian bindest: aber Einen Zeitraum mußt du dir wählen; sonst entsteht ein buntscheckiges Wesen, welches den ordentlichen Philologen ebenso ärgert, als ob man Deutsch von 1650 und 1800 unter einander mengte“. Indes, Niebuhr richtet diese Worte an einen zukünftigen Philologen, und auch aus denen Seyfferts spricht der Philologe. Wir aber erziehen unsere Schüler nicht zu Philologen; wir lehren ihnen Latein nicht, daß sie es so gut wie die Muttersprache oder auch nur mit einiger Gewandtheit schreiben lernen. Vielmehr soll die Kenntnis der Sprache einerseits dem Verständnis der Schriftsteller, andererseits der sprachlich-logischen Schulung dienen; lediglich diesen beiden Zielen haben sich auch die schriftlichen Übungen unterzuordnen; und zu ihrer Erreichung ist es nicht erforderlich, daß die Sprache der Schülerarbeiten ein so einheitliches Gepräge trage, wie es Seyffert und Niebuhr verlangten. Außerdem ist, wie mir scheint, der Unterschied zwischen der Sprache der ciceronianischen Zeit, zumal wenn dieselbe nicht nur aus Ciceros, sondern auch aus seiner Zeitgenossen Ausdrucksweise rekonstruiert wird, und der von etwa 100 n. Chr. nicht so groß, wie der zwischen dem Deutsch von 1650 und 1800; man müßte, um einen wenigstens annähernd richtigen Vergleich zu machen, vielmehr das Deutsch von 1750 und 1900 gegenüberstellen, und da sind die Verschiedenheiten, wenn auch der gebildete Deutsche sie leicht herausfühlt, doch nicht so groß, daß sie für einen Deutsch lernenden Ausländer ins Gewicht fallen würden — wieviel weniger für einen Schüler, der die fremde Sprache nicht, wie jener, lernt, um sie gebrauchen zu können, sondern um durch sie die Schriftsteller zu verstehen, um Einsicht in die Gesetze der Sprache selbst und Übung in ihrer Anwendung zu gewinnen!

In der vorliegenden Elementargrammatik bildet, soviel ich sehe, die Sprache Cäsars und Ciceros ebenso wie in den bisherigen Lehrbüchern die Grundlage; eine Berücksichtigung von

Livius, Sallust und Tacitus habe ich nicht gefunden. Ich gestehe zu, daß, wenn Schödel wirklich sich an die Lösung der eben erörterten Aufgabe hätte machen wollen, eine Elementargrammatik nicht der geeignete Ort dazu gewesen wäre; wir brauchen zunächst vollständige Schulgrammatiken, und erst wenn durch sie und in ihnen der Lehrstoff nach dem neuen Plane im ganzen und großen festgestellt ist, werden sich aus demselben die für die Elementargrammatik — falls es überhaupt einer solchen bedarf — geeigneten Abschnitte ausscheiden lassen.

Der Flexionslehre ist eine kurze „Einleitung“ über Alphabet, Silbentrennung und Redeteile vorausgeschickt. In die Deklination der Substantiva wird nach der 2. und 3. Dekl. die der Adjectiva eingefügt. Die Reihenfolge der Kasus ist: Nom., Voc., Acc., Gen., Dat., Abl. Die Genusregeln für sämtliche Deklinationen folgen nach der 5. Dekl. und der „unregelmäßigen Deklination“ (Defectiva und Abundantia). Hierauf Steigerung des Adjektivs, Adverbium (wie bei Stegmann und Schmalz-Wagener), Zahlwörter und Pronomina. Beim Verbum geben die „Vorbemerkungen“ auch die Konjugation von *esse* und *posse*. Dann kommen die vier Konjugationen, wobei die konsonantische die vierte bildet, und hiernach das „Verzeichnis der gebräuchlichsten Verben nach ihrer Stammbildung“. In letzterem ist als dritte Stammform das Part. Perf. Pass. und bei Intransitiven die 3. Sing. Perf. Pass. (z. B. *fautum est*) aufgeführt. Diese Ungleichheit bringt, obwohl sie wissenschaftlich berechtigt ist, eine gewisse Erschwerung des Lernens mit sich, zumal sehr oft auch als 3. Stammform das Part. Fut. Act. angegeben wird, und die alte Weise, hier das Supinum zu setzen, scheint mir praktischer. Der Inf. Praes. Act. ist garnicht angegeben; es empfiehlt sich aber, denselben mitlernen zu lassen. Die Fußnoten zu diesem Abschnitt bringen eine Anzahl von Verbindungen der betreffenden Verba mit anderen Wörtern. Aus den in dieser Zeitschr. 1890 S. 206 ff. erörterten Gründen glaube ich, daß alles Phrasenlernen sich an die Lektüre anzuschließen habe, und bin daher ein Gegner der Benutzung irgend einer gedruckten Phrasensammlung seitens des Schülers. Auch mit der Hinzufügung der nicht zu den eigentlichen „Phrasen“ gehörigen Wortverbindungen, die Sch. giebt, wie z. B. *antestare alicui, veto te hoc facere, parco tibi, persuadeo tibi*, bin ich nicht einverstanden. Sie sind offenbar dazu bestimmt, dem Unterricht in der Syntax vorzuarbeiten. Aber das Hinübergreifen in das Pensum einer höheren Klasse ist ein pädagogischer Fehler; kommt, was nicht zu vermeiden, eine erst später einzuübende syntaktische Regel in der Lektüre von Sexta oder Quinta vor, so muß sie dort erledigt, die dort sich findende Verbindung gemerkt und gegebenen Falls immer auf diese rekurriert werden. — An das Verbalverzeichnis schließen sich *ferre, velle* mit seinen Kompositen, *ire, feri* und die Verba defectiva und impersonalia

an. Den Beschluß der Flexionslehre bilden die Präpositionen und Konjunktionen.

Verf. behandelt die Flexionslehre nach der historisch-genetischen Methode, durch welche, wie er im Vorwort meint, am besten die „sprachlich-logische Schulung“ erreicht werde. Ich halte dies für einen Irrtum. Es ist ganz schön, wenn der Schüler beim Unterrichte erfährt, daß bei den Wörtern der 2. Dekl. auf *er* ein *us* oder *os* abgefallen, bei *ager* außerdem ein *e* eingeschoben, daß *egi* aus *é-agi* entstanden, daß die mannigfaltigen Perfektbildungen in der konsonantischen Konjugation auf bestimmte Gesetze zurückzuführen sind; aber sprachlich-logische Schulung wird durch die Mitteilung solcher Kenntnisse nicht erzielt, sondern für dieselbe ist vor allem Selbstthätigkeit, selbständiges Denken des Schülers notwendig, und dieses auf dem Gebiete der Formenlehre, soweit es sich um die historische Entstehung der Formen handelt, in dem Sextaner und Quintaner auf wirklich fruchtbringende Weise hervorzurufen, scheint mir nicht möglich. Der Sprachforscher, der sich bemüht, in die Mannigfaltigkeit der Formenbildung einer Sprache Einheit zu bringen, in der Verschiedenheit die Gleichheit aufzufinden, die entwickelten Formen bis zu ihrer ursprünglichen Gestalt zu verfolgen, übt ganz sicher durch diese Beschäftigung sein sprachliches Denken, und könnte der Schüler ebenso verfahren, so würde er sich ohne Zweifel „sprachlich-logische Schulung“ erwerben. Aber dazu ist er wenigstens in den unteren Klassen noch nicht imstande, eher schon in den oberen, wo er die Formen einigermaßen beherrscht und vom Lehrer — wenn derselbe Zeit dazu findet — zur Aufsuchung der für die Formenbildung geltenden Gesetze angeleitet werden kann. In Sexta und Quinta wird durch die historisch-genetische Methode für die sprachlich-logische Schulung nichts erreicht, weil wir bei derselben im allgemeinen nur Resultate der Forschung, und auch von diesen nur Bruchstücke, zur Anschauung bringen. Dagegen kann der Schüler auch schon auf der untersten Stufe zur Selbstthätigkeit durch Formenbildung und Formenkenntnis auf dem Wege der Analogie veranlaßt und sein sprachliches Denken auf solche Weise geübt werden. Doch ist diese Übung immer mehr oder weniger mechanisch und die Zahl der Kategorien, mit denen sein Geist arbeitet, beschränkt. Am meisten wird sprachlich-logische Schulung auf dem Gebiete der Syntax erworben, und daß zu diesem Zwecke die Syntax keiner Sprache geeigneter ist als die der lateinischen, ist schon tausendmal nachgewiesen. Wie dabei nach meiner Ansicht zu verfahren sei, habe ich im „Gymnasium“ 1892 Sp. 229 ff. kurz skizziert und füge hier nur noch hinzu, daß das Hauptgewicht auf das Übersetzen in die fremde Sprache, also auf die Anwendung der syntaktischen Regeln zu legen ist, daß mir aber auch die Erkenntnis der grammatischen Gesetze

durch den Schüler, wie ich sie dort an einigen Beispielen erläutere habe, mindestens als wünschenswert erscheint.

Der Verf. rühmt im Vorwort von der historisch-genetischen Methode, sie erleichtere die Aneignung der Formen. Zum Teil ist dies gewiß der Fall (vgl. meine auch für das Lat. geltenden Bemerkungen über die griechische Formenlehre in dieser Zeitschr. 1876 S. 535 ff.), und die Schulgrammatik wird sich diesen Vorteil nicht entgehen lassen dürfen. Im übrigen aber ist, meine ich, jener Methode kein wesentlicher Einfluß auf die Darstellung der lateinischen Formenlehre zu gewähren, wenigstens soviel davon für die unteren Klassen bestimmt ist. Nichts einzuwenden habe ich, wenn die Anordnung durch die Ergebnisse der Sprachforschung bestimmt, beispielsweise die Verba nach Stämmen und Perfektbildung eingeteilt, und wenn außerdem ganz kurze zur Auffindung der Entwicklungsgesetze mithelfende Notizen (z. B. über den Ausfall von *us* in *puer*, über die Verschiedenheit der Konsonant- und der *i*-Stämme in der 3. Dekl.) hinzugefügt sind, — wer will, mag diese Anordnung und diese Notizen in den oberen Klassen in der angedeuteten Weise benutzen. Aber nicht zu billigen ist das historische Prinzip besonders da, wo es der Aneignung des Lehrstoffs hinderlich wird. So in unserem Buche bei der Behandlung der dritten Deklination. Die Substantiva derselben zerfallen nach ihren Stämmen in sechs Gruppen; jede derselben hat mindestens zwei Paradigmata. Das ginge nun noch, wenn auf solche Weise, wenigstens im großen und ganzen, die sog. Kasus- und die Genusregeln oder auch nur die einen von beiden erledigt wären. Aber dem ist nicht so. Die Kasusregeln sind an die Stammgruppen angeschlossen; doch da sich konsonantische und vokalische Stämme in Bezug auf ihre Abwandlung fortwährend kreuzen, so sieht sich der Verf. genötigt, die Regeln über die in der vokalischen und konsonantischen Deklination abweichenden Endungen der Substantiva an vier verschiedenen Stellen zu geben; die letzte derselben umfaßt allein mehr als eine Seite. Dazu kommen dann noch in drei §§ die entsprechenden Regeln für die Adjectiva. Von den Genusregeln endlich, die von der Deklination getrennt sind, bestimmt die erste das Geschlecht nach dem Stammauslaut; aber schon in den Ausnahmen tritt neben letzteren der Ausgang des Nominativs; die zweite Hauptregel umfaßt die konsonantischen Stämme, welche den Nom. Sing. mit *s* bilden; die dritte endlich handelt von den Parisyllabis, zeigt also wiederum ein neues Prinzip der Teilung. Welche Verwirrung muß da in den kleinen Köpfen entstehen! Gerade bei der dritten Deklination ist wegen ihrer Schwierigkeit für Anfänger Übersichtlichkeit und Einfachheit am meisten erforderlich. Ein Paradigma fürs Masculinum und Femininum, ein *s* fürs Neutrum; dann die Regeln über die Wörter, welche *i*, *ia*, *ium* haben, und zwar gleich für Substantiva und Adjectiva

zusammen; endlich die Genusregeln nach den Nominativausgängen — das ist nach meiner Ansicht die praktischste Anordnung für den Elementarunterricht. Möge dann später dem Schüler das Wichtigste aus der Stammtheorie mitgeteilt werden — in Sexta ist ihre strikte Durchführung nur vom Übel.

Sehen wir nun aber von den bis jetzt gemachten Ausstellungen allgemeiner Art ab, so muß in Bezug auf das Einzelne anerkannt werden, daß der Verfasser mit großer Sorgfalt und Sachkenntnis gearbeitet hat. Er zeigt sich mit den Ergebnissen der sprachlichen Forschung überhaupt wie mit den Leistungen auf dem Gebiete der Schulgrammatik im besonderen wohl vertraut; die Darstellung ist, wenn auch stellenweis etwas breit, doch klar und faßlich, die Auswahl der Stoffes angemessen. Zu bemerken schien mir nur Folgendes.

§ 1 fehlt die Angabe, daß *i* und *u* auch Konsonanten sind; ebenso ist eine Notiz über die jetzige Aussprache des *c* kaum zu entbehren. — § 2 würde *axis* besser zu 1. gerechnet werden, da eine Erklärung, warum *x* als „Konsonantengruppe“ aufzufassen sei, fehlt; *effero* gehört zu II. Einfacher sind die Regeln über die Silbentrennung bei Stegmann und Ellendt-Seyffert. — § 4. Durch die Fragen: „Wie heißt du?“ und „Was bist du?“ wird die Unterscheidung der Nomina propria und appellativa dem Sextaner kaum erleichtert; er wird nicht anstehen, auf die Frage: „Wie heißt dies Tier?“ etwa „Hund“ oder „Pferd“ zu antworten. — § 5 ist der Infinitivsatz „um sie . . . zu unterscheiden“ unrichtiges Deutsch; bei *filia* fehlt das Zeichen der Länge über dem ersten *i*. — § 6. Der Vokativ *Aenea* hat langes *a*, vgl. Kühner, Ausf. Gramm. I § 100, 2. — § 7 gehört, selbst wenn der Lehrer die Accidentien des Substantivs aus der Deklination von *mensa* abzuleiten beabsichtigt, doch wegen des systematischen Aufbaues, den die Grammatik haben muß, vor § 5. (Ähnliches gilt auch von anderen §§, wie § 11, 17 u. a.) Auch könnte er bis auf eine kurze Notiz über den Vok. und Abl. fehlen, da der Sextaner mit den übrigen Begriffen aus dem deutschen Unterricht bekannt ist. „Beugfälle“ für „Kasus“ ist wenig schön. — § 8 oder 9 war auch *vir* zu erwähnen. — § 9, 1 fehlt die Angabe, daß *socer*, *vesper* und *gener* nach *puer* gehen. Unter 2b) lies „ebenso“ für „ebenso auch“. — § 18. *Parentium* würde ich wenigstens erwähnen. — § 24. *Senex*, *senis* finde ich nirgends. — § 25. Da in den Genusregeln § 40 die griechischen Wörter auf *-ma* genannt sind, so muß hier eine Angabe über die Bildung ihres Dat. und Abl. Plur. stehen. In 2 a) lies „*ōn*, *ōnis* und *ōnis*“ statt „*on*, *onis*“. Auch nachher fehlt auf *on* das Zeichen der Länge. — § 27. Die Bemerkung über Abwerfung von *i* und *s* im Nom. Sing. bezieht sich doch nur auf das Masculinum. — § 32, 2 ist auf den Gen. und Dat. Sing. zu beschränken. — § 33. *Fines* heißt auch „Grenzen“ (z. B. Tac. ann. I 79). — § 34. Über *impetus* vgl. diese

Zeitschr. 1891 S. 108. — § 36. „Endung“ stimmt nicht zur Definition dieses Wortes in § 11, 2. — § 39, 2 fehlt *vulgus*. — § 41. Wie für alle andern Genusregeln, so hätte auch hier für die Hauptregel und die Ausnahme a) eine Reimregel gegeben werden sollen. — § 43. Warum steht *nix* unter den Anomala? Auch nach § 41 ist es weiblich. — § 45. *Sinisterior* kommt bei Cic. und Caes., deren Sprache Verf. doch sonst zur Norm macht, nicht vor. — § 46d) fehlt das Zeichen der Länge auf *-dicent*. — § 49. *Inferus* und *superus* würde ich nicht streichen. — § 56. Aus den Beispielen von Zahlen über tausend ist nicht klar erkennbar, wann *et* steht, und wann es fehlen muß. — § 57, 2 ist zu eng („Buch 6“, „Kapitel 57“, „Platz 5“ u. s. w.). — § 66. Als Bedeutung von *alter* genügt „der, die, das andere“, da von mehr als zweien „ein anderer“ gesagt wird. — § 67. *Totus* = der sovielte ist unklassisch. — § 68. „Es giebt in der klassischen Sprache auch *Semideponentia*.“ Nicht auch in der unklassischen? — § 77. Beim *Supinum* vermissen ich die Übersetzung. — Im Verbalverzeichnis § 82 ff. fehlen und sind m. E. nicht zu entbehren: *exstare*, *impendere*, *pertinere*, *imbuere*; *legere* ist zwar Paradigma, war aber der Vollständigkeit und seiner *Composita* mit Perf. *-i* wegen noch einmal aufzuführen, während sich nur die *Composita* mit Perf. *-xi* finden. *Nere* (poet. und spät) und *provenire* scheinen mir entbehrlich. Bei *prodere* würde ich die Bedeutung „gebe hervor“ tilgen und allenfalls „überliefere“ neben „verrate“ setzen. Da *applicare* und *explicare* nicht zu den „Verben ohne vokalischen Stamm“ gehören, so müßte § 82, II, 1 *implicare* an erster Stelle stehen. *Se applicare ad philosophiam* heißt nicht „sich mit Ph. beschäftigen“, sondern „sich der Ph. widmen“. Die bald darauf folgende Anmerkung „Die *Composita* u. s. w.“ ist überflüssig, zumal *luere* bei der vierten Konjugation fehlt. Bei *ridere* ist kein Grund, als dritte Stammform *risum* für *risus* zu schreiben. *Orirer* darf doch neben *orerer* nicht geradezu ausgeschlossen werden. Von *repscere* giebt es kein *Perfectum*. *Gignere* steht zweimal, § 89 und § 93. — § 96. Die Regel über die unregelmäßigen Formen ist wegen *fer* nicht erschöpfend. — § 98. Bei *praeo* tilge die Bedeutung „befehlige“.

Die *Syntax* enthält, den Forderungen der neuen Lehrpläne entsprechend, das Wichtigste aus der *Syntaxis convenientiae* und der *Kasuslehre* und die unentbehrlichsten Abschnitte aus der *Modus-* und *Tempuslehre*: *Nom.* und *Acc. c. inf.*, *Participium coniunctum* und *absolutum*, *Gerundivum*, Unterschied von *Perf. hist.* und *Imperf.*, *Consecutio temporum*, endlich einiges über den *Modus* in *Nebensätzen*. Die Auswahl ist angemessen; nicht zu billigen scheint mir nur das Fehlen einer Regel über den *Dativ* bei *Compositis* mit *ad*, *ante*, *cum* etc., sowie von Angaben über die *Verba* mit mehrfacher Konstruktion: *providere*, *consulere*, *carere* etc., *aspergere*, *circumdare*, *donare*. Dafs in der *Kasuslehre*

den in ihrer Konstruktion vom Deutschen abweichenden Verben überall auch eine dem Deutschen entsprechende Übersetzung (*parco tibi* = ich gewähre dir Schonung) beigegeben ist, wird dem Anfänger die Erkenntnis erleichtert. Die Beispiele sind stets den Regeln vorausgeschickt; es kommt nicht viel darauf an, wo sie stehen, da der verständige Lehrer doch stets von ihnen ausgeht. An einigen Stellen fehlt die Regel; der Schüler soll sie sich aus den Beispielen selbst abstrahieren. Dazu ist er unter Anleitung des Lehrers wohl imstande. Aber er soll seine Grammatik auch bei häuslichen Arbeiten zum Nachschlagen benutzen; und da ist es mir zweifelhaft, ob er, wo ihm eine Regel entfallen ist, dieselbe nur aus den aufgeführten Beispielen überall richtig abzuleiten vermag. So steht § 127 *sapientis est* „es ist weise“; wird nun derjenige Schüler, der eben das Gesetz nicht mehr im Gedächtnis hat, aus jenem einen Beispiele von neuem zu der Erkenntnis gelangen, daß man zwar *stultum* und *stulti est*, nicht aber *sapiens est* sagen könne? Sollte er nicht glauben, es dürfe auch nur *stulti est* heißen? Ähnlich ist es § 137, 2, wo sich aus den Beispielen nicht klar ergibt, unter welchen Bedingungen bei *piget* etc. der Inf. und ein Satz mit *quod* stehen darf; ähnlich § 116, 1, wo über die Konstruktion der Composita von *fugio* und *sequor* Zweifel entstehen können; ähnlich endlich § 145, 4, wo sich aus den Beispielen nicht hinreichend erkennen läßt, wann die Umschreibung des Adverbs durch die Ablative *modo* und *ratione* gestattet ist.

Im einzelnen habe ich Folgendes zu bemerken. § 108, 3, b beschränkt sich nicht auf das Aktiv: man wird getadelt = *reprehenditur*. — § 109. Statt „Das Prädikat wird ausgedrückt durch ein Substantiv oder Adjektiv“ müßte es, wie das Folgende zeigt, heißen: „durch *esse* mit einem Substantiv oder Adjektiv.“ — § 111. Die beiden Anmerkungen sind Unterteile von 1 a) und deshalb dorthin zu setzen. — § 113 Anm. ist überflüssig. — § 119. *Quaerere aliquid ab* oder *ex aliquo* war nicht mit *postulare* und *petere aliquid ab aliquo* parallel zu stellen, da es, vom Neutrum des Pronomens abgesehen, nur selten mit dem Acc. der Sache verbunden wird. — § 124. Der hier angegebene Unterschied von *esse* mit Gen. und Dat. ist zwar für den Schüler leicht faßlich, aber schwerlich richtig. Nach Schmalz, *Syntax*³ § 80, giebt *esse* c. dat. das okkasionelle Haben, c. gen. das dem Subjekt eigentümliche an. Nur so erklärt sich, daß jenes nicht zur Bezeichnung persönlicher Eigenschaften dient. Vgl. denselben in den „Erläuterungen“ S. 26 f. (41 der Oktav-Ausgabe). Unberechtigt ist die Streichung der Konstruktion *mihi nomen est Gaio*. — § 126. *Admirationi esse* ist nach Harre, ZGW. 1891 S. 128, nicht zu belegen; vgl. auch Schmalz, ebendas. 1892 S. 671. *Dono dare* findet sich nach Schmalz, „Erläuterungen“ S. 27 (41), weder bei Cic. noch bei Caes. — § 132. Der zwischen dem Gen. und Abl.

qualitatis aufgestellte Unterschied, jener bezeichne die Gattung, zu der eine Person oder Sache ihrer Eigenschaft nach gehöre, dieser, wie beschaffen eine Person oder Sache sich äußerlich zeige, wird dem Quartaner schwerlich klar gemacht werden können. — § 137. *Pudor me tenet* heißt „es erfüllt mich Scham“. — § 138. *Civium interest* ist = „Es muß den Bürgern daran gelegen sein“. — § 139, 3. Die im Abl. mit *a* stehende Person als „Mittel“ zu bezeichnen ist gewagt. Der Zusatz: „Ebenso steht u. s. w.“ ist nicht klar; soll „und“ = „und zwar“ oder = „und außerdem“ sein? Und wann steht der bloße Ablativ? — § 143, 1 ist der Zusatz „(in der Konstruktion des accus. cum. infin.)“ zu streichen. — § 153 f. Den Acc. c. inf. durch undeutsche Konstruktionen wie „Cäsar verlangte eine Brücke geschlagen zu werden“, „es fühlt der Geist sich in Bewegung zu sein“ dem Anfänger klar zu machen, scheint mir bedenklich. Man vergleiche die geschickte, ebenfalls vom Deutschen ausgehende Entwicklung dieser Konstruktion bei Schmalz-Wagener. — § 155. Der Unterschied des Acc. c. inf. und des Finalsatzes bei *persuadere* würde durch die Hinzufügung der verschiedenen Übersetzung des Verbs („überzeugen“ und „überreden“) klarer werden. — § 156 Anm. „Das Partic. Präs. der Deponentien und Semideponentien ist im Lateinischen nicht in Gebrauch.“ An Beispielen, die mir gerade zur Hand sind, citiere ich: *arbitrans* Nep. VII 9, 1, *utens* Cic. or. § 21, *persequens* Nep. XVI 5, 2, *sequens* Caes. b. c. III 44, *profiscens* Nep. XXIII 2, 3. Vgl. außerdem Kühner II § 28, 4 und bei Sch. selbst im folgenden § *reluctante*. — § 165. Statt „wieder Hauptzeiten“ war genauer zu sagen: „wieder Konjunktive der Hauptzeiten.“ Entsprechend in Nr. 2.

Dankenswert ist die Zugabe der „Elementarstilistik“ und des Abschnitts „Synonymen“, obwohl der letztere, da er lexikalischer Natur ist, nicht eigentlich in die Grammatik gehört. In beiden ist der Stoff auf die Klassen Sexta bis Quarta verteilt. Auch hier müßte mancherlei geändert werden, sobald, wie es oben für die Schulgrammatik verlangt wurde, Schulstilistik und Schulsynonymik auf breiterer Grundlage als bisher aufgebaut würden.

Die äußere Ausstattung ist eine vorzügliche und der Verlagsbuchhandlung würdige. Druckfehler und ähnliche Versehen habe ich nur wenige gefunden. S. 26 Z. 11 l. *os* st. *oss*, S. 41 Z. 2 l. Eigentlich st. Eigentliche, S. 108 Z. 12 l. *neque* st. *nequo*. Ein Komma fehlt S. 26 Z. 9 v. u. nach *nominis*, S. 101 Z. 13 v. u. nach „(gewöhnne)“, S. 143 Z. 14 vor „steht“, ein Punkt S. 106 Z. 4 nach *prae*.

Frankfurt a. O.

H. Eichler.

- A. Waldeck, *Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik*. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1892. 224 S. 8. 2,40 M.
- A. Waldeck, *Lateinische Schulgrammatik nebst einem Anhang über Stilistik für alle Lehranstalten*. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1891. VIII u. 144 S. 8. 1,20 M.

Es ist bekannt, daß Waldeck in Fricks Lehrproben und in den Neuen Jahrbüchern eine Reihe von Aufsätzen über die Methode des grammatischen Unterrichts im Lateinischen veröffentlicht hat, welche durch ihre frische Darstellung und einleuchtenden Ziele Beachtung gefunden haben. Seine Ziele scheinen besonders folgende zwei zu sein: 1) Die grammatische Unterweisung hat von der Muttersprache auszugehen. 2) Aus der lateinischen Schulgrammatik ist alles zu entfernen, was sich mit der Muttersprache deckt oder aus ihr mit Leichtigkeit geschlossen werden kann. Nach diesen Leitsätzen hat W. nunmehr für die Schüler eine kurze Grammatik zusammengestellt und für die Lehrer eine Didaktik über dieselbe geschrieben.

Niemand wird leugnen, daß W. mit der Durchführung seines Gedankens wirklich Ernst gemacht hat, aber die Folge muß erst zeigen, ob er es mit Erfolg gethan. Eine so dürftige, wortkarge Grammatik hat die Presse wohl seit langem nicht verlassen. Viele Regeln sind durch bloße kurze Sätze oder gar nur Phrasen ersetzt, „um teils an die Stelle des abstrakten Gesetzes selbst zu treten, teils die Regeln daraus zu entwickeln“. Ähnlich ist ja auch die Schulgrammatik von K. Meißner gearbeitet, die indes trotz der Tüchtigkeit ihres Verf.s wenig Anklang gefunden zu haben scheint. Das war nicht schwer vorauszusehen und ist vom Ref. auch sofort befürchtet (s. N. Jahrb. 1887 S. 31). Dasselbe Los dürfte, wenn nicht alles täuscht, W.s Buch treffen. Er verkennt, steht zu befürchten, die passive Widerstandskraft, die in einem mittelmäßigen Quartanerhirn gegen Induktion, Reproduktion, Apperception und andere schöne Dinge vorhanden ist. An und für sich ist es schon schwer, um nicht zu sagen unmöglich, die Grenze zu bestimmen, wo die Formulierung einer Regel zur Notwendigkeit wird. Wie viel man dem induktiven Denken eines Schülers zumuten darf, ohne der Raterei und Unsicherheit Vorschub zu leisten, bleibt eine heikle Frage. Man zwingt nur den Knaben, sich zu Hause „den Gang der Entwicklung der Regeln aus den Beispielen wieder zu vergegenwärtigen“, und man wird Wunderdinge erleben. Nein, es wird wohl so bleiben, daß die Jugend fester Formeln bedarf und diese ihr gedruckt vor Augen stehen müssen. Die Überschätzung des Regelkrams für die Erlernung des Sprachorganismus zu verhüten, ist aber die Aufgabe des Lehrers, für den diese Regeln nicht vorhanden zu sein brauchen. Ein Buch wie Meißners Schulgrammatik würde wohl bei Durchnahmen und Wiederholungen in der Klasse, wo der Lehrer jederzeit eingreifen kann, die erspriesslichsten Dienste leisten, genügt

aber für den häuslichen Gebrauch deshalb weniger, weil es an die rückbildende Geisteskraft des Schülers zu hohe Anforderungen stellt. Wenn dies auch nur in wenigen Fällen stattfinden sollte, bleibt es doch ein um so größerer Übelstand, als der Lehrer ihm nicht immer vorbeugen kann, schon weil er ihn nicht voraussieht; die Schüler sind eben zu verschieden nach jeder Richtung hin. Ein Schulbuch muß aber alle Möglichkeiten bedenken, auch die eines wirklich schwachen Jahrgangs. Mit einem „Du sollst!“ ist noch herzlich wenig gesagt. So wird man denn den in der Einleitung zur Grammatik S. VII von W. geschilderten Gang vom Beispiel zur Regel durchaus gutheissen können, ohne deshalb mit ihm vom Schüler zu fordern, daß er diesen Denkprozeß daheim für sich wiederhole. Darum pflichten wir ferner dem Satze gern bei, daß der grammatische Unterricht eine Schule des Denkens sein müsse, sowie dem andern, daß das Ausgehen von der Muttersprache das Grundgesetz jeder sprachlichen Induktion sei, ohne in der Anwendung W. überallhin zu folgen, vgl. z. B. S. 20 der Anleitung. Wir finden, daß W. der unbewußten Aneignung und dem Sprachgefühl zu viel überläßt, und wenn der Primaner das Reflexivum richtig anwendet, ohne sich der Regel stüts zu erinnern, so sagt das gegen den Wert derselben auf früheren Stufen nichts, sondern beweist nur, daß der Mohr seine Schuldigkeit gethan hat. Wenn, dann soll er aber auch gehen! In Wirklichkeit bietet nun W. in seiner Grammatik gar nicht so wenig Regeln, wie man nach seiner Theorie erwarten sollte, und über ihre Fassung wird noch ein Wörtlein zu sagen sein, aber er übt doch bedenkliche Sparsamkeit. So kommt es, daß man seinen Grundsätzen im allgemeinen beistimmen kann, und über die Probe ihrer strikten Anwendung in seiner Grammatik doch den Kopf schüttelt.

Die „Praktische Anleitung“ erscheint uns in der That als ein lesenswertes Buch. Es zerfällt in zwei Teile; der erste, „Allgemeines“ benannt, behandelt auf 82 S. den Zweck des lateinischen Unterrichts, Sprachunterricht und Sprachwissenschaft, Grammatik und Lektüre, Zweck des Lehrbuchs der Grammatik, Inhalt und Form der Regeln, Vers- und versähnliche Regeln, Behandlung der Grammatik, Einübung und Repetition, die Stufe der Vorbereitung. Der zweite Teil enthält die Bemerkungen über die einzelnen Abschnitte der Grammatik. In etwas breiter Darstellung ruft der Verf. zwar auch dem älteren Praktikus manchen Handgriff wieder ins Gedächtnis, den die nivellierende Alltäglichkeit so ganz allmählich in den Hintergrund geschoben hat, und niemand wird das Buch ungefordert und unerkennlich lesen, aber es ist doch recht eigentlich für die Jünger der pädagogischen Weisheit geschrieben. Ihnen sei das Buch empfohlen, freilich nicht ohne die Mahnung: Glaubt nicht, daß in der Wirklichkeit alles so leicht geht, wie es nach der einschmeichelnden Redeweise

des Verf.s scheint! Es macht sich manches nicht so ganz „unter der Hand und ohne lange, komplizierte Regeln“, wenigstens hat nicht jeder die glückliche Hand des Verf.s, der u. a. die Unterschiede zwischen der Zeitgebung im Deutschen und Lateinischen „auf dem natürlichsten Wege“ zur Anschauung bringt (S. 14 ff. der Anl.). Gleichwohl hat W. Recht, wenn er gegen die „Wissenschaftlichkeit“ vieler Grammatiken zu Felde zieht, oder wenn er gegen die strenge Verteilung der einzelnen Teile der Syntax auf die verschiedenen Klassen eifert (a. O. S. 79 f.). Die Betonung des Musterbeispiels der abgezogenen Regel gegenüber ist ebenfalls am Platze, aber warum gehen dann die exempla nicht in seiner Grammatik voran? Desgleichen hat der Verf. Recht, wenn er eine Regel alles Beiwerks, der Zusätze, Folgerungen u. s. w. zu entkleiden gebietet, vgl. die Kritik der Regel über *cum inversum* bei Ell.-Seyffert in der Anl. S. 37 und der falschen Regeleutwicklung über das faktische *quod*, ebenfalls bei Ell.-Seyffert. Kurz, die „Anleitung“ enthält zwar manches Überflüssige, auch manches Anfechtbare, aber andererseits so viel Berührendes und aus der Praxis eines umsichtigen Lehrers Geschöpftes, daß sie namentlich jüngeren Kollegen nur empfohlen werden kann.

Die „Schulgrammatik“, für den Schüler bestimmt, muß aber mit anderem Maße gemessen werden. Auch sie hat ihre guten Eigenschaften: Kürze, Knappheit, Bestimmtheit, Übersichtlichkeit des Drucks, um von den didaktischen Grundsätzen hier ganz zu schweigen, die oben besprochen sind. Will man ihr gerecht werden, so hat man sie eben von dem Standpunkt des Verf.s aus zu beurteilen. Ausdrücklich verwahrt sich nun dieser (S. 32 der Anl.) dagegen, daß die Grammatik ein Nachschlagebuch für den Schüler sein soll, ja er verbietet ein Nachschlagen derselben geradezu. Dadurch setzt er sich in bewußten Gegensatz gegen Männer wie Lattmann, auch gegen Heynacher, der jüngst von einer Grammatik verlangt hat, sie solle „gesprächig und ausführlich“ sein, denn dadurch werde sie allein dem Schüler verständlich. Bei solchem Dissensus berufener Fachmänner nützt es nichts, sich auf die eine Seite zu schlagen und die Gegner mit einem „Unmöglich!“ abzuthun. Ref. hat sehr für kurzgefaßte Grammatiken geschwärmt, als sie aufkamen, weil sie uns von einer öden Schematisierung und Vermengung der Logik mit der Grammatik befreien sollten. Von Voreingenommenheit gegen den „natürlichsten Weg“ weifs er sich frei, aber er ist mit der Kürze eines Stegmann z. B. vollauf zufrieden und glaubt, daß man nicht weiter gehen dürfe, wenn nicht der selbständige Wert des grammatischen Unterrichts und die Verständlichkeit, also Brauchbarkeit des Lehrbuches beeinträchtigt werden soll. Ob W. diese Gefahren glücklich vermieden hat? Man muß es bezweifeln.

Schon äußerlich betrachtet, fällt die Kürze der W.schen

Grammatik auf. In ihr füllt die Formenlehre nur 34 Seiten, und zwar sehr weit gedruckte, während Harres kleine lateinische Schulgrammatik 66, Holzweifsig 90, Stegmann gar 109 S. beansprucht, selbst die „Hauptregeln der lateinischen Formenlehre“ von Harre sind noch 50 kleingedruckte Seiten stark. Zunächst ist das keine Hexerei, denn W. hat sich die Aufzählung der Verba mit mehreren Stämmen erlassen; wahrscheinlich ist er darin E. Haupt gefolgt, dessen „kurzgefaßte lateinische Formenlehre“ von ihm sehr praktisch genannt wird. Haupt meint, ein solches Verbalverzeichnis könne fehlen, weil die Schüler die Verba erfahrungsmäßig nicht aus der Grammatik, sondern aus dem Übungsbuche lernen. Unsers Erachtens darf in einer Schulgrammatik eine systematische Übersicht über diesen schwierigsten und wichtigsten Abschnitt der Formenlehre nicht fehlen, schon wegen der Wiederholungen in oberen Klassen nicht. Ebenso hat W. weder einen Abrifs der Lautlehre noch der Wortbildungslehre zu bringen für nötig erachtet. Den Nutzen, den jeweilige Hinweise und Besprechungen einzelner Abschnitte aus der letzteren für die Aneignung der *copia verborum* haben, wird W. natürlich nicht ableugnen, aber er will das wohl nur mündlich im Unterricht abgethan wissen; wie wertvoll es ist, wenn das Auge diese Übersicht erleichtert und häusliche Wiederholung des Besprochenen möglich ist, möchte ich doch dagegen betonen. Und so ist es mit allen diesen Kürzungen! Es sieht so human und aufgeklärt aus, so hochmodern, wenn man das böse Latein mit einer spindeldürren Grammatik lehren kann. Wie haben wir's doch so herrlich weit gebracht! Ja, es ist so lange destilliert und extrahiert, bis das bifschen Geist aus den Grammatiken fortdestilliert ist. Du hast nichts zu suchen in der Grammatik, du mußt wissen, was drin steht, in deinem Paukbuche! — Was, du weifst nicht, denkbegabter Quintaner, daß *Corinthus* ein Femininum ist? Hast du nicht gelesen § 2: „Zum genus femininum gehören die Bezeichnungen weiblicher Wesen und der Bäume?“ Weifst du nicht, daß man die Städte durch weibliche Gestalten allegorisiert? Na also, denke nur hübsch nach, dann braucht die Grammatik dir nicht schwarz auf weiß zu sagen, daß die Städtenamen auf *us* weiblich sind. Oder gefällt dir etwa die Genusregel der dritten Deklination nicht? La voilà: „*er* und *or* sind Maskula, *s*, *o*, *x* stehen weiblich da; *ë*, *c*, *l*, *ar*, *ur*, *men* zählen zu den sächlichen. Doch sind *os* und *nis* und *guis* masculini generis, Neutra die auf *us* und *ris*!“ Ist das nicht unübertrefflich kontrahiert und extrahiert? Sie ist dir metrisch nicht konvenabel? Ja, eine Genusregel ist doch kein Platensches Sonett! Und Neutra auf *ris* kennst du nicht? Nun, natürlich *genus, generis*! Harre sagt zwar: „Neutra die auf *us* mit *ris*“, aber geändert mußte doch werden, nicht? — Des „trockenen Tones satt“ könnte man so die Schulgrammatik W.s wohl etwas anziehender besprechen, Stoff dazu bietet sie genug, aber nun

sollen eine Anzahl Bemerkungen so ehrbar und trocken wie möglich aufmarschieren. Dafs es Adjektive der ersten und zweiten Deklination giebt und mit welchen Ausgängen, ist nicht erwähnt. Die einzigen Paradigmen der dritten Deklination sind *pater* und *corpus*, dazu *prudens*, *levis* und *acer*; darunter heifst es gleich mit einem häfslichen Druckfehler „die Adjektiva haben *e*, *ia*, *ium*“. Auffällig sind die Formen „die Substantiven, Komparativen“ etc., wie *W.* stets schreibt. Nach § 11 sind *cortex* und *vertex* als Maskulina zu lernen, *as* und *grex* gar nicht erwähnt. Warum hat sich wohl *W.* hier von Harre entfernt? *ös* ist falsch prosodiert. § 14, 2: „Die Wörter auf *dicus*, *ficus* und *volus* steigern die alten Formen auf *dicens*, *ficens* (sic!) und *volens*“, und dann folgt, wie bei Haupt, die ganze Kolonne mit *beneficentior*, das dem Schüler nie, *beneficentissimus*, das ihm höchstens im Laelius begegnet, mit *maledicentior*, das er allenfalls bei Plautus lesen könnte, und dem verdruckten *maledicatissimus*. Statt dessen hat Harre in seinen „Hauptregeln“ allein *magnificus* beibehalten! Hier hätte *W.* wirklich ohne Schaden kurz sein können, selbst Wagener ist es! *W.* fährt fort: „Die Wörter auf *us* mit vorhergehendem Vokal umschreiben den Komparativ durch *magis* mehr und den Superlativ durch *maxime* am meisten: *idoneus* passend, *magis idoneus*, *maxime idoneus*“. Damit vgl. man Harres Fassung: „*pius* fromm, *magis pius* mehr fr. = frommer, *maximē pius* am meisten fr. = der frommste. Die Adjektive auf *us* mit vorhergehendem Vokal und viele andere bilden den Komparativ und Superlativ nur durch Umschreibung“. Welcher Unterschied zwischen beiden! Der Fall ist geradezu typisch und braucht keine nähere Beleuchtung. § 15: „*quam maximus* so groß als möglich. *Caesar quam maximis (potuit) itineribus profectus est* in möglichst großen Märschen“. Was wird mit *profectus est*? Von rechts wegen kann das der Schüler noch nicht übersetzen. Dann kommt, auch für Quinta bestimmt: „*liberius dicere* etwas freimütig sprechen; *loquacior* etwas geschwätzig. *Superbius se gerere* sich allzu übermütig benehmen“. Gehört das nach *V*? § 18 werden *pluralia tantum* erwähnt ohne vorherige Erläuterung. § 26 enthält: Praepositionen, Verhältniswörter. Sie „regieren“ noch einen Kasus, sie sollen in *VI* gelernt werden, auch *sub* mit beiden Verwendungen. Die Pröp. beim Akk. werden nicht aufgezählt, es heifst kurz unter Nr. 3: Alle übrigen Pröp. regieren den Akkus. — Die lateinische Orthographie ist zum Teil antiquiert, z. B. *poenitet*, *literis*; für die Orthoepie ist noch nicht genügend gesorgt. Die Pensenabteilung, durch römische Randziffern gegeben, wird manchen Widerspruch erfahren; z. B. § 38 das deutsche Pronomen „man“ soll in *VI* behandelt werden, aber § 37 das deutsche „es“ in *IV*, sie scheint überhaupt nicht durchweg beabsichtigt, denn lange Parteen haben gar keine Bezeichnung.

Da Inhaltsübersicht wie Index fehlen, ist der Überblick über

die Syntax sehr erschwert, namentlich gilt dies von der „Lehre vom Satz“. Nacheinander werden behandelt die Hauptsätze, eingeteilt in Urteils-, Begehrungs- und Fragesätze §§ 109—120. Dann folgen: Abhängige Urteils-, Begehrungs- und Fragesätze §§ 121—130; Adverbiale Nebensätze §§ 131—151; Relativsätze 152—158; Fragesätze 159—168; Oratio obliqua 169—172; Infinitiv 173—180; Supina 181; Gerundium und Gerundivum 182—185; Tempora 186—200; Stilistischer Anhang 201—245. Wie man die Lehre von der Consecutio temporum § 197 hinter der Or. obliqua behandeln kann, ist mir ein Rätsel, Pensenbezeichnung fehlt; die Fragesätze werden an zwei Stellen behandelt, die unabhängigen unter der fetten Überschrift der abhängigen Urteils-, Begehrungs- und Fragesätze, ohne das an der ersten Stelle § 120 auf § 159 verwiesen wäre. Eine durchsichtige Gruppierung ist, wie gesagt, nicht erzielt, auf die Typen in den Überschriften ist gar kein Verlaß, Kapitel sind nicht beliebt, kurz es herrscht eine Gleichgültigkeit gegen das Schema, wie sie mir bisher noch in keiner Schulgrammatik vorgekommen ist. Dazu kommt eine merkwürdige Behandlung der Interpunktion, durch die hopsende Kürze veranlaßt, Druckfehler teilweise böser Art und — last not least — die Fassung der Regeln, von der schon die Rede gewesen ist, und wofür nur ein Beispiel instar aliorum noch Platz finden soll: S. 95 „cum inversum (andere sagen bekanntlich inversum) (umkehrendes *cum*) als = da mit einem Hauptsatze. Es kehrt das Verhältnis von Haupt- und Nebensatz um“. Punktum! Diese Regel ist herausgegriffen, weil W. ihre Fassung bei Ell.-Seyffert besonders bemängelt hat, und zwar mit Recht. Um so mehr konnte man auf seine Verbesserung gespannt sein. Man wird von ihr aber schwerlich erbaut sein, wenn man vgl. Harre: „*cum* inversum steht im Nachsatz und hat den Ind. Perf.“, oder Schmalz: „*cum* steht ohne Beziehung auf ein Substantiv . . 2. übertragen auf die Zeit. Hier wird es mit dem Indikativ verbunden und bedeutet . . c) als oder (mit selbständigem Satze) da“. Dies sogenannte *cum* inversum wird mit dem historischen Perf. (oder Praes.) verbunden und dient dazu, in der Form eines Nebensatzes den Hauptgedanken an den grammatischen Hauptsatz anzufügen. Letzterer steht im Imperfekt oder Plusquamperf., manchmal näher bestimmt durch *vix* etc.“ Freilich ist diese Regel etwas lang und gewiß nicht zum Auswendiglernen, aber dazu ist — glücklicherweise —, als nicht fett gedruckt, Waldecks Regel auch nicht bestimmt, und unglücklicher kann man sich wohl kaum ausdrücken, als W. es gethan hat. Was Schmalz klar unterscheidet, indem er von der „Form des Nebensatzes“ und dem „Hauptgedanken“ spricht, das will W. besser erreichen mit dem Sibyllinischen Spruch: „*cum* inversum kehrt das Verhältnis von Haupt- und Nebensatz um“. Danach wäre doch der Vordersatz als Nebensatz anzusehen, was Unsinn giebt. Auf die Tempusgebung gar nicht hinzuweisen, halte ich

für bedenklich, wenn sie sich auch von selbst ergibt; wie W. Anl. S. 37 meint. Für uns? Ja! für den Tertianer? Nein! — Die Anzeige des Buches ist lang geworden, aber erschöpfend ist sie bei weitem nicht. Es wäre noch viel zu sagen, aber Ref. glaubt doch die Hauptpunkte aufgewiesen zu haben, die an dem Buche verbesserungsbedürftig sind. Es ist ja an mehreren Stellen schon günstiger beurteilt worden, als Ref. es thun zu dürfen glaubte, so daß weitere Auflagen am Ende nötig werden. Hoffentlich sind wir dann in der Lage, die Grammatik, die von aner kennenswerten Grundsätzen ausgegangen ist, für den Unterricht ebenso unbedingt empfehlen zu können, wie wir die „Praktische Anleitung“ für den Lehrer brauchbar finden.

Nienburg a. d. Weser.

F. Fügner.

A. S. Schönborn, Lateinisches Lesebuch zur Einübung der lateinischen Formenlehre. Zweiter Teil. Für Quinta. Nebst Ergänzungsheft, Wörterverzeichnisse und einen grammatischen Anhang enthaltend. Vierzehnte Aufl., neu bearbeitet von Paul Schwioger. Berlin, Mittler & Sohn, 1893. X u. 377 S. 8. 2,25 M.

Vor kurzem sah ich mich in dieser Zeitschrift bei Besprechung eines lateinischen Übungsbuches für Untertertia veranlaßt, vor einseitiger Überschätzung derjenigen Methode, nach welcher die deutschen Übungsstücke sich enge an die lateinische Lektüre anschließen, zu warnen; denn das ewige Wiederkäuen desselben Stoffes erzeuge Überdruß und gewöhne an gedankenloses Lesen. Demgemäß empfahl ich, wenigstens für Obertertia und Sekunda von dieser Methode abzuweichen und lieber geschichtliche Ereignisse anderer Zeiten und anderer Völker in angemessener Bearbeitung darzubieten. In den untern Klassen aber halte ich jenes Verfahren für durchaus angebracht; und ich fürchte daher, daß die deutschen Übersetzungsstücke des vorliegenden Werkes, die sich an die lateinische Lektüre absichtlich und grundsätzlich nicht anschließen und auch nicht einmal vorzugsweise die dort gelernten Vokabeln verwerten, bei der verringerten Zahl der lateinischen Unterrichtsstunden für den Durchschnittsquintaner bei weitem zu schwer sein werden.

Erklären läßt sich freilich diese Abweichung von der modernen Richtung dadurch, daß dies Buch die Umarbeitung eines über fünfzig Jahre alten Übungsbuches ist. Die Pietät verhinderte gar zu umwälzende Veränderungen; es wäre ja sonst keine Umarbeitung, sondern ein vollständig neues Werk geworden. Wird aber nicht deshalb dieses Buch in dem allgemeinen Wettlauf zu weit zurückbleiben?

Die ersten drei Abschnitte des Lesebuches behandeln in einzelnen Sätzen die unregelmäßige Deklination und Komparation, die Verba auf *io*, die anomalen und die unregelmäßigen Verba in der Weise, daß im dritten Abschnitte (§ 33—44) auch

die wichtigsten syntaktischen Regeln über den Gebrauch des Infinitivs, der Partizipien, der Nebensätze mit *ut*, *ne*, *quo*, *quin*, *quominus*, der Fragesätze, des doppelten Akkusativ, des doppelten Nominativ und des attributiven Genetiv veranschaulicht und eingeübt werden. Bei diesen einzelnen Übungssätzen behandeln viele Paragraphen, wie schon deren Überschrift zeigt, nur gewisse Ausnahmen, so z. B. der § 7 „die Ausnahmen von den Masculinis der dritten Deklination“. Dieses Verfahren ist gewiß nicht sehr praktisch, das Regelmäßige müßte dazwischen in mindestens ebenso vielen Formen und Beispielen geübt sein; freilich wird dieser Fehler durch eine nicht geringe Zahl eingeschobener Wiederholungsstücke in zusammenhängender Darstellung ausgeglichen.

Dann folgen 250 Proverbia et Sententiae, die glücklicherweise der „beliebigen“ Benutzung der Lehrer überlassen sind und hoffentlich gar nicht benutzt werden. Denn wenn auch in der Vorrede versichert wird, daß dieselben grammatisch dem Standpunkte der Klasse entsprächen, so sind dieselben doch fast durchweg nach Form und Inhalt für einen Quintaner unbedingt unbrauchbar. Citate aus Ovid, Vergil, Horaz (z. B. *Vixere fortes ante Agamemnona multi, sed omnes illacrimabiles urgentur ignotique longa nocte, carent quia vate sacro*) dürften für die untern Klassen ganz ungeeignet sein, abgesehen davon, daß einzelne (z. B. *Indignor, quandoque bonus dormitat Homerus*) aus dem Zusammenhange gerissen geradezu unverständlich sind. Wahrscheinlich hat auch hier die Pietät über die bessere Einsicht den Sieg davongetragen.

Es folgt der Hauptteil, eine große Anzahl zusammenhängender lateinischer Lesestücke, *Historiae*, *Fabulae*, *Narratiunculae*, *Res gestae regum populi romani* ohne die heute allgemein geforderten Präparationen, und darauf zusammenhängende deutsche Übersetzungstücke, Fabeln, Erzählungen, Ereignisse aus der persischen und griechischen Geschichte, diese mit Präparationen, welche das lästige Aufschlagen und Aufschreiben von Vokabeln ersparen, aber die Präparationen unter dem Texte und — wie schon erwähnt — die Übersetzungstücke ganz ohne Zusammenhang mit den lateinischen Lesestücken. Ob deshalb diese Übersetzungstücke für den Quintaner nicht zu schwer sind, konnte ich nicht prüfen; das läßt sich nur nach längerem Gebrauch in der Schule entscheiden. Jedenfalls spricht das Erscheinen des Werkes in der 14. Auflage dafür, daß dieser Hauptteil Vorzüge haben muß.

An die nun folgenden beiden Wörterverzeichnisse schließt sich endlich ein grammatischer Anhang für diejenigen Anstalten, welche auch in der Quinta eine besondere Grammatik nicht gebrauchen. Hier ist die Behandlung der Deklination gar zu unmodern. Gerne würde man auf die Regel von den Wörtern,

die man nicht deklinieren kann, über die Kommunia, über Formen wie *familias, filiabus, deabus* (die übrigens zum Überflus auch in den einzelnen Übungssätzen des ersten Teiles verwertet sind!), über *humus, virus, vulgus, tussim, nectare, civi, navi*, über diejenigen Adjektiva, welche das *e* vor *r* nicht verwerfen, über die Völkernamen auf *as, atis* und *is, itis* verzichten; dagegen die Genusregeln der dritten Deklination sind — wenn auch in alter Form — gebührend verkürzt. Und der kleine Auszug aus der Syntax beschränkt sich wirklich auf das Notwendige und giebt die Regeln in knapper und klarer Form.

Rastenburg.

Otto Josupeit.

Ἀριστοτέλους Ἀθηναίων πολιτεία.

Dem vorjährigen Bericht über die Litteratur zu der neugefundenen aristotelischen Schrift (vgl. diese Zeitschr. 1892 S. 144—155) folge hier die Fortsetzung nach den nämlichen Gesichtspunkten. Wo Angabe der Jahreszahl fehlt, ist 1892 zu verstehen. Bei den Zeitschriften bezeichnet die erste Zahl das Heft oder die Nummer des Jahrganges, die zweite die Seiten.

I. Neue Ausgaben.

1) Ἀθηναίων πολιτεία. Aristotle, On the Constitution of Athens, edited by F. G. Kenyon etc. Third edition. London. 7,50 M.

Rez.: Revue critique 10, 179—183 (B. Haussoullier). Academy 1050, 595. Classical Review VI 7, 319—20 (H. Richards). Rivista di filologia XXI 1—3, 159—162 (O. Zuretti).

2) Aristotelis πολιτεία Ἀθηναίων edidit Fr. Blafs. Leipzig, Teubner. XXVIII u. 118 S. 8. 1,50 M.

Rez.: WS. f. kl. Phil. IX 38, 1031—1033 (Schneider). N. Ph. Rdsch. 25, 387—388 (P. Meyer). LCB. 49, 1768—69 (Lipsius). DLZ. 1893, 7, 201 (B. Niese). Oest. Litbl. 1893, 6.

3) Aristoteles, Der Staat der Athener. Der historische Hauptteil (Kapp. I—XLI) für den Schulgebrauch erklärt von Karl Hude. Leipzig, Teubner. IV u. 62 S. 0,60 M. Zugleich dänisch: Kopenhagen.

Rez.: LCB. 1893, 16, 565 (A. Bauer). WS. f. klass. Ph. 1893, 19, 511 (Schneider).

4) Ἀριστοτέλους Ἀθηναίων πολιτεία. Aristotle's Constitution of Athens. A revised text with an introduction, critical and explanatory notes, testimonia and indices by John Edwin Sandys. London, Macmillan and Co., 1893. LXXX u. 302 S. groß 8. geb. 15 M.

Rez.: LCB. 1893, 11, 372—73 (Blafs). Academy 1893, 1096, 396 ff. (H. Richards). WS. f. klass. Phil. 1893, 20, 546 ff. (Schneider). N. Ph. Rdsch. 1893, 13 (P. Meyer). Z. f. GW. 1893 Juni (P. Meyer).

Alle diese Ausgaben stellen einen bedeutenden Fortschritt gegenüber den früheren insofern dar, als sie alle, unmittelbar oder mittelbar, auf neuer, sorgfältiger Durchforschung des Papyrus selbst beruhen. Kenyon, welcher beständig mit unermüdlicher Freundlichkeit für die verschiedenen Forscher alle möglichen Stellen des Papyrus verglichen hatte, verwertete diese gelegentlichen und besondern Studien am Papyrus für seine dritte Ausgabe, die infolge dessen textlich sehr von den früheren abweicht. Auf Kenyons dritter Ausgabe und besondern Mitteilungen fußt die Ausgabe von Blafs, welche in der Vorrede, wie K³, gegen KW die Annahme von vier Händen im Pap. verteidigt und rhythmische Gesetze, wie er sie bei Isokrates gefunden zu haben glaubt (vgl. Att. Ber.² 145—158), auch in der *Α. π.* nachzuweisen sucht. Das Verständnis und die Lesbarkeit des Textes verdanken dieser Ausgabe viel. Sie giebt auch zuerst den kritischen Apparat mit der alten philologischen Genauigkeit. Nach Fertigstellung seiner Ausgabe war es Blafs vergönnt, in London den Pap. selbst zu untersuchen. Diese Durchsicht ergab manches Neue, welches niedergelegt ist in „Mitteilungen aus Papyrushandschriften“ N. Jahrb. 8—9 S. 571—575. Auf all den Genannten fußt die handliche und verständige Schulausgabe von K. Hude. Selbständig, auch mit Benutzung aller Vorgänger, ist die neueste Ausgabe von Sandys. An unzähligen einzelnen Stellen weicht die Angabe der erhaltenen oder nicht erhaltenen Buchstaben im Pap. von B, K³ etc. ab; in der Kritik ist die Ausgabe sehr besonnen und konservativ. Im ganzen stellt sie ein zuverlässiges Archiv aller bisherigen Leistungen irgend welcher Art zur *Α. π.* dar. Deswegen und weil alle Teile des großen Werkes auf den neuesten Errungenschaften der Wissenschaft beruhen, verdient gerade diese Ausgabe jedem, der sich mit einer Bearbeitung begnügen mufs, als die praktischste Erwerbung empfohlen zu werden.

Die schon früher angekündigten Ausgaben von H. Diels und B. Haussoullier, Paris, Hachette, sind noch nicht erschienen, doch hat der letztere eine kleine Probe seiner Ausgabe in der *Revue de philologie* 1893, 1, 48—55 veröffentlicht: 'La constitution d'Athènes avant Dracon d'après Aristote, *Ἀθην. Πολ.*' Nach dieser Probe zu urteilen, wird die Ausgabe bei besonnener Kritik und gediegener Sacherklärung, den besonders bei Aristoteles nicht immer leichten Zusammenhang der Gedanken beachten. Von kleinlichem Citatenwerk hält sie sich, nach französischer Art, fern.

Nachzutragende Besprechungen früherer Ausgaben:

K²: *Muséon* X 4, 465—488 (H. Francotte), *Listy filologicke* XIII 3, 209—216 (J. Král). *Ἀγαθόνικος*, Ferrini, HL.: B. Ph. WS. 20, 613—618 (Br. Keil). 21, 649—654. HL.: *Class. Rev.* VI 1—2, 20—24 (H. Richards). *Gym.* 9, 308—311 (P. Meyer). N. Ph. Rdsch. 14, 210—214 (P. Meyer). B. Ph. WS. 20, 614—618 (Br. Keil). KW²: B. Ph. WS. 15, 453—58 (Fr. Cauer). *Centralorg. f. Realsch.* 19, 11, 688 (v. Lgr.). *Class. Rev. Gymn.* N. Ph. Rdsch. s. o. HL. *Revue des ét. gr.* IV 16, 405—407 (H. Weil). *Z. f. öst. Gymn.* 48, 4, 301—8 (Thumser). *Mitt. aus d. hist. Litt.* XX 3 (Winckler).

H. Übersetzungen.

Von den im vorigen Bericht angeführten wurden seitdem besprochen:

KK²: Centralorg. f. Realsch. XIX 11, 688 (v. Lgr.).

P: LCB. 7, 215 (Lipsius). Revue crit. 10, 179—183 (B. Haussoullier).

B. Ph. WS. 43, 1356—57 (Fr. Cauer).

H: Revue crit. s. P. Ferrini, Zuretti ebenda.

Reinach: Class. Rev. VI 1—2, 20—24 (H. Richards). B. Ph. WS. 43 s. P.

Dymes, Kenyon, Poste: Rev. crit. s. P. B. Ph. WS. 43 (Poste). Poste² = B. Ph. WS. 1893, 20, 615 (Fr. Cauer).

Erschienen sind seitdem folgende neue Übersetzungen:

1) Der Athenenstaat. Eine aristotelische Schrift. Deutsch von Martin Erdmann. Leipzig, Lucas. 118 S. 1,60 M.

Rez.: Gymn. 13, 466—468 (P. Meyer). LCB. 31, 1099 f. (A. H.). WS. f. kl. Ph. 39, 1033 (Schneider). B. Ph. WS. 43 s. o. P. Z. f. öst. Gymn. 11, 985—989 (Thumser). N. Ph. Rdsch. 1893, 4, 50 (Holländer). Z. f. GW. 1893, 4, 230—234 (P. Meyer).

2) Die Verfassung von Athen. Von Aristoteles. Deutsch von G. Wentzel. Leipzig, Reclam. Universal-Bibliothek Nr. 3010. Vorrede datiert: Juli 1892. Mit Register 110 S. 0,20 M.

3) Ἀριστοτέλους Ἀθηναίων πολιτεία. Deutsche Übersetzung von August Keseberg. Wiss. Beil. zum Progr. des Progymn. zu Eupen. Ostern 1893.

4) Russische Übersetzung von Belajew. Kasan 1891.

5) Aristote traduit par B. Haussoullier avec la collaboration d' E. Bourguet, Jean Brunhès, L. Eisenmann. Ἀ. π. XIX u. 112 S. Paris, Bouillon, 1891.

6) Polnische Übersetzung von L. Cwilinski. Krakau 1892.

Von den neuen deutschen Übersetzungen kann ich im allgemeinen nur meine vorjährige Meinung wiederholen, daß ich sie für verfrüht halte. Die von Erdmann bietet im Mai 1892 noch den nackten Text von K², ohne sich an das seit Februar 1891 Geleistete im mindesten zu kehren. Aber auch so noch ist vieles verfehlt, und auch Einleitung und Anmerkungen enthalten manchen Bedenklichen. Brauchbar sind einige Zusammenstellungen betr. den Sprachgebrauch, Archontenlisten u. s. w. Die zweite von Wentzel schlägt einen sehr zuversichtlichen Ton an, enthält aber trotzdem des Falschen und Schiefen genug, ist auch oft gar zu frei, so daß gar nicht zu erkennen ist, was W. eigentlich im Text gelesen hat. Im übrigen ist sie recht gewandt, liest sich glatt, und es ist jedenfalls ein Verdienst, daß sich ein Mann von Verständnis bereit finden liefs, dem Herausgeber so vieler Schundübersetzungen alter Schriftsteller auch einmal etwas Besseres zu liefern. Weniger glatt und weniger geschickt ist die Übersetzung von Keseberg, dafür aber durchgehends vom Streben größter Genauigkeit geleitet; freilich wird man mit der Auffassung des Verf.s öfters nicht einverstanden sein. K. verwertet die Arbeiten der übrigen Gelehrten bis zum Erscheinen der seinigen, während W. schon oft vor der Arbeit von Blafs Halt macht. Der Über-

setzung von K. glaube ich insofern ein Verdienst zuerkennen zu müssen, als sie durch den Programmaustausch zu allen deutschen Lehrerkollegien hingelangt, also auch denjenigen, die sonst diesen Studien fernstehen, eine bequeme Gelegenheit bietet, sich mit dem neuen Werke des alten Aristoteles bekannt zu machen.

Die französische Übersetzung von Haussoullier leidet nicht an den zu großen Freiheiten derjenigen von Reinach und ist weit besonnener im Urteil über Einzelheiten; sie ist eine tüchtige Leistung.

III. Allgemeine Besprechungen.

Em. Baudat, *Aristote et l'histoire constitut. d'Athènes. Recueil inaugural, Univ. de Lausanne* p. 179—197. G. Bernardakis, *ἐπιστολή πρὸς τῆς π. Α. τοῦ Ἀρ.* Athen 1891. J. Bérard, *A. la const. d'Athènes. Nogent le Rotron* 1893. W. Buseskul, *Ar. Abhdl. ü. d. Verf. Ath. Russische hist. Rdsch.* II 221—239 (russ.). P. Cavazza, *Annuario dell' Istituto di studi superiori.* Florenz. S. 20. R. Dareste, *Séances et trav. de l'Acad. des Sciences M. et P.* 1891, 341—364 (Auszug aus Teil II). A. Derewizki, *Über die Α. π.* Charkow, Universität, 1891. (russ.). M. G. Dimitzas, *Ὁ Α. καὶ ἡ Α. π.* in *Ἑλλάς* III 4, 357—379. J. J. Hartmann, *De Nederlandsche Spectator* 14, III 1891. B. Haussoullier, *Revue de phil.* XXXII 2, 98—101. H. L. Havell, *The great discovery in Macmillans Mag.* März 1891, 392—400. E. Heydenreich, *Wiss. Beil. der Leipz. Ztg.* Nr. 60—62. Kurze, *Westermanns Monatsh.* Nov. 1891, 281—284. A. Raeder, *A'skrift om Athens statsforfatning.* Kristiania (Dybwad i. Comm.) 27 S. (Rez.: LCB. 29, 1025 [C]). E. v. Stern, *Die neue Schrift des Ar. üb. Athens Verfassung.* Abdr. aus *Annalen der hist. phil. Gesellsch. Odessa.* 40 S. (Rez.: B. Ph. WS. 1893, 12, 360—62 [F. Spiro]). H. Swoboda, *Die neugef. Schrift des Ar. v. Staate der Ath.* Samml. v. Vorträgen hrsg. vom Deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. 1893 Nr. 172. 24 S. Tacchi-Venturi, *Civiltà Cattolica* XII Nr. 995—96. R. Y. Tyrell, *The new papyri.* *Quarterly. Review.* April 1891, 320—350.

IV. Fragen nach Echtheit, Verfasser, Quellen u. s. w.

a) Nachträge zu den im vorigen Jahre angezeigten Schriften:

Fr. Cauer. Rez.: *Bl. f. d. b. GW.* 28, 1, 41; 6—7, 366—67 (Melber). *Mitt. aus d. hist. Litt.* XXVI 1, 4—7 (Schneider). *Hist. Zeitschr.* 69, 2, 294 (A. Bauer). *Gött. gel. Anz.* 1891, 20 (Niese). Vgl. *Allgem. Ztg.* 1891, Beil. 236 J. Mähly, 'Übertriebene Zweifelsucht'. *Verh. d. 41. Vers. dtscher. Phil. u. Schulm.* 221—227.

P. Meyer. Rez.: *Bl. f. d. b. GW.* 1, 33—34 (Melber). *B. Ph. WS.* 41, 1291 (v. Schöffler).

P. Cassel. Rez.: *Melber s. o.* 6—7, 370. v. Schöffler 42, 1320 s. o.

Th. Gomperz. Rez.: *DIZ.* 9, 300 (S. Bruck). *Rev. des ét. gr.* IV 16, 407—8 (Th. Reinach). v. Schöffler s. o. 1289—90. *Melber s. o.* 1, 42—43.

b) Neue Beiträge.

1) v. Schöffler, *Bürgerschaft und Volksversammlung zu Athen I.* Moskau 1891. Einleitung. (Russisch).

- 2) H. C. Müller, Kann Ar. Schrift vom Staat der Athener eine Mystifikation sein? *Ἑλλάς* IV 1—2, 40 ff. V 1.
- 3) Fr. Rühl, Der Staat der Athener und kein Ende. S.-A. aus dem 18. Supplbd. der N. Jahrb. Leipzig, Teubner. 31 S. 1,20 M.
 Rez.: LCB. 21, 754 (vgl. 1891, 39, 1423—24). N. Ph. Rdach. 15, 229 (P. Meyer). WS. f. kl. Ph. 35, 949—50 (Schneider). DLZ. 1893, 10, 301 (Niese). B. Ph. WS. 43, 1317 f.
- 4) H. Nissen, Die Staatsschriften des Aristoteles. Rhein. Mus. 2, 161—206.
 Rez.: Vgl. Bruno Keil, Die Solonische Verfassung (s. u. VI) S. 127—150. Gilbert, Griech. Staatsalt.² S. IX.
- 5) E. Herzog, Zur Litteratur über den Staat der Athener II. Über Aristoteles Ἄ. π. Tübinger Dokorenverzeichnis 26—32.
- 6) J. H. Wright, Did Philochorus quote the Ἄ. π. as Aristotle's? American Journal of phil. XII 3, 310—318.
- 7) F. T. Richards, The new Ἄ. π. Academy 1058, 133.
- 8) B. Niese, Über Aristoteles' Geschichte der athenischen Verfassung. Hist. Ztschr. 32, 1, 38—68.
- 9) Paul Cauer, Aristoteles' Urteil über die Demokratie. N. Jahrb. 8—9, 581—593.
- 10) F. Dümmler, Die Ἄ. π. des Kritias. Hermes 2, 260—287.
- 11) G. Gilbert, Handbuch d. griech. St. A. I³. Leipzig, Teubner, 1893. S. IX—XLIII, Aristoteles' Ἄ. π.

Nr. 3, 7 und 9 der aufgeführten Schriften haben nur noch ein historisches Interesse, denn Rühls Einfall, den Herakleides Lembos zum Verfasser der Ἄ. π. zu stempeln, hat auch keinen einzigen Anhänger gefunden, und P. Cauer beweist mit seinem Auslauf auf das ihm u. W. neue Gebiet des Aristoteles nur, daß er aus schwarz nötigenfalls auch weiß machen kann. Dabei leitet ihn die freilich löbliche Absicht, das bekannte Urteil seines Bruders über die Unverträglichkeit des Urteils des Vf. der Ἄ. π. über die Demokratie mit demjenigen des Ar. zu stützen. Auch der Brief von F. T. Richards, der wieder auf dem Stil und den Widersprüchen zwischen Ἄ. π. und Politik herumreitet, mutet einen antidiluvianisch an. Der anregende Aufsatz von Nissen sucht in geistreicher Weise die gesamte politische Schriftstellerei des Ar. als im Dienste Alexanders stehend nach ihren einzelnen politischen Veranlassungen klarzulegen. Indes widerspricht das Bild, welches uns N. von dem schriftstellernden Ar. giebt, durchaus demjenigen, welches wir uns nach seinen sonstigen Werken von dem Stagiriten machen müssen. An Spinnenfäden hängt der von J. H. Wright versuchte Nachweis, daß schon Philochorus unsere Ἄ. π. mit Aristoteles' Namen citiert habe. Die Arbeiten von Herzog und Dümmler bewegen sich in gleichen Gedanken-

kreisen, welche jetzt auch in Frankreich in der Revue de phil. auftauchen. Beide suchen Aristoteles darzustellen als beeinflusst durch die politischen Pamphlete aus der Zeit der oligarchischen Umwälzungen gegen Ausgang des Peloponnesischen Krieges. Herzog läßt einen der Oligarchen sein politisches Programm unter dem Bilde des alten Drakon darstellen, und durch diese Einkleidung ist Ar. mystifiziert worden: er hat das Tendenzbüchlein für eine gute historische Quelle gehalten und daher stammt *Α. π.* cap. 4 (!). Fürwahr, eine ebrenvolle Annahme für einen Athenischen Schriftsteller des 4. Jahrhunderts v. Chr. und das für einen Aristoteles! Dergleichen pflegte man bis jetzt nicht einmal einem Plutarch zuzumuten. Weit verständiger verfährt Dümmler, welcher nachzuweisen sucht, wie die politische Tendenzschriftstellerei des ausgehenden 5. Jahrhunderts die Tradition über die älteste athenische Geschichte — es handelt sich für ihn besonders um die Verleumdungen des Solon — getrübt und verdorben habe. Sehr ansprechend ist das alles, nur wird man im einzelnen nie das Gefühl von der Unsicherheit all dieser Annahmen los. Nieses Vorstellung von der schriftstellerischen Thätigkeit des Ar. ist ebenso hoch wie die Herzogs. Ar. nimmt sich nach Niese einen Atthidographen her; dieser giebt in seinen Archontenjahren das Knochengerüst. Dazu stopft der Schriftsteller dann Brocken aus Herodot, Thucydides u. a., gelegentlich auch einmal eine Urkunde, rekonstruiert sich dann aus den ihm bekannten Verhältnissen die unbekannteren der älteren Zeit, und die ganze *Α. π.* mit ihren Ungleichheiten, Widersprüchen und Erfindungen ist fertig. Etwas leidet an diesem Schematismus der Betrachtung auch die sonst mit ruhiger Überlegenheit verfasste Einleitung bei Gilbert. Muß man denn durchaus entdecken, daß so ein alter Schriftsteller jedes seiner Worte irgendwoher entlehnt hat, und müssen diese vermeintlichen Quellen auch alle uns bekannt und nachweisbar sein? Wie macht es denn ein moderner Geschichtsschreiber in ähnlichen Fällen? Oder haben die Alten wirklich noch keinen Menschenverstand gehabt?

Den Abschnitt

V. Kritik

können wir diesmal ganz entbehren, weil alles bisher Geleistete in den Ausgaben von Blafs und Sandys an seiner Stelle jedesmal zu finden ist, neues auch nicht zu melden ist und ein abschätzendes Urteil über die Leistungen einzelner Kritiker den Leser doch nicht der Mühe der Nachprüfung im einzelnen überheben würde. Nur das eine sei hier erwähnt, daß die von Blafs wie von Sandys ohne Angabe der Fundstelle mitgeteilten Lesungen von C. Wessely sich in den „Bemerkungen zu einigen Publikationen auf dem Gebiete der älteren griechischen Palaeographie“ S. 7—13 finden (Progr. d. k. k. Staatsgymn. III. Bez. Wien).

VI. Zur Erklärung.

Es ist selbstverständlich, daß in den bisher besprochenen Schriften sehr vieles auch zur Erklärung von Einzelheiten der Ἀ. π. geboten ist. Alles dies genau aufzuzählen, würde nicht ganz leicht sein. Wir bringen im folgenden nur, was sich besonders mit einzelnen Stellen oder Fragen befaßt. Auch dabei aber müssen wir schon allein des Raumes wegen auf eine genaue Angabe des Inhaltes im einzelnen verzichten, da manche der anzuführenden Leistungen (bes. z. B. das Buch von Keil) sehr weit über ihre unmittelbare Aufgabe hinausgehen und die mannigfachsten Dinge berühren. Damit ist aber von selbst auch eine Stellungnahme für oder gegen meistens unzulässig. Wir ordnen diese Leistungen nach dem Inhalte der Ἀ. π.

- v. Schöffer s. o. IV 1. B. E. Hammond, *Greek Constitution*. Cambridge (Johnson) 1891 S. 58. H. Francotte, *L'organisation de la cité Athénienne*. Paris 1893. H. Sidgewick, *Aristotle's classification of forms of government*. *Class. Rev.* 6, 4, 141—44. Ebendarüber W. L. Newmann *ibid.* 7, 289—92. J. W. Headlam, *Notes on Early Athenian History* (ἔφεται, ναύκρατοι, βουλή) *Class. Rev.* 6, 249—53, 293—98.

Jon: Vgl. Ed. Meyer, *Forschungen zur alten Geschichte*. Halle, Niemeyer. S. 147 und Anm. 3.

Archontat. Vgl. Costanzi, *Spigolature Aristoteliche*. *Riv. di fil.* 21, 4—6, 330 ff.

Cylon. Vgl. F. D. Allen, *The Nation* 1891 S. 197 (5. III). J. H. Wright, *The date of Cylon*. Boston (Ginn). 80 S. S.-A. aus *Harvard Studies in Classical Phil.* III.

Rez.: *Gymn.* 13, 468 (P. Meyer). *LCB.* 39, 1397—98 (A. H.). *Academy* 1049—50 S. 584—85. *B. Ph. WS.* 49, 1555—56 (Holm).

Drakon. Vgl. G. Busolt, *Zur Gesetzgebung Drakons*. *Philol.* 50, 393—400. M. Fränkel, *Zur drakontischen Verf.* *Rheinmus.* 47, 4, 473—488. v. Schöffer s. o. E. Szanto, *Zur drakonischen Gesetzgebung*. *Arch. epigr. Mitt. aus Öst.* 15, 2, 180—82. Th. Zielinsky, *Die Regierung nach der drakontischen Verf.* *Russ. phil. Rdsch.* I 1, 125—26. Ed. Meyer, s. o. S. 236—239 (oberflächlich absprechend).

Solon. Vgl. Br. Keil, *Die solonische Verfassung in Aristoteles Verfassungsgeschichte Athens*. Berlin, R. Gärtner. VII u. 248 S. . . 6 M.

Rez.: *LCB.* 1893, 7, 205—7 (Blafs). *N. Jahrb.* 1893, 2, 113—120 (Fr. Cauer: hartnäckig auf seinem früheren Standpunkt verharrend). *B. Ph. WS.* 1893, 16, 485—92 (Bauer).

F. Dümmler, s. o. IV 10. Über das Dialektische in den Versen Solons: C. O. Zuretti, *Sui dialetti litterari greci*. Turin. VI. u. 33 S. (*LCB.* 23, 817—18 B). Über das Metrologische: W. Ridgeway, *Origin of Metallic Currency and*

- Weight Standards. London. S. 306, 324. C. F. Lehmann, Zur *Ἀ. π.* Hermes 27, 4, 530—560.
- Peisistratos. Vgl. U. Köhler, Die Zeiten der Herrschaft des Peisistratos in der *Ἀ. π.* Sbr. d. k. pr. Ak. d. W. S. 339 ff. Ad. Bauer, Die Chronologie des Peisistratos und seiner Söhne. S.-A. aus 'Analecta Graeciensia', Festschrift zum 42. Philologentage in Wien, 1893. 20 S. Phya: A. Zingerle, Zur *Ἀ. π.* Z. f. öst. Gymn. 43, 3, 207.
- K. Hude, Zur Ermordung des Hipparchos. N. Jahrb. 3, 170—176.
- E. S. Thompson, Date of the expulsion of the Pisistratids. Class. Rev. VI, 4, 181.
- Kleisthenes. Vgl. E. Szanto, Die Kleisthenischen Trittyen. Hermes 27, 2, 312—315. A. Milchhöfer, Untersuchungen über die Demenordnung des Kleisthenes. Berlin, Reimer. . . 2,50 M.
- Ostrakismos c. 22. Vgl. C. Smith, Ostracism of Xanthippus. Class. Rev. 1891, 6, 277.
- Aristides. Vgl. G. Fontana, Aristide nella Cost. degli Ateniensi. Verona, Tedeschi. 26 S.
- Themistokles. Vgl. Wecklein, Über Themistokles und die Seeschlacht bei Salamis. Abhd. d. bayr. Ak. d. W. 1. J. A. R. Munro, The Chronology of Themistokles' career. Class. Rev. 6, 333 f.
- 462—445. Vgl. E. M. Walker, The *Ἀ. π.* and the chronology of the years 462—445. Class. Rev. 6, 3, 95—99.
- Θεωρικόν, διωβελία. Vgl. Alb. Müller, Die neueren Arbeiten auf dem Gebiete des griechischen Bühnenwesens. VI. Supplementbd. d. Philol. 1891 S. 107—108. J. M. Stahl, De Euegori lege disputatio. Index lect. aest. Münster 1893. S. 7 f.
- Vierhundert. Vgl. J. Rohmoser, Über die Einsetzung des Rates der Vierhundert nach Arist. *Ἀ. π.* Wiener Studien XIV 2, 323—332. πρόβουλοι: P. Foucart, Le poète Sophocle et l'oligarchie des quatre cents. Revue de philol. 17, 1, 1—10. (1893).
- Dreifsig. Vgl. Lord Haberton, on cap. 35 § 1. Class. Rev. 6, 123.
- Theramenes. Vgl. Mahaffy, Problems in Greek History. cap. 6. (Vgl. S. 84, 87, 89, 96, 122, 128.) J. Roberti, De Theramene. Mutina, Sarasini.
- Herakleides. Vgl. U. Köhler, Herakleides aus Klazomenae. Hermes 27, 1, 68—78.
- Ἐφηβοί. Vgl. P. Ostbye, Die Schrift vom Staate der Athener und die attische Ephēbie. Kristiania 1893.
- Διαίτηται. Vgl. W. R. Hardie, The διαίτηται. Class. Rev. V, 4, 164. E. S. Thompson, Age of the δ. Class. Rev.

VI, 4, 182. J. B. Matthiass, Das griechische Schiedsgericht. Jurist. Festgabe für R. v. Ihering, Stuttgart. S. 1—58; vgl. WS. f. kl. Phil. 1893, 9, 225—230 (Ziebarth).

Zu c. 63. Vgl. Mistschenko, Russ. phil. Rdsch. II 2, 201.

A. d. Bauer, Forschungen u. s. w. Rez.: N. Ph. Rdsch. 4, 49—54 (H. Swoboda). Mitt. aus d. hist. Litt. 20, 3 (Winckler). Hist. Ztschr. 70, 2, 292—95 (Beloch). B. Ph. WS. 42, 1321 f. (v. Schöffler). Bl. f. b. GW. 6—7, 369—374 (Melber).

VII. Einzelnes.

Die Académie des inscriptions in Paris hat für den Preis Bordin (3000 Fr., Termin: Ende 1894) folgende Aufgabe gestellt: „Welche Beziehungen sowohl im Gedankengang wie im Sprachgebrauch bestehen zwischen der *Ἀθηναίων πολιτεία* und den erhaltenen Schriften des Aristoteles?“ B. Ph. WS. 47, 1474. Wer Lust verspürt, sich an dem Ringen um diesen Preis zu beteiligen, findet eine teilweise Vorarbeit in Edvin Hagfors, De praepositionum in Aristotelis Politicis et in Atheniensium Politia usu. Helsingfors, Fenn. Berlin, Mayer und Müller. IV 131 S. 2 M. Rez.: WS. f. kl. Phil. 9, 37, 997—1000 (P. Schulze). B. Ph. WS. 1893.

Über Aristoteles als Geschichtsschreiber handeln aus Anlaß der *Ἀ. π.* G. W. Cox, A. as an historian. Academy 1054, 52—53, 1057, 111—12, 1059, 152. P. Giles, Engl. Hist. Rev. April. R. W. Macan, On the historical aspect of the *Ἀ. π.* Journ. of Hell. Stud. XII 17—40.

Unbekannt ist mir, was H. Schultz in Russ. phil. Rdsch. II 1, 31—44 und Pokrowski im Journal d. k. russ. Min. der Volksaufklärung Oktober 29—48, Nov. 49—60 zur *Ἀ. π.* sagen.

Dafs alle Neubearbeitungen geschichtlicher, staatsrechtlicher und sonstiger Handbücher den neuen Fund verwertet haben, versteht sich von selbst, und es kann daher eine Aufzählung im einzelnen unterbleiben.

Zum Schluß sei noch auf den von Melber in den Bl. f. b. GW. (1, 29—44. 6—7, 363—375) begonnenen ausführlichen Jahresbericht hingewiesen.

M. - G l a d b a c h.

P. Meyer.

Adolf Kaegi, Griechische Schulgrammatik. Mit Repetitionstabellen als Anhang. Dritte verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. XX u. 286 S. 3,50 M.

Adolf Kaegi, Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne für die höheren Schulen bearbeitet. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1893. IX u. 170 S. 2 M.

Adolf Kaegi, Repetitionstabellen zur kurzgefaßten griechischen Schulgrammatik. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1893. 42 S.

Der Wunsch, den ich in meiner Anzeige der zweiten Auflage von Kaegis Schulgrammatik aussprach, dafs fernere Auflagen

des Buches nicht wieder so durchgreifenden Änderungen unterzogen werden möchten, ist erfüllt und damit Aussicht gegeben worden, daß das an sich vortreffliche Buch einer ausgedehnteren Benutzung zugänglich werde. Die dritte Auflage stimmt mit der vorausgehenden äußerlich vollständig überein, so daß der Text Seite für Seite in beiden zusammentrifft; die im Inneren vorgenommenen Änderungen sind nicht so bedeutend, daß dadurch dem gleichzeitigen Gebrauch beider Ausgaben merkbare Schwierigkeiten erwachsen könnten. Es bestehen diese Änderungen im wesentlichen darin, daß in der Formenlehre einzelne Formen weggelassen, andere, die nicht wohl entbehrlich schienen, hinzugefügt, anderen ein dem Verf. zweckmäßiger erscheinender Platz angewiesen worden ist. Die Fassung des Textes hat hier und da eine entschiedene Verbesserung erfahren (vgl. S. 75 § 87 die Bestimmung der Endungen des Infin. und Part. Aor. I. Passivi). In ähnlicher Weise ist der Verf. auch in dem syntaktischen Teile verfahren, wo mehrfach der Ausdruck verbessert, die Beispiele zweckentsprechendere ersetzt worden sind.

Zu billigen ist es, daß der Verf., um den neuen Lehrplänen gerecht zu werden, eine neue Bearbeitung nicht statt der älteren, sondern neben derselben hat erscheinen lassen. Es handelte sich hier zunächst um eine weitere Verminderung des Lernstoffes, welcher dem Schüler geboten werden soll. Für die Feststellung des Beizubehaltenden hat der Verf. den Kanon zu Grunde gelegt, welchen die neuen Lehrpläne für die Schullektüre aufgestellt haben, um nur dasjenige zu geben, was den Schülern in den ihnen vorgelegten Schriften wirklich begegnet. Über das dabei eingeschlagene Verfahren, das wohl im allgemeinen Billigung finden wird, giebt der Verf. in der Vorrede genauere Auskunft. Dem Schüler ist immerhin die Möglichkeit, sich über seltener vorkommende Unregelmäßigkeiten, die in der zusammenhängenden Darstellung nicht berücksichtigt wurden, aufzuklären, durch besondere, zum Nachschlagen bestimmte Tabellen Gelegenheit gegeben, und zwar getrennt für die Nominal- und die Verbalflexion, während die größere Grammatik beides in einer Tabelle vereinigt.

Die Anordnung ist in beiden Grammatiken dieselbe; Ausnahmen sind nur an wenigen Stellen behufs übersichtlicherer Zusammenstellung gemacht. Bei der Behandlung des Stoffes ist die Verkürzung, abgesehen von dem bereits erwähnten, dadurch bewerkstelligt, daß die allgemeinen Erläuterungen zum Teil weggeblieben, zum Teil in knappere Form gebracht sind. Durchgreifend ist die Beseitigung des Dualis aus der Flexion, über den dann besonders in der Kürze das Notwendigste S. 68 f. beigebracht ist. Die Wortbildungslehre ist ganz weggelassen, die Syntax nach gleichen Grundsätzen wie die Formenlehre bedeutend gekürzt worden. Der Druck ist dem der größeren Grammatik gleich, vielleicht etwas kompresser, aber

angenehmer dadurch, daß für kleinere Schrift in Anmerkungen und Besonderheiten fast gar kein Bedürfnis vorhanden war.

Für Schulen, die nach den neuen Lehrplänen unterrichten, wird diese kurzgefaßte Grammatik höchst brauchbar sein.

Die Repetitionstabellen, welche der größeren Grammatik beigegeben sind, sind dem Inhalte der kleineren entsprechend bearbeitet in einem besonderen Abdruck ausgegeben.

Berlin.

Büchschütz.

Artur Joost, Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauch Xenophons in der Anabasis für die Behandlung der griechischen Syntax in der Schule? Ein Beitrag zur Methodik des griechischen Unterrichts. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1892. X u. 340 S. 8.

Wenn man das vorliegende Buch durchblättert, glaubt man lediglich eine statistische Sammlung mit umfangreichen Erläuterungen vor sich zu sehen, die mit dem im Titel angegebenen Schulzweck, der Methodik des griechischen Unterrichts, wenig zu thun zu haben scheinen. Bei genauerer Prüfung ergibt sich, daß das Buch einzig und allein der Schule dienen will, und daß die zur Aufgabe gestellte Frage: „Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauch Xenophons in der Anabasis für die Behandlung der griechischen Syntax in der Schule?“ gründlich behandelt und endgültig beantwortet wird, ähnlich wie es vor wenigen Jahren für Cäsars bellum Gallicum von Heynacher geschehen ist, durch dessen Schriften zu der vorliegenden Arbeit angeregt zu sein der Verf. im Vorwort bekennt. Da die abermalige Kürzung der Stundenzahl des griechischen Unterrichts in den neuen Lehrplänen damit begründet wird, daß als Hauptziel des klassischen Unterrichts die Einführung der Jugend in die klassischen Schriftsteller, die Erkenntnis des griechischen und römischen Lebens und Denkens anzusehen sei, und da demgemäß der an sich richtige, aber in der Übertreibung schädliche Grundsatz wiederum betont wird, daß die Grammatik nur Mittel zum Zweck sein soll, so erwächst dem Gymnasium aufs neue die Pflicht, auf eine Beschränkung des Lernstoffes Bedacht zu nehmen, sowohl in der Formenlehre als in der Syntax und in dem Wortschatz. Dessenungeachtet bleibt immerdar der Satz bestehen, daß ohne gründliche, systematisch erworbene Kenntnis der Grammatik eine fruchtbringende Lektüre der lateinischen und griechischen Schriftwerke, ein gründliches Verständnis derselben unmöglich ist, und es bleibt gewiß und wird schon jetzt durch die Erfahrung bestätigt, daß ohne eine solche der griechische Unterricht allmählich zur sogenannten Rate- und Zufallsmethode herabsinken muß.

Während Joost in der Einleitung für die Formenlehre mit dem Hinweis auf in dieser Beziehung mustergiltige Grammatiken wie die Kaegische sich begnügt und für die sehr notwendige Sich-

tung des griechischen Wortschatzes einige recht bemerkenswerte Gesichtspunkte und Beobachtungen giebt, hat er selbst die griechische Syntax in der Schule zum Gegenstand eigener, überaus fleißiger und sorgfältiger Untersuchungen gemacht, von denen er einen kleinen Teil (Akkusativ und Genitiv) schon 1888 im Jahresbericht des Progymnasiums zu Lötzen veröffentlicht hatte.

Der Verf. beantwortet also die Frage: Welche syntaktischen Kenntnisse muß der Schüler sich erwerben, um Xenophons Anabasis mit Erfolg lesen zu können? Mit diesen hat der Schüler, so eigenartig auch Xenophons Stellung unter den attischen Prosaikern ist, sich zugleich einen wesentlichen Teil der syntaktischen Kenntnisse erworben, die er zum Verständnis der übrigen Schulschriftsteller gebraucht; freilich sind dieselben noch zu ergänzen, und es bedarf nach der in den neuen Lehraufgaben für Preußen vorgeschriebenen Auswahl einer gleichen Arbeit noch für die Hellenica¹⁾ und die Memorabilien, für Herodot, von Plato etwa für die Apologie, Kriton, Euthyphron, Laches, für Demosthenes' olynthische und philippische Reden; nach diesen sind etwaige syntaktische Besonderheiten bei Thukydides, Sophokles u. a. der Einzelerklärung bei der Lektüre dieser Schriftsteller selbst zu überlassen. Auf diesen Besitz des wichtigen, d. h. durch mehrfache Beispiele belegten Sprachgebrauchs muß der griechische Unterricht jetzt durchaus sich beschränken. Wenn diese Untersuchungen erst geführt sind, die der Verf. selbst z. T. zu führen verheißt, werden unsere „Regeln der griechischen Syntax“, die ja zumeist mehr oder weniger gute Auszüge aus den großen systematischen griechischen Grammatiken sind und somit die gesamte Syntax aller klassischen Schriften berühren, auch die kürzesten und knappsten, ein ganz anderes Aussehen bekommen: sie werden gekürzt, gesäubert von Besonderheiten und Seltenheiten, geordneter erscheinen und nur das wirklich Wichtige, das für den Schüler Wissenswerte enthalten. Das lehrt Joosts Buch und das ist sein Verdienst, das auch vielfache Anerkennung schon gefunden hat²⁾.

Nach Angabe der bei der Arbeit benutzten Litteratur, unter welcher Saupes Lexilogus Xenophonteus, Lipsiae 1869, sich nicht findet, giebt der Verf. S. 16—60 eine „Übersicht über sämtliche syntaktische Erscheinungen der Anabasis nach der Häufigkeit ihres Vorkommens“, aus welcher wir u. a. erfahren, daß „das Participium conjunctum, einen Nebensatz vertretend, 1630 mal, die Partikel *δέ* rein anknüpfend 1258 mal, Eigennamen von

¹⁾ S. VI ist „in den Hellenica“ zu lesen.

²⁾ Von beifälligen Besprechungen des Buches sind mir bekannt geworden die von Vollbrecht in der Wochenschr. f. klass. Philol. 1892 Nr. 43, von Hansen in der Neuen philol. Rundschau 1892 Nr. 19, von Fr. Müller in der Berl. Phil. WS. 1893 Nr. 2, von J. Keelhoff in der Revue de l'instruction publique en Belgique XXXV (1892) S. 312 f., der das Erscheinen dieser Arbeit un véritable événement pédagogique nennt.

Personen ohne Artikel etwa 900 mal, das direkte oder reflexive Medium 546 mal, der Genetivus partitivus 323 mal, *ἐπί* c. Acc. rein örtlich 243 mal, der Potentialis in selbständiger Form 124 mal, der Acc. c. Infin. bei den Verben des Glaubens 93 mal, das Aktivum kausativ 80 mal, *ἦν* = *ἴδον* 74 mal, der Infinitiv bei *δυνασθαι* 66 mal, der Imperativ Aoristi 54 mal, ein Temporalsatz durch *ὅτε* eingeleitet 47 mal, *ἄν* an ein Adverbium angeschlossen 39 mal, *λαβών* formelhaft 27 mal, *ἀντίπτωσις* in indirekten Frage-sätzen 12 mal, in Aussagesätzen 8 mal, bei Sätzen, die von Verben des Fürchtens abhängig sind, 2 mal, *δεῖ* nebst Komposita c. Gen. 9 mal, die figura etymologica 7 (8) mal, *φοβοῦμαι μή* 6 mal, *μεταμέλει* c. Dat. 5 mal, *εἰς* und *πρὸς τό* mit dem Infinitiv je 4 mal, *καταλείν* intransitiv 3 mal, *ἄλλων* vor dem Artikel 2 mal, *θανυμάζω τινός* *ὄτι* 1 mal, in der direkten Doppelfrage nur im zweiten Gliede *ἤ* 1 mal vorkommt“. So interessant und wichtig diese gewissenhafte statistische Sammlung des weitschichtigen Materials auch ist, so würde es doch zweckmäßiger gewesen sein, wenn statt dieses äußerst bunten Vielerlei, in welchem man nach einzelnen syntaktischen Erscheinungen erst lange suchen muß, ein systematisch geordnetes Ganzes, etwa im Anschluß an die folgenden Einzeluntersuchungen gegeben wäre, in welchem die syntaktischen Erscheinungen nach der Zahl ihres Vorkommens unter den bekannten Gesichtspunkten leicht zu finden wären. Denn welchen Wert hat die in zahlenmäßiger Abstufung von 1630 mal — 1 mal gegebene Übersicht der Erscheinungen, aus welcher willkürlich herausgegriffene Beispiele oben angeführt sind?

Von S. 61—340 folgen die Einzeluntersuchungen mit Nachträgen. Im genauen Anschluß an die Paragraphen und Anmerkungen der „Hauptregeln der griechischen Syntax von M. Seyffert, bearbeitet von A. von Bamberg“, welche der Verf. allen anderen, auch der mehr gebrauchten Kochschen Schulgrammatik als meist gebrauchtes besonderes Lehrbuch der Syntax zu diesem Zwecke mit Recht vorgezogen hat, werden die syntaktischen Erscheinungen der griechischen Sprache vom „Artikel“ bis zu den „Fragepartikeln“ im einzelnen besprochen; daß dabei der Text von Hugs größserer Ausgabe der Anabasis zu Grunde gelegt wird, muß bei dieser den Zwecken der Schule dienenden Arbeit gebilligt werden.

Zum Beweise dafür, daß unsere griechische Schulsyntax ein anderes Aussehen künftig wird erhalten müssen, und daß auf die mühevollte Einübung vieler dem Lehrer liebgewordener Regeln und Beispiele wird verzichtet werden müssen¹⁾, seien aus den z. T. überraschenden Ergebnissen des Buches vorzugsweise diejenigen syntaktischen Erscheinungen hier aufgeführt, welche in Xenophons

¹⁾ In dem syntaktischen Anhang zu Xenophons Anabasis und Hellenica von Sorof haben manche Punkte schon Berücksichtigung gefunden.

Anabasis beispieillos sind: § 1, 1 τὸ μὲν — τὸ δέ; § 3 c Stellung der Berguamen wie τὸ Πήλιον ὄρος und Πίνδος τὸ ὄρος; § 5 c ist insofern zu berichtigen, als nicht „immer in formelhaften Zeitbestimmungen“ der Artikel fehlt, vielmehr ἅμα ἡμέρα nur VI 3, 6 neben 11 maligem ἅμα τῇ ἡμέρᾳ „beim Anbruch des nächstfolgenden Tages“ in der Anabasis vorkommt, ἀμ' ἔσθ' und μέχρι δείλης daselbst beispieillos sind, und II 1, 3 ἀνέχοντι, nicht ἀνίσχοντι steht; auch kann ἀμφὶ ἀγορὰν πλήθουσιν hinzugefügt und καὶ κατὰ γῆν καὶ κατὰ θάλατταν verbessert werden. Dem umfangreichen § 14 entsprechen in der Anabasis 192, der kurzen Anmerkung dagegen 212 Stellen. Eines einschränkenden Zusatzes bedarf § 20 betr. die Regel, daß beim Subjekt im Pluralis eines Neutrum das Prädikatsverbum im Singularis steht; da man Gemolls Bedenken gegen Hugs inkonsequentes Verlassen der Überlieferung Rechnung tragen muß, gestaltet sich das Resultat sehr zu Gunsten des Verbums im Pluralis. Beispieillos sind: εὐεργετεῖν, εὖ (καλῶς) λέγειν, εὐλογεῖν, κακῶς λέγειν, κακηγορεῖν mit dem Akkusativ, ἀσεβεῖν und παρανομεῖν mit εἰς oder περὶ, κακῶς ἀκούειν, διδάσκειν, ὑπομιμνήσκειν mit doppeltem Akkusativ, εὐλαβεῖσθαι, letzteres auch mit Finalsatz und Infinitiv; τὸ νῦν, ἔχειν mit einem Adverb der Art und Weise und dem Genetiv (§ 34); προσήκει μοι mit Genetiv¹⁾, γέυειν, ὄζειν mit Genetiv (§ 37), μέλει und μεταμέλει mit Genetiv (§ 41 Anm.), λαμβάνεσθαι, ἀντέχεσθαι, εἰπορεῖν, πληροῦν, κenoῦν, ἀρημοῦν mit Genetiv; von den § 45 aufgeführten Verben des gerichtlichen Verfahrens, deren Einübung so sehr betrieben wird, kommt in der Anabasis nur τιμωρεῖσθαι 2 mal, außerdem ἄγειν und αἵτιος je 1 mal, die beliebte Passivkonstruktion θάνατος αὐτοῦ κατεγνώσθη niemals vor; ferner ἀπολαύειν und ὀνίνασθαι mit Genetiv, δέκα μνᾶς ὀφείλειν oder πράττεσθαι συνουσίας (§ 50 Anm. 1); κοινωνεῖν τινι, μιγνύναι τί τινι, ὁμολογεῖν, συμφωνεῖν, γαμεῖσθαι mit Dativ, γαμεῖν τινα; nicht συναποθνήσκειν (dagegen V 3, 5 ὃς σὺν Κλεάρχῳ ἀπέθανεν), aber συμπέμπειν, συστρατεύεσθαι und viele andere, welche gerade bei Seyffert-v. Bamberg fehlen, mit 32 Beispielen; ferner συν-δια-κατ-αλλάττεσθαι, συναλλάττειν τινί τι, ἰππεὺς αὐτῷ ἰππῳ, ὁμοῦ, ὁμοίως und εἰς ἴσον mit Dativ, κολλάζειν, γινώσκειν, κρίνειν mit Dativ, βαρέως φέρειν mit Dat.; πολὺ statt πολλῶ findet sich nicht „bisweilen“, sondern 25 mal gegenüber 2 maligem πολλῶ, ὀλίγῳ gar nicht, § 59 Anm. 1. — Richtigeres lehren darüber von den Schulgrammatikern nur Koch, Bachof und Krüger —, wie denn überhaupt alle in Betracht kommenden Schulschriftsteller aufser Thukydides eine mehr oder minder ausgesprochene Vorliebe für πολὺ haben; ferner αἴρειν intr. und ἐπιιδιόναι; ferner — zu Fr.-B.s Formenlehre — das me-

¹⁾ Vgl. jedoch III 1, 31.

diale Futurum und der passive Aorist von *περαιούσθαι*, *ἐπιγέσθαι*, *κομίζεσθαι*, *ὀρμαῖσθαι*, *αἰσχύνεσθαι*, *εὐφραίνεσθαι*, *ὀρέγεσθαι*, *ἐστιᾶσθαι*. Futurum von *φροβεῖσθαι*, Aorist von *ὀργίξεσθαι*, passives Futurum und Aorist von *σῆπεσθαι*, *τήκεσθαι*, *διαλλάττεσθαι*, *καταπλήττεσθαι*, *κατακλίνεσθαι*; *διανέμεσθαι* reziprok (§ 66 Anm. 2), aber *συντίθεσθαι*, *συμβάλλεσθαι*, *διατίθεσθαι*; *τὴν ψῆφον τίθεσθαι*, (*γραφήν*) *γράφεσθαι*, der passive Gebrauch der intransitiven Formen von *ἴστημι* (§ 70); *ὄλιγον δεῖν* mit Aor., *ἐβουλόμην ἄν*, Einführung des unerfüllbaren Wunsches, wovon übrigens nur der eine II 1, 4 sich findet, durch *εἶθε* oder *εἰ γάρ*; daß die Unterscheidung der Auffassung der Indikative und Optative in den abhängigen Aussagesätzen nicht mehr immer deutlich sich erkennen läßt, ist richtig; aber gerade in dem Beispiele II 1, 3 ist die größere und geringere Sicherheit in der Meldung einer Thatsache und eines Hörensagens *τέθνηκεν* und *εἶη* . . . *καὶ λέγοι* . . . *φαίη* doch wohl noch erkennbar; allmählich wurde der Sprachgebrauch hierin nachlässiger, daher der so häufige Optativ nach *εἰδέναι*. Mehr als zumeist geschieht, ist der Optativ Futuri den Schülern einzuprägen, da gerade dieser nach *εἶπεν ὅτι* und *ἤδειν ὅτι* sehr häufig — bei Xenophon 141 mal, wovon 24 mal in der Anabasis, — vorkommt, wie denn überhaupt Xenophon Vorliebe für den Modus der abhängigen Rede zeigt. Ferner *φροντίζεῖν* und *πράττειν* (VII 1, 38 *διαπράττειν*) mit folgendem Finalsatz, der in Xen. Anab. häufiger im Konjunktiv oder Optativ als im Indik. Futuri steht; *φυλάττεσθαι* mit *μή* c. Infin. und *ὅπως μή* c. Ind. Fut.; § 105 Anm. 2 *εἰ μή ἄρα* mit ironischem Bedingungssatz; hypothetische Vergleichungssätze (§ 111); § 116 Anm. Assimilation des Modus und die unter 4) mitgeteilte Spracherscheinung. II 5, 33 kann man von einem affirmativen Hauptsatz (*ἡμπεργνόουν*) nicht sprechen. § 124 ist *ἀνάγκη*, nicht *ἀναγκαῖον* als das bei Xenophon überhaupt gewöhnlichere zu setzen. Die § 126 a) genannten Verben *αἰδέσθαι*, *φεύγειν*, *ἀπέχεσθαι*, *φυλάττεσθαι*, ebenso β) *αἰτεῖν*, *προτρέπειν* und *προστάττειν* mit Infin.; *ἄρχεσθαι* mit Partizipium, *εἰδέναι* und *πεφωκέναι*, *λαμβάνειν* mit Infinitiv. Ferner *ὁ ὀνομαζόμενος* § 132 Anm., wo *κρήνη ἢ Μίδου καλουμένη* zu stellen ist. *Ἀγγελθέντων* oder *ἀγγελθέντος*, *ἀρχόμενος*, *τί παθῶν*, *μεταξύ¹⁾*, *αὐτίκα*; *τότε*, *εἶτα* zur Einführung des Hauptsatzes nach Partizipien, *ὅμως* und *ὅμως καὶ* beim Part., *προσῆκον*, *δεδογμένον*, *δυνατόν*, *δίκαιον ὄν*, dagegen *τυχόν* hypothet. VI 1, 20. *Ἔοικα* mit Infinitiv, sonst bei X. häufig, *οὐκ ἂν φθάνοις*, *οὐ φθάνω* — *καί*, *καρτερεῖν* mit Partizipium, *ἀνέχεσθαι* mit absolutem Genetiv²⁾, *ἀγαπᾶν*, *ἀγανακτεῖν* mit Part., *μανθάνειν*, *συνιέναι*, *μιμηήκεσθαι*, *μεμνήσθαι*, *ἐπιλανθάνεσθαι*, *φωρᾶν*, *εὐρίσκειν*

¹⁾ Vgl. jedoch III 1, 27.

²⁾ Vgl. jedoch II 2, 1.

durch Nachdenken finden. § 151 Anm. ist *ἐπιστρατεύοντα* st. *ἐπιβουλευόντα* zu schreiben. Endlich *οὐδέ—μή ὅτι, μή ὅτι, οὐ μόνον οὐ, ἀλλ' οὐ, οὐ μὴν ἀλλά* § 163, *τοιγάτοι*, wohl aber *τοί* allein, § 168 *ἄρα* und *μή* allein in der Frage, *μῶν*: alle diese syntaktischen Erscheinungen, auf deren Aneignung von Lehrern und Schülern so viel Zeit und Mühe verwendet zu werden pflegt, sind in Xenophons Anabasis beispieillos; es wird nun abzuwarten sein, inwieweit diese Ergebnisse Joosts, welche im einzelnen der Nachprüfung bedürfen mögen, durch die entsprechende Untersuchung der übrigen oben bezeichneten Schullektüre beeinflusst werden.

Berlin.

G. Lange.

1) O. Jäger, Alexander der Große. Mit einem Titelbild und einer Karte. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1892. (Gymnasial-Bibliothek, 2. Heft.) 71 S. 8. 1,20 M.

Es mögen hier in kurzem die Eigentümlichkeiten dieses wertvollen Beitrages von O. Jäger zur Gymnasial-Bibliothek angegehen werden. Als solche erscheint vor allem das Zurücktreten des militärischen und des geographischen, das Hervortreten des politischen Elementes. Von den großen Entscheidungsschlachten werden ja auch die militärisch wichtigsten Züge berichtet, aber schon die Belagerung von Tyrus wird z. B. S. 30 kurz abgethan, und statt das kriegswissenschaftliche Interesse zu pflegen, wird hervorgehoben, wie die Verzögerung dem Perserkönige Mut machte zu neuen Unterhandlungen. Auch ausdrücklich werden die Schüler wohl einmal darauf hingewiesen, wie doch alle die Kämpfe nur Mittel sind für höhere Zwecke, und sie werden so auf den richtigen Standpunkt gestellt. Für die geographische Veranschaulichung muß die aus Jägers Geschichte der Griechen stammende Karte zur griechischen Geschichte genügen; solche Karten haben eigentlich heute nicht viel Zweck, jeder Schüler besitzt sie; einige Skizzen bedeutender Gegenden in großem Maßstabe wären willkommener. — Alexanders Charakter, seine Pläne und Beweggründe werden besonnen und wohlthuend gewürdigt. Der Klatsch der Anekdoten wird beseitigt, ihr wahrer Kern, wo er vorhanden ist, herausgeschält. Der leidenschaftliche Tadel G. Grotes findet gebührende Zurückweisung. Statt eines launenhaften Despoten erscheint uns ein zielbewufster, stetiger Arbeiter, statt eines ausschweifenden Genufsmenschen ein nüchterner, wahrhaft königlicher Verwalter des großen Reiches, statt eines abenteuernden Eroberers ein Mann, der für die Zukunft baut und gründet. Der Leser nimmt die Vorstellung mit, einen Mann kennen gelernt zu haben, der den Beinamen des Großen wirklich verdient, von dem Ströme neuen Lebens ausgehen. Zu weitgehend erscheint aber doch das Urteil S. 70: „In der That für seinen Ruhm nicht allein, sondern selbst für ein gewaltiges und im ganzen sehr wohlthätiges Werk

unter den Menschen hatte er genug gelebt“: Auch für sein Reich, das sobald zerfiel? Das bedürfte doch näherer Erläuterung. — Die Darstellung verweist mit Recht oft klagend auf die Mangelhaftigkeit der Quellen und deutet so an, wie vorsichtig wir mit unserm Urteil sein müssen. Der Vortrag ist geistreich, das Fremdwort oft um des Fremdwortes willen suchend, um modern zu klingen, hier und da zugespitzt und ätzend. Er geht dabei bisweilen, wie es mir scheinen will, über das Jugentliche, dem Alter der Schüler Angemessene hinaus. So S. 18, wo berichtet wird, wie Alexander „beim Betreten des sagenberühmten troischen Landes den Erinnerungen der homerischen Legende seine Huldigung dargebracht“ habe, und geurteilt wird: „Zu allen Zeiten ruft man die Geister der Vergangenheit herbei, um die Unternehmungen des Tages zu adeln“, oder ähnlich S. 49: „Zu allen Zeiten und bei allen Völkern bedürfen die Regierenden der großen Worte, seien es Erinnerungen an wirklich Geschehenes oder Vorspiegelungen einer im Volke geglaubten Legende, um ein Unternehmen der Menge beifallswert und vielverheißend erscheinen zu lassen.“ Sind das Gedanken für einen Sekundaner? — Ein Satz, wie S. 3: „des Fürstenhauses, das Herakliden aus Argos begründeten und auch in Hellas anerkannten Anspruch auf hellenische Nationalität erhob“, wo das Relativum das erst als Objekt, dann als Subjekt gelten muß, wäre bei einer neuen Auflage zu bessern. Auf derselben Seite ist der Ausdruck, „wo mannigfaltiges Forschen und Wissen . . . in den Brennpunkt dieses vielumspannenden Geistes gesammelt wurde“, entweder Druckfehler oder Latinismus; im Deutschen fragt man: wo wird es gesammelt?

2) O. Jäger, Marcus Porcius Cato. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1892. (Gymnasial-Bibliothek, 5. Heft.) 72 S. 8. 1,00 M.

Der ältere Cato lebt ja noch in der Gegenwart fort in dem geflügelten Worte von der catonischen Strenge, auch wohl in dem Gesetz für Redner: *rem tene, verba sequentur*; im übrigen pflegt er für die Masse der Gebildeten und auch für die Schüler doch nur ein ziemlich schattenhaftes Dasein zu haben. Und doch verdient er es wohl gekannt zu werden wegen seiner urwüchsigen Persönlichkeit, und man wird es O. Jäger danken, daß er sein Leben für die Gymnasial-Bibliothek geschildert hat. Den Hintergrund dazu bildet die gewaltige Zeit, in der Rom sich gegen seinen gefährlichsten Gegner Hannibal siegreich behauptet und dann die östliche, griechische Welt sich unterthan macht. Diesen Hintergrund hat O. Jäger mit starken Strichen ausgemalt. Ich verweise dabei besonders auf die Charakterisierung des römischen Staates, der sich auszeichne durch die gesunde Mischung monarchischer, aristokratischer und demokratischer Elemente (S. 12 ff.), ferner auf die wiederholte Darlegung, wie Rom nicht aus Lust, sondern durch die Notwendigkeit getrieben zur Eroberung geschritten sei. Die Darstellung nimmt hier, gerade wie

bei Alexander dem Großen, zum Teil den Charakter der Verteidigung an gegen die Vorwürfe bloßer Ländergier. — Von diesem Hintergrunde hebt sich ab die knorrige Gestalt des Bauern Cato, der gegen alle eindringenden Neuerungen ein unerschütterlicher Vertreter des Altväterlichen ist, streng gegen sich selbst und gegen andere, ein tüchtiger Landmann, aber auch ein kluger Geschäftsmann, ein tapferer Soldat, voll von nationalem Selbstgefühl im Gegensatz zu dem eindringenden Griechentum, ein kerniger Schriftsteller, dessen Gedanken sich oft zu treffender Kürze zuspitzen und so den Charakter von Sinnsprüchen annehmen. (S. 59 ff.)

Das Eigentümliche nun ist, daß nach Jägers Plan diese Lebensbeschreibung Catos und die oben besprochene Alexanders nicht jede für sich dastehen, sondern daß sie nach Art der parallelen Lebensläufe Plutarchs auf einander hinweisen sollen. Jäger legt diesen Plan dar im Leben Alexanders S. 1 f., er deutet dann die verbindenden Gedanken bestimmter an im Leben Catos. Als Alexander starb, vermachte er sein Reich dem Stärksten, dieser Stärkste aber fand sich nicht unter seinen Generalen, daher folgten zunächst die Diadochenkriege, die Leichenspiele bei dem Scheiterhaufen des Patroklos. Jener Stärkste war vielmehr der römische Staat, welcher dann in der That Alexanders Erbe geworden ist. Cato aber ist gleichsam der typische Vertreter der weltbeherrschenden Stadt. So ist ein gewisser äußerer Zusammenhang hergestellt. Die Vergleichung zwischen den beiden Männern selbst hebt hervor, wie Alexander „in gewissem Sinne der Vollender des Griechentums“, Cato das vollendete Musterbild des Altrömers ist. Daneben findet sich dann der denkbar größte Gegensatz: dort das Geniale, hier das hart Prosaische; dort das Umwälzen einer Welt, wobei neue Gedanken geboren und in die Wirklichkeit umgesetzt werden, hier der schroffe Vertreter des Alten, der neue Gedanken grundsätzlich zurückweist; dort der GroÙe, der Ausnahmemensch, der nicht nachzuzahlen ist, hier der Mann des Volkes, der seinen Mitbürgern ein Beispiel in gewissenhafter, strenger Pflichterfüllung ist; beide aber nach ihrem Tode in der Erinnerung des Volkes als wirkende Mächte fortlebend und auf die Denkungsart ihres Volkes den größten Einfluß ühend. Woraus dann die Lehre hervorgeht, daß nicht nur das Genie, daß auch der Charakter Wirkungen ausüben kann, welche die Jahrhunderte überdauern. Man möchte wohl wünschen, daß dieser Vergleich von O. Jäger mehr durchgeführt und vor allem auch in die Darstellung selbst verflochten wäre, statt bloß in einigen Bemerkungen hinten angehängt zu sein, und vielleicht lieÙ sich damit auch verbinden der andere, oben angedeutete Vergleich zwischen dem welterobernden Macedonier und dem weltbeherrschenden Rom, ein Vergleich, der doch für Schüler noch erleuchtender ist.

3) O. Miller, Römisches Lagerleben. Mit einem Plan. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1892. (Gymnasial-Bibliothek, 10. Heft.) 54 S. 8. 0,80 M.

Diese großenteils sehr anregende Darstellung hat folgenden Inhalt. Eine Einleitung zeigt zunächst, wie das römische Heerwesen im Laufe der Zeiten mannigfachen Wandel erlitten hat, dagegen das Lager „das Beständige im Wechsel des Veränderlichen“ bildet. Durch das Lager unterscheiden sich die Römer sowohl von den Griechen, als auch besonders von uns. Es ist durchaus ihrer eigentümlichen Kriegsverfassung angepaßt und gewährt ihnen große Vorteile. Ein erster Abschnitt schildert dann die Anlage des Lagers, die Wahl des Platzes, die Vermessung des Lagergrundes, die zusammenhängt mit der römischen Feldmesskunst. Als Quelle dient dabei Polybius, der im 6. Buche ein „Reglement für die Anlegung eines Marschlagers für ein konsularisches Heer“ erhalten hat. Die Veränderungen in der Kaiserzeit werden nach Hyginus kurz angedeutet. Für die Zeit Cäsars sind wir angewiesen auf das Wenige, was durch Napoleons III. Ausgrabungen festgestellt ist, woraus sich unter anderm zeigt, daß von einer schematischen Wiederholung doch nicht überall die Rede sein konnte, so sehr dies wünschenswert war, damit die Soldaten sich in jedem neuen Lager gleich wieder heimisch fühlten: Cäsars kleineres Lager vor Gergovia stellt gar ein unregelmäßiges Dreieck dar. Der zweite Abschnitt bespricht das Heer im Marschlager, von der Schanzarbeit an, die regelmäßig 2—3 Stunden in Anspruch nahm, bis zum Wiederaufbruch am andern Morgen; dabei kommt zur Behandlung auch der Troß, die Feldzeichen, das Feldherrnzelt, für welches Cäsar Mosaikboden mit sich führte, die Verpflegung von Offizieren und Soldaten, der Wachdienst u. a. Aus dem Marschlager wird durch sorgfältigere Anlage das Standlager (3. Abschnitt). An seine Schilderung ist angeknüpft die Besprechung der Artillerie und vor allem der Exercierübungen, welche wie heute nicht nur zum Kampf vorbereiteten, sondern auch durch ausgiebige Beschäftigung der Truppen die Zucht stärkten, auch der Strafen und Belohnungen. Endlich das Garnisonlager, das Lager der Kaiserzeit, aus dem dann so oft Städte erwachsen sind. Wie diese sich allmählich ausbildeten, wird S. 48 ff. ausführlich dargelegt an Lambäsis, der späteren Hauptstadt von Numidien. So mündet dann schließlic die Darstellung des römischen Lagerlebens in die Entwicklung der deutschen Städte, welche heranwachsen, „indem ein germanischer Keim in römische Erde gesenkt wurde“. Der Verfasser schließt mit patriotisch stolz dem Blick auf die Blüte der deutschen Städte, aber auch mit dem Hinweis auf das, was diese Städte der römischen Wurzel zu danken haben. Die Gymnasial-Bibliothek würde sich überhaupt ein Verdienst erwerben, wenn sie die Übergangszeit aus dem Altertum ins Mittelalter noch mehr berück-

sichtigen wollte; sie kommt auf den Schulen oft zu kurz weg, und ist doch so unendlich wichtig! — Die Darstellung ist frisch und anregend; gegen das Ende, wo der Verfasser ausblickt auf die deutsche Geschichte, wird er patriotisch warm. Angenehm berührt die wiederholte vergleichende Beziehung römischer Verhältnisse auf deutsche; so etwas ist notwendig, um dem Schüler das Fremde recht vertraut zu machen. So erfährt er hier, daß der römische Soldat an Gepäck ungefähr das Doppelte zu schleppen hat, wie unsere Soldaten; daß wie unsere Soldaten ihre Tornister Affen, so die römischen Soldaten die von Marius eingeführten Tragstangen für das Gepäck *muli Mariani* nannten; oder es wird eine sprachliche Vergleichung angestellt: von *hastati*, *principes*, *triarii* spricht man noch, als der Sache nach die Unterschiede verschwunden sind; so reden wir noch von Grenadieren, „ohne an die Granatenschleuderer vergangener Zeiten zu denken“. Solche Ausblicke auf die Gegenwart regen mächtig an, sie hätten vielleicht noch zahlreicher eingefügt werden können.

Neustrelitz.

Th. Becker.

1) E. Ulbricht, Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Unterstufe höherer Lehranstalten. Zweite, verbesserte Auflage. Dresden, Höckner, 1893. 158 S.

Das zuerst 1888 erschienene Buch liegt uns hier in der zweiten Auflage völlig umgearbeitet vor. Es umfaßte damals „Erzählungen aus der Geschichte und Sage“, heute nur „Erzählungen aus der Geschichte“ des Mittelalters: Eine sehr glückliche Beschränkung, da die Sagen fast ausschließlich in den Bereich des deutschen Unterrichts gehören. Trotzdem ist der Umfang des Buches stark erweitert worden.

Das Urteil Stöckerts vom Jahre 1889 (vgl. S. 620 des XXXXIII. Jahrganges der Zeitschr.), daß das Buch unter seinesgleichen um ein bedeutendes hervorrage, wird jeder Fachgenosse auch bezüglich dieser zweiten Auflage bereitwillig unterschreiben. Denn die von Stöckert damals hervorgehobenen eigentümlichen Vorzüge zeigt auch die zweite Auflage, während die von demselben Ref. bemängelten Stellen diesmal verbessert sind.

Der Titel ist anspruchslos im Vergleich zu dem, was das Buch bietet. Es sind thatsächlich nicht „Erzählungen aus der Geschichte“, sondern es ist eine gut einfach, klar und anziehend geschriebene Darstellung der Geschichte des deutschen Mittelalters von der Urzeit an bis zum Tode Kaiser Friedrichs III.

Aus dem Gebrauch des wertvollen Buches wird auch der Geschichtslehrer manche Anregung schöpfen können. Es ist reichhaltig für seinen immerhin noch geringen Umfang. Auswahl und Anordnung des Stoffes sind geschickt und angemessen; die Ausdrucks-

weise ist prägnant und doch einfach, und fällt nirgend in die Weise breiter und ausführlicher Erzählung; die Darstellung folgt hin und wieder den Quellen und strebt mit Glück sogar nach einer kunstmäßigen Form. Unwesentliches und Nebensächliches ist ausgelassen, während der Verfasser bei allen geschichtlichen Thatsachen das Wichtige und Charakteristische geschickt hervorhebt.

Das Buch ist mit einer tiefgehenden und quellenmäßsig begründeten Kenntnis der Geschichte geschrieben und bricht daher mit einer Menge irrtümlicher Angaben und Überlieferungen, welche trotz aller Forschungen der letzten Jahrzehnte noch jetzt vielfach in geschichtlichen Lehrbüchern gefunden werden.

Wie billig, tritt gegenüber der deutschen die aufserdeutsche Geschichte ganz zurück; doch werden die Hauptthatsachen derselben auch da, wo sie nicht in unmittelbarer Wechselwirkung mit der deutschen Geschichte stehen, wenigstens in Anmerkungen unter dem Texte erwähnt. Daher wird der weltgeschichtliche und pragmatische Zusammenhang der Thatsachen stets dem Schüler vor Augen gehalten.

Es sei gestattet, auf den Inhalt etwas genauer einzugehen. Der Verf. übergeht mit richtigem pädagogischen Takt mehrere Perioden, die oft im Unterricht ausführlicher erzählt werden als geschehen sollte, fast ganz. Die unerfreulichen Zeiten der Nachkommen Chlodowechs und der Nachkommen Karls des Großen werden S. 36 und 50 nur angedeutet, ebenso die Kämpfe Ludwigs des Frommen mit seinen Söhnen, Ottos des Großen mit seinen Brüdern und Söhnen (S. 50. 60). Die letzten Kreuzzüge werden nur eben erwähnt (S. 104); glücklicherweise unterläßt es der Verf., die „Folgen der Kreuzzüge“ in einem besonderen längeren Abschnitt eingehend zu erörtern, wie es in den meisten geschichtlichen Lehrbüchern geschieht.

An andern Stellen vermissen wir freilich auch manches. Die heldenmütigen Kämpfe der Ostgoten gegen Belisar und Narses S. 34 verdienen wohl eine eingehendere Erwähnung. Auf S. 50 hätten unseres Erachtens die tiefer liegenden Ursachen der Sachsen- und Langobardenkriege Karls des Großen mitgeteilt werden sollen. Von den „beiden burgundischen Reichen“ ist S. 62 die Rede, ohne daß deren Ursprung erwähnt worden ist. Auch hätte Heinrichs V. Niederlage am Welfesholze wegen ihrer reichsgeschichtlichen Bedeutung S. 77 nicht übergangen werden sollen.

An den eben erwähnten Stellen kann ein rein subjektives Ermessen des Lehrers die Entscheidung treffen, was in der Darstellung übergangen werden dürfe und was nicht. Darin aber erwarten wir die Zustimmung der meisten Fachgenossen, daß die Entstehung der päpstlichen Machtstellung und die feste Verbindung des Karolingerreiches mit der römischen Kirche S. 41 u. f.

nicht nachdrücklich und übersichtlich genug hervorgehoben worden ist. Der Abschnitt über das Rittertum der Hohenstaufenzeit S. 103 ff. wird jedem Geschichtslehrer willkommen sein, wenn auch der Ausdruck „schwergerüsteter Reiterdienst“ stark an die oft getadelte „Reitende Artilleriekaserne“ erinnert. Mit demselben Recht wie dem Rittertum hätte aber dem Mönchs- und Klosterwesen der Ottonenzeit ein besonderer, ausführlicher Abschnitt gewidmet werden mögen, gemäß seiner hervorragenden kulturgeschichtlichen Bedeutung für jene Periode.

Auch das Kapitel über die Erhebung der Fürstenmacht S. 114 ff. wird man mit Vergnügen lesen. Der Verfasser denkt zunächst an sächsische Schüler, wenn er den Wettinern ebensoviele Worte widmet wie den Askaniern; Thatsache ist aber, daß beide Familien an Macht, Bedeutung und Verdienst um die Befestigung des deutschen Wesens im Osten einander nichts nachgegeben haben.

Auch darüber wird jeder Lehrer der Geschichte sich freuen, daß die erste und besonders die zweite Periode der deutschen Kolonisation der weiten ostelbischen Slavenländer — G. Freytag nennt sie die größte That des deutschen Volkes im dreizehnten Jahrhundert — in besonderen Abschnitten S. 86 u. 117 ff. kurz und übersichtlich dargestellt sind.

Gegen den Schluss des Buches vermifst man einige Angaben über die großen politischen Umgestaltungen in Osteuropa. Sigismunds Türkenkämpfe und der Zusammenbruch des oströmischen Reiches bleiben unerwähnt; der sittliche Bankrott der römischen Kurie und Kirche, die politischen Ursachen des Verfalles des Deutschen Ordens werden nur flüchtig erwähnt. Wie die europäische Machtstellung Karls des Kühnen entstanden sei, sähen wir gern mit einigen Worten angedeutet. Die Freiheitskämpfe der Schweizer Eidgenossen gegen das Haus Habsburg (S. 137), welche mehr als ein Jahrhundert umspannen, würden wir lieber nicht im Zusammenhang erzählt, sondern den einzelnen Perioden, in welche sie fallen, zugewiesen sehen. Doch darüber läßt sich streiten.

Der Ausdruck „der gothische o' der germanische Spitzbogenstil“ wird bei Archäologen Befremden erregen (S. 133).

Die Verfassungsgeschichte ist soweit berücksichtigt worden, wie es dem Zweck des Lehrbuches entspricht und nach seinem Umfange möglich zu sein scheint.

Das vortreffliche Buch ist für den ersten Geschichtsunterricht, dem es der Verf. bestimmen will, unseres Erachtens ungeeignet. Für Tertianer enthält es zu viel und ist es zu schwer. Beim Geschichtsunterricht in den oberen Klassen, der freilich vielfach über seinen Inhalt und Umfang hinausgreifen muß, kann es gewifs mit dem besten Erfolge, besonders zu Wiederholun-

gen, benutzt werden; und ebenso möchten wir es zur Selbstbelehrung allen dringend empfehlen, welche nicht in das zur Modesache gewordene wegwerfende Urteil über die Geschichte des deutschen Mittelalters aus Blasiertheit oder aus Unkenntnis mit einzustimmen geneigt sind.

Stettin.

R. Thiele.

-
- 1) Switalski, Stereometrische Aufgaben über Maxima und Minima in elementarer Lösung. Progr. Rastenburg 1889. 50 S. 4.
 - 2) Switalski, 50 stereometrische Aufgaben aus der Optik. Progr. Braunsberg 1892. 26 S. 4.

Da die Abhandlungen in den Programmen leicht unbeachtet bleiben, so sei auf die beiden vorstehend verzeichneten hingewiesen, welche dem stereometrischen Unterrichte in der Oberprima zu dienen ganz besonders geeignet sind. Nachdem in der ersten Abhandlung einige allgemeine Sätze für die Lösung vorausgeschickt werden, sind den 182 Aufgaben im wesentlichen nur die Resultate beigelegt. Ebenso sind zu den optischen, indem die Gesetze von der Intensität der Beleuchtung, der Spiegelung und Brechung vorausgesetzt werden, nur einige passende Andeutungen nebst den Resultaten beigegeben. Dafs hierdurch zugleich ein reiches Material geboten ist, in sehr geschickter Weise einfache physikalische Gesetze zu stereometrischen Übungen zu verwenden, wird gewifs besonders erwünscht erscheinen. Es erinnern uns diese Arbeiten an die vortrefflichen stereometrischen Aufgaben Müttrichs, nicht etwa als wenn sie denselben entlehnt wären oder sich auch nur an dieselben anschlossen, sondern durch die Einfachheit der Resultate und dadurch, dafs sie den Schüler nicht blofs zu mechanischer Anwendung der erlernten Formeln veranlassen, vielmehr in scharfer stereometrischer Auffassung üben, dazu nötigen und ihn zugleich reizen, sich selbst ähnliche Aufgaben zu stellen. Bei der Menge der Aufgaben ist eine gewisse Gleichförmigkeit vieler nicht blofs natürlich, sondern dem Lehrer für die Auswahl sogar erwünscht. Indem wir selbst bereits mehrere im Unterrichte mit günstigem Erfolge verwertet haben, glaubten wir auch unsre Fachgenossen auf dieselben aufmerksam machen zu sollen. Doch wollen wir nicht verschweigen, dafs gleich die beiden ersten Aufgaben des Rastener Programms erheblich verrechnet sind, während sich in den übrigen nur sehr wenige leicht bemerkbare Druckfehler finden.

Züllichau.

W. Erler.

DRIITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLLEN.

Bericht über die XIX. Generalversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichts-Anstalten der Provinzen Ost- und Westpreußen.

Die XIX. Generalversammlung des Provinzialvereins Ost- und Westpreußen tagte am 22. und 23. Mai 1893 in Marienburg. An derselben nahmen etwa 70 Kollegen aus den beiden Provinzen teil. Nachdem am Abend des 22. Mai auf der Vorversammlung die Tagesordnung festgestellt worden war, begann am 23. morgens 8¹/₂ Uhr in der Aula des Königlichen Gymnasiums die Hauptversammlung. Der Vorsitzende Dir. Kahle-Danzig gab zunächst den Bericht über die Thätigkeit des Vorstandes in betreff der Dienstalterslisten, der Anrechnung des Militärjahres, der Pflichtstunden und der Stellung der Lehrer an den Landwirtschaftsschulen. Über den letzten Punkt konnte Direktor Grosse-Heiligenbeil berichten, daß die Gleichstellung der Landwirtschaftsschulen im besten Wege sei, der Staat habe 48 000 Mark hierfür ausgesetzt, die betreffenden Provinzialbehörden sollten das übrige aufbringen. Hierauf wurde über das Verhältnis des Provinzialvereins zu den Zeitschriften, welche die allgemeinen Standesinteressen der Lehrer an den höheren Lehranstalten vertreten, gesprochen, besonders über das Korrespondenzblatt. Eine Umfrage an die einzelnen Kollegien soll ergeben, wie sich der Provinzialverein zu den betreffenden Blättern stellen wird.

Als zweiter Punkt der Tagesordnung folgte der Bericht des OL. Baske-Königsberg über den Stand der Kasse. Es wurde dem Kassensführer Decharge erteilt und wurde bei dem guten Stand der Kasse ein Beitrag von 200 Mark für die Lehrer-Wittwen- und Waisenkasse bewilligt.

Hierauf berichtete der GL. Eins - Danzig in einem ausführlichen Vortrage über das Buch von K. Lange: „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“. Der Redner führte etwa folgendes aus: Lange sagt: Damit Deutschland zu voller Blüte seiner Kunst gelangen könne, müßten Dilettanten im Volke erzogen werden, welche zwischen Künstler und Volk vermitteln. Dies ist auch Aufgabe der höheren Schulen, aber nicht vermittelt kunsthistorischer Vorträge, sondern besonders durch geistvollen Zeichenunterricht. Das Gymnasium läßt es hioran fehlen; denn erstens wird der Zeichenunterricht nicht ausgiebig genug betrieben; er müßte von der Vorschule bis einschließlich IIb obligatorisch sein. Zweitens müßte die Methode eine bessere sein. Mechanische Hilfsmittel und Vorlagen verwirft Lange, falsch sei ferner an der heutigen Methode, wenigstens für die

mittleren und oberen Klassen, der Massenunterricht, in welchem alle Schüler zugleich dieselbe Figur zeichnen. Der Redner, Gymnasiallehrer Eins, möchte wenigstens Gruppenunterricht beibehalten aus praktischen Gründen, weil sich für ein methodisches Fortschreiten im Unterricht keineswegs die hinreichende Zahl von Vorbildern bei der Art des Langeschen Unterrichts in der Natur und im Leben finden würden, auch wenn man alle Böden nach klassischen Bildsäulen u. dgl. durchstöbern würde. Lange findet ferner die heutige Methode zu pedantisch und langweilig und die Reihenfolge der Übungen, besonders den Anfang mit den ermüdenden geraden Linien, nicht natürlich. Was kann nun nach Lange von der neuen Methode beibehalten werden? Die geometrischen Figuren sollen gezeichnet werden, aber nicht um ihrer selbst willen, sondern sie sollen als die Grundformen der uns umgebenden Gegenstände aus diesen Gegenständen entwickelt werden. In den ersten drei Jahren sollen also schematische Lebensformen den Kern des Zeichenunterrichts bilden. Ferner nimmt nach Lange das Ornamentzeichnen einen zu großen Raum ein; dasselbe sollte erst in den oberen Klassen geübt werden, um dabei die historischen Stilarten des Ornaments zur Anschauung zu bringen. Das Körperzeichnen will Lange schon in Sexta beginnen, und zwar ausgehend von Lebensformen (ein Haus!). Der Redner hält diese Forderung für zu schwer. Dann sollen nach Lange immer schwerere Modelle gewählt werden. In Untertertia wird das Schattieren gelehrt, und zwar dies nach Vorlagen. Von Obertertia an folgen Gipsornamente (Blattformen, architektonische Gebilde). Auch gebundenes Zeichnen ist zu üben. In den drei oberen Klassen wird die ästhetische Bildung des Schülers vollendet: Perspektive und Schattenlehre, Gipsabgüsse von Körperteilen u. a. In einem besonderen Abschnitte tritt Lange für Einführung des Handarbeitsunterrichts ein, der eine heilsame Ergänzung der gelehrten Bildung sei. Lange spricht in einem zweiten Abschnitt seines Buches von dem Zeichenlehrerstand. Er teilt die heutigen Gymnasialzeichenlehrer in drei Gruppen. Die erste Gruppe sind die vor dem Prüfungsreglement von 1885 übernommenen älteren Lehrer, die von der Kunst aus zu ihrem Beruf gekommen sind. Diese sind nach Lange nicht innerlich bei ihrem Lehrerberuf, imponieren ferner den Gymnasiasten der oberen Klassen oft nicht genug und haben in den untern Klassen nicht genug Disziplin. Die zweite Gruppe bildet die große Zahl der seminaristisch gebildeten Zeichenlehrer. Diese wollen nach L. in erster Linie nicht Künstler, sondern Pädagogen sein, ihre künstlerische Vorbildung sei ungenügend, ihr höchster Ehrgeiz bestehe darin einen neuen Leitfaden herauszugeben. Sie gehören nach Lange nicht aufs Gymnasium, sondern in die Volksschule. Die dritte Gruppe sind die „Wilden“, die keinem reglementsmäßigen Plan durchgemacht haben. Lange verlangt nun von dem Zeichenlehrer, daß er ein Gymnasium oder Realgymnasium durchgemacht hat, dann drei Jahre die Akademie besucht und schließlich ein pädagogisches Seminar. Dann fordert allerdings Lange die Gleichstellung der Zeichenlehrer mit den akademischen Lehrern. Die Universitätszeichenlehrer sollen nach Lange die gleiche Karriere durchmachen wie die übrigen Professoren, vom Dozenten bis zum Ordinarius, ihre Vorträge sollen sie allgemeinverständlich einrichten; neben ihrem Amte als Kunstprofessoren könnten sie gleichzeitig, wie in Frankreich, Inspektoren des Schulzeichnens sein. Der Redner schlägt zum Schluß vor, daß seminaristisch

gebildete Lehrer nach verbesserter Methode den Zeichenunterricht bis zur Quarta einschließlicly erteilen könnten, von da an sollten akademisch gebildete Lehrer, welche sich auf der Universität die Vorbildung verschafft hätten, verwendet werden. Ob sich genügende Kräfte hierzu finden würden, das könne nur die Probe ergeben.

Dir. Kahle bemerkte nach dem Schluß des Vortrags, daß manche Forderung Langes, besonders das individuelle Zeichnen nach der Natur und dem Leben, bereits an den Gymnasien berücksichtigt werde.

Als vierten Punkt der Tagesordnung besprach Dir. Laudien-Insterburg das Verhältnis der Delegierten-Konferenz zu den Provinzialvereinen. Der Redner führte aus, daß es sich hauptsächlich um zwei Fragen handle: Soll die Delegierten-Konferenz bindende Beschlüsse fassen, oder soll sie nur vorberatend den einzelnen Vereinen Direktiven geben. Früher habe man sich in Danzig dahin ausgesprochen, daß der Delegierten-Konferenz nur eine vorberatende, keine beschließende Stimme zu geben sei, in Kassel aber trat 1887 das Verlangen hervor, die Delegierten-Konferenz solle bindende Beschlüsse den einzelnen Vereinen vorlegen. Jetzt will der Provinzialverein Sachsen eine straffere Form, eine Unterordnung der Sonderwünsche unter das gemeinsame Wohl. Der Delegierten-Konferenz soll danach das Recht gegeben werden, bindende Beschlüsse zu fassen. Der Redner hält solch Unterordnen der einzelnen Vereine für eine Quelle der Zersplitterung. Der Vorstand des Provinzialvereins Ost- und Westpreußen hat deshalb beschlossen, dafür einzutreten, der Delegierten-Konferenz nicht das Recht bindender Beschlüsse zuzugestehen, sondern nur das Recht, den Vereinen Direktiven zu geben, die angenommen werden müssen, wenn nicht zwingende Gründe dagegen sind. In Betreff der Berufung einer außerordentlichen Delegierten-Konferenz will der Provinzialverein Sachsen die Einsetzung eines besondern Ausschusses aus Provinz-Gruppen, der dem Vorstand beratend zur Seite stehen soll, wenn es sich um Einberufung einer Delegierten-Versammlung handelt. Der Redner hält im Einverständnis mit dem Vorstand des preussischen Vereins diese Einrichtung zu schwerfällig. Er ist für die Einberufung einer Delegierten-Konferenz: erstens auf Wunsch des Vororts, zweitens auf Wunsch der Mehrzahl der Provinzialvereine. Den Vorschlag Sachsens, daß durch Umschrift auf zwei wissenschaftliche oder pädagogische Themata vorbereitet werden soll, nimmt der Redner im Einverständnis mit dem Vorstand auch nicht an in der Meinung, man könne weitere Kreise auch durch andere Mittel davon überzeugen, daß die Vereine der Lehrer höherer Lehranstalten nicht nur Materielles erstrebten, am besten durch treue Erfüllung des Berufes von Seiten aller Mitglieder. — Eine Debatte schließt sich nicht an den Vortrag. Der Vorstand wird von der Versammlung ermächtigt, die Ansichten des Redners der Delegierten-Konferenz vorzutragen.

Der fünfte Punkt der Tagesordnung waren die Bemerkungen und Thesen zum Lehrplan für den mathematischen Unterricht in Untersekunda von OL. Klingbeil-Danzig.

Die Thesen des Oberlehrers Klingbeil lauteten:

- I. Der für II b vorgeschriebene Lehrplan ist dem mathematischen Unterricht auf dem Gymnasium nicht förderlich.
- II. Der Unterricht in der Trigonometrie ist auf die Berechnung rechtwinkliger und gleichschenkliger Dreiecke zu beschränken.

III. Bei dem Unterrichte in der Stereometrie sind nur Prisma und Cylinder zu berücksichtigen.

Der Redner hat die Thesen aufgestellt in der Überzeugung, der jetzige Lehrplan schädige die weitergehenden Schüler zu Gunsten derjenigen, die in IIb abgehen. In der Debatte über die Thesen wird von anderer Seite die Ansicht ausgeführt, die Bestimmungen des neuen Lehrplans schädigten nicht die weitergehenden Schüler, ferner sei die These II ja in dem neuen Lehrplan enthalten, und unpraktische Bücher, die über dies Pensum erschienen sind, brauchten ja nicht befolgt zu werden. Die Thesen werden abgelehnt, da die Versammlung der Ansicht ist, die Erfahrungen über die neuen Lehrpläne seien zu kurz, der Lehrplan sei da und man müsse sich damit abfinden, weitere Erfahrungen sammeln und austauschen, um vielleicht nach einem Dezenium bestimmte Thesen zu stellen (OL. Mombser, Dir. Gornau-Marienburg).

Nach einer Pause folgte die Wahl des Vorstandes und der Delegierten für die Delegierten-Konferenz und die Bestimmung von Ort und Zeit der nächsten Generalversammlung. Es wurde der alte Vorstand durch Akklamation wiedergewählt und als Ort der nächsten Generalversammlung Königsberg für Pfingsten 1894 bestimmt. Als Delegierte wurden die Herren Dir. Kahle-Danzig und Dir. Laudien-Insterburg erwählt. Den letzten Punkt der Tagesordnung bildeten die Anträge des Lehrer-Kollegiums Bartenstein (OL. Lenz), betreffend

a) die Zustellung der stenographischen Berichte über die Verhandlungen des Landtages an alle Lehrer-Kollegien,

b) die Anrechnung sämtlicher Hilfslehrerjahre auf das Dienstalter.

Über den ersten Punkt soll bei dem Herausgeber der stenographischen Berichte, Prof. Thimm-Tilsit, die Anfrage gestellt werden, eine wie starke Abnahme garantiert werden müsse, um die weitere Herausgabe der Berichte ohne Schädigung des Herausgebers zu ermöglichen. Den zweiten Antrag zieht der Antragsteller zurück gegen den Antrag, welchen im Auftrage des Vereinsvorstandes OL. Kantel-Tilsit stellt. Der Vorstand hält den Bartensteiner Antrag für aussichtslos und will für den Modus eintreten, daß die Funktionszulage nach der Anstellungsfähigkeit gegeben werden soll und nicht nach der definitiven Anstellung. Außerdem erklärt sich der Vorstand für verschiedene Wünsche des Provinzialvereins Schlesien in der Hilfslehrerfrage, besonders für die Umwandlung von Hilfslehrerstellen in feste Oberlehrerstellen. Die Versammlung beschließt, daß die Delegierten in diesem Sinne die Ansicht des Vorstandes bei der nächsten Delegierten-Konferenz vertreten sollen.

Nach der Sitzung folgte eine Besichtigung der Marienburg unter kundiger Führung, und um vier Uhr wurde das gemeinsame Mittagessen im Hotel „König von Preußen“ eingenommen. Die Rede des Vorsitzenden auf Seine Majestät den Kaiser wurde um so begeisterter aufgenommen, als der Kaiser an demselben Tage Marienburg bei der Fahrt zur Jagd nach Prökeltwitz passiert hatte. Es folgten Reden auf den Vorstand, den Ortsausschuß und „unsere Frauen“, und heitere Lieder, welche in humoristischer Weise die Tagesordnung und die Ziele des Vereins besangen, würzten das Mahl.

Berent.

R. Stoewer.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der neue preussische Lehrplan für Mathematik im Gymnasium.

Der Grundgedanke, denen, welche mit sechsjährigem Bildungskursus ausscheiden, eine wenigstens einigermaßen abschließende Bildung zu geben, verdient volle Anerkennung; seltsamer Weise war diese Absicht früher in der Mathematik in vollkommenstem Maße erreicht und wird gerade durch den neuen Plan in hohem Maße gefährdet. Früher war das Pensum in der Geometrie in Quarta, Tertia, Unter-Sekunda die Planimetrie incl. der Kreisberechnung, gewiss ein in sich abgeschlossenes Pensum, wie es im Elsaß noch heute gilt; in der Arithmetik war es das praktische Rechnen, die vier Spezies in Buchstaben und ihre Zusammenfassung: die Gleichungen ersten Grades mit einer und mehr Unbekannten, gewiss ein Ganzes; wozu noch die Potenzen und die Quadratwurzeln kamen. Der neue Lehrplan hat erstens die größte Schwäche des alten, die Einschränkung der Mathematik auf drei Stunden in Tertia, beibehalten und zeigt dann im Pensum der Unter-Sekunda eine derartig ungesunde Erweiterung, daß, wenn die Schülerzahl nur einigermaßen nennenswert, ein Lehrerfolg einfach ausgeschlossen ist. Selbst bei getrennten Tertien konnte bisher schon das Lehrziel nur durch die vollste Beherrschung des Stoffes seitens des Lehrers erreicht werden, der alles Unwesentliche ausscheiden mußte, wenn wirklich das Wissen sich in Können umsetzen sollte, eine Forderung, in welcher die Pädagogen von Fach mit den Lehrern des Fachs einig sind. Diese Erweiterung verstößt völlig gegen das Prinzip einer abgeschlossenen Bildung, wenn wirklich Bildung gemeint ist und nicht bloße Abrichtung. Es kommt hinzu für Geometrie: Definition der trigonometrischen Funktionen am rechtwinkligen Dreieck, trigonometrische Berechnung rechtwinkliger und gleichschenkliger Dreiecke; die einfachsten Körper nebst Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten. Für Arithmetik: quadratische

Gleichung mit einer Unbekannten, Begriff des Logarithmus, Übungen im Rechnen mit Logarithmen. Aus dem Zusatz über die Körperberechnung geht klar hervor, daß der Lehrer sich beschränken soll auf eine nackte Angabe der Thatsachen, d. h. also auf den Standpunkt, den der Sprachunterricht überwunden, soll die Mathematik, zu deren wichtigsten Aufgaben die Erziehung zur geistigen Mündigkeit gehört, zurückgeschraubt werden. Ist das etwa ein Gewinn an Bildung, wenn der Schüler mechanisch gelernt hat, daß der Inhalt der Kugel $\frac{2}{3} r^3 \pi$ ist? Dem Lehrling, der die Formeln im praktischen Leben brauchen soll, dem sagt sie der Meister, und das genügt ihm. Den paar Leuten, welche aus Unter-Sekunda abgehen und im späteren Leben mit Logarithmen rechnen müssen, werden die Handwerksgriffe in zwei Stunden beigebracht. Eine einigermaßen abschließende Bildung besteht darin, daß ein wichtiger gedankenreicher Zweig der Mathese, wie die Planimetrie oder die vier Spezies, insbesondere der Ansatz der Gleichungen ersten Grades, wirklich in die Seele des Schülers eindringt, von ihm psychisch verarbeitet und zu einem Teile seines Vorstellungsinhalts geworden ist, aber nicht darin, daß man ihm eine Menge Einzelheiten eintrichtert, die vielleicht dem einen oder dem andern, wahrscheinlich aber keinem, gelegentlich von praktischem Nutzen sein könnten. Die preussische Behörde hat die Überlastung der Unter-Sekunda selbst empfunden, das beweist der Zusatz S. 48, welcher es für zulässig erklärt, gewisse Abschnitte aus der Lehraufgabe der Unter-Sekunda schon in Ober-Tertia zu behandeln und jene Klasse möglichst zu entlasten. Dieser Zusatz verstößt gegen das allerwichtigste Prinzip, das den Aufbau des mathematischen Pensums wie ein Leitmotiv beherrschen muß: den Aufbau möglichst langsam zu vollziehen und die Anforderungen von Stufe zu Stufe zu steigern. Man kann das Pensum der Quarta und Tertia gar nicht genug einschränken, wenn man nicht jene „schwimmende“ Unsicherheit in den Elementen erzielen will, an der später der ganze Lehrerfolg der Prima scheitert. Jede Überschreitung des Pensums sollte bis einschließlich Ober-Sekunda auf das strengste verpönt sein, und hier fordert die Behörde selbst dazu auf. Das Unbegreiflichste ist die Behandlung der Trigonometrie: in drei Jahreskurse auseinandergerissen, die Additionstheoreme am Ende! Hier hat offenbar der Rat eines praktisch erfahrenen Schulmanns gefehlt. Die Folge des Auseinanderreißens der Trigonometrie ist dann die Zerstückelung der Stereometrie, welche auf Unter-Sekunda, Unter-Prima und Ober-Prima verteilt ist. Dabei zeigen die methodischen Bemerkungen wieder ein auffälliges Verkennen des Wesens der Stereometrie. Da soll auf die Körperberechnungen der Nachdruck gelegt werden, und die eigentlich räumliche Betrachtung erst zum Schluß kommen. Die Körperberechnungen sind nichts als ein Zweig der Algebra, der noch dazu, da, wie durchaus zu billigen, kubische Gleichungen

ausgeschlossen sind, sehr eingeschränkt ist, und für dessen interessantesten Teil, die Maxima und Minima, im Pensum kein Raum gelassen ist. Dagegen bieten die Elemente der eigentlichen Raumlehre, die gegenseitigen Beziehungen der Grundgebilde — Punkt, Gerade, Ebene im Raum — eine große Fülle von Material für die Bereicherung der Anschauung und für die wahrhaft philosophische Durchdringung der Grundbegriffe. Eine weitere Verschlechterung ist die Verweisung der Zinseszins- und Rentenrechnung aus der Ober-Sekunda in die Unter-Prima; man fragt sich verwundert, woran soll denn die Logarithmenrechnung eingeübt werden, wenn nicht an Zinseszinsaufgaben, und die geometrische Reihe, wenn nicht an Rentenrechnung. Der arithmetische Unterricht der Ober-Sekunda wird ja zu einer wahren Hochschule der Langeweile gemacht, wenn der Lehrer sich auf das rein Formale beschränken muß. Gerade die genannten Aufgaben interessieren wegen der großen Bedeutung für das praktische Leben die Schüler in hohem Maße, und sie begreifen hieran, welche Großthat menschlichen Genies die Logarithmenrechnung bildet. Statt dessen hat der Lehrplan entgegen dem Prinzip der Vereinfachung hier eine Komplikation: quadratische Gleichungen mit mehreren Unbekannten. Das klingt harmlos, denn in Trigonometrie und Stereometrie bieten sich solche Systeme gelegentlich dar, aber das, was hier gemeint ist, ist das bekannte öde Bruchstück aus der Eliminationstheorie, wo durch irgend einen, dem Schüler meist unverständlichen Kniff die Resultierende auf den zweiten Grad erniedrigt wird, wobei fast immer die singulären Lösungen vernachlässigt werden. Ein Fehler ist es ferner, daß die Repetition der Arithmetik in die Unter-Prima gelegt ist statt nach Ober-Prima, wohin sie im Anschluß an das Abiturientenexamen gehört. Der Binom ist auf ganze Potenzen ausdrücklich eingeschränkt, dies wird ganz besonders von der Kritik in der Hoffmannschen Zeitschrift angegriffen, und mit einem gewissen Recht; denn wie bereits Herbart (Päd. Schr. S. 624) bemerkt, entfaltet der Binom seine Kraft erst in der Erweiterung. Der erweiterte Binom ist es, der Radizierung und Logarithmisierung bewältigt, er ist der Schlufsstein, ohne welchen das ganze Gebäude der Elementararithmetik, das einzige Beispiel einer in sich abgeschlossenen Wissenschaft, welches dem Schüler zugänglich ist, durchaus Ruine bleibt. Man muß aber zugeben, daß die preussische Behörde sich darauf berufen konnte, daß ein zugleich elementarer und strenger Beweis nicht veröffentlicht war. Ich habe, um diese Lücke auszufüllen, einen solchen der Hoffmannschen Zeitschrift zugeben lassen. Völlig widersprechend ist es dann aber, daß der Lehrplan die imaginären Größen vorschreibt, welche nur in Verbindung mit der zur Exponentialreihe erweiterten Binomialreihe Sinn und Zweck haben. Die Elemente der Kombinatorik finden keine Erwähnung, sie werden wohl, thunlichst eingeschränkt, als selbstverständlich

in den Binom eingeschlossen sein, aber auch die Wahrscheinlichkeitsrechnung ist nirgends genannt; bei der ungeheueren Ausdehnung des Versicherungswesens und dem außerordentlichen Bildungswert dieses vielleicht eigenartigsten Zweiges der Mathematik ein schwerer Mangel. Dafür werden die Schüler in den „besonders wichtigen Koordinatenbegriff“ eingeführt, und es sollen ihnen einige Grundeigenschaften der Kegelschnitte klargemacht werden, aber ohne planmäßigen Unterricht, und zwar weder in analytischer noch in neuerer Geometrie. Im Gegensatz zu andern Beurteilern sehe ich in der unbestimmten Fassung dieses letzten Teils den größten Vorzug des Plans. Hier, scheint mir, soll dem Lehrer diejenige Bewegungsfreiheit gelassen werden, welche kein gebildeter Mensch, und am wenigsten der Mathematiker, entbehren kann. Allerdings ist die Ausdrucksweise sonderbar, aber eine andere Auffassung des „nicht planmäßigen“ wäre doch fast beleidigend. Nach meiner Ansicht übersteigt „der Koordinatenbegriff“, will sagen die Grundgedanken der analytischen Geometrie, das Fassungs- und Aneignungsvermögen der meisten Schüler, während die Kegelschnitte sich mit den Mitteln des Tertianers erschöpfend behandeln lassen. Was die neuere Geometrie betrifft, so beherrscht sie bereits, bewußt oder unbewußt, die Lehrmethode der jüngeren Generation; auch ohne dafs planmäßig projektivische Geometrie gelehrt wird, bedient man sich der Entwicklung und der Verwandtschaft. — Soweit meine Beobachtung reicht, überlassen die Lehrer in Preußen den Plan seiner eigenen innern Undurchführbarkeit, doch wäre es vielleicht besser, wenn sie geschlossen und mit eindringlichen Vorstellungen seine Abänderung verlangten.

Strafsburg i. E.

Max Simon.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

F. Stoerk, *Der staatsbürgerliche Unterricht*. Freiburg u. Leipzig, Mohr, 1893. 32 S. 8. 1 M.

Von unserem Kaiser geht Stoerk aus, nicht sowohl, weil es der Geburtstag des Kaisers war, zu dessen Feier er die Rede in der Aula der Universität Greifswald hielt, als vielmehr deswegen, weil der Kaiser verlangt hat, daß in den preussischen Unterrichtsanstalten künftighin die ersten wissenschaftlichen Grundlagen für eine sozialpolitische Erziehung der deutschen Jugend, für eine staatsbürgerliche Propädeutik geschaffen werden. Unter Anführung und ausdrücklicher Billigung der kaiserlichen Forderungen faßt Stoerk die neue Aufgabe in die Worte zusammen, es müsse das bisher dunkle Gefühl der staatsbürgerlichen Interessengemeinschaft durch das verstandesmäßige Begreifen der Bedingungen des deutschen Staates und seiner Kräfte ergänzt werden. Denn die schicksalsschweren Kämpfe, die uns und dem nachrückenden Geschlecht bevorstünden, entscheide dereinst nicht die rohe Zahl und nicht die grausame Vollendung der Zerstörungsmittel, sondern der Geist, der in den kämpfenden Lagern walte; daher gelte es, das heranwachsende Geschlecht mit ganzer Seele in den geistigen Schatz des deutschen Rechts und deutschen Staates zu vertiefen.

Nachdem hierauf der Verf. in überaus fesselnder Weise gezeigt hat, wie es gekommen ist, daß man bisher, bis zum Erscheinen der neuen Lehrpläne, von einem staatsbürgerlichen Unterricht in unserem Vaterlande nichts gewußt hat, faßt er die Art der Unterweisung näher ins Auge. Das Lehrbuch der Bürgerkunde soll keine Stellungnahme zu den obersten Fragen, zu den Fragen nach Idealstaat, Wahlsystem, Schutzzoll, Freihandel u. s. w. verlangen; es soll auch nicht durch trockene Daten, Gesetzesparagrafen, Verfassungsartikel u. a. m. ein so nüchternes subalternes Aussehen bekommen, als sollte die deutsche Jugend fortan für die untere Postkarriere erzogen werden, sondern es gilt, mit meisterhafter Beschränkung den Sinn für das Wesentliche zu bethätigen und die Kräfte des Gemüths wie die des Verstandes in den Dienst der neuen Idee zu stellen.

Wie Stoerk mittheilt, giebt es bereits solche mustergültigen Darstellungen in der Schweiz. Schlicht und volkstümlich, in knapper Form und in gewinnender Wärme der Sprache zeigen sie das Leben in der Familie im höheren Lichte des Rechts- und Pflichtenverbandes. Ähnlich müsse die Sache bei uns angegriffen werden. An religiöse Vorstellungen anknüpfend, müsse eine weltliche Pflichtenlehre zur Erkenntnis der sittlichen und ökonomischen Arbeit führen, und zwar, was ein Vorzug der deutschen Darstellungen sein werde, unter Verwertung des monarchischen Prinzips. Leicht sei die Sache nicht, aber sie müsse gethan werden, auf dafs ein rechtes Monumentum Germaniae Paedagogicum zustande komme.

Auf Vorschriften im einzelnen läfst sich der Verf. nicht ein, und das ist gut; denn über die Wege, die eingeschlagen werden sollen, gehen die Ansichten noch vielfach auseinander. Die Schrift bietet also einen hohen, reinen Genufs und wird ohne Zweifel anregend wirken. Denn den erhabenen Gedanken, die hier zum Ausdruck kommen, wird kein Einsichtiger seine Zustimmung versagen, zumal sie mit ebenso grofser Gedankenschärfe wie Wärme des Gemüths und in schöner Sprache entwickelt werden.

Cassel.

Christian Muff.

F. Linnig, Deutsche Sprachlehre. Zusammenstellung der wichtigsten Lehrstoffe. Paderborn, F. Schöningh, 1892. IV u. 113 S. 8. geb. 1,35 M.

Der Abrifs der deutschen Grammatik, den F. Linnig der 9. Auflage seines Lesebuches für die unteren Gymnasialklassen beigab (s. diese Zeitschrift 1891 S. 302 f.), liegt in diesem Büchlein in erweiterter Gestalt vor. Neu hinzugefügt ist der erste Abschnitt, eine Lautlehre, die auf 11 Seiten von der Entstehung und Einteilung der Laute, den wichtigsten Lautgesetzen und den Silben handelt. Doch fürchte ich, dafs für Darlegungen in dieser Ausführlichkeit und mit solcher terminologischen Fülle unsere jetzigen Lehrpläne und Lehraufgaben nirgends Raum gewähren. Der zweite Abschnitt (Die Lehre von der Rechtschreibung, S. 12—31) und der dritte und vierte (Wortlehre und Wortbildungslehre, S. 32—81) stimmen fast völlig mit den entsprechenden Kapiteln im Anhang des Lesebuches überein. Eine Umarbeitung und Erweiterung hat der letzte Teil, die Satzlehre (S. 82—110), erfahren. Die systematisch geordneten Beispiele bilden auch hier die Hauptsache, doch sind ihnen die Definitionen und Regeln in jedem Falle beigegeben. Die Behandlungsweise greift, wie der Verf. selbst im Vorwort sagt, etwas höher als es sonst wohl üblich ist, und strebt enge Fühlung mit der heutigen Wissenschaft von der deutschen Sprache an. Dadurch ist diese Zusammenstellung der wichtigsten Lehrstoffe gewifs ein Hülfsbuch geworden, um dem Lehrer des Deutschen die sachliche Vorberei-

tung zu erleichtern. Um aber auch dem Schüler ein bequemes Mittel zu sein, sich in zweifelhaften Fällen Rats zu erholen, scheint sie mir überall zu sehr des erläuternden Wortes des Lehrers zu bedürfen.

Eberswalde.

H. Winther.

Kleine Bibliothek zur deutschen Litteraturgeschichte. Sammlung Göschen. Stuttgart 1893. 6 Bände. kl. 8. Jedes Bändchen 0,80 M.

Wenn heute die Ansicht mehr und mehr Anhänger gewinnt, daß der Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte anstatt sich mit bloßen Referaten und der Angabe von Jahreszahlen und Namen zu begnügen, so weit es angeht, auf die Lektüre der Dichtungen selbst gegründet sein soll, so ist es begreiflich, daß sich auch die Zahl der Hilfsmittel zusehends mehrt, die auf der Grundlage dieser Anschauung ruhen. Ein umfassender Versuch, der neuen Methode entgegenzukommen, liegt in der oben genannten Sammlung vor. Die sechs Bändchen derselben führen den Leser von den ältesten Anfängen des deutschen Schrifttums bis an die Schwelle der durch Klopstock eingeleiteten klassischen Epoche unserer Litteratur und bieten in einer fortlaufenden Reihe von Leseproben eine Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache und Dichtung, indem sie zugleich durch Einleitungen, Erklärungen und Wörterverzeichnisse dem Leser die erforderlichen Stützen für das Verständnis gewähren.

Th. Schaufler eröffnet die Sammlung mit einer Auslese aus den Denkmälern der ältesten Zeit und dringt über Notker hinaus bis zum Jahre 1070 vor. Im zweiten Bändchen giebt Golther einen bereits in zweiter Auflage erschienenen Auszug aus dem Nibelungenliede und der Gudrun. Das höfische Epos ist im dritten Bändchen durch Hartmanns „Armen Heinrich“ und durch eine von K. Marold getroffene Auswahl aus dem Parzival und Tristan und Isolt vertreten, während in Bd. 4 O. Güntter Stücke aus den Minnesängern und Spruchdichtern — natürlich mit besonderer Berücksichtigung Walthers — zusammengestellt hat. Von der Reformationszeit giebt Bd. 5 ein Bild, in welchem von L. Pariser Proben aus Brant, Murner, Hutten, Luther und dessen Genossen, Hans Sachs und den Fabeldichtern dieser Periode vorgeführt werden. Das 6. Bändchen endlich enthält eine von G. Ellinger veranstaltete Auslese aus den Lyrikern des 17. und 18. Jahrhunderts, wobei namentlich das Kirchenlied und das Volkslied berücksichtigt ist.

Sammlungen wie die vorliegende bedingen naturgemäß eine oft recht empfindliche Beschränkung der Wahl. Oft wird das Gute zurückgewiesen werden müssen, weil noch Besseres da ist, oft ist auch die Bestimmung der Wertunterschiede oder die

Sonderung zwischen dem mehr oder weniger Geeigneten recht schwierig. Somit ist es kein Wunder, daß solche Auslesen selten vollständig befriedigen, daß die Zustimmung vielmehr in den meisten Fällen bedingt ausfällt. In der vorliegenden Sammlung scheint mir der Auszug des Nibelungenliedes am meisten anfechtbar zu sein, enthält er doch aus dem zweiten Teile des Gedichtes nur die 37. Aventure, in der Rüdigers Tod berichtet wird. Der Verf. desselben wollte, wie er im Vorwort angiebt, die Siegfriedssage möglichst vollständig zur Darstellung bringen und mußte nun mit Rücksicht auf den knapp bemessenen Raum auf weitere Auszüge aus dem zweiten Teile verzichten, eine Entschuldigung, die den Schaden zwar erklärt, aber ihn nicht beseitigt.

Ähnliche Fragezeichen würde man auch an andern Stellen setzen können. Warum hat z. B. Schaufler nicht eine Sprachprobe aus dem Ulfilas, warum nicht den Leich von Christus und der Samariterin ausgewählt? Nötigenfalls hätten, wie mir scheint, eher der Auszug aus „Himmel und Hölle“ wegfallen können. Muß nicht ferner die überaus schwache Vertretung der Tiersage Wunder nehmen? Auch Hans Sachs ist mit vier Proben kaum Genüge geschehen; ebenso wird auch der Kenner und Liebhaber des Volksliedes manches wertvolle Stück vermissen. Ich für mein Teil würde jedenfalls den Meier Helmbrecht herbeigezogen, ja falls es nötig gewesen, diesem Kleinod der mittelalterlichen Dichtung die ganze höfische Dichtung einschließlic des in seiner Art ausgezeichneten, aber wegen seiner sublimer Moral der Jugend ziemlich fernliegenden Armen Heinrich geopfert haben. Indessen das sind Dinge, über die sich ein Einverständnis schwerlich erzielen läßt. Auf alle Fälle hat man den Eindruck, daß die Wahl der Texte wie die Abfassung der Erläuterungen sachkundigen Händen anvertraut worden ist. Das letztere gilt besonders auch von dem ersten Bändchen, wo durch einen sorgfältig gearbeiteten Abriss der althochdeutschen Formenlehre, durch gründliche Anmerkungen oder wortgetreue Übersetzungen alles, was man wünschen mag, für das Verständnis gethan ist. Nur sollte man nicht Umschriften von Runendenkmälern ohne die Originalzeichen selbst anführen, zumal da jene trotz Henning manchmal noch recht fragwürdig sind.

Die Ausstattung des Werkes ist vortrefflich. Druck und Papier sind geradezu tadellos, und die zierlichen Leinwandbände entsprechen dem Innern. Der Preis des einzelnen Bändchens ist gewiß ein sehr mäßiger, obwohl man sagen muß, daß die Anschaffung der ganzen sechsbändigen Sammlung für Schüler immerhin etwas bedeutet.

Karlsruhe.

F. Kuntze.

Teils um seine einleitenden Bemerkungen zu der in demselben Verlage erschienenen Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften zu ergänzen und zu begründen, teils um für die Beurteilung Ciceros als Schulschriftsteller einen festen Standpunkt zu gewinnen, hat der Verf. dieses Buch veröffentlicht und später nochmals die Hauptgedanken desselben in dem im November- und Dezemberhefte des 46. Jahrganges dieser Zeitschrift erschienenen Aufsätze, der von dem neuen Lehrplane des Lateinischen handelt, hervorgehoben. Denn da der Verf. in diesem Aufsätze die von den neuen Lehrplänen bezeichneten Schulschriftsteller einer Beurteilung unterzog, so war die Beziehung auf die genannte Schrift naturgemäfs gegeben.

In dieser sucht W. nachzuweisen, dafs Cicero alle diejenigen Eigenschaften besitze, die ihn im hohen Grade dazu befähigten, den Unterrichtszwecken des Gymnasiums zu dienen, dafs aber nicht sowohl seine Reden, die auch die Lehrpläne, dem historisch-politischen Zuge der Zeit folgend, bevorzugten, als seine rhetorischen und namentlich seine philosophischen Schriften die grösste pädagogische Bedeutung beanspruchten. Im ersten Kapitel wird die lateinische Sprache und die klassische lateinische Prosa in der treffendsten Weise charakterisiert und ihre Vorzüge auf das hellste beleuchtet. Wenn man den Ausführungen des Verf.s über einen Gegenstand, über den schon so viel gesagt und geschrieben ist, mit Interesse folgt, so liegt das ebenso sehr an der gefälligen Schönheit der sprachlichen Darstellung, die den Gedanken in plastischer Weise zum Ausdruck bringt, als an dem feinen Gefühl des Verf.s für die Äufserungen des Sprachgeistes, das dem Leser immer wieder neue Seiten der Betrachtung erschliesst. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Charakter Ciceros. Durch ein verständnisvolles Eingehen auf das Eigenartige seines Wesens wird das ungünstige Urteil, das namentlich deutsche Gelehrte über ihn gefällt haben, auf das richtige Mafs zurückgeführt, und darauf hingewiesen, dafs trotz seines Schwankens und Irrens auf politischem Gebiete das Bild des grossen Patrioten, des beredten Vorkämpfers für Sittlichkeit und Recht, des geistig in so hohem Grade angelegten und anregenden Mannes ein verehrungswürdiges bleibe.

Die nächsten Kapitel handeln von den Schriften Ciceros, und zwar das dritte zunächst von seinen Reden, die der Verf. auf ihren bildenden Gehalt hin prüft, wobei er im Gegensatz zu den neuen preussischen Lehrplänen zu dem Resultate kommt, dafs diese Reden „zu wenig Substantielles enthalten, als dafs man sie unserer Jugend als Hauptnahrung in den lateinischen Stunden bieten dürfte, und dafs sie Zustände und historische Ereignisse beleuchten, welche auf eine eingehendere Behandlung, als der Geschichtsunterricht ihnen gewähren kann, keinerlei Anspruch haben“. Auch

Ref. ist der Ansicht, daß man sich vor einer Überschätzung des Inhaltes dieser Reden hüten muß. Es werden in denselben oft starke rhetorische Mittel angewendet, wodurch nicht bloß die Schönheit der Sprache beeinträchtigt, sondern auch ein gewisser Gegensatz zu einer objektiven Geschichtsauffassung geschaffen wird. Auch das, was die Lehrpläne beabsichtigen, für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen, wird sich in der Praxis durch die Lektüre dieser Reden meistens schwer erreichen lassen. Denn erstens fixieren sie nicht immer historisch bedeutsame, typische Momente, und zweitens wird die Lektüre mit der Behandlung der betreffenden Abschnitte in der Geschichtsstunde zeitlich selten zusammenfallen, wodurch die beabsichtigte Wirkung bedeutend abgeschwächt wird. Wenn W. vom Standpunkt der Schule aus als die lesenswertesten der Ciceronianischen Reden die p. Archia, p. Roscio Amerino, in Verr. IV u. V, pro Marcello, pro Ligario und einige Philippische Reden bezeichnet, so gestehe ich, daß auch ich diese bei der Auswahl der Schullektüre bevorzugt habe.

Im vierten Kapitel geht der Verf. über zu Ciceros Briefen. Er hält sie bei aller Anerkennung ihrer Vortrefflichkeit aus zwei Gründen für die Schule nicht geeignet, erstens weil sie, „aus dem pädagogischen Gesichtspunkte“ betrachtet, dem Geiste eine nicht hinlänglich würdige Nahrung böten, und zweitens weil die Schwierigkeiten, welche mit ihrer Erklärung verbunden seien, in keinem Verhältnisse zum Ertrage ständen. Ich kann diese Ansicht nicht teilen. Ich habe eine ganze Reihe von Jahren mit Primanern die Briefe gelesen und gefunden, daß die Schüler wohl keiner Schrift Ciceros so lebhaftes Interesse entgegengebracht haben als den Briefen, welche, in passender Auswahl ihnen geboten, durch den Zauber frischer Unmittelbarkeit ihre Wirkung auf die Leser nie verfehlten, denen hier die feingebildete Persönlichkeit des Schreibers menschlich so nahe gerückt ist, wie bei der Lektüre keiner seiner anderen Schriften. Die Bewegungen einer politisch aufgeregten Zeit aus einer wichtigen Quellenschrift verstehen zu lernen, ist nicht unfruchtbar und bedeutungslos, und die Schwierigkeiten, die die Briefe sachlich bieten, sind nicht so außerordentliche; auch haben wir eine Reihe guter kommentierter Ausgaben, so namentlich die von Hofmann-Andresen-Lehmann, die in angemessener Weise über diese Schwierigkeiten hinweghelfen.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich zunächst mit den rhetorischen Schriften Ciceros und verfolgt dann in einem weiteren Abschnitte die Entwicklung des Rhetorischen aus der natürlichen Tendenz der Sprache; im sechsten Kapitel endlich werden seine philosophischen Schriften auf das eingehendste gewürdigt. Diese beiden Kapitel sind offenbar die anziehendsten des ganzen Buches.

Der Verf. weist mit überzeugenden Gründen nach, daß die rhetorischen Schriften Ciceros, in denen alle höheren Interessen des gebildeten Altertums zu einem schönen Gesamtbild vereinigt seien, und in noch höherem Maße seine philosophischen Schriften, die den Niederschlag des gesamten antiken Wollens und Denkens enthielten und in denen harmonisch das griechische und römische Geistesleben zusammenklänge, durch die Fülle fruchtbarer Gedanken, die in ihnen niedergelegt sind, Geist und Charakter unserer Jünglinge zu bilden und zu veredeln ganz besonders geeignet seien. Wenn man liest, in welcher geistvoller Weise der Verf. seine Ansicht begründet, kann man sich eines gewissen Gefühls der Wehmut nicht entschlagen bei dem Gedanken, daß er im großen und ganzen doch nur für eine verlorene Position kämpft, da bei dem jetzigen Betriebe des lateinischen Unterrichts die jüngere Generation nicht so vorbereitet sein wird, um in der Prima Schriften wie den Orator und de oratore zu lesen und zu verstehen, und da auch für die Behandlung leichterer Abschnitte aus den philosophischen Schriften Ciceros die Zeit, wenn sie überhaupt vorhanden ist, so knapp bemessen ist, daß ein nennenswerter Erfolg wohl kaum erreicht werden kann. So wird man durch das Weisensefalsche Buch nachdrücklich daran erinnert, was wir aufgegeben haben, während die Aussicht auf eine Änderung nach dem Sinne des Verf.s doch nur äußerst gering ist.

Glogau.

A. Goethe.

Hellmuth und Gebhard, Lateinisches Übungsbuch für die dritte Klasse des Gymnasiums. 2. Auflage. Bamberg u. Leipzig, Buchner, 1892. XI u. 289 S. 8. geh. 2,80 M.

Das Buch bildet den 3. Teil von „Buchners Sammlung lateinischer Übungsbücher“, welche unter der Redaktion des königlichen Gymnasiallehrers Dr. Landgraf zu München an Stelle der früheren Englmannschen Übungsbücher herausgegeben werden und von denen bis jetzt die fünf ersten Teile — 1—4 bereits in zweiter Auflage — erschienen sind, während das Erscheinen des 6. und 7. Teiles in baldige Aussicht gestellt wird. Zu Grunde gelegt ist der stilistische Teil der im gleichen Verlage erschienenen Landgraf'schen Schulgrammatik, welche auch in der 2. Auflage neben der von Englmann citiert wird.

Das vorliegende Übungsbuch ist für die dritte Klasse des Gymnasiums (Quarta in Preußen) bestimmt und bietet sowohl in Einzelsätzen wie in zusammenhängenden Stücken Übungsstoff zu deutsch-lateinischen und lateinisch-deutschen Übertragungen. Mit Rücksicht auf einen fortlaufenden geschichtlichen Lesestoff ist das gesamte lateinische, in zusammenhängenden Abschnitten verarbeitete Material in Form eines Lesebuches am Schlusse vereinigt. Die zweite Auflage hat infolge der für die humanistischen Gymnasien Bayerns erlassenen neuen Schulordnung, welche den latei-

nischen Unterricht dieser Klasse auf 8 Stunden wöchentlich beschränkt, mehrfache Änderungen, Kürzungen und Erleichterungen erfahren, sodafs sich nunmehr folgende Anordnung ergibt: die ersten Kapitel dienen zur Wiederholung und Vertiefung des vorjährigen Lehrstoffs (der gesamten Formenlehre), für welche die Verfasser 4—6 Wochen angesetzt wissen wollen; es folgt die Einübung gleichlautender deutscher Transitiva und Intransitiva, deren wichtigste in einem besonderen Kanon alphabetisch zusammengestellt sind, darauf die Hauptregeln über Satzverbindung, welche als besondere „Vorübungen“ auf S. 1—8 dem gesamten Übersetzungsstoff vorausgeschickt sind. Die folgenden Kapitel betreffen die Kongruenz, Kasuslehre, die Präpositionen und Ortsbestimmungen, den Infinitiv, das Gerundium, Gerundivum und Supinum. Den Schluss bilden Stoffe zur Wiederholung des gesamten Lehrstoffes dieser Klasse. Beigegeben sind ein Kanon der Synonyma und stilistischen Regeln, welchen die Anfänge der beiden vorausgehenden Teile in kleinerer Schrift vorausgestellt sind, das oben erwähnte Verzeichnis der wichtigsten deutschen Transitiva und Intransitiva, endlich ein als Vokabular gedachtes Wörterverzeichnis.

Die Verteilung des Lehr- und Übungsstoffes geht also insofern über das Pensum der Quarta in Preussen hinaus, als dieses mit der Kasuslehre abschließt und die Syntax des Verbums nur nach Bedürfnis behandelt (vgl. Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen vom 6. Januar 1892 S. 19), während die Einübung der Präpositionen und Ortsbestimmungen der Kasuslehre in der Regel vorangeht, bzw. eingereicht ist, Infinitiv, Gerundium, Gerundivum und Supinum aber der Tertia zugewiesen sind. Diese etwas abweichende Verteilung des Lehrstoffes erscheint mir aber nebensächlich, wofern im übrigen das Übungsbuch sich als brauchbar erweist. Und das scheint mir bei dem vorliegenden zweifellos.

Die Verfasser haben sich bemüht, mit besonderer Sorgfalt ein wirkliches und nicht ein ad hoc präpariertes Deutsch als Übungsstoff zu bieten, ein Streben, das um so mehr Anerkennung verdient, als der Erfolg ihrer Bemühungen durchschlagend beweist, dafs eine Mißhandlung unserer Muttersprache, wie man ihr leider noch viel in den Übungsbüchern begegnet, zum Zwecke einer Erleichterung beim Hinübersetzen, durchaus überflüssig ist. Um zugleich mit der Einübung der lateinischen Regel den deutschen Stil zu fördern, ist sogar in den deutsch-lateinischen Einzelsätzen eine gewisse Abwechslung im Ausdruck angestrebt und, wie die genaue Durchsicht ergibt, mit Erfolg durchgeführt. Die lateinisch-deutschen Einzelsätze sind grófstenteils den Klassikern entnommen, beide Arten von Sätzen zum mündlichen Übersetzen bestimmt. Die zusammenhängenden deutschen Übungsstücke, welche zwischen die lateinischen und deutschen Einzelsätze eingestreut sind, be-

handeln Stoffe aus Sage und Geschichte, sowohl der alten wie der neueren Zeit (u. a. auch einen Vergleich der Schicksale Cäsars und Napoleons I., eine kurze Darstellung des deutsch-französischen Krieges 1870/71, der Belagerung Straßburgs 1870), einzelne Briefe und Fabeln. Die zusammenhängenden lateinischen Stücke, welche von dem übrigen Übersetzungsstoff gesondert von S. 157 ab folgen, bringen Fabeln und geschichtliche Darstellungen, teilweise im Anschluß an Nepos und Cäsar.

Der synonymische Kanon, welcher den 31, auf den beiden vorhergehenden Klassenstufen eingepprägten Synonyma 20 neue Unterscheidungen hinzufügt, hält sich in angemessener Beschränkung. Die beigegebenen stilistischen Bemerkungen sind bündig, klar, faßlich und in kurzen, treffenden Beispielen dargestellt. Dasselbe gilt auch von dem weiteren Anhang über die wichtigsten gleichlautenden deutschen Transitiva und Intransitiva. Auch das Wörterverzeichnis, lateinisch-deutsch und deutsch-lateinisch, bringt das Notwendige in zweckmäßiger Zusammenstellung.

Die Prüfung des Übungsbuches — um Mißverständnisse zu vermeiden, wäre es richtiger gewesen, ihm die Bezeichnung „Übungs- und Lesebuch“ denn es ist beides — führt mich zur unbeschränkten Anerkennung und warmen Empfehlung. Wer in der Lage ist, an so reichlichem und nach Form wie Inhalt anziehendem Lese- und Übungsstoff das grammatische Pensum der Quarta mit seinen Schülern einzüben, wird in dem Buche eine wesentliche Stütze seines Unterrichts finden.

Euskirchen.

P. Doetsch.

August Waldeck, Griechische Schulgrammatik entsprechend des Verfassers lateinischer Schulgrammatik und den Zielen der neuen Lehrpläne für alle Klassen des Gymnasiums. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1893. VIII u. 115 S. 1 M.

Der lateinischen Schulgrammatik A. Waldecks ist schnell eine griechische desselben Verfassers gefolgt. Da nach den neuen Lehrplänen für den Schulunterricht eine griechische Grammatik gewählt werden soll, die in ihrem ganzen Aufbau von dem der daneben gebrauchten lateinischen nicht allzu verschieden ist, so sichert die Identität des Verfassers dem neuen Werke ein günstiges Vorurteil; denn sie erweckt das Vertrauen, daß der Verfasser zumal unter dem Drucke der neuen Lehrpläne über die beiden Sprachen gemeinsamen Gesetze ganz anders nachgedacht habe als manche Vorgänger und die Ergebnisse seiner Forschung didaktisch zu verwerten sich bemüht habe. Wie schön, wird man sagen, wenn die lateinische Grammatik sich zur Einführung eignet und die vermutlich entsprechend angelegte griechische uns von den Unannehmlichkeiten befreit, die mit der Benutzung der Grammatik eines anderen Verfassers verbunden sind. Doch soll uns dieses nicht abhalten, die griechische Grammatik unbefangen

auf ihren Wert zu prüfen. Die Grundsätze, von denen sich W. hat leiten lassen, ersehen wir aus der Vorrede und noch deutlicher aus seiner Abhandlung im 31. Heft (April 1892) der Lehrproben und Lehrgänge „Die griechische Grammatik nach den neuen Lehrplänen“; für die Benutzung beim Unterrichte würde auch seine „Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik“ (Halle 1892) Fingerzeige geben

W. will „das allein jetzt noch bestehende Ziel, trotz der verminderten Stundenzahl die Grammatik so einzuprägen, daß sie wirksam der Lektüre dient, durch strenges Festhalten an dem Grundsatz erreichen, daß Formen und syntaktische Verhältnisse nur so gelernt werden sollen, daß man dieselben beim Übersetzen sofort erkennt, nicht so, daß man sie auch beim Übertragen ins Griechische selbst richtig und mit einiger Geläufigkeit anwenden kann“. Richtig ist allerdings, daß nach den vorläufigen Lehrplänen „auch ferner Verständnis der wichtigsten klassischen Schriftwerke das einzige Ziel“ des griechischen Unterrichts ist, dem „Grammatik, Wortschatz und elementare Schreibübungen lediglich zu dienen haben“. Allein die definitiven Lehrpläne schreiben „mündliche und schriftliche Übersetzungen ins Griechische behufs Einübung der Formenlehre“ in beiden Tertian und in der Untersekunda vor; auch ist in der Abschlussprüfung die Bekanntheit mit der Formenlehre und den wesentlichsten Regeln der Syntax durch eine schriftliche Übertragung ins Griechische zu erweisen. Es wird also thatsächlich nach wie vor verlangt, daß der Schüler und zwar schon der Untersekundaner Formen und syntaktische Verhältnisse auch beim Übertragen ins Griechische selbst richtig und mit einiger Geläufigkeit anwenden kann. Dieser Irrtum über die Ziele der Neuorganisation war verzeihlich in einem schon im April 1892 veröffentlichten Aufsätze, der im ganzen doch wohl schon vor dem Bekanntwerden der definitiven Lehrpläne gerade mit Würdigung des erwähnten Passus entworfen sein mag; er ist es nicht mehr, wenn der zu Grunde liegende Gedanke für die Anlage eines 1893 erschienenen Lehrbuches bestimmend geworden ist.

Nur das Regelmäßigste soll nach W. vom Schüler gelernt und bis zu völliger Geläufigkeit eingeübt werden; minder Regelmäßiges oder gar Unregelmäßiges, meint er, werde derselbe im Zusammenhange der Lektüre teils ratend, teils nach Analogie ableitend selber finden. W. macht also an den Formen von *βούλομαι* das Gesetz klar, daß manche Verba zur Tempusbildung ihren konsonantisch auslautenden Präsensstamm durch Anfügung eines *ε* erweitern; übt es auch an einigen Beispielen etwas ein ebenso an den Formen von *τρίτω* die in einigen Zeiten nach dem kurz bleibenden Charakter erfolgte Einschlebung des *σ*. Nun stößt der Schüler im Xenophon auf *ἤθροσθη*. Bekanntlich werden in den „Lehrproben“ nicht bloß

die Fragen präcis gestellt; der angenommene Musterschüler, der auf das vom Lehrer gewünschte Ziel instinktmäßig losstürzt, antwortet ebenso präcis; und so ist in wenigen Augenblicken festgestellt, die Form könne unmöglich etwas anderes sein als Ind. Aor. von ἄχθομαι. Und diese Form wird nun nach W. im Kopfe des Schülers haften, „weil durch die vorhergehende eigene Geistesarbeit daran sein Interesse gereizt ist und so die Perception im Zustande geistiger Spannung erfolgt“. Wenn es doch so wäre! Allerdings sprechen auch unsere Lehrpläne von „erst auf induktivem Wege aus dem Lesebuch zu gewinnenden und dann fest einzuprägenden Formen“. Aber wenn wir dereinst gefragt werden sollten, welche Erfolge wir bei diesem Verfahren erreicht haben, so würde die ehrliche, gewissenhafte Antwort ungefähr also lauten müssen: „Trotz redlichen Bemühens hat sich aus der Induktion nichts ergeben, das mit einigem Rechte 'Kenntnis der Formenlehre' hätte genannt werden können. Diese hat sich erst eingefunden, als wir die Formenlehre selbst systematisch betrieben. Wir haben darauf das fruchtlose anfängliche Verfahren um so lebhafter bedauert, als uns die Zeit jetzt kostbarer geworden ist als zuvor“. W.s Schüler weiß noch nicht die Tempora von βούλωμαι und τελέω mit unbedingter Sicherheit und lernt auch nicht den Aorist von ἄχθομαι; daß er diesen auch nur annähernd selbständig von ἄχθομαι abgeleitet habe, glaubt vielleicht sein Lehrer, er selbst aber so wenig, wie der Sklave des Menon den geometrischen Lehrsatz allein gefunden zu haben geglaubt haben mag. Ich unterschätze deswegen den Wert der Induktion nicht. Sie muß jedenfalls angewandt werden, wenn es gilt, den Schüler bei der Eingewöhnung in den ersten griechischen Schriftsteller, also nach Überwindung der für den augenblicklichen Stand seines Wissens zugeschnittenen Lektüre, zu einem vernünftigen Angreifen der noch unbekanntenen Formen anzuhalten. Aber erstens muß die Gelegenheit, diese zeitraubende Methode anzuwenden, vorher nach Kräften dadurch beschnitten werden, daß ein möglichst großer Schatz unverlierbarer Formen im Gedächtnisse des Schülers niedergelegt wird. Zweitens ist das durch Induktion Gewonnene, wenn es haften soll, noch nachträglich und besonders gedächtnismäßig einzuprägen. Letzteres schreiben auch unsere Lehrpläne für den lateinischen wie für den griechischen Elementarunterricht vor; W., der in der Induktion allein die Gewähr für ein sicheres Wissen sieht, überschätzt sie und muß bei einem wiederkehrenden ἡχθέσθῃ sein Frage- und Antwortspiel von neuem vornehmen.

Meine Bemerkungen über die Unterrichtsmethode W.s wären überflüssig, wenn diese nicht die Gestaltung seiner griechischen Grammatik beeinflusst hätte. „Sie soll für den Schüler ein methodisch angelegtes Lernbuch sein, dem Lehrer ein Wegweiser für Umfang und Gang seines Unterrichts, nicht zugleich ein

Hilfsbuch für seine eigenen wissenschaftlichen Studien.“ Im Prinzip sind alle diejenigen Formen und syntaktischen Regeln ausgeschlossen, deren gedächtnismäßige Aneignung dem Verfasser überflüssig scheint, die im Begegnungsfalle durch Induktion zu entwickeln sind. In der Formenlehre, der sich die eingehendere Besprechung zunächst zuwendet, handelt es sich hierbei nicht etwa um eine verhältnismäßig beschränkte Anzahl von Formen, die neuere Gelehrte trotz peinlicher Durchstöberung der Schulschriftsteller in diesen nirgends gefunden und darum aus der Grammatik eliminiert haben: die sämtlichen kontrabierten Substantiva der ersten Deklination, von der dritten *οὐς, χεῖρ, ἴδωρ*, der Plural von *πῦρ, γόνυ, δόρυ, κύων, πρᾶσβευτής*, die Nomina propria auf *ης, εὐδαίμων, ἀμείνων, μέλας* sind nicht erwähnt; *δίκαιαι* mag durch ein Versehen keine Stelle gefunden haben. Wer also den Versuch machen wollte, nach W. zu unterrichten, würde beim Entwurf des Scriptums für die Abschlussprüfung eine erhebliche Anzahl der geläufigsten Formen gewissenhaft meiden müssen; denn der Schüler könnte den Nachweis führen, daß sie im günstigsten Fall wohl nebenbei erwähnt, sicherlich aber nicht in dem unerläßlichen Memorierstoff behandelt worden sind. „Das aus der Grammatik zu Erlernende soll dem Schüler nicht in rein wissenschaftlicher, sondern in didaktischer Form und Gruppierung geboten werden. . . Paradigmen habe ich, obwohl ich dieselben im allgemeinen für unnütz, ja für schädlich halte, nur deshalb hinzugefügt, weil ich weiß, daß noch viele Lehrer dieselben als unentbehrlich betrachten. Hoffentlich macht keiner Gebrauch davon.“ W. hat demgemäß die Formenlehre in zwei Abschnitten „Unter-Tertia“ und „Ober-Tertia“ vorgeführt, die in ihrer Abgrenzung im wesentlichen den neuen Lehrplänen entsprechen. Einige Abschnitte des ersten Teiles (Neutra auf *ας*, Eigennamen auf *κλης*, die Feminina auf *ώ* und *ώς, βοῦς, ἰχθύς, ἦρως* und *ἄστυ*) sollen dem späteren Kursus vorbehalten werden. Da W. noch 1892 der Ansicht war, „daß sich sehr wohl in III b auch in sechs Stunden annähernd die ganze regelmässige Formenlehre bewältigen und der Rest mit den wirklich notwendigen Ausnahmen in den ersten sechs Wochen in III a absolvieren liefse“, ist er schnell anderer Meinung geworden oder hat nicht den Mut gehabt, den allerdings kühnen Plan in seiner Grammatik weiter zu verfolgen. Seine Abneigung gegen Paradigmen ist übrigens nicht so groß, als man nach der angezogenen Stelle der Vorrede vermuten sollte. Gewöhnt die veränderlichen Flexionselemente an die Tafel zu schreiben und danach mit Voransetzung des Wortstockes die Formen bilden zu lassen, schafft er doch im Grunde ebenfalls Paradigmen; gedruckte Paradigmen, die bei der ersten Besprechung in die beiden Teile aufzulösen sind, haben jedenfalls vor jenen vor den Augen des Schülers entstehenden Paradigmen den nicht zu unterschätzenden Vorteil, daß sie von jedem Schüler

von jedem Platze aus gesehen und ohne Zeitaufwand vorgelegt und im Bedürfnisfalle von neuem vorgelegt werden können.

Die drei Deklinationen sind auf acht ziemlich splendid gedruckten Seiten abgemacht. An dieser Kürze der Behandlung wird niemand Anstofs nehmen, wenn W. wirklich nur Überflüssiges, das allenfalls den übergründlichen Philologen interessieren kann, gestrichen, das Elementare dagegen, das selbst der Schüler wissen soll, in lehrbarer Form gegeben hätte, die nun einmal bei aller Präzision in den einzelnen Regeln einer gewissen Umständlichkeit in der ganzen Anlage nicht entraten kann. Wie es in der ersten Beziehung steht, ist oben bereits gesagt; ich brauche also nur auf den zweiten Punkt noch einzugehen. Unter „erste Deklination“ lernt der Schüler α purum und α impurum flektieren; über die Quantität der beiden α erfährt er nichts. Das hat fürs erste zur Folge, dafs er z. B. βασιλείας unter allen Umständen nur von βασιλεία oder nur von βασιλεία wird ableiten wollen, je nachdem er das eine oder das andere zuerst dem Gedächtnis eingeprägt hat, und dafs er den Accent von Μοῦσα u. s. w. als etwas Zufälliges, für jede Vokabel besonders zu Lernendes empfindet; kommt er aber nach Untersekunda, so ist der Boden nicht bereitet, der χώρη, τρηχέα, Μοῦσα aufnehmen kann. W.s Schüler wird nach § 5. 2 die Feminina δικαία, πολεμία betonen, denn er liest § 15 δικαίος, ᾶ, ον, πολέμιος, ᾶ, ον; ob βέβαιος das Femininum βέβαια, βεβαία, βεβαία oder βεβαία bildet, mufs ihm dunkel bleiben. Θαλάσσης zu betonen sieht er keinen zwingenden Grund; denn W. untersagt ihm zwar Θαλασσης, aber nicht Θαλασσης. Die Bedeutung, welche die Quantität der vorletzten Silbe für den Accent erhalten kann, wird ihm auch nicht klar. Denn dafs μάχη, βλάβη, δίκη, die er nach πύλη deklinieren soll, nach πύλη gehen müssen, folgt doch aus der Quantität der vorletzten, die — nicht angemerkt ist; bei seiner Unbekanntschaft mit der Quantität des ι hindert ihn später auch nichts καρδίαι, νεανίαι, ταμίαι zu bilden. Dafür lernt er überflüssiger Weise τιμή und später ὄρνιθος. — Nicht besser ist es mit der Behandlung der dritten Deklination bestellt. Wir können ja eingehendere Regeln über das Verhältnis des Nom. Sing. zum Stamme und über die Bildung des Vok. Sing. unseren Schülern erlassen, obwohl nach der Einübung der einzelnen Paradigmen und der unregelmässigen Substantiva beides nicht im entferntesten zeitraubend ist; wir können in der IIIb τειχε, βασιλε, βο als Stamm bezeichnen, weil der Schüler noch nicht durch ὄρσφι eines besseren belehrt wird und βασιλεῦσι, βοῦσι rein gedächtnismässige hinnehmen mag. Dann aber seien wir konsequent und lehren nicht mit W., dafs der Nom. ἐλπὶς heisse, weil T-Laute vor σ ausfallen; noch mehr aber hüten wir uns vor so kühnen Schlüssen wie: die Wortstöcke κορακ-, λεοντ- bilden die Nominativa κοραξ, λέων, weil kein griechisches Wort auf eine Muta

endigen könne. Und ob der Schüler die Kasus von *μήτηρ* und *θυγάτηρ* richtig accentuieren wird, wenn ihm als einzige Abweichungen von dem Paradigma *πατήρ* die Vokative *Θύγατερ* und *γαστήρ* bezeichnet sind? Die Quantität der ancipites ist auch in diesem Abschnitt nicht durchgehends angegeben, wo sie für den Ton oder doch zu gründlicherer Kenntnis der Formen wichtig ist; *πούς* und (als der für *υἰέος* vorauszusetzende Nom.) *υἱεὶς* mag verdruckt sein.

Ich will nicht mit derselben Ausführlichkeit auf die Konjugationslehre eingehen, vielmehr einige Einzelheiten herausgreifen, die einen Schlufs auf die Verwendbarkeit des ganzen Abschnittes gestatten werden. Unter den Verbis auf *μι* wird noch am eingehendsten *ἴστημι* behandelt, das in dieser Grammatik, die den Stoff nicht in rein wissenschaftlicher, sondern in didaktischer Form und Gruppierung bieten will, immer vor *τίθημι*, *ἴημι* und *δίδωμι* den Vorrang hat trotz der besonderen Schwierigkeiten, welche die Bedeutung der Tempora bereitet, trotz des wechselnden Anlautes (*ῖ, ῖ, ῖ, ῖ, εῖ*), der nach gründlicher Behandlung von *τίθημι* nur wenig Kopferbrechen verursacht. Nachdem der Indik. Präs. und Impf. Akt. eingeführt ist mit der Bemerkung, *ἰσταῖσι* sei aus *ἰστάσσι* geworden, heisst es: danach konjugiere Präsens und Imperf. von *πίμπλημι*, *πίμπρομαι* und das Präsens von *τίθημι*, *ἴημι*, *δίδωμι*. Obwohl die Stämme bekannt sind, mufs dies mißlingen, da der Schüler *τιθέασσι*, *διδάσσι* zu kontrahieren verleitet ist. Ein übel angewandtes Streben nach Kürze bestimmt alsbald W. *ἔθηκα*, *ἔδωκα*, *ἦκα* als zweite Aoriste auszugeben. Zu *ἔαλων* heisst es: nach Verbis auf *μι*; die lakonische, unbrauchbare Bemerkung wird nur um etwas gebessert durch die Anführung der Formen *ἄλω ἀλοῖην ἄλωθι ἄλωναι ἀλοῖς οὔσα ὄν*, durch die der Schüler noch nicht den Indik. und Imper. konjugieren lernt. Ebenso verfährt W. bei *ἔγνων*; *ἐπάμην ἔδραν ἔβην ἔφθην ἔσβην ἔδυν ἔφυν* scheinen ihm ohne jede Erläuterung flektierbar; zu *ἔχάρην* macht er den doppelten unfruchtbareren Zusatz: nach Verbis auf *μι*; beachte, dafs manche Verba auf *ω* den Aorist nach Verbis auf *μι* bilden. *Ἐδύω*, *ἐπίστω*, *ἠπίστω* sind entweder zu selbstverständlich oder nur dem Philologen von Fach interessant. — Unter v. liquida wird unter den im Pf. und Plusquamperf. Pass. notwendigen Konsonantveränderungen zwar der Ausstofsung des *σ* zwischen Konsonanten in einer Regel gedacht, auch der Assimilation des *ν* an *μ* in den „Beispielen für die Tempusbildung“ durch Anführung von *πεπέραμμαι* (?) und *ἤσχημαι*; die im Vergleich zur Assimilation ungleich häufigere Verwandlung des *ν* in *σ* ist (vielleicht unabsichtlich) nicht erwähnt. Unter den Aor. Pass. lesen wir § 65 (wie § 64 *ἐτρέφθην* und § 86 *ἐκλέφθην*) *ἔστάλθην ἔσπάρθην ἔσφάλλθην ἔφθάρθην*; § 68 *ἔσπάρθην ἔστάλην*. Werden die richtigen Formen, zumal die nicht erwähnten *ἔσφάλην ἔφθάρθην*, noch die fehlerhaften

verdrängen? Quo semel est imbuta recens servabit odorem testa diu. Das α der Stämme $\acute{\alpha}\rho$ und $\acute{\alpha}\lambda$ wird § 89 α impurum genannt. Die Formen $\acute{\epsilon}\pi\tau\alpha\kappa\alpha$, $\acute{\epsilon}\pi\tau\alpha\mu\alpha\iota$, $\acute{\epsilon}\pi\tau\acute{\alpha}\theta\eta\eta$ (vgl. $\beta\acute{\epsilon}\beta\alpha\mu\alpha\iota$, $\acute{\epsilon}\beta\acute{\alpha}\theta\eta\eta$, $\tau\acute{\epsilon}\theta\omicron\rho\alpha$) nehmen sich sonderbar genug aus in einer Grammatik, die nicht $\lambda\alpha\beta\acute{\epsilon}$, $\acute{\epsilon}\nu\theta\acute{\epsilon}$, $\acute{\epsilon}\pi\omicron\mu\alpha\iota$, $\pi\alpha\iota\omega\nu\acute{\iota}\zeta\omega$, $\kappa\lambda\acute{\alpha}\zeta\omega$, $\delta\acute{\epsilon}\eta$ kennt.

Ein brauchbarer, nur hin und wieder der Verbesserung bedürftiger Anhang über die Präpositionen leitet zur Syntax über, deren Regeln, soweit die Sprachen es gestatten, mit denen der früher veröffentlichten, aber später entstandenen lateinischen Grammatik übereinstimmen. Selbstverständlich ist dabei die lateinische Syntax, die ja in praxi früher gelehrt wird, ausführlicher als die griechische, in der z. B. gen. possessoris, subject. und object., explicativus mit je einer Zeile abgemacht sind. Das Prinzip ist untadlig. Es muß uns aber befremden, daß auch hier so mancherlei fehlt, das wir gewohnt sind als unerläßlichen Memorierstoff zu betrachten. So haben keine Stelle gefunden unter Accusativ $\delta\acute{\iota}\delta\acute{\alpha}\sigma\kappa\epsilon\iota\nu$, $\acute{\epsilon}\rho\omega\tau\acute{\alpha}\nu$, ($\epsilon\iota\varsigma$) $\pi\rho\acute{\alpha}\tau\tau\epsilon\iota\nu$, $\epsilon\iota\varsigma$ ($\pi\rho\acute{\alpha}\tau\tau\epsilon\sigma\theta\alpha\iota$), $\acute{\alpha}\mu\phi\iota\epsilon\nu\acute{\nu}\nu\alpha\iota$, $\acute{\epsilon}\nu\delta\acute{\upsilon}\epsilon\iota\nu$, $\acute{\epsilon}\kappa\delta\acute{\upsilon}\epsilon\iota\nu$, $\acute{\alpha}\phi\alpha\iota\rho\epsilon\sigma\theta\alpha\iota$; die passivische Konstruktion des angeführten $\kappa\rho\acute{\upsilon}\tau\tau\epsilon\iota\nu$ (vgl. exercitus Rhenum traiectus est, rogatus sententiam); die Konstruktion $\acute{\epsilon}\pi\iota\tau\rho\acute{\epsilon}\mu\omicron\mu\alpha\iota$ $\tau\iota$, $\delta\iota\epsilon\phi\theta\alpha\rho\acute{\mu}\epsilon\nu\omicron\varsigma$ $\tau\acute{\eta}\eta$ $\acute{\alpha}\kappa\omicron\eta\eta$ u. s. w., die auch nicht nachgeholt ist, wo $\pi\iota\sigma\tau\acute{\epsilon}\nu\omicron\mu\alpha\iota$, $\acute{\alpha}\pi\iota\sigma\tau\omicron\upsilon\mu\alpha\iota$ (vgl. nupta alicui) erwähnt werden; so wird unter Dativ nicht der dat. ethicus und relationis angeführt, der in sehr geläufigen Fällen ausschließlicb übliche acc. mensurae und der ebenfalls durchaus nicht selten bei einigen Verben des Affektes neben dem Dativ angewandte Accusativ der Ursache nicht nachgeholt. Die „Lehre vom Satz“ könnte eher den Anspruch erheben noch das Notwendigste in angemessener Form zu enthalten; auch wird man die begleitenden Beispiele insofern durchaus passend finden müssen, als sie, in der Form knapp und inhaltlich durchsichtig, die Aufmerksamkeit des Schülers auf die gerade behandelte Regel konzentrieren. Doch leidet auch dieser Abschnitt an gewissen Unebenheiten, die bei gründlicherer Redaktion wohl fortgefallen wären. Eine eingehendere Besprechung der Bedingungssätze, mit deren Behandlung ich mich nicht einverstanden erklären kann, wird Gelegenheit geben jene Unebenheiten noch anzudeuten und, was ja für die Beurteilung des Werkes von Wichtigkeit ist, das Verhältnis unserer Grammatik zur lateinischen näher zu beleuchten.

Da „das Wesen der realen Bedingung zu verstehen nicht nur der weitaus schwierigste Teil der Bedingungssätze, sondern vielleicht das Schwierigste ist, was dem Schüler überhaupt in der Grammatik zugemutet wird“ (Prakt. Anleitung S. 175), behandelt W. in der lateinischen Syntax die reale Bedingung erst nach der irrealen und potentialen. In einem Nachtrage spricht er dann von der „reinen Fallsetzung“, die der Lateiner als potential, der

Deutsche als irreal fasse (dies me deliciat, si omnia enumerare velim: wenn ich erzählen wollte, so würde mir u. s. w.). Etwas ausführlicher äußert sich W. über letztere in der Erläuterungsschrift S. 180 dahin, daß solche Fallsetzungen, die sich im Deutschen mit angenommen daß oder gesetzt den Fall daß umschreiben lassen, eigentlich in der Mitte zwischen Irrealis und Potentialis stehen, daß der Deutsche dieselben aber irreal, der Lateiner potential auffasse, während der Grieche eine besondere Form (*εἰ* cum opt. — opt. mit *ἄν*) dafür habe. Die Bedenken wegen der Schwierigkeit der Aneignung von Seiten des Schülers haben W. in der griechischen Syntax schon nicht mehr bestimmen können dem Realis die erste Stelle unter den hypothetischen Fällen zu versagen; vielleicht ist ihm auch der Schüler durch den vorangehenden lateinischen Kursus für den griechischen soweit vorgebildet erschienen, daß er jenem die Stelle zu lassen wagte, die ihm nicht bloß das Herkommen, sondern auch das Gefüge seiner Syntax (vgl. § 122) zuwies. Die „reine Fallsetzung“ dagegen als besonderer hypothetischer Fall verwirrt wie in der lateinischen so auch in der griechischen Syntax die richtigen Vorstellungen über Bedingungssätze, die sich ohne ihre Einführung in die Grammatik bilden können. Sie ist schon schwer zu erfassen, wenn es nicht gelingt sie anders als mit W. als ein Mittelglied zwischen Potentialis und Irrealis zu definieren; sie wird noch unverständlicher, wenn man erwägt, daß der Deutsche dem angeführten deutschen Beispiele durch ein dem Nachsatze eingefügtes „wohl“ ohne jede Änderung des Vordersatzes die Färbung des Potentialis geben, der Lateiner umgekehrt dem lateinischen Beispiele durch Einsetzung des Nebentempus in beiden Satzteilen seinen Potentialis in einen Irrealis verwandeln kann, und daß es eben nur auf die Auffassung und den Zweck des Redenden ankommt, welche Form der Bedingung er wählen will (vgl. Ferd. Schultz lat. Sprachlehre § 344 Anm. 1). Kurz ich sehe nicht ein, warum in der lateinischen Syntax die „reine Fallsetzung“ wie etwas materiell Verschiedenes von dem Potentialis abgezweigt ist, mit dem sie formell übereinstimmt, und warum der griechischen Sprache ein besonderer syntaktischer Ausdruck dafür als spezifische Eigentümlichkeit vindiziert wird. In der griechischen Syntax redet ferner W. von einer „durch *εἰάν* cum coni. ausgedrückten potentialen Bedingung, die den erwarteten und den wiederholten Fall bezeichnet (futurisch und iterativ)“. Die Worte würden an Klarheit gewinnen, wenn W. nur von einem wiederholten Fall u. zw. der Gegenwart und Zukunft spräche; auch wird die Bezeichnung der Bedingung als potential und ihr Ausdruck durch *εἰάν* cum coni. dem Schüler als ein Widerspruch erscheinen, da er bei „potential“ an den Optativ mit *ἄν* zu denken gewöhnt ist. Da nun W. auch in der lateinischen Syntax von einem Potentialis geredet hat, der ausgedrückt werde durch den Konjunktiv der

Hauptzeiten, und zur Übersetzung in das Deutsche dort dieselben Mittel angewendet hat wie hier unter der potentialen Bedingung, so liegt geradezu die Nötigung vor, beide Fälle als gleich anzunehmen, was aber offenbar nicht angeht. Denn *ἐὰν τοῦτο ποιήσης, δίκην δώσεις* bedeutet: si hoc feceris (fut. II), poenam dabis und nicht: si hoc feceris (coni. perf.), poenam des; *ἐὰν οἱ πολέμοι τὸν ποταμὸν διαβαίνωσι, μαχόμεθα*: si hostes flumen transibunt, pugnabimus, und *ἐὰν τις τοὺς γονέας τιμᾷ, εὐπράξει*: quisquis parentes verebitur, beatus erit; und umgekehrt ist sein lateinisches Beispiel si hoc dicas, erres in das Griechische zu übertragen: *εἰ τοῦτο εἴποις, σφαλείης ἄν*. Auch was von dem Hauptsatze dieser „potentialen“ und der realen Bedingung gesagt ist, er sei an keine bestimmte Form gebunden, ist nicht in vollem Umfange richtig; denn ein irrealer Hauptsatz ist undenkbar. — Es ist nicht meine Aufgabe, nunmehr festzustellen, wie die Basis beschaffen sein müsse, welche dieses Kapitel der lateinischen und der griechischen Syntax zugleich tragen könne; hier genügt, was ich geliefert zu haben glaube, nämlich der Beweis, daß die von W. konstruierte Basis mißraten ist. Doch ich sprach von gewissen Unebenheiten, von denen der syntaktische Teil durchsetzt sei. Also noch zwei Beispiele, die sich in dem gerade besprochenen Abschnitt finden. Wenn denn der Zusatz „reale und potentielle Bedingungen können in den opt. obliquus übergehen“, an zwei Beispielen klar gemacht werden soll, so empfahl es sich doch, nicht zwei mit potentialer Bedingung, sondern je eins mit realer und mit potentialer Bedingung zu wählen. Wenn sodann *εἰ καὶ* und *καὶ εἰ*, *ἐὰν καὶ* und *καὶ ἐὰν* durch die Beispiele erläutert werden: „*εἰ καὶ μὴ βούλονται* — *κἂν* (= *καὶ ἐὰν*) *μὴ βούλονται* auch wenn sie nicht wollen; *εἰ καὶ μὴ ἐβούλοντο* auch wenn sie nicht wollten“, so werden zwei hypothetische Fälle, die unterschieden werden sollen, durch die gleiche Übersetzung als völlig gleichwertig hingestellt; so wird auch der in logischer Hinsicht recht wesentliche Unterschied, den die Stellung des *καὶ* bewirkt, in demselben Augenblicke aufser Acht gelassen, in dem er gelehrt wird.

Es ist überflüssig, ausführlicher auf die Syntax einzugehen. Das Urteil, das die Kritik über die lateinische Grammatik desselben Verfassers fällen wird, könnte, selbst wenn es günstig lauten sollte, an meinem Urteile über die griechische nichts ändern: diese ist meiner Ansicht nach nicht geeignet, den Grund zu einer Sprachkenntnis zu legen, die den Zielen des Unterrichts entspräche.

Züllichau.

P. Weiffenfels.

Christian Ostermanns Griechisches Übungsbuch nach den neuen Lehrplänen bearbeitet und für die beiden Tertian der Gymnasien erweitert von A. Drygas. Siebente Auflage. Frankfurt a. M. u. Leipzig, Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer), 1893. 215 S. 8. geb. 2 M.

Christian Ostermanns Griechische Formenlehre neu bearbeitet und erweitert von A. Drygas. Siebente Auflage. Ebendasselbst. 1893. 119 S. 8. geb. 1,25 M.

Mit dem Inkrafttreten der neuen Lehrpläne konnte es nicht ausbleiben, daß die meisten Schulbücher einer neuen Durchsicht unterzogen und umgearbeitet wurden. So geschah es auch mit den Ostermannschen Übungsbüchern, von denen die lateinischen der Gymnasialdirektor Dr. H. J. Müller neu herausgegeben hat, während die griechischen in der Umarbeitung des Oberlehrers Dr. A. Drygas uns hier vorliegen.

Was nun zunächst die Einrichtung des griechischen Übungsbuches betrifft, so geht dem Übungsstoff ein grammatikalisch geordnetes und für den Anfangsunterricht bestimmtes Vokabularium voraus (S. 3—30), dessen Vokabeln mit großer Umsicht aus Xenophons Anabasis ausgewählt und in den Übungstücken verwertet worden sind. Den neuen Lehrplänen entsprechend, wechseln sodann Einzelsätze mit zusammenhängenden Lese- und Übungstücken ab. Die Zahl der zusammenhängenden Stücke ist in der neuen Bearbeitung bedeutend vermehrt, andererseits sind sehr viele Sätze gestrichen oder sachlich und stilistisch verbessert worden. Der Hsbg. hätte in dieser Hinsicht nur noch gründlicher verfahren sollen; Sätze z. B. wie S. 117, 6 hätte niemand vermifst, und der Übungsstoff wäre noch immer reichlich genug gewesen.

Nicht das gedankenlose Übersetzen vieler Sätze, sondern das Rückübersetzen, Variieren und Durcharbeiten von wenigen regt den Schüler an und bildet seinen Geist. — Die Einzelsätze, die zum großen Teil den alten Schriftstellern entnommen sind, folgen dem stufenmäßigen Fortschreiten der Grammatik; die zusammenhängenden Stücke behandeln die griechische Sage und Geschichte.

Sehr dankenswert ist die Paraphrase einzelner Abschnitte aus den drei ersten Büchern der Anabasis. Bei den unregelmäßigen Verben sind griechische Stücke in Prosa nicht mehr verwendet, was nicht zu tadeln ist, da gleichzeitig die Anabasis gelesen wird. Dafür sind im Abschnitt XXI einige Fabeln des Babrios und mehrere Epigramme, im Abschnitt XXII hundert griechische Sprüchwörter und Sentenzen aufgenommen, ein Ersatz, der sicherlich manchem Lehrer willkommen sein wird.

Hier und da sind Regeln aus der Kasus- und Moduslehre eingestreut, deren Auswahl und Anordnung überall den praktischen Schulmann erkennen lassen, doch könnte die Fassung zuweilen präziser sein, wie z. B. S. 56.

Mit Recht hat der Hsbg. den Übungsstoff für U III und O III in einem Bande zusammengefaßt. Dadurch wird das Buch ver-

hältnismäßig billiger, und Zeit und Raum werden bedeutend erspart. Der Schüler gewöhnt sich an das Buch, wird darin heimisch und findet sich sofort zurecht; überdies wird dadurch das zweite Wörterverzeichnis, in dem das meiste wiederholt werden mußte, entbehrlich.

Bei einer neuen Auflage würde Ref. raten, die zusammenhängenden Stücke noch zu vermehren, die gegebenen Übersetzungsbeihilfen dagegen ganz bedeutend einzuschränken und in den griechischen Sätzen den Artikel vor Personennamen in den meisten Fällen zu streichen. Zum Schluß die Frage: Warum wird im Übungsbuch, abweichend von der Formenlehre, $\epsilon\eta\mu\iota$ zu den unregelmäßigen Verben auf $\mu\iota$ gerechnet?

Von demselben Hsbg. ist auch der frühere Abrifs der griechischen Formenlehre von Ostermann umgearbeitet und erweitert worden. Dieses Buch erscheint in einem ganz neuen Gewande. Der Stoff ist anders gruppiert, die Paradigmen in übersichtliche Tabellen gebracht. Erweitert ist die Formenlehre durch die Aufnahme der Verba auf $\mu\iota$, der unregelmäßigen Verba, einer Versregel über den Gebrauch der Präpositionen, sowie durch ein Verzeichnis der wichtigsten Adverbia. Im Anhang ist das Notwendigste aus der homerischen Formenlehre beigelegt. Ein genauer Index zur attischen Formenlehre erleichtert das Auffinden eines jeden in dem Buche behandelten Wortes.

Auch in der Formenlehre zeigt uns der Hsbg. dieselbe methodische Anordnung und treffliche Ausführung: überall merkt man, daß die Bücher nicht am grünen Tisch entstanden, sondern aus der Schulpraxis hervorgegangen sind.

In der Auswahl der Wortformen beschränkt er sich fast überall mit Recht auf das Regelmäßige und öfter Wiederkehrende, soweit es für die Schule notwendig ist, dabei reicht jedoch das Gebotene für das ganze Gymnasium vollständig aus. Die Fassung der Regeln ist durchweg kurz und klar, so daß die bewährte Brauchbarkeit der Ostermannschen Schulbücher durch diese Ausgabe erheblich erhöht worden ist. Nur würden wir raten, in Zukunft sämtliche Dualformen in den Paradigmen zu streichen und die Flexion dieses Numerus in ein paar Anmerkungen zu erledigen. Auch wäre zu wünschen, daß der Hsbg. sich entschließen möchte, recht bald einen kurzen Abrifs der wichtigsten Regeln der Syntax erscheinen zu lassen.

Die Ausstattung beider Bücher ist vortrefflich, der Preis angemessen; doch wünschten wir in dem sogenannten Petit-Satz deutlichere Schriftzeichen. Der Druck ist korrekt; abgesehen von ganz vereinzelt Ungenauigkeiten in Bezug auf Accent und Spiritus ist uns nur ein störender Druckfehler im Übungsbuche aufgefallen, wo auf S. 43 $\epsilon\upsilon\sigma\epsilon\beta\epsilon\tau\iota\varsigma$ st. $\epsilon\upsilon\tau\epsilon\beta\epsilon\tau\iota\varsigma$ zu lesen ist.

Posen.

A. Sioda.

Georg Weitzenböck, Lehrbuch der französischen Sprache.
I. Teil. Prag u. Wien, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1893.
(Das gesondert herausgegebene Begleitwort) VI u. 140 S. 8. 90 kr.

Ein Buch, dessen Verfasser sich überall als erfahrener Lehrer und kundiger Fachmann zeigt. Fast könnten die Lobsprüche, die Gutersohn dereinst in den Südwestdeutschen Schulblättern dem Strienschen Lehrbuche gependet hat, auch für dieses Werkchen gelten. Denn wie jenes weist es eine glückliche Verschmelzung der Reformideen mit der alten Methode auf; wie jenes weiß es, trotz der zusammenhängenden Lesestücke, mit einem verhältnismäßig geringen Wortschatz auszukommen und den Hauptfehler der meisten Unterrichtsbücher der neuen Methode, nämlich die bei Beginn höchst lästige Häufung von Schwierigkeiten, zu vermeiden.

Das Lehrbuch zerfällt in drei Abschnitte. Der erste enthält die Sprachstücke, von denen die sieben ersten noch einmal in Lautschrift wiedergegeben werden, und denen allen sich recht eingehende Erklärungen anschließen. Natürlich ist ihr Inhalt dem Anschauungskreise des Schülers entnommen. Jede der (62) Lektionen behandelt einen kleinen Abschnitt der Elementargrammatik; der Verf. will eben die grammatische Schulung nicht vernachlässigen. Stets beginnt sie mit einem Lesestück, das besonders im Anfange aus ganz einfachen, teilweise wohl selbst gebildeten, doch stets idiomatisch richtigen Sätzen besteht; diesem folgen A. die Questions, B. die Exercices. Als Beispiel und zugleich als Beweis, welchen Fortschritt in der Behandlung des Lesestücks wir hier vor uns haben, mag die nachstehende Lektion dienen:

Nr. 1 (numéro un).

La classe.

1. Ceci est une salle. 2. Nous sommes dans une salle d'école.
3. Je suis votre maître. 4. N., tu es un élève. 5. Les autres
sont tes camarades. 6. Vous êtes tous mes élèves.

A. Questions.

1. Demande: Où sommes-nous? — Réponse: 2.
2. D. Dans quelle salle sommes-nous? — R.: 2.
3. D. " " " êtes-vous? — R.: 2.
4. D. " " " es-tu? — R.: 2.
5. D. " " " suis-je? — R.: Vous êtes dans . . .
6. D. Qu'est-ce que je suis? — R.: Vous êtes notre maître.
7. D. " " " tu es? — R.: Je suis un élève.
8. D. " " " vous êtes? — R.: Nous sommes des élèves.
9. D. " " " les autres sont? — R.: Les autres sont
mes camarades.

B. Exercices.

1. Exercer l'oreille des élèves en prononçant à plusieurs reprises des combinaisons de ces mots, p. e. notre salle, votre salle, votre école, je suis dans une salle etc.
2. Combiner les substantifs avec un, une, des.
3. s du pluriel.
4. Faire apprendre par cœur.
5. Faire copier plusieurs fois.

In ähnlicher Weise geht es die übrigen Nummern durch. Doch versteht es der Verf. wohl, die Fragen und Übungen derartig zu variieren, daß das Gefühl des Eintönigen nicht aufkommen kann: jeder Lehrer, der den französischen Anfangsunterricht zu erteilen hat, könnte hier von ihm lernen.

Die Sprachlehre bildet den zweiten Abschnitt. Nach der etwas breit angelegten Lautlehre und den Paradigmen der regelmässigen Konjugation in Lautschrift kommt so ziemlich die gesamte Formenlehre, die wichtigeren unregelmässigen Verba mit eingeschlossen, auf 26 Seiten zur Darstellung. Alles knapp und doch nicht rein schematisch.

Der dritte Abschnitt enthält das Wörterverzeichnis. Nach oberflächlicher Schätzung sind es 1400 Vokabeln, die verschiedenen grammatischen Wörter und Formen, wie *voici, voilà, voir, voyant, voyez, vu, vos, votre, y, pas*, die ebenfalls aufgenommen sind, eingerechnet. Jeder Vokabel ist die Aussprache in Lautschrift und (in Zahlen) die Textnummern, in denen sie vorkommt, angegeben.

Im ganzen wird man zugestehen müssen, daß der Verf. seine Aufgabe glücklich gelöst hat. Denn nach ihm soll der Schüler folgende Stufen der Aneignung erreichen: 1. die gesprochene Sprache verstehen; 2. sie wiedergeben; 3. sie als Antwort geben; 4. die Wörter in ihrer geläufigen Schreibung lesen; 5. sie in dieser Gestalt schreiben; 6. die Sprachlehre ableiten. Dennoch glaubt Ref., daß das Buch an deutschen Lehranstalten schwerlich zur Einführung gelangen wird. Für Gymnasien ist es überhaupt nicht bestimmt: in der That könnte unsern Quartanern und Untertertianern, von anderm abgesehen, schon die Lektüre von Lesebüchern, deren Niveau sich nur wenig über dem des oben angeführten erhebt, auf die Dauer nicht zugemutet werden. Doch auch die eigentlichen Realschulen, für deren beide unteren Klassen es geschrieben ist, werden es kaum einführen. Die wenigen Provinzialismen wie: „*Récitez le présent de* (sagt die Gegenwart herunter von)“ oder: „*Ne soufflez pas!* Sagen Sie nicht ein!“ oder „*avâsé-lé-lèvr* Schieben Sie die Lippen vor!“ werden hierbei keine Rolle spielen, auf jeden Fall eine geringere als der etwas verschwenderische Gebrauch der Lautschrift; viel schwerer fallen nach Ansicht des Ref. zwei andere Umstände ins Gewicht. Zunächst ist es der grundsätzliche Ausschluss von deutschen

Übersetzungsstücken: gerade bei einem solchen Übungsbuche wird dieser Mangel sofort als störend empfunden. Sodann muß die ganze Anlage, die vielleicht der größte Vorzug des Werkchens ist, wenn es als Hilfsbuch für die Hand des Lehrers dienen soll, seiner Verwendung als eigentliches Schulbuch hinderlich sein. Eben die ins einzelne, ja kleinste gehenden Fragen, Übungen und Erklärungen dürften vielen Lehrern das Buch verleiden und den Unterrichtsbetrieb, trotz der ziemlich hohen Anforderungen an die Thätigkeit des Lehrers und Schülers in den Klassenstunden, zu einem mechanischen gestalten. Somit kann dem Werkchen in seiner gegenwärtigen Gestalt eine weitere Verbreitung kaum in Aussicht gestellt, vielleicht nicht einmal gewünscht werden.

Der Druck wie die gesamte äußere Ausstattung entsprechen vollständig dem Rufe der bewährten Verlagsfirma; der Preis ist durchaus angemessen.

Deutsch-Krone.

A. Rohr.

H. Loewe, English Grammar. Einführung in die englische Sprache auf Grund seines Lesebuches England and the English. Dessau u. Leipzig, Kahles Verlag, 1893. 111 S. 8. geb. 1,20 M.

H. Loewe, England and the English. Neues englisches Lesebuch für deutsche Schulen. Unterstufe. Dessau u. Leipzig, Kahles Verlag, 1893. 292 S. 8. geb. 2,80 M.

Auf mannigfachem Wege kann der Schüler in eine fremde Sprache eingeführt und zum Verstehen und Gebrauch derselben angeleitet werden. Es fragt sich nur, welcher Weg ist der bequemste; auf welchem Wege kann man am leichtesten eine Klasse mittelmäßig beanlagter Schüler mit den Elementen einer fremden Sprache vertraut machen, und auf welchem Wege ihr am raschesten den nötigen Wort- und Phrasenschatz verschaffen, um sie in den Stand zu setzen, die fremde Sprache zu verstehen und auch selbst zu gebrauchen. Gerade in neuerer Zeit sind nun eine stattliche Reihe fremdsprachlicher Lehrbücher entstanden, die, so groß auch die Übereinstimmung in methodischer Hinsicht sein mag, doch im großen und ganzen verschiedene Wege zur Erlernung einer fremden Sprache einschlagen. Und wenn man nun bedenkt, daß jeder Verfasser die von ihm in seinem Lehrbuch eingeschlagene Methode für besonders geeignet hält, so scheint es doch vom pädagogischen Standpunkt sehr bedenklich, die Freiheit der Lehrmethode durch allzu genaue Vorschriften einzuschränken oder gar durch die Beschränkung der Auswahl der zu benutzenden Lehrbücher hemmen zu wollen. Gewiß muß ein einheitliches Ziel auf den einzelnen Lehranstalten erstrebt und erreicht werden; aber man darf m. E. den einzelnen Anstalten nicht den Weg vorschreiben, auf dem dieses Ziel erreicht werden soll. Wenn man durch Aufdrängen einheitlicher, nach einer bestimmten Methode angelegter Lehrbücher die einzelnen Lehrer resp. die

einzelnen Lehranstalten sklavisch zu einer gewissen Unterrichtsart zwingt, so liegt die Gefahr sehr nahe, daß der Unterricht sich schließlichs ganz und gar schablonenhaft gestaltet. Gerade auf dem Gebiete der Spracherlernung muß eine gewisse Freiheit der Bewegung gestattet werden, soll anders Lehrenden wie Lernenden die so notwendige Schaffensfreudigkeit bewahrt bleiben.

Von den neueren Lehrbüchern verdienen nach meiner Ansicht daher auch diejenigen ein besonderes Interesse, die dem Lehrer die wohlthätige Freiheit in der Lehrweise gestatten. Das thut nun in gewisser Hinsicht das uns zur Besprechung zugesandte Unterrichtswerk von H. Loewe, von dem mir die beiden ersten Teile: *English Grammar 1st Part.* und das *Lesebuch: England and the English* vorliegen.

Die englische Grammatik beginnt mit einer Aussprachelehre, die in drei Abschnitte geteilt ist: die Vokale, die Konsonanten, die Vokalverbindungen. Die in den Ausspracheregeln angeführten Wörter werden in den den einzelnen Abschnitten folgenden Übungsstücken zu Einzelsätzen zusammengefügt und sollen so zur Einübung der Aussprache und ersten Einführung in die Sprache dienen. Am Schluß dieser Aussprachelehre folgen Leseübungen: erst Einzelwörter, dann einige zusammenhängende kurze Stücke. Man mag über diese Art Lehrverfahren, das ganz an die Ploetz-Ahnsche Methode erinnert, verschiedener Ansicht sein, sehr zu bedauern ist es aber, daß dem Verf. die Ergebnisse der neuesten phonetischen Forschungen gänzlich unbekannt sind. Wir sehen bei ihm die althergebrachten Lautbeschreibungen und Deutungen wieder auftauchen, die wir jetzt endlich beseitigt glaubten. Nach ihm hat *a* in *name* den langen alphabetischen Laut *eh*, *a* in *all* den langen dumpfen Laut des verschmolzenen *ao*; der kurze *e*-Laut findet sich in *pen*; *i* vor *r* ohne folgenden Vokal klingt wie kurzes dumpfes *ö*, *r* im Anlaut ist scharf, im Inlaut und Auslaut weich; geradezu komisch ist die Beschreibung des *th*-Lautes u. s. w. Nach meiner Ansicht wird der Lehrer, der nach diesem Lehrbuch unterrichtet, gut thun, wenn er dem Rat des Verf.s folgt und sofort mit den Leseübungen beginnt; auf diese Weise geht er der vollständig mißlungenen Aussprachelehre am besten aus dem Wege. Übrigens sieht man nicht ein, warum der Verf., der, wie ausdrücklich auf dem Titelblatt vermerkt ist, diese Einführung in die englische Sprache auf sein Lesebuch gründet, nicht einfach auf die zusammenhängenden Stücke dieses Lesebuchs hinweist. Der Zusammenhang zwischen Lesebuch und Grammatik scheint in diesem Teil der Grammatik ein sehr loser zu sein. In dem Wörterverzeichnis zu den Leseübungen vermissen ich die Aussprachebezeichnung. Der Schüler bedarf einer solchen, einerseits um seine Aussprache selbst kontrollieren zu können, dann aber auch um ihm die Hausarbeit zu erleichtern; man bedenke doch, ein wie großer Zwischenraum bei zwei- und drei-

stündigem wöchentlichem Unterricht zwischen den einzelnen Stunden liegt.

Die nun folgende Wort- und Satzlehre, die etwa den für das Gymnasium bestimmten grammatischen Lehrstoff umfaßt, zeichnet sich durch Übersichtlichkeit und durch die klare und bestimmte Fassung der Regeln aus. Ich vermisse *shall you have, shall you be*; neben *do not be* ist *be not* auch ganz gebräuchlich; ein Unterschied zwischen *each other* und *one another* zum Ausdruck des reziproken Verhältnisses wird kaum noch gemacht; es fehlen die Doppelformen: *older, elder; nearest, next; farther, further* u. s. w; *one* steht auch vor *hundred* und *thousand* in Jahreszahlen; die Regel über den Dativ ohne *to* ist zu umständlich; eine falsche Auffassung liegt in der Regel, daß nach *to allude, polite* u. s. w. der Dativ steht. Das Vokabular zu Sprachübungen über Gegenstände des täglichen Lebens mag gute Dienste leisten.

Das letzte Kapitel enthält: Orthographische und grammatische Übungen. Hier interessieren besonders die Übungen im Anschluß an die Lektüre. Sie umfassen 16 deutsche Übungsstücke, von denen sich die drei ersten (zum Teil Rückübersetzungen) an die Leseübungen der Grammatik, die übrigen an die Lesestücke des Lesebuchs anschließen, und vier Questionnaires.

Hier endlich zeigt sich der Zusammenhang zwischen der Grammatik und dem Lesebuch deutlicher. Wenn es auf der einen Seite in gewisser Hinsicht zu bedauern ist, daß der Verf. sich nicht bestimmter und klarer über die Verwertung des Lesebuchs, namentlich über das Verhältnis der Grammatik zum Lesebuch ausgesprochen hat, so ist doch andererseits auch wieder zu beachten, daß dieses Unterrichtswerk dem tüchtigen Lehrer, der gern seine eigenen Wege wandelt, keine Schranken in seiner Unterrichtsweise auferlegt. Soviel läßt sich auch aus der ganzen Anlage des Werkes erkennen, daß der Verf. die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wissen will und so auf dem Boden der neuen Lehrpläne steht. Allerdings wird es kaum möglich sein, die Grammatik, wenigstens die Formenlehre, aus der Lektüre induktiv zu erschließen; dazu eignen sich die ersten Lesestücke nicht. Das Buch würde daher nach meiner Ansicht sehr an Brauchbarkeit gewonnen haben, wenn zu Anfang einige kürzere Lesestücke gegeben worden wären. Man bedenke doch, wie langsam der Unterricht im Anfang vorschreitet, da heißt es, durch anregende kurze Lesestücke das Interesse des Schülers wach halten.

Was das Lesebuch selbst anlangt, so ist zunächst lobend anzuerkennen, daß dasselbe nur englische Stoffe enthält. Bei der Auswahl der Stücke erzählenden Inhalts (Nr. 1—7) sind die Novellen *Marryats* besonders bevorzugt, und das mit Recht; denn jeder, der eine seiner Novellen in der Klasse gelesen hat, wird die Erfahrung gemacht haben, daß die Schüler dieser Lektüre

großes Interesse entgegenbringen. Die Lebensbeschreibungen (Nr. 8—24) und die geschichtlichen Erzählungen (Nr. 25—52) entwerfen in Hauptzügen ein anschauliches Bild von der englischen Geschichte. Die Landes- und Völkerkunde (Nr. 53—88) macht den Schüler mit England, dessen Sitten und Gebräuchen bekannt. Unter der Rubrik „Anschauliches“ (Nr. 89—96) bringt der Verf. gewissermaßen eine Fortsetzung des Vokabulars seiner Grammatik; es enthält Wörter und Ausdrücke über: *the Universe, the Surface of the Earth, Mammals, Birds* u. s. w. Mir will der Nutzen solcher Vokabulare, so trocken dem Schüler gereicht, nicht einleuchten. Es folgt eine recht brauchbare Belehrung über die Einrichtung und Abfassung englischer Briefe mit einer Reihe Musterbriefe. Den Schluss des Buches bildet eine Sammlung gut ausgewählter Gedichte; es ist nur schade, daß das lyrische Element so wenig darin berücksichtigt ist.

Soweit nach den beiden besprochenen Teilen des Loeweschen Unterrichtswerkes ein Schluss auf das ganze Werk gestattet ist, scheint es mir ein auf gesunder Grundlage aufgebautes Werk zu sein, bei dessen richtiger Benutzung sich der Unterricht sowohl für Lehrer wie für Schüler recht anregend gestalten wird, und mit dem sich auch ohne allzu große Anstrengungen die von den Lehrplänen geforderten Ziele erreichen lassen.

Dortmund.

Ewald Goerlich.

Ottokar Lorenz, Leopold von Ranke, Die Generationenlehre und der Geschichtsunterricht. Berlin, Wilhelm Hertz (Bessersche Buchhandlung), 1891. XII n. 416 S. 8. 8 M. (Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben. 2. Teil).

Im ersten Abschnitt (S. 3—140) entwickelt der Verf. seine Ansichten über das Wesen der Rankeschen Geschichtschreibung. Obwohl bisweilen etwas panegyrisch, enthalten die gründlichen Ausführungen so viel Treffendes und Anregendes, daß man ihnen mit Vergnügen folgt, auch wenn man nicht immer zustimmen kann. Wichtiger sind die folgenden Abschnitte zur Generationenlehre (S. 142—276), zur Forschungslehre und Unterricht (S. 278—416). Auf das lebhafteste erklärt sich L. gegen die übliche Einteilung der Geschichte, welche ungerechtfertigt und unwissenschaftlich sei, insbesondere wünscht er den Begriff des sogen. Mittelalters beseitigt. An Stelle von Perioden, die nach chronologischen Gesichtspunkten bestimmt sind, verlangt er Einteilung nach Generationen. Großen Wert legt er auf die Kenntnis der Genealogie, ja er behauptet S. 189, daß, wer den Gothaischen Kalender nicht ordentlich kennt, von der neuesten Geschichte auch gar nichts weiß. An einer Reihe von Beispielen (S. 205—255) sucht er die Durchführbarkeit seiner Generationenlehre — je drei Generationen auf ein Jahrhundert — nachzuweisen. Was die Forschungslehre anbetrifft, so eifert er heftig gegen die sog. kri-

tische Methode, welche meine, durch gewisse Regeln die That- sachen ermitteln zu können, um die Geschichte ähnlich wie die Naturforschung zu einer exakten Wissenschaft zu erheben. Der Verf. bestreitet dies, indem er ausführt, daß nicht die That- sachen, sondern nur die Überlieferung von ihnen Gegenstand der geschicht- lichen Forschung sein könne. „Die exakte Forschung und Me- thode, sagt er S. 308, ist deshalb exakt, weil ich die Kohle in die Hand nehme und durch ein gewisses Verfahren, das ich bei jeder Kohle beliebig oft wiederholen kann, Leuchtgas fabrizieren werde. Mit Karl dem Großen läßt sich gar nichts versuchen, ein zweiter kann auf keine Weise hergestellt werden. Er ist heute überhaupt nichts als das Produkt einer Überlieferung“. Als Beispiel „eines regel- recht verfahrenen Historikers im Jahre des Heils 1888“ führt er Hüffer an, der ein Buch über Bernhard von Clairvaux geschrieben hat und darin die Wunder des Heiligen als wirklich geschehen exakt nachweist (S. 324 ff.). — Das Gebiet des Historikers und der Kritik faßt L. dahin zusammen, daß nur die Erklärung jener Handlungen verlangt werden kann, die sich aus der Überlieferung als auf den Staat und die Gesellschaft gerichtet hervorheben lassen. — Von besonderem Interesse für die Leser dieser Zeitschrift ist das, was L. über den Geschichtsunterricht sagt. Er teilt nicht die Ansicht, daß er auf den Gymnasien zu verringern sei. Als Ziel des Unter- richts stellt er die Erweckung des historischen Sinns, der histori- schen Empfindung auf. Nicht religiöse oder moralische Zwecke sollen durch ihn erreicht werden, sondern der Zusammenhang des Staatsbewußtseins mit der geschichtlichen Überlieferung soll er- kannt werden. Der historische Sinn läßt sich aber nur aus dem Bewußtsein der Familie entwickeln. Eine verständige Auf- fassung historischer Dinge beruht auf dem Zeitbegriff, geschicht- licher Zeitbegriff ist aber nur genealogisch zu gewinnen. Daher muß sich der Unterricht möglichst früh auf die neueste Geschichte, die der Väter und Großväter, beziehen. Dies geschah schon längst in England und Frankreich, wo der Geschichtsunterricht politisch verwertet wurde, während in Deutschland bisher nur der Kosmo- politismus gewinnen konnte. Gegen Treitschke, der vornehmlich die alte Geschichte im Gymnasialunterricht behandelt, die neuere ausgeschlossen wissen will, behauptet L., daß durch die alte Ge- schichte der historische Sinn schon wegen des Kriticismus nicht geweckt werden könne, auch sei die alte Geschichte keineswegs etwas Einfaches und weniger Kompliziertes als unsere neueste Staatsgeschichte. Doch will er den weltgeschichtlichen Standpunkt durchaus gewahrt wissen. Es sei gar zu traurig, die Unkenntnis der französischen und englischen Geschichte zu sehen, die schon heute manchmal bemerkt werden könne. „Man bilde sich nur nicht ein, sagt er S. 396, daß man von deutscher Geschichte auch nur den leisesten Begriff haben könne ohne Kenntnis von Italien, Frankreich und England . . . Wenn jemand deutsche Geschichte

zu verstehen meint, ohne die deutlichste Vorstellung von allem zu haben, was römischer Staat hieß, so lebt er eben in einer schweren Täuschung“. Hierbei muß man freilich fragen, wo soll die Zeit herkommen. Geschichte so gründlich zu unterrichten, zumal ihr Stoff stetig zunimmt? — Die Bildung des historischen Bewußtseins liege heute fast ausschließlich in der Hand der Lehrer an den Mittelschulen. Um so beklagenswerter sei es daher, daß die Genealogie von ihnen vernachlässigt werde, da sich gerade an der Hand der Genealogie die Ereignisse dem Gedächtnis der Schüler fast mühelos einprägen. Daran sei die Vorbildung der Lehrer auf den Universitäten schuld, und um diesem Mangel abzuweichen, wäre nach seiner Ansicht in Bezug auf die Behandlung der Geschichtswissenschaft eine Beseitigung des vorherrschenden Kriticismus notwendig. Es sei klar, daß die wichtigste Aufgabe des Geschichtsstudiums für jemanden, der sich mit historischem Unterricht beschäftigen wolle, in der Aneignung der Überlieferung als solcher liege, und zwar in so umfangreicher Weise wie möglich. Bei dieser Ansicht, für welche der Verf. wohl nur bei äußerst wenigen Zustimmung finden wird, ist es natürlich, daß er mit der preussischen Prüfungsordnung durchaus nicht einverstanden ist. Von den Anforderungen, die an einen Kandidaten des Lehramts in der Geschichte zu stellen sind, gesteht er vorerst, nachdem er sich etwa vierzig Jahre mit Geschichte beschäftigt habe, daß er einer ernsten Interpretation der betreffenden Artikel mit seinem bisher erlangten Wissen nicht Stand zu halten vermöchte. — Aus dem kurzen Bericht ersieht man, wie wichtige Fragen vom Verf. behandelt werden, und sicherlich ist Kenntnisaufnahme des Buches jedem Lehrer der Geschichte zu empfehlen. Viel beherzigenswerte Gedanken haben einen glücklichen Ausdruck gefunden, aber die Abneigung gegen die kritische Schulung der künftigen Geschichtslehrer erscheint durchaus ungerechtfertigt.

Berlin.

Wilhelm Bernhardt.

Gustav Brunnert, Geschichtstabellen für die mittleren und oberen Klassen von Gymnasien. Erfurt, Verlag von Fr. Bartholomäus, 1893. I u. 94 S. 8. Kart. 1 M.

Diese Geschichtstabellen halten, wie das Vorwort bemerkt, die Mitte zwischen Tabelle und Leitfaden. Sie sollen die Hand bieten zur sicheren Einprägung der wichtigsten Thatsachen und zu zusammenfassenden Wiederholungen des geschichtlichen Lernstoffes. Wer aber erwartet, daß dem Winke der neuen Lehrpläne, die ja vergleichende und den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Wiederholungen empfehlen, Folge gegeben sei, sieht sich getäuscht. Gerade eine derartige Aufgabe aber scheint mir neu erscheinenden Zeittafeln gestellt zu sein. Bei den vorliegenden hat die Verquickung von Darstellung und Tabelle den verhältnismäßig umfangreichen Inhalt des Buches zur Folge gehabt,

bei dem es schwierig sein wird, für die jedesmalige Altersstufe den notwendigen Lernstoff auszusondern. Für die mittleren Klassen müßte doch eine solche Aussonderung durch den Lehrer stattfinden, durch den Druck ist sie nicht vorgesehen. Sind nun selbständige Geschichtstabellen noch ein Bedürfnis? Sobald die Lehrbücher ihre Aufgabe erfüllen, wohl nicht. Eigene Tabellen neben den Hülfsbüchern verursachen dem Lernenden leicht eine Erschwerung, während chronologische Zusammenstellungen innerhalb des Lehrbuchs oder an den Schlufs angehängt und eingehend den Stoff desselben verarbeitend eine dankenswerte Erleichterung gewähren. Freilich verbreitete Schulbücher, wie die von Herbst-Jäger oder Schiller, vermeiden vornehm jeden Schimmer einer Zeittafel, daher bleiben dann die Tabellen, wo obige und ähnliche Hülfsbücher eingeführt sind, immer noch unentbehrlich. Denn wahr ist und bleibt trotz der Geringschätzung, mit der manche auf alles chronologische Material hinabsehen¹⁾, das Wort Nissens: „Die wichtigste Aufgabe . . . jeder historischen Untersuchung überhaupt ist die genaue Ermittlung der Zeitfolge“ (Histor. Zeitschr. Bd. 63 S. 388 Anm.).

Was Brünners Geschichtstabellen anlangt, so zeigen sie eine etwas reichliche, aber geschickte Auswahl des Chronologischen; zu loben ist, daß nicht bloß Zahlen und Namen, sondern auch kurze Sacherklärungen gegeben sind, obwohl dadurch, wie angedeutet, der Charakter des Tabellenartigen überschritten ist. Nach diesem Buche muß die Repetition glatt und ohne Zeitverlust von statten gehen. Eine Prüfung der chronologischen Festlegung führt, abgesehen von wenigen, gleich unten gegebenen Notizen zu gutem Resultate. Auffallen kann es, daß man noch Zahlenansätze findet für die Wanderung der Dorer und den Tod des Kodrus. Warum läßt man nicht als einzige Zahl der ältesten griechischen Geschichte das J. 776 stehen, um alle vorhergehenden über Bord zu werfen?

Noch lasse ich folgende Notizen folgen: Tyrtäus aus Athen; sicher aus Athen?

560 Pisistratus, Tyrann von Athen, dann müßte es heißen: „zum ersten mal“ oder die Zahl muß in 538 geändert werden.

521—485 Darius I; steht das J. 485 fest? (vgl. Busolt, Gr. Gesch. II S. 114). 479 Vierter Perserkrieg; der wievielte Krieg gegen Frankreich war dann im J. 1871?

464—456 Dritter messenischer Krieg; die Zahl 456 ist unhaltbar.

Beim Kriegswesen der Römer ist der ältere Scipio vergessen (vgl. Delbrück in der Hist. Zeitschr. Bd. 51). 60 das erste

¹⁾ Auf exakte Chronologie legt z. B. der Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Altertums von Herman Schiller (1891) sehr wenig Wert.

Triumvirat; es ist keins. Karl III sollte nachgerade nicht mehr der „Dicke“ genannt werden.

Die äußere Anordnung, so übersichtlich sie im übrigen ist, scheint mir nach einer Seite hin mißlich. Am besten erkennt man das an einem Beispiel. S. 52 steht:

1552. Passauer Vertrag: Gewährung freier Religionsübung bis zur Entscheidung durch einen Reichstag.

Moritz siegt über Markgraf Albrecht von Brandenburg-Kulmbach bei Sievershausen, wird aber tödlich verwundet.

Wird der Schüler da nicht verführt, die Schlacht bei Sievershausen ins J. 1552 zu setzen? Zu einer ähnlichen Augentäuschung giebt die Anordnung unendlich oft Anlaß. Geradezu unrichtig ist die Angabe über die Hinrichtung Robespierres und das Ende der Schreckensherrschaft zum J. 1793, weil sie nicht einmal räumlich getrennt ist.

Der Separatfriede zu Basel verdiente wohl eine eigene Zahl, nicht Einschachtelung unter die Jahre 1793—1797. Die Inhaltsangabe des Reichsdeputationshauptschlusses 1803 ist zu einseitig auf Preußen beschränkt. — Die deutsche Geschichte ist bis zur Gegenwart fortgeführt, heißt es im Vorwort. Sind da Angaben wie (zum Tode Kaiser Friedrichs III): Seine Gemahlin Viktoria von England (Kaiserin Friedrich), oder (zum J. 1888) Internationale Arbeiterschuttkonferenz in Berlin in einer Geschichtstabelle notwendig?

Warum die brandenburgisch-preußische Geschichte bis zu Friedrich dem Großen einen besonderen Abschnitt am Schluß des Buches bildet, anstatt an den passenden Stellen gruppiert eingefügt zu sein, ist nicht recht ersichtlich. Anstatt dessen wäre eine fortlaufende Zeittafel der deutschen Kaiser resp. Könige, sowie einzelner Regentenhäuser, in erster Linie der preußischen Könige, erwünscht. Diese Tafeln fehlen, und sind doch unentbehrlich.

Die äußere Ausstattung, Format und Druck, befriedigt.

Dessau.

J. Plathner.

1) G. Hertzberg, Kurze Geschichte der altgriechischen Kolonisation. Mit einer Karte. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1892. (Gymnasial-Bibliothek, 12. Heft.) 95 S. 8. 1,40 M.

Der bekannte Hallenser Historiker hat zu der Gymnasial-Bibliothek eine kurze, aber an Thatsachen und Namen sehr reiche Geschichte der griechischen Kolonisation beige-steuert. Nach wenigen einleitenden Worten giebt er in dem ersten längeren Abschnitt, den er „allgemeine Bemerkungen“ nennt, S. 1—20 einen Überblick über die gesamte kolonisierende Thätigkeit der Griechen, durch die sie nach Ciceros Ausdruck „den Landschaften der Barbaren gleichsam einen hellenischen Saum angewebt haben.“

Wir erfahren hier nicht nur Ort und Zeit der Besiedelung, sondern das Verhältnis der Kolonien zum Mutterlande wird besprochen, ferner die für die Verhältnisse des Altertums ungeheure Ausdehnung dieser Gründungen, der Mangel an einheitlicher Leitung, die Gefahr der Zersplitterung, die Einwirkung der Ansiedelung auf die Urbewohner und umgekehrt der eigentümliche Charakter, den oft die Eingeborenen der Stadt der Ankömmlinge aufgeprägt haben, auch das spätere Herabsinken der meisten Kolonien von der Höhe ihrer einstigen Macht und Bedeutung, u. a. mehr. Ein folgender Abschnitt, die Hauptmasse des Ganzen, schildert S. 20—84 näher die „verschiedenen landschaftlichen Gruppen griechischer Kolonien“ und geht dabei auf die einzelnen Städte, ihre Gründung und ihre Geschichte näher ein. Die Darstellung beginnt bei Byzanz und den Ansiedelungen am schwarzen Meer, geht allmählich nach Westen bis nach Massilia, Corsica und Sardinien und springt zum Schluss über nach dem Südosten, nach Cypern, Ägypten, Cyrene. Überall werden natürlich die wichtigsten und größten Städte eingehender behandelt, aber auch bei vielen andern ist eine Fülle des Stoffes handlich und bequem zusammengestellt. Den größten Raum nehmen natürlich die Ansiedelungen der älteren Zeit ein; es werden aber doch auch noch berührt die attischen Kleruchien, die Gründungen Alexanders von Macedonien und der Diadochen, wie Alexandria und Antiochia, endlich die Kolonien, welche durch Römer auf altgriechischem Boden angelegt sind, wie Neu-Korinth, Paträ, Nikopolis, im Jahre 30 n. Chr. Geb. von Octavian in der Nähe von Actium zum Andenken an seinen Sieg erbaut, „die wichtigste Griechenstadt dieser Gegend bis lange in die byzantinischen Zeiten hinein“. Heute lebt nur noch ein geringer Rest dieser einst blühenden Ansiedelungen; neben Trapezunt, Konstantinopel und Salonichi hebt Hertzberg besonders Smyrna hervor, wo neben 45 000 Türken, 15 000 Juden und 6000 Armeniern volle 75 000 Griechen wohnen, „eine prächtige Nachblüte des Hellenismus in dem ältesten Koloniallande dieser an Kräften anscheinend unerschöpflichen und an zäher Lebensdauer von wenigen andern Völkern erreichten Nation“. Eine Schlussbemerkung S. 84—87 enthält anregende Vergleichenungen der antiken Kolonisation mit der ansiedelnden Thätigkeit neuerer Zeiten.

In einer Zeit, wo auch Deutschland sich an der kolonisationsrischen Arbeit zu beteiligen wieder anfängt, lag der Gedanke besonders nahe, diese glänzende Zeit griechischer Kraftentwicklung zu behandeln. In dem Unterricht der Schule kann sie ja im Zusammenhange nur kurz berührt werden, und nur gelegentlich wird wohl ein typisches Beispiel eingehender betrachtet. Man muß aber auch anerkennen, daß das Ganze in großer Ausführlichkeit wohl über den Interessenkreis unserer Schüler hinausgeht. Wir können auch in der deutschen Geschichte nicht so viele

Städtegründungen auf dem alten slavischen Boden des deutschen Ostens einzeln behandeln. Deshalb kann ich auch das Bedenken nicht unterdrücken, ob nicht die meisten Schüler durch die Überfülle des gebotenen Stoffes, der Thatsache auf Thatsache häuft, zurückgeschreckt werden.

2) K. Urban, Geographische Forschungen und Märchen aus griechischer Zeit. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1892. (Gymnasial-Bibliothek. 13. Heft.) 40 S. 8. 0,60 M.

In einem sehr hübsch geschriebenen Heftchen stellt uns Urban die allmähliche Entwicklung des geographischen Wissens der Griechen vor Augen; schade, daß er sich so kurz faßt, die meisten anderen Hefte der Gymnasial-Bibliothek sind stärker, und auch hier liefs sich des Anregenden noch manches hinzusetzen. Es handelt sich dabei doch nicht etwa um bloße Anhäufung von allerlei Wissensstoff. Urban stellt seine Erzählung gleich anfangs unter wichtige allgemeine Gesichtspunkte. Zunächst den geschichtlichen, daß wir hier den Standpunkt der „thalassischen“ Weltanschauung haben, d. i. der Zeit, wo für die eigentlichen Kulturvölker Mittelmeer und Welt im wesentlichen zusammenfiel; ihr geht voraus die „potamische“ Weltanschauung, die Zeit der babylonischen, assyrischen, ägyptischen Reiche in den großen Flußgebieten; ihr folgt die „oceanische“, unsere Weltanschauung. Mit der wechselnden Weltvorstellung ändern sich die Schwerpunkte der Kultur, die Mittelmeerstädte treten zurück, die dem Ocean näher gelegenen gewinnen an Bedeutung. Dabei zeigt sich freilich, daß jede solche Anknüpfung geschichtlicher Entwicklung an geographische Bedingungen ihren schwachen Punkt hat: Berlin und Petersburg werden zu der neuen, oceanischen Welt gezählt, liegen aber vom Ocean offenbar ferner, als die an Bedeutung verlierenden Stätten der thalassischen Welt, Rom und Syracus; zu den geographischen Bedingungen treten eben überall die geschichtlichen Einflüsse hinzu. Ein anderer allgemeiner Gesichtspunkt ist, daß im Gegensatz zu heute, wo die Entfernungen auf der Erde uns zu entschwinden anfangen, die Griechen in einer Zeit lebten, wo dem geistigen Auge die Welt sich immer weiter ausdehnte. Gelegentlich, besonders S. 16, warnt Urban eindringlich vor Spott über die Unwissenheit der Griechen in geographischen Dingen; indem seine Darstellung zeigt, welche Mühe es der Menschheit gemacht hat, sich allmählich auf die jetzt erreichte Stufe des Wissens zu erheben, lehrt sie Dankbarkeit gegen die vergangenen Geschlechter der Menschen und Bescheidenheit.

Auf Einzelheiten einzugehen ist nicht nötig. Bei der Reise des Karthagers Hanno in das Mündungsgebiet von Senegal und Gambia begegnet dem Verfasser ein Irrtum in der Deutung von Hannos Bericht. Er erklärt die Troglodyten Hannos für „Orang-Utange“. Der bekannte Affe heißt aber zunächst Orangutan (malayisch aus Orang, Mensch, und Hutan, wild) ohne g, und

aufserdem lebt er nicht in Afrika, sondern auf der Sundainsel Borneo; Hanno kann nur den an der Westküste Afrikas heimischen Gorilla oder den Schimpanse gemeint haben. Wo die geographischen Phantasieen Platos und Theopomps über ferne Erdteile, Atlantis und Meropis besprochen werden, konnte wohl zum Vergleich aus unserm Jahrhundert O. Peschels verschwundener Erdteil Lemuria im indischen Ocean herangezogen werden. (Neue Probleme, S. 39. 117.)

Man kommt, wenn man die wissenschaftlichen Bestrebungen der Griechen überblickt, auf den Gedanken, ob sich nicht manches davon, gerade wegen seiner unvollkommenen, elementaren Natur, im Unterricht verwerten läßt, nicht nur so, daß es an passender Stelle mitgeteilt wird, sondern auch so, daß in der mathematischen Geographie teilweise die genetische Methode angewendet und dabei zugleich die Selbstthätigkeit der Schüler angeregt wird. Sie mögen einmal selbst versuchen mit einem Gnomon die Sonnenhöhe oder die Polhöhe zu bestimmen, oder mit dem Dioptron zu arbeiten, sie mögen auch die geistreiche Berechnung des Erdumfanges aus der Entfernung von Rhodus und Alexandria und der Höhe des Kanopussternes über dem Horizont (S. 34) nachmachen, es lassen sich ja solche Aufgaben leicht bilden.

Das griechische Meer heißt doch richtiger das ägäische statt ägeische (z. B. S. 6). Was soll es heißen S. 3 unten: Weihrauch aus Arabien, „der in die Handelsplätze nach Griechenland verfrachtet wurde“? S. 13 oben und S. 27 in der Mitte sind die Sätze bedenklich in Unordnung geraten.

3) E. Ziegeler, Aus Sicilien. Mit 5 Abbildungen und 2 Karten. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1892. (Gymnasial-Bibliothek. 14. Heft.) 78 S. 8. 1,40 M.

Der Verf. hat im Frühling d. J. 1891 Sicilien durchreist und auf Grund der Reisebriefe, die er an seine Angehörigen gerichtet, später die Insel für die Gymnasial-Bibliothek geschildert. Das Ganze hat, zum Teil auch gerade durch das Hervortreten des Persönlichen, einen frischen lebendigen Ton; er wird nicht verfehlen, dem Verf. auch unter den Schülern freudigen Beifall zu verschaffen. Die Reise beginnt in Messina, geht zunächst nach Syracus, wendet sich dann ins Innere, nach Castrogiovanni, dem alten Henna, von dort an die Südküste nach Girgenti und endlich nach Palermo, von wo noch einige Ausflüge gemacht werden, besonders nach dem Westen, wobei Selinunt und Segesta berührt werden. Überall geht der Verf. vor allem den Erinnerungen an die alte Welt nach, sucht die alten Trümmerstätten und Schlachtfelder auf und ruft dabei durch kurze Berichte, ohne aufdringlich lehrhaft zu werden, dem Schüler die geschichtlichen Thatsachen ins Gedächtnis. Die Charybdis wird erklärt als leichter Strudel, erzeugt durch Strömung und Gegenströmung, eine Erscheinung, die man in jedem Flusse den Schülern zeigen kann, die Scylla

ist ein von der Brandung umtoster Fels. Am Eryx erinnern noch jetzt Taubenschwärme an das alte Heiligtum der Venus, das die römische Sage mit dem Nationalhelden Äneas verknüpfte. Mit besonderer Liebe verweilt Ziegeler bei Syrakus. Zwei Lichtdrucke führen uns die Steinbrüche vor Augen, und eine Doppelkarte zeigt das ganze Gelände, so weit es für die athenische Expedition in Betracht kommt, mit den Stellungen der Athener. Diese Karten sind allerdings mehr für die Lektüre des Thukydidés wichtig, als für diesen Reisebericht, der jene Belagerung natürlich nicht so eingehend behandelt. Trümmer der Stadt giebt es fast gar nicht, da das Gestein verwittert ist. Doch sind noch Geleise, Wasserleitungen, Gräber, Theater, Steinbrüche zu sehen, die in den lebendigen Fels gehauen waren. Sehr hübsch erzählt ist eine Fahrt zum sumpfigen Quellgebiet der Cyane mit seinen Papyrusstauden. In Henna besucht Ziegeler eine Schule, wo die Knaben Ovid lesen, und natürlich den Pergussee, an dessen Ufern aber Blumen und Wälder verschwunden sind.

Neben dem Altertum beachtet der Verf. auch das jetzige Leben. Er schildert als Charakterpflanzen, die im Altertum noch fehlen, die Opuntien, Citronen und Orangen, führt uns in die öde Gegend der Schwefelgewinnung, zeigt uns den Betrieb der Salinen. In den jetzigen Sicilianern findet er teils die afrikanische, teils die griechische Rasse wieder. Bei einer Fahrt in der dritten Klasse der Eisenbahn wird er Zeuge der leidenschaftlichen Erregbarkeit des Volkes, ein andermal seiner republikanischen Gesinnung. Die Eigentümlichkeit des Ackerbaus, daß der Bauer, um sich vor der Malaria zu sichern, auf Bergeshöhen in Städten wohnt und morgens stundenweit wandern muß, um zu seinem Felde zu gelangen, hat sich aus dem Altertum erhalten, wenn auch die Beweggründe im Laufe der Zeiten gewechselt haben. Vielfach geht Ziegeler Goethes Spuren nach, so in jenem Garten von Palermo, wo Goethe den Homer las und den Plan zur Nausikaa schuf, so ferner zur Statue der heiligen Rosalia, zur Villa Pallagonia mit ihren „Spießruten des Wahnsinns“. In Palermo bewundert er die normannischen Bauten. Dabei berührt es allerdings seltsam, wenn er sich entschuldigen zu müssen glaubt wegen dieser Bewunderung für die Erzeugnisse eines germanischen Volkes: „Fast treulos erschien es mir, angesichts dieser normannischen Basilika die Antike zu vergessen“ (S. 57). Braucht ein Deutscher deshalb heute noch Gewissensbisse zu empfinden?

Außer den genannten Bildern und Karten sind dem Hefte noch beigegeben eine bildliche Darstellung von Palermo mit dem Monte Pellegrino und eine treffliche Karte von Sicilien aus Stielers Handatlas.

Neustrelitz.

Th. Becker.

- 1) G. Rütning, Landeskunde des Großherzogtums Oldenburg. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. von Seydlitz. Mit einem Karten- und Bilderanhang. Breslau, Ferdinand Hirt, 1893. 39 S. 8. 0,50 M.

Die Landeskunde von Oldenburg ist eins der letzten der aus 23 Heften bestehenden Sammlung von Landeskunden deutscher Staaten und Provinzen und trägt in Stoffwahl, Gliederung und Behandlungsweise das Gepräge der Mehrzahl dieser von Angehörigen der betreffenden Landschaften verfassten Hefte. Umfang und Bevölkerungszahl des Großherzogtums boten hier gerade das rechte Maß, um auf rund zwei Bogen Text auch den Einzelheiten der heimischen Landschaft näher treten zu können. Das Buch läßt eine gewisse innere Teilnahme nicht vermissen, ohne die eine Kunde der heimatlichen Landschaft ungenießbar sein würde, und die eingehende Landeskenntnis des Verf.s drückt sich auch in einer großen Anzahl von statistischen Angaben aus, die offenbar nicht zum „Lernen“ bestimmt, aber in einer Kunde der eigenen Heimat nicht entbehrlich sind. Denn nicht aus Schilderungen und Urteilen allein, sondern aus bestimmten Zahlen für die Verhältnisse, die den Schüler umgeben, kann dieser einen Maßstab für fremde oder größere Verhältnisse gewinnen. Die Ausführungen über die einschlägigen Kapitel aus der allgemeinen Erdkunde sind mit anschaulicher Klarheit geschrieben, so z. B. das „Klima“ (S. 13), wo aber die allgemeine Bemerkung „die Stärke des Windes ist oft bedeutend“ eher störend als belehrend ist. Dafs „das Moor eine Ablagerung von Pflanzenresten“ sein soll, „welche . . . nicht völlig zersetzt, sondern mehr oder weniger in Humus verwandelt werden“, kann kaum eine richtige Anschauung von seinem Wesen bieten; auch wird seinem Boden nicht durch das Brennen in sechs bis acht Jahren alle Kraft entzogen (S. 36), sondern durch den düngerlosen Anbau von Buchweizen. — Im Bilderanhang steht nur die „Geestlandschaft“ nicht auf der Höhe der in dieser Sammlung dargebotenen Anschauungsmittel.

- 2) Friedrich August Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraße. Mit 15 Holzschnitten. 7. Auflage herausgegeben von Heinrich Matzat. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1893. XII u. 176 S. 8. 3 M.

Der Text dieses bahnbrechenden Buches ist bis auf einige Besserungen in der Rechtschreibung von dem Hsgb. mit Recht unverändert gelassen worden, nur hier und da hat er seine abweichende Ansicht in Anmerkungen kundgegeben, die mit „A. d. H.“ gekennzeichnet sind, und in der gleichen Weise ein Paar zweckdienliche Ergänzungen geboten. Ob das Fingersche Werk soviel benutzt wird, wie es muß, scheint doch zweifelhaft, sonst würden sich die Lehrer nicht so oft zu der sorgenden Frage veranlaßt sehen, wie sie den lehrbuchlosen Unterricht in der Heimatkunde in der Sexta gestalten sollen.

3) H. Lanner, Die Verhandlungen der Berliner Schulenküte-Kommission mit Rücksicht auf den erdkundlichen Unterricht und ein Vorschlag zur Neugestaltung desselben an unseren Gymnasien und Realschulen. Wien, Ed. Hölzel, 1893. 44 S. gr. 8. 1 M.

Der zweite, in kleineren Lettern gedruckte Teil des Titels, der die Neugestaltung des erdkundlichen Unterrichts an den österreichischen Mittelschulen behandelt, bezeichnet den eigentlichen Inhalt des Schriftchens. Scharfe, aber ohne ausreichende Beweisführung hingeworfene Urteile über das früher hochgeschätzte, „jetzt aber immer mehr zerrüttete“ preussische Gymnasialwesen, zerrüttet, weil „infolge der stets zu Tage getretenen sorgfältigen Intakthaltung des Bestehenden in der Hauptsache und nahezu gänzlichen Aufserachtlassung der Forderung der Zeit ein fast starres Stabilitätsprinzip“ (!) eingetreten ist — scharfe Worte über die „manchmal geradezu naive Meinungsäußerung“ der Berliner Kommission bilden nur die Einleitung zu jenem Hauptteile. In diesem wird mit warmer Beredsamkeit unter Anführung mannigfacher Urteile von Gebildeten überhaupt und Fachleuten im besondern von diesseits wie jenseits des Böhmerwaldes der bildende Wert der Erdkunde und ein selbständiger, auf die oberen Klassen auszudehnender Unterricht darin verfochten, Darlegungen, die durchaus Billigung verdienen. Im Grunde freilich will der Verf. viel mehr, nämlich die Erdkunde zu einem Konzentrationspunkte nicht nur der naturwissenschaftlichen Fächer, sondern auch noch anderer, so der Geschichte, gestalten. Aber schliesslich gipfeln doch seine Ausführungen in jenem bescheideneren und darum vielleicht praktischeren Ziele. Leider sucht er sich den Weg zu diesem zu bahnen durch einen erregten Feldzug gegen den Unterricht in den klassischen Sprachen und trägt so wieder dazu bei, den Anschein zu erwecken, als ob ein Geograph herufsmässig ein Feind jenes Unterrichts sein müfste.

Hannover-Linden.

E. Oehlmann.

W. Breslich und O. Koepert, Bilder aus dem Tier- und Pflanzenreiche. Für Schule und Haus bearbeitet. Heft 1. Säugetiere. Altenburg, Stephan Geibel. III u. 205 S. 8. 2,60 M.

Das ganze Werk ist auf etwa 40 Bogen berechnet und zerfällt in zwei Hauptteile zu zwei Heften, von denen das erste vorliegt. Das zweite Heft wird Vögel und Repräsentanten der übrigen Wirbeltiere bringen. Innerhalb des zweiten Teiles wird das dritte Heft Bilder aus der niederen Tierwelt und das vierte Bilder aus der Pflanzenwelt mit ganz spezieller Berücksichtigung der Kulturgewächse und ihrer Feinde, sowie der technischen Verwendung der Pflanzen enthalten. Die Verff. wollen nicht ein Lehrbuch der Zoologie und Botanik darbieten, sondern ein solches ergänzen, indem sie die Lebenserscheinungen der wichtigsten organischen Naturkörper an der Hand einiger konkreter Fälle schildern. Das Buch soll einen kurzen Auszug aus den hauptsächlichsten biolo-

gischen Werken bieten und dem Schüler zum Nachlesen dienen, dem Lehrer aber zu raschem Überblick verhelfen. Auf Beschreibungen, die jeder Leitfaden bietet, gehen die Verff. im allgemeinen nicht ein; auch sind Abbildungen, wohl aus demselben Grunde, nicht beigegeben. Die im vorliegenden Hefte behandelten Tiere sind zweckmäßig ausgewählt; an jeder höheren Schule wird die größte Mehrzahl derselben durchgenommen werden. Wo etwa von einer Familie, wie von den Katzen, besonders viele Vertreter besprochen werden, erscheint die Aufnahme durch die Rücksicht auf die Geographie gerechtfertigt. Vielleicht hätten einige andere Tiere, wie Giraffe oder Faultier, noch Platz finden können. In den einzelnen Abschnitten ist selbstverständlich Brehms Tierleben oft citiert; daneben ist eine reiche Zahl anderer Werke benutzt worden. Das notwendige Material ist meist vollständig gesammelt. Wenige Ausstellungen sind zu machen. So wird nach Brehm behauptet, daß der Igel gegen den Biss der Kreuzotter gefeit sei. Dazu hätte wohl angeführt werden müssen, daß nach den Beobachtungen anderer Forscher der Igel stirbt, sobald ihm das Gift der Kreuzotter ins Blut gelangt. Vgl. Lachmann, die Reptilien und Amphibien Deutschlands in Wort und Bild. Ferner erscheint die Charakteristik des Wolfes zu ungünstig. Die Darstellung ist gefällig, doch fallen einige Härten des Ausdrucks auf, z. B. S. 163: „Einzelne Tiere, fast stets alte Hirsche, werden höchst selten angetroffen“. Die Ausstattung ist gut. Von Druckfehlern ist mir aufgefallen auf S. 19 *Vesperugo noctiluca* für *noctula*.

Das Buch wird auch an höheren Schulen dem Lehrer der Naturwissenschaften nützlich sein. Zwar werden in der Bibliothek eine wenn auch ältere Auflage von Brehms Tierleben und Leunis' Synopsis selten fehlen, aber die anderen benutzten Werke sind dem Lehrer meist nicht zur Hand, nur sehr gut dotierte Bibliotheken werden sie besitzen. Noch mehr wird das Buch für Volksschulen, vor allen Dingen kleinerer Orte, einem wirklichen Bedürfnisse abhelfen können. Ganz besonders aber ist es für die Hand der Schüler geeignet: zur Anschaffung für Schülerbibliotheken und zu etwaigen Prämien ist es sehr zu empfehlen.

Seehausen i. d. Altmark.

M. Paeperr.

-
- 1) H. Heilermann und J. Diekmann, Grundlehren der Trigonometrie und Stereometrie. II. Teil. Stereometrie mit 26 Figuren, zahlreichen Übungen und Aufgaben. Essen, G. D. Baedeker, 1890. 43 S. 8. 0,40 M.

Das Heftchen — die Besprechung des ersten Teils s. diese Zeitschrift 1890 S. 160—162 — bietet unseren höheren Schulen den eisernen Bestand der stereometrischen Sätze und Grundaufgaben in pädagogisch bewährter Darstellung. Gegen die Anordnung der Sätze wäre ein Bedenken geltend zu machen. Der Satz:

„Stehen zwei Ebenen auf einer dritten senkrecht, so steht auch ihre Schnittlinie auf der dritten Ebene senkrecht“ fehlt an seiner Stelle; statt dessen finden sich die den Beweis enthaltenden Schlüsse nachher beim Beweise des Satzes: „Fällt man von einem Punkte innerhalb eines Flächenwinkels Lote auf die Schenkelblätter, so steht die Ebene dieser Lote senkrecht auf der Scheitelkante des Flächenwinkels“. Hier wäre eine Vereinfachung im Sinne der hergebrachten Darstellung wünschenswert.

Das Cavalierische Prinzip wird bei der Kubatur des Prismas aufgestellt und benutzt; bei der Kugel wird auf seine Anwendung verzichtet und damit die natürliche Ordnung, von der Oberfläche zum Volumen, eingehalten. Als geeignetes Übungsmaterial sind die verschiedenen Netzkonstruktionen der dreiseitigen Ecke eingeflochten; die am Schlusse beigefügten (79) Berechnungsaufgaben tragen in der Mehrzahl ein praktisches Gepräge.

Das Büchlein eignet sich m. E. trefflich zu dem Zwecke, für den es geschrieben ist, nämlich zum Gebrauche in der 1. Klasse der Realschulen. Was hier auf 36 Seiten an systematischer Stereometrie geboten wird, dürfte übrigens auch für den Gymnasialprimaner als ausreichend befunden werden. Das Heft sei daher der Beachtung aller Fachgenossen bestens empfohlen.

2) Carl Spitz, Lehrbuch der Stereometrie nebst einer Sammlung von 350 Übungsaufgaben zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und beim Selbststudium. Mit 114 Figuren im Text. Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, C. F. Winter, 1890. XII u. 201 S. 8. 3 M.

—, Anhang zu dem Lehrbuche der Stereometrie von Carl Spitz. Die Resultate und Andeutungen zur Auflösung der in dem Lehrbuche befindlichen Aufgaben enthaltend. Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 15 Figuren im Text. *ibid.* 1890. 39 S. 8. 0,80 M.

Die Spitzschen Lehrbücher gehören zu den älteren, mit großer Klarheit und Ausführlichkeit geschriebenen Elementarwerken, die dem Autodidakten auch noch heutigen Tages in erster Linie zu empfehlen sind. Unsere Vorlage beschränkt sich übrigens nicht auf die Grundlehren, sie behandelt teils bei den Lehrsätzen, teils in gesondert zusammengestellten Übungen einige Eigenschaften des sphärischen Dreiecks, das Taktionsproblem der Kugeln, ferner die Berechnung der regulären Polyeder, sowie der ringförmigen Körper, wobei die Guldinsche Regel für einen besonderen Fall bewiesen wird. — Der Anhang giebt Andeutungen zu den Beweisen der Übungssätze, die Auflösungen der Konstruktionsaufgaben und die Resultate der auf die Körperlehre bezüglichen Rechenaufgaben.

3) Franz Lucke, Leitfaden der Stereometrie für den Schulunterricht. Mit 9 lithographierten Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. X u. 204 S. 8. 2,80 M.

Die besondere Eigentümlichkeit dieses sorgfältig bearbeiteten Buches besteht in der ausführlichen Behandlung des „Zentral-

körpers mit geraden Seitenkanten“ und seiner Sonderfälle. Dieser von Heinze so genannte Zentralkörper stellt eine Verallgemeinerung des Körperstumpfes dar, indem die Grundflächen auch krummlinig, die Seitenflächen auch windschief (Regelflächen) sein können. Vermittelt der vorausgeschickten Berechnung der elementaren Körper mit ebenflächigem oder abwickelbarem Mantel gelingt der Beweis, daß die Kubatur des Zentralkörpers nach der Simpsonschen Regel erfolgt. Hierauf wird für eine überaus große Zahl von Sonderfällen der Mittelschnitt und damit das Volumen bestimmt. Auf die Behandlung der Polyeder, insbesondere der regelmäßigen, deren Volumen, Oberfläche und Flächenwinkel berechnet werden, folgt dann als weiterer Hauptabschnitt die Berechnung der Kugel und der „sphärischen Körper“. Nachdem die Kubatur der ersteren vermittelt des Cavalierischen Grundsatzes geleistet ist, wird gezeigt, daß auch die körperliche Kugelzone und allgemeiner der „Zentralkörper mit kreisbogenförmigen Seitenkanten“ sich jener Regel fügen. So eröffnet sich eine neue Quelle für zahlreiche Spezialisierungen.

Im Vorhergehenden ist betont, was unsere Vorlage von anderen für den Schulunterricht bestimmten Leitfäden der Stereometrie unterscheidet. Das Referat wäre unvollständig, wenn nicht gesagt würde, daß in den ersten Kapiteln auch die Beziehungen der Punkte, Geraden und Ebenen untersucht, daß nachher die Eigenschaften der Körper in dem erforderlichen Umfange entwickelt werden; dazu kommt, daß in einer angehängten Sammlung von 243 Aufgaben für die Einübung der in den verschiedenen Kapiteln entwickelten Sätze gesorgt wird.

Was nun die Eigenart des Buches anbetrifft, so ist hervorzuheben, daß die Berechnung des Zentralkörpers über das Verständnis eines Gymnasialprimaners nicht hinausgeht, und daß die zugehörigen Anwendungen entschieden Interesse bieten; unter den für eine methodische Durcharbeitung besonders geeigneten Gruppen stereometrischer Aufgaben nimmt die hier mit großer Liebe und Sorgfalt behandelte einen beachtenswerten Platz ein.

Mülheim a. d. Ruhr.

A. Emmerich.

DRIITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLLEN.

Die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vom 24.—27. Mai 1893.

Als die zu Pfüngsten 1891 in München tagende 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner Wien zum nächsten Versammlungsorte und den Direktor der kaiserlichen Hofbibliothek in Wien, Universitätsprofessor Hofrat Dr. Wilhelm von Hartel zum ersten, den Direktor des Gymnasiums der Theresianischen Akademie, Regierungsrat Dr. Alois Egger von Möllwald, zum zweiten Präsidenten gewählt hatte, waren sämtliche an dem Gelingen der künftigen Versammlung beteiligten Faktoren darin einig, daß der nach 35 Jahren wieder in der Hauptstadt Österreichs tagende Kongress nicht nur seine gewöhnlichen, durch altherwürdige Tradition geregelten Aufgaben zu erfüllen habe, sondern außerdem die kulturelle Mission auf sich nehmen müsse, die Fortschritte Österreichs in geistiger Beziehung, auf den Gebieten der Wissenschaft einerseits, des höheren Schulwesens andererseits, in möglichst vielseitiger Weise den zahlreich zu erwartenden nichtösterreichischen Teilnehmern vorzuführen und ihnen so das Vorurteil vom geistigen Phäakenstum Österreichs zu benehmen, das auch noch in der jüngsten Zeit erfahrungsgemäß selbst bei sonst billig denkenden Männern herrschte: Wien sollte sich als Phäakenstadt im guten Sinne des Wortes bewähren, Österreich sich die Nachrede, ein erster Kulturstaat auf geistigem Gebiet voll und ganz geworden zu sein, erwerben.

In nicht genug anzuerkennender Weise wurde die Durchführung dieser leitenden Gedanken von der obersten staatlichen Unterrichtsverwaltung Österreichs gefördert, deren Chef, Unterrichtsminister Freiherr v. Gautsch, einerseits die erhabene Person seines Monarchen derart für die idealen Ziele und Bestrebungen der Versammlung zu interessieren wußte, daß der Kaiser von Österreich alle Teilnehmer zu einer Soirée zu sich in die Burg seiner Ahnen zu laden geruhte, und andererseits im Einvernehmen mit den Universitätsbehörden anordnete, daß die Enthüllung eines Denkmals, das der dankbare Staat den um die Wissenschaft und Schule gleich verdienten Begründer der neuen österreichischen Mittelschule, Thun-Hohenstein, Exner und Benitz setzte, den Festlichkeiten des Kongresses eingefügt werde.

Ebenso veranlaßte Freiherr von Gautsch eine stattliche Publikation über das Leben und Wirken dieser drei Männer und förderte andere zu Ehren des Philologentages erscheinene Festschriften, darunter die zwei sehr stattliche Bände füllende litterarische Gabe der österreichischen Mittelschulen „Xenia Austriaca“. Neben dem Unterrichtsminister war es Sr. Majestät Oberst-Kämmereramt, sowie die Landesregierung für Bosnien und Herzegowina, die den Teilnehmern der Versammlung Publikationen widmeten; neben diesen gleichsam offiziellen Widmungen wurden zahlreiche Schriften von Universitäten oder ihnen nahestehenden wissenschaftlichen Gesellschaften und Vereinen, von Mittelschulen und einzelnen Personen teils eigens zur Begrüßung der Versammlung verfaßt, teils zum Zwecke der Verteilung unter die Mitglieder gewidmet.

Es wurden demnach der Versammlung an Festschriften und Widmungen zur Verfügung gestellt: I. Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz. Beiträge zur Geschichte der österreichischen Unterrichtsreform von Dr. S. Frankfurter. Wien 1893 (Hölder). 168 S. — II. Die Erzstatue vom Helenenberge. Festschrift . . . im Auftrage des Oberstkämmerers Ferdinand Grafen zu Trauttmansdorff-Weinsberg verfaßt von Robert von Schneider. Wien 1893 (nicht im Buchhandel erschienen). 23 S. Fol. nebst 4 Tafeln. — III. Wissenschaftliche Mitteilungen aus Bosnien und der Herzegowina. Herausgegeben vom bosnisch-herzegowinischen Landesmuseum in Serajewo. Redigiert von Dr. Moriz Hoernes. I. Band mit 30 Tafeln und 760 Abbildungen im Texte. Wien 1893 (in Kommission bei Karl Gerolds Sohn). 593 S. 4°. — IV. Römische Straßen in Bosnien und der Herzegowina von Philipp Ballif. I. Teil mit einem Anhang über die Inschriften von Dr. Karl Patsch. Wien 1893 (in Kommission bei Karl Gerolds Sohn). 70 S. 4°. nebst 24 Abbildungen auf 12 Tafeln und 1 Karte. — V. Die Gedächtnistafeln der Wiener Universitäts-Rektoren 1365—1893. Im Auftrag von Rektor und Senat der Universität Wien herausgegeben von Karl Schrauf. Wien 1893 (Selbstverlag der k. k. Universität). 35 S. — VI. Festrede zur Enthüllung des Thun-Exner-Bonitz-Denkmal, gehalten in der 1. Hauptsitzung der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 24. Mai 1893 von dem ersten Präsidenten derselben Wilhelm von Hartel. Den Festgästen überreicht vom Rektor und Senat der Universität. Wien 1893 (Selbstverlag). 32 S. — VII. Eranos Vindobonensis (Festgabe der archäologisch-philologischen Gesellschaft an der Wiener Universität). Wien 1893 (Hölder). 385 S. (mit folgenden Beiträgen: 1. Der Dionysos des Alkamenos von E. Reisch. — 2. Die mykenischen Grabstelen von W. Reichel. — 3. Die olympische Altarperiegese des Pausanias von R. Heberdey. — 4. Attische Grabstatuen von R. Weißhäupl. — 5. Zur Marc-Aurel-Statue von F. Löhr. — 6. Cura viarum von A. von Domaszewski. — 7. Ein Ägyptologe als Dichter von W. von Hartel. — 8. Das Schlußkapitel der Poetik von Th. Gomperz. — 9. Auszüge aus den lykischen Bundesprotokollen von E. Kalinka. — 10. Ein „Konsulat“ im Datum einer Urkunde vom Jahre 921 von L. M. Hartmann. — 11. Eine Judengemeinde in Tlos von E. Hula. — 12. Zum attischen Budgetrecht von E. Szanto. — 13. Kritisches und Exegetisches zu Horaz und Tacitus von H. St. Sedlmayer. — 14. Gallische Rhythmen und gallisches Latein von J. Huemer. — 15. Vermeintliche Spuren altgriechischer Astrologie von

- A. Engelbrecht. — 16. Adnotatiunculæ ad Himerium scr. C. Schenk. — 17. Der Contionans des älteren Kephisodot von W. Klein. — 18. Wer ist der im Cod. Montepessulanus 125 genannte Mathias? von Th. Gottlieb. — 19. Zur Deutung des Homo-mensura-Satzes von W. Jerusalem. — 20. Zur handschriftlichen Überlieferung von M. Antonianus *εἰς ἑαυτὸν* von H. Schenk. — 21. Beiträge zu Optatus Milevitanus von C. Ziwsa. — 22. Bemerkungen zur Italafrage von J. Zycha. — 23. Kleine Beiträge zur Kritik und Erklärung einiger Stellen des Livius von R. Bitschowsky. — 24. Über die antistrophische Responsion von zwei zweizeitigen Längen und einer vierzeitigen in einem jonischen Chorlied bei Euripides von S. Reiter. — 25. Zur Frage des Nachlebens der altägyptischen Kunst in der späten Antike von A. Riegl. — 26. Ein Beitrag zur Orestie von S. Mekler. — 27. Zur handschriftlichen Überlieferung der Thebais des Statius von C. Wotke. — 28. Zur Frage der Autorschaft der *Scriptores historiae Augustae* von S. Frankfurter. — 29. Über die Bruchstücke einer Vase des Sophilos von F. Studniczka. — 30. Zur Geschichte von Thasos von A. Wilhelm. — 31. Niederrheinische Matronennamen von Th. v. Grienberger. — 32. Zu griechischen Vasenbildern von E. Loewy. — 33. Genossenschaften in Kleinasien und Syrien von J. Oehler. — 34. Zu Herodot II 111 von J. Krall. — 35. „Malocchio“ von P. Bienkowski. — 36. Zu Meleagros von Gadara von C. Rädinger. — 37. Gymnastisches in Philostrats *Eikones* von J. Jüthner. — 38. Eine griechische Ziegelinschrift aus Syrmium von J. Brunšmid. — 39. Ein Bruchstück des Meander und des Sotades von E. Hauler. — 40. Die älteste Gliederung Roms von E. Bormann. — 41. Zur Geschichte des zweiten athenischen Bundes von J. Zingerle. — 42. Altgriechisches Brot von O. Benndorf. — Erklärung der Vignetten von R. v. Schneider). — VIII. *Philostrati maioris imagines Ottonis Benndorfi et Caroli Schenkellii consilio et opera adiuti recensuerunt seminariorum Vindobonensium sodales* (Festgabe des Wiener philologischen und archäologischen Seminars). Textausgabe mit kurzen Noten und vollständigem Wortindex zu den beiden Philostrati und Callistratus. Leipzig 1893 (Teubner). XXXI und 267 S. — IX. *Symbolae Pragenses*. Festgabe der deutschen Gesellschaft für Altertumskunde in Prag. Wien, Prag, Leipzig 1893 (Tempky-Freytag). 221 S. 4^o. mit 2 Taf. (Inhalt: 1. Beiträge zur Erklärung des Aristoteles von E. Arleth. — 2. Zur Frage über die Bedeutung des Phaidonpapyrus von A. Th. Christ. — 3. Verbesserungsvorschläge zum Poema del Cid von J. Cornu. — 4. Fischarts Ehezuchtbüchlein, Plutarch und Erasmus Roterodamus von A. Hauffen. — 5. Kritische Studien zu Euripides von E. Holzner. — 6. Imperium und Reichsbeamtenschaft von J. Jung. — 7. Vergiliana von W. Klouček. — 8. Zur Überlieferung und Kritik der Frauenehre des Strickers von H. Lambel. — 9. Über das Verhältnis von Grammatik und Logik von A. Marty. — 10. Juristische Textkonjekturen von L. Mitteis. — 11. Zur Kritik der Kunstnachrichten des Geschichtsbreibers Franz von Prag von J. Neuwirth. — 12. Studien zum Wilhelmliede (Aliscans) von G. Rolin. — 13. Zur ältesten Überlieferung der Erga des Hesiodos von A. Rzach. — 14. Studien zur Familiengeschichte Grillparzers von A. Sauer. — 15. Die athenischen Beschlüsse zu Gunsten der Samier von H. Swoboda). — X. *Analecta Graeciensia*. Festschrift . . von Professoren der k. k. Karl-Franzens-Universität

Graz. Graz 1893 (Verlagsbuchhandlung der „Styria“). 217 S. gr. 8°. (Inhalt: 1. Zur neugriechischen Grammatik von G. Meyer. — 2. Eine Auslese altdentscher Segensformeln von A. E. Schönbach. — 3. Indogermanische Gebräuche beim Haarschneiden von J. Kirste. — 4. Die homerische Palastbeschreibung in Od. χ 126—143 und ihre alten Erklärer von H. Schemkl. — 5. Die Chronologie des Peisistratos und seiner Söhne von A. Bauer. — 6. Die große eberne Athena des Pheidias von W. Gurlitt. — 7. Zur Erklärung und Kritik des platonischen Dialoges Lysis von A. Goldbacher. — 8. Die Tyche von Konstantinopel von J. Strzygowski. — 9. Über den Bau der Rezitativpartien der griechischen Tragiker und den Prolog im sophokleischen Aias von M. v. Karajan. — 10. Zur Geschichte russischer Hochzeitsbräuche von G. Krok. — 11. Der mehrzielige Frage- und Relativsatz von H. Schuchardt. — XI. Festgruß aus Innsbruck. Innsbruck 1893 (Wagner). 203 S. (Inhalt: 1. Über die Originalität der *Naturales Quaestiones* Senecas von J. Müller. — 2. Der Humanismus in Tirol unter Erzherzog Sigmund dem Münzreichen von A. Zingerle. — 3. Über die niederrheinische Reimchronik der Schlacht bei Gölheim von J. Seemüller. — 4. Beiträge zur lateinischen Etymologie und Grammatik von Fr. Stolz. — 5. Römische Studien von R. v. Scala. — 6. Ein vermeintliches Werk des Euphranon von E. Reisch. — 7. Über die Trugschlüsse der griechischen Philosophen von C. Überhorst). — XII. *Analecta Graeco-Latina. Philologiae Vindobonae congregatis obtulerunt collegae Cracovienses et Leopolitani. Cracoviae 1893* (apud bibliopolam societatis librariae Polonicae). 68 S. (Inhalt: 1. St. Witkowski, *Observationes metricae ad Herodam*. — 2. B. Kruczkiewicz, *Livianum*. — 3. A. Miodowski, *Anonymi de ortu et obitu Patrum*. — 4. C. Morawski, *Quaestium Valerianarum specimen*. — 5. L. Sternbach, *De Georgio Pisida Nonni sectatore*. — 6. P. Bienkowski, *De perioches Homericas exordio tegulae inscripto*. — 7. St. Pawlicki, *De Thrasyllo operum Platonis editore*). — XIII. *Xenia Austriaca*. Festschrift der österreichischen Mittelschulen. 2 Bände (1823 S. gr. 8°) in 8 Abteilungen. Wien 1893 (Karl Gerolds Sohn). (Abt. I. Klassische Philologie und Archäologie. 332 S.: 1. Vindobona von W. Kubitschek. — 2. Ein griechischer Heiratskontrakt vom Jahre 136 n. Chr. von K. Wessely. — 3. Zur Geschichte des griechischen Mimos von E. Hauler. — 4. Lexikalisch-Kritisches aus Porphyrio von J. Stowasser. — 5. Die Verba des Befehls in den indogermanischen Sprachen von V. Hintner. — 6. Zur mehrfachen präfixalen Zusammensetzung im Griechischen von F. Schubert. — 7. Aufgaben eines zukünftigen griechischen Staatsrechtes von V. Thumser. — 8. Fundkarte von Aquileia von H. Majonica. — Abt. II. Deutsche Sprache und Litteratur 99 S.: 1. Des hundes nöt. Untersucht und herausgegeben von K. Reifsenberger. — 2. *Martinus Bohemus* von F. Spengler. — 3. Grillparzer unter Goethes Einfluß von G. Waniek. — Abt. III. Moderne Philologie. 222 S.: 1. Katechismus der katholischen Glaubenslehre der Illogoten-Sprache, verfaßt von Fray Francisco de la Zarza, in Druck gelegt und mit Äquivalenten des Illogotextes in spanischer, beziehungsweise tagalischer und maguidanauischer Sprache herausgegeben von Ferdinand Blumentritt. — 2. Die mährische Mundart der Romsprache von R. von Sowa. — 3. Englische Synonyma. Aus Nader und Würzner: „Elementarbuch der englischen Sprache“ und „Englisches Lesebuch“ für den Schul-

gebrauch zusammengestellt von E. Nader. — 4. Syntaktische Untersuchungen zu der Sprache der mittellenglischen Romanze von Sir Perceval of Galles von J. Ellinger. — 5. Die Orthographie der beiden Quarto-Ausgaben von Shakespeares Sommernachtstraum von A. Würzner. — 6. Die istrianischen Mundarten von A. Ive. — Abt. IV. Geschichte und Kunstgeschichte. 225 S.: 1. Ein Salzbergisches Registerbuch des 14. Jahrhunderts von W. Hauthaler. — 2. Der Cillier Erbstreit von A. Gubo. — 3. Zur Geschichte einiger Reichsstädte in den letzten Zeiten des Reiches von E. Guglia. — 4. Die gotische Kirchenbaukunst in Kärnten von F. Haas. — 5. Rudolf II. als Dürersammler von J. Neuwirth. — Abt. V. Mathematik und darstellende Geometrie. 194 S.: 1. Die Sprache der Mathematik von E. Lindenthal. — 2. Zur Reform des analytisch-geometrischen Unterrichts in den Mittelschulen von H. Wittek. — 3. Zur Kegelschnittlehre von F. Haluschka. — 4. Ein Beitrag zur Rektifikation der Kurven von A. Walter. — 5. Über Plankurven vierter Ordnung vom Geschlechte $p=1$ und ihre typischen Formen von W. Bieder. — Abt. VI. Physik und Chemie. 179 S.: 1. Die Verwendung der Oxalsäure zu Experimenten und Reaktionen von J. Soanag. — 2. Der Ätherdruck als einheitliche Naturkraft von H. Januschke. — 3. Die tägliche Periode der Geschwindigkeit und Richtung des Windes in Kremsmünster von C. Wagner. — 4. Über die Schwere auf der Oberfläche der Erde von H. v. Höpflingen. — 5. Über einige Folgerungen aus der Theorie der Elektrizität von Maxwell von J. G. Wallentin. — 6. Über die Beugung des Lichts durch ein ebenes Doppelgitter von K. Exner. — Abt. VII. Naturgeschichte. 100 S.: 1. Zur Conchylienfauna von China von V. Gredler. — 2. Der Legföhrenwald von J. Gremlich. — 3. „Der Stock im Eisen“ der Stadt Wien von A. Burgerstein. — Abt. VIII. Philosophie und Pädagogik. 172 S.: 1. Die Gesetze des Urteilsverhältnisses der Einordnung (Subalternation) als Gesetze des Lebens — geselligen Vereinens der Menschen — der Staaten und Völker von S. Geschwandner. — 2. D. G. Morhof und sein Polyhistor von W. Eymmer. — 3. Zur Methodik des geographischen Unterrichtes. Der Umriss Asiens im Unterricht der zweiten Gymnasialklasse von W. Schmidt. — 4. Über systematische Behandlung der Begriffslehre im Logikunterricht von G. Speagler. — 5. Hygienische Fortschritte der österreichischen Mittelschulen seit September 1890 von L. Burgerstein. — XIV. Aus dem Theresianum. Festgabe der k. k. Theresianischen Akademie in Wien. Wien 1893 (Selbstverlag). (Inhalt: 1. Grundzüge der Organisation der k. k. Theresianischen Akademie. Mit einer einleitenden geschichtlichen Übersicht von H. Rak. 61 S. — 2. Studien zu den Annalen des Tacitus. Von F. Zöchbauer. 122 S. — 3. Das Titelwesen bei den spätlateinischen Epistolographen von A. Engelbrecht. 59 S.). — XV. Die Wanderversammlung deutscher Philologen und Schulmänner von Egger-Möllwald. Wien 1893 (Hölder). 44 S. — XVI. Aus der Hevale des Kallimachus. Neue Bruchstücke (auf einer Holztafel aus der Sammlung der Papyrus Erzherzog Rainer) anlässlich der 42. Versammlung der Philologen und Schulmänner herausgegeben von Th. Gomperz. Wien 1893. (Separatabdruck aus dem VI. Bande der „Mitteilungen aus der Sammlung der Papyrus Erzherzog Rainer“.) 18 S. gr. 4^o. mit 2 Doppeltafeln (Lichtdruck und Facsimile). — XVII. Ein Idyll des Maximus Planudes. Festgabe von

C. v. Holzinger. Wien 1893 (C. Gerolds Sohn). 37 S. — XVIII. Einige Bemerkungen über die Komposition des sophokleischen Philoktet. Begrüßungsschrift von L. Cwikliński. Lemberg 1893 (Selbstverlag). 15 S. — XIX. Die Sinnbilder und Beiworte Mariens in der deutschen Litteratur und lateinischen Hymnenpoesie des Mittelalters mit Berücksichtigung der patristischen Litteratur. Eine litterarhistorische Studie von A. Salzer. Festgabe des Gymnasiums der Benediktiner zu Seitenstetten in Niederösterreich. Linz 1893 (Selbstverlag). XI und 617 S. — XX. Schillers Abhandlung über die Gesetzgebung des Lykurg der 42. V. d. Ph. u. Sch. als Probe einer Übersetzung aus dem klassischen Deutschen in das klassische Griechisch vorgelegt von K. Jülg. Trient 1893 (Selbstverlag). 31 S. — XXI. Text- und Druckprobe aus dem lateinisch-deutschen Schulwörterbuch von J. M. Stowasser. Vorgelegt d. 42. V. d. Ph. u. Sch. Wien, Prag, Leipzig 1893 (Tempky-Freytag). 32 S. gr. 4°. — XXII. Festschrift der Zeitschrift für vergleichende Litteraturgeschichte. 57 S. (Sonderabdruck: 1. Harnack, Raffael Mengs Schriften und ihr Einfluß auf Lessing und Goethe. — 2. Golther, Die Edda in deutscher Nachbildung). — XXIII. Relief des Lakrateides, gefunden im Plutoneheiligtum in Eleusis. Zusammengesetzt von R. Heberdey und W. Reichel. Zinkdruck. — XXIV. Gedenkblatt, entworfen und gezeichnet von A. Prix, in Lichtdruck hergestellt von M. Jaffé.

Außer diesen Widmungen, die in Auflagen von je 50, 100, 200, 300, 500, 600, 700 und 1000 Exemplaren den Teilnehmern gespendet wurden, gelangten folgende Publikationen zur allgemeinen Verteilung: XXV. Plan der Stadt Wien nebst Führer durch Groß-Wien. — XXVI. Führer durch Carnuntum von Kubitschek und Frankfurter. 2. Aufl. Wien 1891 (Lechner). 87 S. — XXVII. Das Heidenthor (bei Petronell-Carnuntum). Sonderabdruck aus dem Ausgrabungsbericht des Vereins „Carnuntum“ für das Jahr 1891. Wien 1893. 20 S. — XXVIII. Verzeichnis der im großen Saale der k. k. Hofbibliothek zu Wien ausgestellten Schaustücke. Wien 1893 (Verlag der k. k. Hofbibliothek). 20 S.

An Gelegenheitsgedichten erschienen: XXIX. Poetische Flugblätter. Wien 1893 (Holzhausen). (Inhalt: 1. *Σπονδαί* [in der Form eines tragischen Chorliedes] von A. Stitz. — 2. Lateinischer Festgruß in drei alkaeischen Strophen von G. Grünes. — 3. In der Kaiserburg [Gelegenheitsgedicht aus Anlaß des Empfanges bei Hofe] von Leo Smolle. — 4. *Βενετίας μίτρα*). — XXX. Xenien der 42. Vers. d. Ph. u. Sch. dargebracht von J. Stritar und F. Raab. (Inhalt: Gedicht in lateinischen Distichen: *Hospitibus Phaeaces*. — Grufsparabase).

Schließlich wurden der Versammlung von den Verfassern oder Verlegern überreicht: XXXI. Der Müller am Anio. Eine altrömische Komödie von Fritz Pichler. Graz 1893 (Leuschner und Lubensky). 80 S. — XXXII. Die Bibliothek des Dichters Nikolaus Zrinyi. Mit dem Porträt des Dichters. Wien 1893 (Verlag S. Kende). 88 S. — XXXIII. Artarias Ortslexikon der österreichisch-ungarischen Monarchie. 79 S. — XXXIV. Die Schule und der organische Bau der Volksschule in Frankreich von O. Mey. Berlin 1893. — XXXV. I. Jahresbericht des wissenschaftlichen Vereins für Volkskunde und Linguistik in Prag, mit einer Abhandlung über Raben und Krähen im Altertum. — XXXVI. Chronik des Wiener Goethe-Vereins vom 23. Mai 1893 (Festnummer). — XXXVII. Österreichisches Litteratorblatt

der Leo-Gesellschaft. Nr. 10 und Deutsche Litteraturzeitung. — XXXVIII. Jahresberichte für neuere deutsche Litteraturgeschichte, herausgegeben von Elias, Herrmann, Szamatólski. II. Bd. 1891. Bogen L. — XXXIX. Das kommerzielle Bildungswesen in Österreich-Ungarn, auf Grundlage des elementaren und mittleren Unterrichts und die kaufmännischen Lehranstalten des deutschen Reiches von F. Glaser. Wien 1893 (Höldel). — XXXX. Über Ursprung und Bedeutung des Namens Germanen von Schierenberg (Ausschnitt). — XXXXI. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von Karl Kehrbach. Jahrg. III. Heft 1. — XXXXII. Ein Fund Syrakusaner Tetradrachmen von V. v. Renner. — XXXXIII. Gymnastik für die Jugend von Gutsmuths. Jubiläumsausgabe von G. Lukas. Wien, Leipzig 1893 (Pichlers Witwe u. Sohn).

Am Schlusse dieser Revue der Festschriften sei des „Festblattes der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner“ gedacht, das in seiner ersten Nummer am Vorabende des Beginnes der Versammlung erschien, während der letzteren täglich ausgegeben wurde und dessen letzte Nummer das Datum 6. Juni d. J. trägt. Die Titelvignette, die Eros als reifen Jüngling, mit mächtigen Flügelschwingen, in kauerader Haltung die Salpinx blasend darstellt, während über ihm sein Schwert hängt, ist dem figuralem Schmuck einer rotfigurigen Lekythos aus Gela — das Original befindet sich in der Wiener archäologischen Sammlung der Universität und ist noch nicht veröffentlicht — nachgezeichnet und stimmt in ihrer vornehmen Einfachheit mit der übrigen eleganten typographischen Ausstattung der Zeitung, die 88 große Quartseiten (zu zwei Kolonnen) umfaßt und von Gymn.-Prof. Ziwsa-Wien trefflich redigiert ist.

Damit die Festschriften, die nur in beschränkter Zahl vorlagen, in die richtigen Hände kämen, war die Eiorrichtung getroffen, daß ein eigenes Bureau mit genauer Buchführung für die Verteilung derselben sorgte, die Wünsche der Teilnehmer betreffs der Publikationen entgegennahm, im übrigen aber selbständig die Interessen des einzelnen und der Gesamtheit wahrte.

Nachdem die verschiedensten Ausschüsse und Comités die Vorarbeiten erledigt hatten, begano der Kongress mit einer Vorfeier in der Form einer geselligen Zusammenkunft im Kursalon des Stadtparkes am Abende des Dienstags (23. Mai). Der große Saal vermochte die Teilnehmer, die Gäste des Präsidiums waren und an den Eingängen die gedruckten, oben unter den Festschriften angeführten, lateinischen und deutschen Festgrüße der Wiener Gymnasialprofessoren Stritar und Raab überreicht erhielten, kaum zu fassen und viele derselben machten es sich auf der ihm vorgebauten Terrasse bequem. Nachdem das vom Comité beige stellte Buffet gewürdigt war und die Kapelle Drescher einige Nummern exekutiert hatte, hielt Präsident v. Hartel eine launig-herzliche Begrüßungsrede, in der er auf die große Zahl der Teilnehmer (948 eingeschriebene stimmberechtigte Teilnehmer der Versammlung, 184 Ordner und Assistenten der verschiedenen Comités aus Studentenkreisen, also in Summa 1132 Teilnehmer) mit Stolz und Bangen hinwies und dieselben der herzlichsten Gastfreundschaft versicherte. Hierauf deklamierte der Altmeister deutscher Vortragskunst, der Burgschauspieler Josef Lewinski, das von A. Freiherrn von Berger ver-

1ste und in Nummer 1 des Festblattes abgedruckte Festgedicht, dessen Inhalt und Vortrag gleich aufrichtige laute Bewunderung fand. Erst spät ging die animierte Versammlung auseinander.

I. Vollversammlung.

Am Mittwoch, den 24. Mai, wurde die erste allgemeine Versammlung um 10 Uhr eröffnet. Die herrliche Aula der Universität, deren Parterre und Gallerien dicht gefüllt waren, hatte prächtigen Teppichschmuck angelegt und vereinte eine dreischichtige Gesellschaft: der akademische Senat mit dem Rektor an der Spitze nebst Vertretern der Studentenschaft gemahnten daran, daß auch eine akademische Feier stände (Aufstellung der Gedenktafeln für die Rektoren der Wiener Universität von 1365—1893), fast sämtliche österreichische Minister, unter ihnen Ministerpräsident Graf Taaffe und Unterrichtsminister Freiherr von Gautsch, nebst einer großen Anzahl von anderen Staatswürdenträgern wollten durch ihr Erscheinen nicht nur die Philologenversammlung ehren, sondern auch gewissermaßen aktiv die Patenschaft bei der Enthüllung des vom dankbaren Staate in den Arkaden der Universität errichteten Thun-Exner-Bonitz-Denkmal ausüben, und diesen zwei Gruppen gesellte sich als dritte größte das Tausend von Philologen und Schulmännern zu.

Der erste Präsident, Hofrat v. Hartel, begrüßte die Versammlung, die Arbeitsgenossen der verschiedensten Länder und Sprachen vereine: nicht nur aus dem deutschen Reiche, der Schweiz und den deutschsprachigen österreichischen Kronländern, sondern auch aus Ungarn, Böhmen, Galizien, Krain, Italien, Bulgarien, Serbien, Rumänien sei man zu gemeinsamer Arbeit gekommen. Er schloß mit einem begeistert aufgenommenen Hoch auf den Kaiser.

Hierauf sprach Unterrichtsminister Freiherr von Gautsch. Aus einem doppelt feierlichen Anlaß begrüße er namens der k. k. Regierung die Anwesenden: es werde die Philologenversammlung abgehalten und gleichzeitig mit der Eröffnung dieser Versammlung ein Denkmal der Obhut der Wiener Universität übergeben, das dem Gedächtnisse des Ministers Grafen Thun-Hohenstein, des großen Reorganisators der österreichischen Universitäten, Gymnasien und Realschulen, und jenem seiner Berater, Franz Exner und Hermann Bonitz, gewidmet sei. Redner schätze sich glücklich, den Gefühlen der Bewunderung und Verehrung für seinen großen Amtsvorgänger gerade in dieser Versammlung Ausdruck leihen zu dürfen, deren inländische Teilnehmer ihre geistige Ausbildung und die Möglichkeit gedeihlichen Wirkens den Einrichtungen zu danken haben, deren Ursprung heute gefeiert wird, und deren ausländische Mitglieder der Entwicklung des österreichischen höheren Bildungswesens lebhafteste Teilnahme entgegenbringen, da die von beiden verfolgten Ziele innerhalb einer gemeinsamen Interessensphäre liegen. Redner sagte hierauf wörtlich: „Die Gemeinsamkeit dieser Interessen wurde aber für uns erst durch die vom Grafen Leo Thun unter den erhabenen Auspicien Sr. k. und k. apostolischen Majestät durchgeführten Reformen des höheren Schulwesens und die von Thun der klassischen Philologie an unseren Gymnasien eingeräumte Stellung geschaffen. Klassische Philologen aber sind die Schöpfer dieser allmählich alle Fächer der Mittelschule vertretenden Wanderversammlung. Man mag mit Recht der Meinung

sein, daß für gewisse Berufsstände die ungeschmälerte fachliche Ausbildung Hauptsache und der Unterricht in den klassischen Sprachen von keiner Wichtigkeit sei, andere Kreise der Gesellschaft aber können auf diesen Unterricht nicht verzichten, nicht bloß deshalb, weil das Niveau der allgemeinen Bildung wesentlich durch diesen Unterricht mitbestimmt wird, sondern weil die auf wissenschaftlicher Arbeit und Forschung beruhende akademische Berufsbildung jene formelle Schulung, jene geistige Regeamkeit und Gewandtheit, jenen reichen historischen Gedankeninhalt braucht, welche die Beschäftigung mit den Klassikern am sichersten vermittelt.

Der Wunsch Goethes: „Möge das Studium der griechischen und lateinischen Litteratur immerfort die Basis unserer höheren Bildung bleiben“, ist bis nun durch keine pädagogische Neuerung praktisch widerlegt. Indem das menschliche Denken sich äußerlich durch die Sprache vollzieht, bietet strenge sprachliche Zucht ein sicheres Mittel, zum Denken zu erziehen, zumal die Zucht in jenen Sprachen, welche an Feinheit und Reichtum ihrer Darstellungsmittel unübertroffen dastehen. Und weil der Mensch Glied einer Gesellschaft ist, welche erst durch eine lange komplizierte Entwicklung zu demjenigen geworden ist, was sie heute darstellt, kann er die Gedankenarbeit seiner Zeit nur dann völlig verstehen und an ihr mit klarer Erkenntnis teilnehmen, wenn er mit den Anfängen und Wurzeln dieser alten Kultur wenigstens einigermaßen vertraut ist.

Die philologische Arbeit fördert aber auch jene ethischen Eigenschaften, welche für das öffentliche Wirken unerläßlich sind. Indem sie der Worte wahren Wert und richtige Bedeutung lehrt, erzeugt sie die Abneigung gegen die Phrase und leitet dazu an, sich in das Denk- und Sinneswesen ferner Zeiten, anderer Menschen zu vertiefen, fremden Empfindungen mit Selbstentäußerung treu nachzugehen. Die öffentliche Thätigkeit, zumal in einem Staate, welcher, aus mannigfaltigen Teilen historisch erwachsen, von verschiedenen Völkern bewohnt ist, heischt sie nicht eine fortwährende Bethätigung eben dieser Kraft, wenn man der Vielheit historischer Erinnerungen, politischer, sozialer Meinungen gerecht werden, sie verstehen und achten will? —

Mag mehr oder weniger jede philologische Beschäftigung mit Sprachen, diesen „ersten Kunstschöpfungen des menschlichen Geistes“, solche Wirkung üben; erfahrungsgemäß geht sie von den antiken Sprachen am vollsten und reinsten aus, indem diese uns zugleich eine Litteratur vermitteln, welche den edelsten Inhalt in einer Einfachheit, Ursprünglichkeit und künstlerischen Vollendung darbietet wie keine andere.

Der Glaube an die Macht und den Wert der Antike, wie er aus der Unterrichtsreform des Grafen Thun spricht, hat auch bei uns eine Wiedergeburt des wissenschaftlichen Lebens herbeigeführt, und näher stehen von da ab in Wissenschaft und Unterricht die Ziele, die wir zugleich mit allen übrigen Kulturvölkern verfolgen. Für die Pflege der Wissenschaft mag dies als unbestritten gelten. Der Wettbewerb um dieses hohe Gut vereinigt in einem höheren Streben die Geister, welche sich anderwärts in hartem Kampfe begegnen. Die gelehrten Wanderversammlungen aber haben sich vortrefflich bewährt, diesen friedlichen, wissenschaftlichen Gedankenaustausch

zu fördern, fruchtbare Anregungen zu geben und zu erhalten, das Interesse weiterer Kreise für wissenschaftliche Bewegungen zu erwecken und zu erhalten.

Aber auch die andre Aufgabe, die Ihnen obliegt, meine hochgeehrten Herren, die Pflege des Unterrichtes und der Schule, wird immer mehr zu einer gemeinsamen Aufgabe und zum Gegenstand des Wettstreites aller Staaten, welche in diesem Zweige der Verwaltung das wirksamste Mittel erblicken, die innere Kraft des Volkes zu heben und sie auf der Bahn gesunden Fortschrittes zu erhalten. Kein Schulwesen darf sich mehr isolieren, wenn es nicht zurückbleiben will. Heute geschieht da, morgen dort eine Fortbewegung; jede will gekannt, erwogen, keine übersehen sein.

Der Fortschritt jedes Bildungswesens hängt aber in erster Linie vom Fortschritte der Wissenschaften und von der wachsenden Kunst ab, deren Ergebnisse in brauchbarer Form der Schule zuzuführen.

Ihre Versammlung, hochgeehrte Herren, welche Vertreter der Wissenschaft und der Praxis vereinigt und deren jeder in sich diese Vereinigung vollzieht, indem sie als Gelehrte lehrend wirken, läßt jenes Kompromiß zwischen Wissenschaft und Schule leichter und sicherer erwarten, dessen es nach dem heutigen Stande der Dinge dringend bedarf, um berechtigte Klagen gegen das moderne Schulwesen zu beseitigen und die Verbindung zwischen Wissenschaft und Schule, welche für unser gesamtes höheres Schulwesen, für die Mittelschulen wie für die Universitäten, so überaus wertvoll geworden ist, dauernd zu erhalten.

Diese Überzeugung hat auch den Unterrichtsminister Grafen Thun zur Aufnahme des Systems der Fachlehrer bestimmt, indem er der Meinung war, daß nur derjenige allgemein bildende und erziehlche Elemente einer Disciplina im Unterricht voll auszuarbeiten vermag, welcher sich mit dem Wesen und der Methode dieser Disciplin genau vertraut gemacht hat.

Was ist aber in diesem Menschenalter voll rascher und energischer Arbeit aus den Disciplinen geworden, in welche unsere Lehrer an den Universitäten eingeführt werden sollen! Ein Blick auf die Lektionsverzeichnisse von damals und jetzt zeigt die Erweiterung und Spezialisierung der akademischen Lehre und läßt der emsigen Detailarbeit gegenüber die Schwierigkeiten ermessen, welche ein Kandidat des Lehramts zu besiegen hat, um neben der unerläßlichen Vertiefung auch die notwendige Herrschaft über weit ausgedehnte Wissensgebiete zu gewinnen.

Wie hier einerseits durch straffere Mittheilung des reicheren Stoffes, andererseits durch passende Auswahl und fortschreitende Verbesserung der Didaktik zu helfen sei, das sind brennende Fragen, welche mit dem Fortschritt unserer Kenntnisse in allen Disciplinen jeden Tag aufs neue gestellt werden. Sie werden, hochgeehrte Herren, wie Ihr Arbeitsprogramm zeigt, auch darüber beraten, Ihre Einsicht und das moralische Gewicht Ihres Votums wird Mittel und Wege zeigen, Bestehendes zu erhalten oder zeitgemäß fortzubilden.

Was aber immer Gegenstand Ihrer Beratungen sein mag, ich gebe mich der freudigen Erwartung hin, daß diese Ihre heutige Versammlung ebenso wie jede der früheren gutes Saatkorn in reicher Fülle austreuen werde, und daß durch sie der Bau neu gefestigt und gekräftigt werden kann, welchen Minister Graf Thun in unserem Vaterlande errichtet hat. Mit diesem Wunsche heiße ich Sie herzlich willkommen“.

Diese Rede mit ihrer entschiedenen Betonung der unbedingten Notwendigkeit, das Studium der Antike an den Gymnasien ungeschmälert zu erhalten, machte auf die Versammlung einen tiefen Eindruck, dessen Dolmetsch, der erste Präsident Hofrat v. Hartel, dem Redner für die warmen und gefühlvollen Worte dankte, die die freudige Gewißheit gäben, daß die Ideen, aus denen das Thunische Reformwerk hervorgegangen sei, auch von der gegenwärtigen Unterrichtsverwaltung hochgehalten werden. Der Minister habe das Zustandekommen der Versammlung in derart wirksamer Weise gefördert, daß ihr glücklicher Verlauf gesichert sei, und es sei der Wunsch aller, daß die Erträgnisse ihrer Arbeit den Erwartungen Sr. Excellenz entsprechen.

Hierauf begrüßte Vizebürgermeister Dr. Grübl namens der Stadt Wien die Versammlung, dankte für die Wahl Wiens zum Versammlungsort, das stets Bestrebungen, die der Wissenschaft und Schule zu Gute kamen, wärmstens zu würdigen verstanden habe, und lud im Namen des eben in Erfüllung einer Amtspflicht fern von Wien weilenden Bürgermeisters Prix die Versammlung zu einem Empfange in den Festräumen des Rathauses für Samstag Mittags ein.

Nachdem der Vorsitzende für die freundlichen Worte und die Einladung gedankt hatte, wobei er hervorhob, daß Wien ja eine Heimstätte schulfreundlicher Gesinnung sei und auch für das höhere Schulwesen durch Vermehrung und Ausgestaltung der Gymnasial- und Realschulen freiwillig Großes und Bleibendes geleistet habe, ergriff der Rektor der Wiener Universität, Hofrat Dr. Ludwig, das Wort, um die Versammlung namens des akademischen Senats zu begrüßen. Er erinnerte an die im Jahre 1858 in Wien abgehaltene Philologenversammlung und die große Wandlung, die sich seit jener Zeit mit der Stadt Wien und dem geistigen Österreich vollzogen habe. Wie das Äußere der Stadt Wien sich von dem beengenden Panzer der Mauern und Wälle befreit habe, so sei auch das Unterrichtswesen durch die Thunischen Reformen von den Fesseln befreit worden, durch die bisher Wissenschaft und Lehre beengt waren. Ein neuer, freier und befruchtender Geist sei in das Unterrichtswesen gedrungen, Wissenschaft und Schule seien eine innige Verbindung eingegangen, der das zu danken sei, was heute geleistet werde.

Hofrat v. Hartel dankte in Beantwortung dieser Rede für die Gastlichkeit, mit der die Räume der Universität der Versammlung zur Verfügung gestellt wurden, sowie dafür, daß die Eröffnung der Verhandlungen auf den Festtag fallen konnte, an dem durch Aufstellung der Rektorentafeln das Geburtsjahr der alten, durch Enthüllung des Thun-Exner-Bonitz-Denkmal das Wiegenfest der neuen Universität begangen werde. In Übereinstimmung mit der ausgesprochenen Überzeugung, daß Universität und Mittelschule nur in engster, wechselseitiger Fühlung und Zusammenwirkung ihre hohe staatliche Aufgabe erfüllen können, schloß er mit dem alten Segenswunsche an die Universität: *Vivat, floreat, crescat!*

Hierauf hielt der Universitätsprofessor Thewrewk v. Ponor aus Budapest eine lateinische Ansprache, in der er sich als Abgesandter des Erzherzogs Josef von Österreich vorstellte, dessen Grüße an die Versammlung als Ehren-Mitglied der Budapester philologischen Gesellschaft übermittelte und für die Einladung der Ungarn zu diesem Kongresse mit dem Wunsche eines glücklichen Verlaufes desselben dankte.

Auf die mit einem kräftigen Eljen schließende Ansprache erwiderte der Präsident v. Hartel gleichfalls in lateinischer Sprache, indem er die huldvolle Entsendung eines Vertreters seitens des um Wissenschaft und Kunst so hochverdienten Erzherzogs Josef — er ist bekanntlich als Fachschriftsteller einer der ersten Kenner der Zigeunersprachen und -Sitten — dankend hervorhob und den Wunsch aussprach, daß Österreich mit Ungarn durch das Band der Gemeinsamkeit der wissenschaftlichen Bestrebungen immer enger verknüpft werden möge. Die Versammlung dankte dem hochherzigen Prinzen durch Absendung eines Danktelegramms.

Nunmehr folgte die eigentliche Eröffnungsrede des Vorsitzenden, Hofrats v. Hartel, deren Thema die Verdienste der Dreimänner Thun, Exner und Bonitz, deren Denkmal unmittelbar darauf enthüllt werden sollte, behandelte. Der Redner gab erst ein Bild der Zustände in Österreich auf wissenschaftlichem Gebiete vor dem Jahre 1848. Das alte Gymnasium gliederte sich in eine untere Abteilung, die *studia inferiora* mit den drei *classes grammaticae*: Rudiment, Grammatik, Syntax, und den beiden *classes humanitatis*: Poetik und Rhetorik, und in eine obere Abteilung, die *studia superiora* mit zwei oder drei philosophischen Kursen: Logik, Physik, Metaphysik. Dasselbe trieb viel Latein, ohne aber durch zweckmäßige unverkürzte Lektüre in den Geist auch nur eines Autors oder einer Litteraturperiode einzuführen. Es brachte das Griechische kaum über die Elemente der Grammatik hinaus und benutzte für die Lektüre accentlose Chrestomathien. Es wehrte der deutschen Sprache und Litteratur zu einer Zeit den Eingang, da Deutschland durch seine Litteratur sich vorjüngte. Es behandelte Geschichte und Geographie ebenso oberflächlich wie Naturlehre und Teile der Mathematik, ja Naturwissenschaft seit 1819 gar nicht mehr.

Die philosophischen Kurse waren ein Zwitterding zwischen Gymnasium und Universität, sie konnten weder der verkümmerten allgemeinen Bildung aufhelfen, noch auf die Fachstudien gründlich vorbereiten. Da ein Lehrer alle Fächer vertreten mußte, konnte von einem wissenschaftlich und pädagogisch genügend gerüsteten Lehrstand nicht die Rede sein. Die Universität war ein Aggregat theologischer, juridischer und medizinischer Fachschulen. Die philosophische Fakultät fehlte gänzlich, ebenso Sammlungen, Institute, Seminare.

Diesen trostlosen Zuständen dauernd ein Ende bereitet zu haben, ist das Verdienst des Unterrichtsministers Thun (1849) und seiner Räte Exner und Bonitz. Allerdings waren schon viel früher erleuchtete Männer erstanden, die bereits wesentliche Punkte der Thunschen Organisation erkannt und gefordert hatten. So vor allem der Professor der Geschichte an der Universität Wien, Ignaz Mathias von Hess, der bereits im Jahre 1774 unter Hinweis auf die Unterrichtsverhältnisse in Sachsen, Brandenburg, Hannover, Württemberg Lektüre lateinischer und griechischer Klassiker, die deutsche und eine Landessprache, Naturgeschichte und Mathematik; ja selbst Zeichnen nach einem wohlwogenen Lehrplane als Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums, sowie Fachlehrer, durch Seminare an der philosophischen Fakultät ausgebildet, empfohlen hatte. Im Jahr 1838 forderte eine allerhöchste Entschliessung die sämtlichen Studienrektorate und später auch Schulmänner von Ansehen zu Vorschlägen auf. Bereits damals waren, wie Bonitz selbst später anerkannte, die eingreifendsten jener Reformen, welche der Thunsche Orga-

nisationsentwurf für die Gymnasien traf, mit völliger Klarheit erkannt und beantragt worden. Dafs jedoch diese Gutachten nicht praktisch verwertet wurden, hatte darin seinen Grund, dafs eine Reform der Gymnasien ohne gleichzeitige Reform der philosophischen Kurse, d. i. der Universität, unausführbar war. Erst im Jahr 1845 ging man auch an diese Beratung und fand in Franz Exner den geeigneten Mann, die Sache dem Gelingen zuzuführen. Ihn zeichneten aus Schärfe der Auffassung, Sicherheit des Urteils, Weite des Blickes, ein offenes Herz für alles Edle und Grofse, eine seltene Kraft der Sprache und jene aus der Tiefe des Empfindens fliefsende abgeklärte Humanität, welche er durch das Gymnasium den leitenden Kreisen der Gesellschaft vermitteln wollte.

1802 als Sohn einer Wiener Beamtenfamilie geboren, wurde Exner schon 1831 Professor der Philosophie in Prag und erhielt sogar einen Ruf nach Bonn, dem er jedoch nicht folgte. In Prag knüpften sich auch die ersten Beziehungen zwischen Exner und Thun; am 1. April 1848 zum Ministerialrat des neuerrichteten Ministeriums für Unterricht ernannt, übergab er am 18. Juli desselben Jahres einen auf sämtliche Schulen, die Volks-, Mittel- und Hochschulen bezüglichen „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich“ in 100 Paragraphen der Öffentlichkeit. Nach den Bestimmungen dieses Entwurfs wurde das Gymnasium, wie es noch jetzt besteht, zu einer achtklassigen, in eine Unter- und Oberabteilung zerfallende wirkliche Mittelschule, welche unter wesentlicher Benutzung der beiden klassischen Sprachen eine höhere Bildung gewähren und so zur Universität vorbereiten sollte. Der Unterricht wurde in die Hand von Fachlehrern gelegt. Die Organisation der Universitäten schlofs sich eng an jene Deutschlands an, sowohl „weil sie die bewährtesten sind, als auch weil der künftige Wechselverkehr zwischen ihnen und den österreichischen Universitäten es fordert“. Als Aufgabe der Universitäten wurde bezeichnet „die Pflege der allgemeinen Wissenschaften um ihrer selbst willen und somit nach ihrer ganzen Breite und Tiefe“. Die nächste Folge dessen war die Schaffung der philosophischen Fakultät.

Am 22. August 1849 wurde Thun zum Minister für Kultus und Unterricht ernannt und wenige Monate früher war die Berufung von Hermann Bonitz als Professor der klassischen Philologie an der Universität Wien erfolgt. An Bonitz gewann die Unterrichtsverwaltung den in diesem entscheidenden Stadium einer durchgreifenden Umbildung unentbehrlichen Vermittler mit der Lehrerwelt, sie gewann einen uermüdlichen Verteidiger gegen Bedenken und Angriffe Wohl- und Übelwollender, wie sie die Neuheit der Einrichtungen notwendig hervorrief. Zu diesem Zwecke wurde die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ begründet. Der Mann aber, der den Ideen Exners und Bonitz' freie Bahn schuf, war doch nur Thun, der im Verlaufe der Monate August bis Oktober 1849 bewirkte, dafs das provisorische Gesetz über die Prüfung der Kandidaten des Lehramts und insbesondere der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“ die allerhöchste Sanktion erhielt, und jene Gesetze schuf, die den österreichischen Universitäten die Einrichtungen der deutschen gaben. Um diese drei hochverdienten Männer zu ehren, entstand das von Meister Kundmann entworfene Denkmal, das in dem herrlichen Hause errichtet werden konnte, das Österreichs edler Kaiser der Wissenschaft gebaut hat als

ein weithin strahlendes Abbild des Aufschwunges, den Wissenschaft und Kunst unter seinen Auspicien gefeiert haben.

Die Rede, welche in wahrhaft künstlerischer Weise allseitig orientierende Streiflichter auf die Geschichte des höheren Unterrichts in Alt- und Jung-Österreich zu werfen verstand, wurde beifällig aufgenommen und allgemein wurde es freundlichst begrüßt, als jedem Anwesenden beim Verlassen des Saales ein Exemplar der gedruckten Rede überreicht wurde.

Der Einladung des Rektors und akademischen Senats folgend, begab sich hierauf die Versammlung in den Arkadenhof zur Enthüllung des Thun-Exner-Bonitz-Denkmal. Die Enthüllungsfeier wurde eingeleitet durch einen von Dr. Schaumann gedichteten, von Weinwurm in Musik gesetzten „Festchor“, der von dem akademischen Gesangsvereine vorgelesen wurde.

Als Hausherr ergriff nun Rektor magnificus Hofrat Ludwig das Wort und erklärte im Namen der akademischen Gemeinde, das von Künstlerhand geschaffene Werk in seine Obhut nehmen zu wollen. Nachdem er allen denjenigen Männern gedankt hatte, die an dem Zustandekommen des schönen Werkes besonders mitgewirkt, insbesondere den Manen des verewigten Miklosich, dem Unterrichtsministerium, den Professoren Kundtman und Niemann (von ersterem stammt der figurale, von letzterem der ornamentale Schmuck des Denkmals), brachte er auf Se. Majestät den Kaiser, den Förderer von Kunst und Wissenschaft, der auch die durch das Denkmal verewigten Männer an den Platz gestellt habe, wo sie so erfolgreich wirken konnten, ein dreimaliges „Hoch“ aus, das von der Versammlung begeistert erwidert wurde. Die Intonierung der Volkshymne durch die anwesende Militärkapelle bildete den Schluss der sinnigen Enthüllungsfeier, an die sich auch die Enthüllung der drei Gedächtnistafeln, auf denen die Namen sämtlicher (783) Rektoren der Wiener Universität prangen, anschloß. Sie enthalten außer diesen auf der Stirnfläche in wenigen Worten die Hauptstadien der Entwicklung der Universität von ihrer am 12. März 1365 durch Herzog Rudolf IV. erfolgten Gründung bis zum Jahre 1884, da die Universität ihr jetziges Heim bezog.

Hierauf kehrte die Versammlung in den Festsaal zurück, und nachdem die unterbrochene Sitzung wieder aufgenommen worden war, hielt der zweite Präsident, Regierungsrat von Egger-Möllwald, den seit der Münchener Philologenversammlung verstorbenen Teilnehmern einen Nachruf. Er gedachte insbesondere des am Vortage dieser Feier verstorbenen großen österreichischen Staatsmannes Anton R. v. Schmerling, der 1861 als Staatsminister der in Frankfurt tagenden Philologenversammlung den Festgruß aus Österreich sandte und durch 28 Jahre als Kurator der Theresianischen Akademie in Wien für Erziehung und Unterricht segensreich wirkte, und des ehemaligen österreichischen Unterrichtsministers Hasner, des Schöpfers des Volksschulgesetzes; weiters beklagte er das Hinscheiden folgender Männer der Wissenschaft und Schule: Heräus, Zarncke, Riemann, Classen, Nauck, Westphal, L. Schmidt, Kaspari, Lexer, J. Zingerle, Maurenbrecher, Gindely, Wieseler u. a.

Bei der darauf folgenden Wahl der Schriftführer wurden als solche nominiert: Arthur Schneider-Leipzig, Schwab-München, Engelbrecht-

Wien (als Ersatzmann für diesen fungierte Zöchbauer-Wien) und Hoppe-Wien.

Professor Conze-Berlin lud hierauf zu den Sitzungen der Delegierten zur Beratung über die Verwertung der Archäologie im Gymnasialunterricht ein.

In die Kommission zur Bestimmung des nächsten Vorortes für die Philologenversammlung wurden gewählt v. Christ-München, Diels-Berlin, Jäger-Köln, Usener-Bonn.

Es folgte nunmehr der Vortrag des Geheimrats Usener-Bonn: „Über vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte“. Das klassische Altertum ist beschlossen in zwei Völkern von einer so reichen, vielseitigen und mustergiltigen Entwicklung, daß die Wiederentdeckung dieser Kultur den modernen Völkern am Ausgang des Mittelalters eine Erneuerung aller Künste und Wissenschaften, ja der gesamten Weltanschauung bedeutet hat. Die philologische Wissenschaft hat diese Schätze gehoben und vermittelt und an ihr wurde zum ersten Mal der Inbegriff der modernen Geschichtswissenschaft in der ganzen Ausdehnung ihres Querschnittes (griechisches und römisches Altertum) anschaulich. Die tiefere Ergreifung der Details führt über die Schranken des Fachwerkes hinaus zu allgemeinen, centralen Aufgaben. Sowie von der anatomischen und physiologischen Untersuchung des Menschen seitens der Medizin eine vollständige Umgestaltung der Zoologie und dadurch auch der Botanik ausgegangen ist, hat die klassische Philologie die Grammatik, Metrik, Litteratur- und Kunstgeschichte überhaupt geschaffen und demnach der geschichtlichen Wissenschaft wesentliche Dienste geleistet.

Redner sucht nun die Beziehungen der klassischen Philologie zur vergleichenden Sitten- und Rechtsgeschichte darzuthun, indem er die Bedeutung des Wortschatzes hervorhebt. „Der Wortschatz ist das große Buch, in dem die ganze geistige Geschichte des Volkes, wenn auch nicht von den frühesten, doch von sehr frühen, um Jahrtausende über die bezeugte Geschichte zurückliegenden Anfängen an bis zur Vollendung eingetragen ist. Wer dies Buch zu lesen versteht, zu lesen als geschichtliches Denkmal, vor dem läge die ganze Entwicklung des Volkslebens von dem einfachen Familienverband bis zu den ausgebildetsten Formen staatlicher Verfassung, der Kultur von der Nomadenstufe, der Viehzucht und der Erfindung des Feuers bis zu der Höhe eines verfeinerten Luxus, des Geistes von den ersten tastenden Versuchen an der Sinnenwelt bis zu dem höchsten Flug nach dem Unendlichen“. Adalbert Kuhn und Jakob Grimm haben ältere geschichtliche Zustände durch Wortvergleiche erschlossen, und geschichtliche Belobung und Verwertung des Wortschatzes bezweckt die Sprachvergleiche. Was wir aber nicht schon wissen und kennen, das können wir durch das bloße Wort nicht lernen. Ohne eine Anschauung des alten Brauches würden wir nie wissen, wie *συνιδεσθαι* obligare, contrahere oder *συνίεναι* und conicere zu ihrer abgeleiteten Bedeutung kommen. Wir müssen also von der Sache, nicht vom Wort ausgehen und die geschichtlichen Erscheinungen um ihrer selbst willen verfolgen, vorab in der vergleichenden Sitten- und Rechtsgeschichte. Der Gegenstand dieser Wissenschaft ist die Entstehungsgeschichte der sittlichen Lebensordnungen, der Institutionen, durch welche das Leben des Einzelnen, der Familie, der Gemeinde, des Stammes sich regelt, und somit auch der sittlichen Begriffe. Sitten- und Rechtsgeschichte ist als Einheit zusammen-

zufassen, weil das gewachsene Recht der objektiv gestaltete Ausfluß der Sitte ist.

Vergleichende Wissenschaft auf dem Gebiete der Geschichte verfolgt ein bestimmtes Ziel: aus Übereinstimmung und Abweichung verwandter Völker ältere, jenseits der bezugten Geschichte liegende Stufen herzustellen und das Werden fertiger Erscheinungen zu erklären.

Beispiel: Zur Ausstattung jedes attischen Gerichtshofes gehörte ein kleines Heiligtum des Heros Lykos, und die Verbindung dieses Lykos mit den Gerichtshöfen ist innerhalb der attischen Überlieferung ein ganz vereinzelter Rest alter Einrichtungen und Anschauungen. Usener weist nach, daß darin die bei verschiedenen Völkern sich findende Anschauung zum Ausdruck kommt, daß das Licht der Sonne, die alles sieht, alles weiß und alles zeigt, unerläßlich war für die Auffindung der Wahrheit und des Rechts. Das Gericht war also zu Athen folgerecht unter den Schutz des Lichtgottes, des Lykos, gestellt.

Man wußte in gleicher Weise die Symbolik des altitalischen Ritus der Stadtanlage (Ziehen einer Furche mit dem Pfluge, dem ein Rinderpaar vorgespannt war) bisher nicht zu deuten. Usener deutet den italischen Furchenzug dahin, daß er von der künftigen Stadt das Übel, sei es in Gestalt von Pest und Verderben bringenden Dämonen, sei es von menschlichen Feinden, abhalten solle. Er verweist auf einen Gebrauch der Bewohner des russischen Dorfes Kamenka, die zu Zeiten einer Viehseuche (1885) sieben jungfräuliche Mädchen als Gespann vor einer Pflugschar, die ein fleckenloser Jüngling zu lenken hatte, gehen und um das Dorf eine Furche ziehen ließen, welche nach ihrem Glauben die Seuche nicht zu überschreiten vermöge.

Es sind aber ältere Zustände bei den Griechen und Römern viel weniger rein und deutlich zu erkennen, als bei den in die Geschichte weit später eingetretenen nordeuropäischen Völkern, den Germanen, Lithauern und Slaven, denn sie verharren selbst noch im Mittelalter auf einer Kulturstufe, welche von Griechen und Römern längst überwunden war, wo ihre selbstbezeugte Geschichte begann.

Namentlich dem germanischen Recht muß man für die vergleichende Sitten- und Rechtsgeschichte dieselbe maßgebende Bedeutung beimessen, wie sie das Sanskrit für die vergleichende Sprachforschung besitzt. Und hierfür reichen die Quellen (Rechtsordnungen, Weistümer, Kapitularien, Volksrechte) bis zum 5. Jahrhundert zurück und können ergänzt werden durch zahlreiche Züge hohen Altertums, wie sie die Rechtsquellen der Skandinavier, Friesen, Angelsachsen, Vlaminge bewahren. Natürlich müssen auch die anderen Völker berücksichtigt werden. Die Südslaven geben uns die klarste Vorstellung von der alten Hausgemeinschaft und der Blutrache, die Russen von der Landgemeinschaft. Selbst bei Griechen und Italikern tritt mancher Zug frisch hervor; und das wichtigste ist, daß wir hier, in Erinnerung einer Zeit, wo der nationale heidnische Glaube noch volle Kraft besaß, meist in der Lage sind, den sakralen Hintergrund zu erkennen, ohne den ursprünglich keine Ordnung des sittlichen Lebens denkbar war.

Redner ging nunmehr darauf über, durch Darstellung einer besonderen Gruppe von Erscheinungen diese allgemeinen Erörterungen klarer zu machen. Er wählte hierzu die Institution der Genossenschaften der noch unverheirateten jungen Leute, Junggesellenvereine oder Burschenschaften. Überall bei

den europäischen Völkern, vielleicht mit Ausnahme der slavischen Stämme, begegnet man der Erscheinung, daß die heranwachsende männliche Jugend in festgeschlossenen, straff gebundenen Vereinen sich selbst zur Ordnung und Sittlichkeit erzog, besonders im deutschen Land, wo sie sich bis auf unsere Tage in Dorfgemeinden erhalten hat. Die geschlossenen Verbände der *ἐφηβοί, νέοι* und *iuvenes (σύνοδοι τῶν νέων, collegium iuvenum)* mit ihren zusammenhanglos überlieferten gesellschaftlichen und religiösen Einrichtungen wurden beleuchtet durch Züge aus dem deutschen Junggesellenverbandsleben bei den Sachsen Siebenbürgens, in der alten Grafschaft des Hochstifts Freising (Bubenbrüderschaft zu Mittenwald), bei den Franken und Thüringern, in Hessen und Nassau, am Niederrhein, und hierbei ergab sich der glänzende Beweis, wie fruchtbar die vergleichende Sittengeschichte für die Wissenschaft sei.

Reicher Beifall lohnte die Ausführungen des berühmten Gelehrten. Hierauf erfolgte die Schließung der Hauptsitzung und die Konstituierung der einzelnen Sektionen.

Um 3 Uhr nachmittags desselben Tages fand das Festmahl im Grand Hôtel statt, an dem fast 300 Mitglieder teilnahmen. In dem prächtig dekorierten Saale waren die Büsten Ihrer Majestäten des Kaisers von Österreich und des deutschen Kaisers aufgestellt, die Tafelmusik besorgte eine Militärkapelle und für die gastronomische Zufriedenheit der Gäste sorgte die renommierte Hôtelküche aufs beste. Als ein von den meisten nicht ungnädig aufgenommener Verstofs gegen die Traditionen der Philologentag-Bankette muß es bezeichnet werden, daß die Getränke, vom bescheidenen, aber so schmackhaften Bier bis zum perlenden Schaumwein, den Teilnehmern à discretion zur Verfügung gestellt wurden.

Den ersten Toast sprach Präsident v. Hartel. Gedenkend der ersten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vor 35 Jahren, hob er hervor, wie beispiellos sich seither das gesamte Unterrichtswesen in Deutschland und Österreich entfaltet habe trotz Kriegsnot und innerer Trübsal. Daß Wissenschaft Macht sei und diese Macht durch die Schule frei und fruchtbar werde für die Wohlfahrt der Völker, sei der werkhätige Glaube der Regierungen gewesen. In diesem Glauben seien für alle Richtungen des Wissens niedere und höhere Schulen gegründet, neue Universitäten geschaffen, alte Universitäten mit neuen Lehrmitteln, Seminarien, Instituten ausgestattet, Expeditionen ausgerüstet, Sammlungen, Museen, Bibliotheken erbaut, gefüllt und für dies alles öffentliche Mittel aufgebracht worden wie nie zuvor. Und so sei ein großartiger Organismus des Bildungswesens entstanden, welcher in seinen vielverzweigten Formen, dem System der Blutgefäße vergleichbar, dem Staatskörper frische Säfte zuführe, ihn belebe, erwärme, kräftige. Daß man aber zahlreiche Genossen aus heteroglotten Ländern der österreichisch-ungarischen Monarchie und angrenzenden Staaten als liebwerte Gäste jetzt in Wien begrüßen könne, sei ein sicheres Anzeichen, daß das Bewußtsein jener idealen Gemeinsamkeit höchster Kulturinteressen, die einst mit weitem staatsmännischen Ausblick Graf Leo Thun in seiner berühmten Tischrede auf der ersten Philologerversammlung in Wien gefeiert, weitere Kreise ziehe, gestärkt und vertieft durch das Vertrauen, daß hier jene Freiheit walte, welche die Eigenart aller teilnehmenden Nationen ehre und achte. — Für diesen glücklichen Wandel der Dinge drängen

sich Worte der Dankbarkeit auf die Lippen und man müsse das Auge zu jenen emporheben, welche der Staaten Geschieke bestimmen und lenken. Der Redner gedachte nunmehr des Kaisers Franz Josef I. und Kaisers Wilhelms II., deren Namen man zusammen nennen dürfe als Hüter des Friedens, als Schirmherren jedweder edlen Arbeit ihrer Völker, und brachte auf die beiden Monarchen ein dreimaliges Hoch aus.

Der Huldigungstrinkspruch wurde mit stürmischem Enthusiasmus aufgenommen, die Musik intonierte das „Gott erhalte“ und „Heil Dir im Siegerkranz“, und die ganze Versammlung sang die beiden Hymnen stehend mit.

Der nächste Toast wurde von Direktor Jäger-Köln auf den Unterrichtsminister Freiherrn von Gautsch gesprochen. Redner würdigte die stillgeschäftige, zielbewusste Arbeit der österreichischen Unterrichtsverwaltung im allgemeinen und ihres Chefs im besonderen. Die schweren Kämpfe und Gefahren, die Österreich in diesem Jahrhundert zu bestehen gehabt, habe die unverwüsthche Kraft des Staatswesens überdauert, gefördert durch den Geist wissenschaftlicher Arbeitskraft, der langsam schaffe, niemals ermüde. „Wir alle opfern aus einer Weiheschale den Unsterblichen“, rief der Redner, und an dieser Gemeinsamkeit wissenschaftlicher Arbeit und des Strebens nach Vervollkommnung des Schulwesens möge man treu festhalten, sowie an der Überzeugung, daß nicht des Tages Nutzen, sondern, was unsterblich ist, den Wert bestimmt. Die Rede klang in ein Hoch auf Freiherrn von Gautsch aus.

In Vertretung des Ministers dankte dessen Sektionschef Rittner für die anerkennenden Worte des Vorredners und die allgemeine Zustimmung der Versammlung. Es sei erfreulich, daß auch so viele Angehörige nicht-deutscher Zunge an der Versammlung teilnehmen, was dafür zeuge, daß im Zeichen der Wissenschaft jede Schranke falle. Redner trank auf das Wohl der deutschen Philologen und Schulmänner.

Prof. Conze-Berlin sprach von der Schönheit Wiens, das einst im Panzergewande gesteckt und sich allmählich auch des engen Liniengürtels entledigt habe. Der Sinn jedes für Schönheit Begeisterten müsse sich an den herrlichen Bauten Wiens, die an das perikleische Zeitalter gemahnen, erheben und erfreuen. Er erhob sein Glas auf das Wohl der Stadt Wien.

Vizebürgermeister Dr. Gröbl dankte für die der Stadt Wien dargebrachte herzliche Sympathie, würdigte die unerbittliche Strenge des deutschen Schulmeisters, die das Menschengeschlecht sittlich erziehe, und versicherte die liebwerten Gäste seitens der Wiener Bevölkerung der lebhaftesten Sympathien. Er toastierte auf das Wohl der Festgäste.

Prof. Thowrewk v. Ponor-Budapest liefs in lateinischer Rede den ersten Präsidenten Hofrat v. Hartel hochleben und Hofrat Lang-Wien gedachte als einer der vier Kandidaten, die nach den reorganisierten Unterrichtsplänen im Jahre 1849 ins Lehramt eingeführt wurden, des unvergesslichen Bonitz und des ausgezeichneten Miklosich, der beiden Präsidenten der Philologenversammlung in Wien 1858, und trank auf die hochwichtige versöhnende Mission der Philologie.

Prof. Bormann-Wien machte aufmerksam, daß es gerade heute 350 Jahre seit der Gründung des berühmten Gymnasiums von Schulpforta seien, der gefeiertsten der drei von Moriz von Sachsen gestifteten Fürstenschulen. Dort habe, wie der Redner, so auch Bonitz seine Knabenjahre zugebracht.

Unter allgemeiner Zustimmung beantragte er, dorthin ein Begrüßungstelegramm abzusenden.

Nach diesen Reden war der offizielle Teil des Banketts vorüber, was nicht hinderte, daß man noch lange in fröhlichster Stimmung zusammenblieb.

Um 8 Uhr abends empfing in den prunkvollen, mit herrlichen Teppichen und Blattpflanzen dekorierten Salons des Ministerpalais der Unterrichtsminister Freiherr von Gautsch die Mitglieder des Kongresses, die fast vollzählig erschienen waren, außerdem aber auch sonstige illustre Gäste, wie die obersten Hofwürdenträger (Obersthofmeister Prinz zu Hohenlohe, Oberstkämmerer Graf Trauttmansdorff, Obersthofmarschall Graf Szecsen, Oberstallmeister Prinz Liechtenstein), die Minister (Ministerpräsident Graf Taafe mit den Kabinettsmitgliedern Graf Falkenhayn, Marquis Bacquhem, Graf Schönborn, von Zaleski, Dr. Steinbach), Reichsfinanzminister v. Kallay und Graf Tisza, Vertreter des diplomatischen Korps, wie die Gesandten Graf Bray und Simics, das Präsidium des Herren- und Abgeordnetenhauses nebst zahlreichen Abgeordneten, die Statthalter Graf Kielmansegg und Graf Badeni, die Generalität (Marinekommandant Admiral Baron Sterneck, die Feldmarschalllieutenants Baron Handel, Graf Grävenitz, von Lehus, Hold) u. v. a., so daß die Versammlung eine geradezu glänzende genannt werden muß. Hatte der Minister bereits am Morgen dieses Tages durch seine glänzende Rede in der ersten Vollversammlung die anerkennende Bewunderung aller als Chef der Unterrichtsverwaltung geerntet, so gewann er Abends die Herzen aller als liebenswürdiger und zuvorkommender Hausherr, und die gastlichen Hallen des Ministeriums werden gewiß allen Teilnehmern in angenehmer Erinnerung bleiben, zumal in ihnen die Unterhaltung durch keinerlei Zwang eingeschränkt war und gerade hier den Anwesenden sich die beste Gelegenheit bot, gesellschaftlich einander näher zu treten.

II. Vollversammlung.

Der zweiten Vollversammlung am 25. Mai präsierte Regierungsrat von Egger-Möllwald. In derselben wurde zuerst das Telegramm verlesen, in dem der Kaiser von Österreich für die Huldigung der Festversammlung dankte. Es hatte folgenden bedeutsamen Inhalt: „Für die mir zugesandten warmen Worte herzlichen Dank mit dem Ausdruck lebhafter Befriedigung, daß Wien abermals Zeuge sein kann der hochwichtigen, vielseitigen Thätigkeit einer so ansehnlichen Versammlung. Seien Sie überzeugt, daß ich deren Beratungen mit roger Teilnahme und dem Wunsche begleite, es möchte daraus für Beruf, Wissenschaft und gemeinsames geistiges Streben wesentlicher und dauernder Gewinn erwachsen. Franz Josef m. p.“ Vom deutschen Kaiser langte am folgenden Tage folgende telegraphische Erwiderung des an ihn gerichteten Huldigungstelegramms ein: „Seine Majestät der deutsche Kaiser lassen für den telegraphischen Gruß der Versammlung deutscher Philologen bestens danken. Auf allerhöchsten Befehl v. Lucanus, Geheimer Kabinettsrat“. Es wurde ferner eine Anzahl weiterer Begrüßungstelegramme verlesen und die Einladung des Direktors der k. k. Theresianischen Akademie, Hofrats Baron Pidoll, überbracht, die Anstalt zu besuchen. Die dortselbst geplante Auf- führung von Jugendspielen, die einen Punkt des offiziellen Programms des

Kongresses bilden sollten, mußte aus Anlaß des Ablebens des Kurators dieser Anstalt, R. v. Schmerling, unterbleiben.

Hofrat Schenk-Wien überreichte ein Exemplar der „Studi italiani di filologia classica“ mit einer lateinischen Widmung an die Versammlung und einem Begleitschreiben von Prof. Vitelli, einem der Urheber der Sammlung, und würdigte die Verdienste Italiens um den Aufschwung der klassischen Studien.

Hierauf legte Regierungsrat v. Thallóczy namens des Reichsfinanzministers v. Kallay, der auch dem Ministerium für die Angelegenheiten Bosniens und der Herzegowina vorsteht, zwei Publikationen über Bosnien und die Herzegowina vor, die bereits oben unter den zur Verteilung gelangten Festschriften angeführt wurden.

Die „Wissenschaftlichen Mitteilungen aus Bosnien und der Herzegowina“ enthalten Berichte, Abhandlungen und Notizen aus dem Gebiete der Archäologie und Geschichte, Volkskunde und Naturwissenschaft, wobei mancherlei Bausteine zu einer Geschichte und Kulturgeschichte der fünf Perioden Bosniens (Herrschaft des illyrischen Stammes, römische Zeit, Zeit der Völkerwanderung, Zeitalter autochthoner slavischer Fürstentümer, türkische Oberherrschaft), zu anthropologischen und ethnographischen Studien geliefert werden. Die Gründung eines bosnisch-herzegowinischen Landesmuseums sollte der Wissenschaft und Kunst gewissermaßen ein Heim bieten, und bereits seit vier Jahren besteht eine wissenschaftliche Zeitschrift, der „Glasnik“, der, viermal im Jahre erscheinend, die Wissenschaft und Kunst in Bosnien betreffende Abhandlungen und Notizen bringt. Um diese in der Landessprache geschriebenen Aufsätze dem großen europäischen Publikum zugänglich zu machen, wurden die „Mitteilungen“ geschaffen, dessen erstem Bande noch in diesem Jahre ein zweiter folgen soll. Das zweite Werk über die „Römerstraßen in Bosnien und der Herzegowina“ stellt ohne Rücksicht auf Itinerarien und Spekulation der geschriebenen Nachrichten die thatsächlichen Spuren römischer Straßen fest; der Verfasser Ballif ist Baurat, der mit großem Glück zuerst in Westbosnien, der Herzegowina und an der Drina die römischen Straßen und Wege auf Grund von positiven Überresten erforscht hat und in Bälde einen zweiten Band seiner Forschungen zu liefern verspricht. Der Redner schließt mit dem Ausdrucke der Befriedigung, Publikationen jenes Landes vorgelegt zu haben, welches im Altertum das Gebiet der tiefsten Barbarei, im Mittelalter und in der Neuzeit als der Schauplatz unglückseliger Parteizwiste bekannt war, jetzt aber auch auf dem Gebiete moderner Wissenschaft, deren Basis doch die Antike ist, in die Reihe der Kulturländer einzutreten beginnt.

Präsident Hofrat v. Hartel dankt dem Redner und seinem Auftraggeber, Reichsfinanzminister von Kallay, und giebt der Hoffnung Ausdruck, daß die Versammlung durch die vorausgegangenen Darlegungen erkannt habe, daß Österreich-Ungarn die Kraft in sich habe, eine große Kulturmission mit Glück zu erfüllen.

Hierauf hielt Universitätsprofessor Brandl-Straßburg einen Vortrag über „Byron und die Antike“. Bereits Goethe hat im zweiten Teil des Faust Byron als Euphorion hingestellt, als den Sohn des Faust und der Helena, d. h. der romantischen und der klassischen Poesie; das von Goethe so angedeutete Verhältnis Byrons zur Antike behandelte der Redner, weil man

in den wenigen Jahren seit der selbständigen Entfaltung der romanischen und englischen Philologie immer lauter die Parlierfähigkeit und Landeskunde fordere und darüber das eigentliche Ziel jeder Philologie, die Erklärung und Neubelebung der großen Schriftsteller, vergesse. Gewiß sei ein Shakespeare-Gelahrter, der ein trauriges Englisch radebreche, lächerlich, und der Dickens-Erklärer, dem London ferngeblieben ist, unberufen, aber aus der Litteraturgeschichte sei erst das wissenschaftliche Studium der modernen Sprachen hervorgegangen. — Byrons erste poetische Anregungen waren romantische: seine Mutter war eine Schottin, vom zweiten bis zehnten Lebensjahre war er in Schottland aufgewachsen und dort hat er die Volksballaden, Ossian, Burns aus erster Hand bekommen und sie auch begeistert nachgeahmt. Erst als Byron als Gymnasiast nach Harrow kam, trat er in klassische Kreise ein. Von jeher hat England die Alten, besonders die Lateiner, nicht bloß studiert, sondern auch in sein nationales Leben zu verschmelzen getrachtet. Sämtliche Litteraturgattungen, in denen die Engländer sich auszeichneten, lassen sich auf römische Quellen und Vorbilder zurückführen, mit einziger Ausnahme der Balladen. Als den Kern aber und die Hauptgrundlage des englischen Klassizismus muß man die Lehrmethode ansehen, nach der man in England in die alten Sprachen eingeweiht wurde. Seit der Renaissance hat der englische Schulmeister wenig auf Grammatik gegeben und desto mehr auf die Lektüre; „der gefesselte Prometheus“ des Äschylus wurde zu Harrow im Jahre dreimal gelesen, auf den englischen Universitäten hat man nie aufgehört, klassische Dramen zu spielen. Byron las in Harrow Euripides, Anakreon, Catull, Tibull, ja selbst Eutrop, Arrian und Strabo. Hier keimte in ihm die Sehnsucht nach hellenischer Schönheit auf, die sich von Jahr zu Jahr um so heftiger geberdete, je weniger England mit seinem nordischen Himmel und geschäftig ernsten Menschenschlag ihm dafür Ersatz bieten konnte. Endlich konnte er sie befriedigen: er ging über Spanien nach Albanien, kam nach Aetium, nach Delphi und Athen, selbst nach Kleinasien und Smyrna. Die Eindrücke dieser Reise waren so nachhaltig, daß Byron, nach England zurückgekehrt, durch einige Jahre nicht müde ward, Romanzen mit griechischem Schauplatz zu dichten. Zu einer vollen Erfassung antiker Poesie und Kunst gelangte aber Byron erst später — durch Enttäuschungen politischer und privater Natur. Byrons politisches Ideal, Napoleon, von dem er wünschte, daß er wie Sulla oder Diokletian sein Land heroisch rette und sich dann selbstlos zurückziehe, hatte sich nicht nur besiegen, sondern auch gefangen nehmen lassen, ohne nur verwundet zu sein. In der Ode auf Napoleon Bonaparte vergleicht er diesen mit Prometheus: der habe auch gegen den Himmel sich empört, dann aber vor dem Blitze des Zeus sich nicht gebeugt, sondern stolz zu fallen und unerschütterlich zu leiden gewußt. Die zweite Enttäuschung brachte ihm das Gefühl bei, selbst eine Prometheusrolle zu spielen. Nach einer Reihe von Liaisonen war er endlich zu einer Vermählung geschritten, und gerade die Frau, mit der er es so redlich gemeint, wandte ihm plötzlich den Rücken; als er mit der gesellschaftlichen Sitte Frieden schloß, nahm die Gesellschaft gegen ihren bisherigen Liebling Partei und zwang ihm moralisch zur Flucht nach dem Kontinent. Aus der darauf folgenden Zeit stammt die Ode „Prometheus“, „Manfred“, „Kain“, Helden aus der „prometheischen Schule“, der typische Ausdruck des Sturms und Drangs; die Antike hatte dem modernen Dichter

für sein neuartigstes Fühlen und Wollen das schöne Symbol geliehen. Die Episode von Don Juan und Haidee basiert auf der Episode von Odysseus und Nausikaa bei Homer. An den Hauptwendepunkten von Byrons Empfinden und Dichten stehen griechische Meilensteine, und wie der Schlußstein in einem Gewölbe wirkt es, daß Byron für die Befreiung Griechenlands in dem Kampf zog und dabei auf hellenischem Boden gestorben ist.

Redner schloß: „Byron mag als charakteristisches Beispiel dafür dienen, wie gewaltig der antike Einfluß bei unsern westeuropäischen Nachbarn gewesen ist, und zwar gewöhnlich da, wo sie die schönsten Leistungen hervorgebracht haben. Diese Überzeugung wird sich um so mehr ausbreiten, je besser vorgebildete Studierende sich den modernen Sprachen widmen und je historischer die Methode ihrer akademischen Weiterbildung ist. Es hat mich daher gewundert, daß der Herausgeber der „Preussischen Jahrbücher“ vor kurzem eigenhändig zur Feder griff, um wörtlich den Satz aufzustellen: „Wird erst ernste Arbeit auf Englisch und Französisch verwandt, so sind Lateinisch und Griechisch ganz verloren“. Wie ängstlich! Im Gegenteil: nur der oberflächliche, utilitaristische Betrieb der neueren Sprachen trägt allen Fluch und Dünkel des Halbwissens an sich. Der wissenschaftliche Romanist und Anglist kann nicht anders, als dem Altertum einen noch lebendigeren Kontakt mit der Gegenwart vermitteln. Die Neuphilologie vermag am besten darzuthun, daß das Gebiet der klassischen Philologie, wenn man sie als die Wissenschaft vom antiken Geist auffaßt, nicht bloß bis 500 n. Chr. reicht, sondern ununterbrochen bis auf den heutigen Tag“.

Hierauf legte Universitätsprofessor Gomperz-Wien seine Ausgabe der neuentdeckten Bruchstücke aus der Hekale des Kallimachos vor. Die Fragmente sind auf einer Holztafel geschrieben, die aus einem egyptischen Grabe stammt und jetzt der Sammlung der Papyrus Erzherzog Rainer einverleibt ist. Durch diese Publikation wird der Bestand des gefeierten Meisterwerks des Altertums mehr als verdoppelt: während wir früher nur zusammenhangslose Verse, höchstens in Gruppen von zwei und drei hatten, liegen jetzt Reihen von 10—15 Versen vor. Der kurze beigegebene Kommentar soll nur die fundamentalen Thatsachen vor das Auge des Lesers stellen, das weder durch unnötige Minutien noch durch einen hypothetischen Oberbau verwirrt werden soll.

Professor Diels-Berlin beantragte hierauf die Absendung eines Danktelegramms an Erzherzog Rainer, nicht nur dafür, daß er diese Publikation ermöglicht habe, sondern für sein uermüdeliches Wirken auf diesem Felde, was unter lebhafter Zustimmung zum Beschluß erhoben wurde.

(Fortsetzung folgt.)

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der neue Lehrplan des Französischen im Gymnasium.

I. Ziel und Allgemeines.

Das Französische gehört zu denjenigen Teilen der neuen Lehrpläne, welchen in den weitesten Kreisen Beifall gezollt worden ist. Mit ganz besonderer Freude hat der Unterzeichnete es begrüßt, daß die Pläne nun das verwirklichen, was unter anderen auch er seit Jahren erstrebt hat: die Anerkennung der sog. neuen Methode mit der Lektüre im Mittelpunkt, mit Sprechübungen und mit dem induktiven Lehren der Grammatik. Selbstverständlich sind wir daher mit dem französischen Lehrplan im wesentlichen ebenso sehr einverstanden wie die Majorität der auf dem 5. Neu-philologentag anwesenden Fachkollegen. Nur einige Punkte scheinen uns der Änderung bedürftig, und zwar gerade solche, welche die konsequente Durchführung der neueren Methode auch in den oberen Klassen der Gymnasien betreffen. Es liegen hier noch wenig Erfahrungen und Erfolge vor, auch sind vielfach geeignete Lehrkräfte nicht vorhanden; daher ist es erklärlich, wenn die Regierung noch mit der Durchführung gezögert hat. Oder sind andere Motive maßgebend gewesen?

Ein fremdes Element ist hier eingeführt; der französische Unterricht dient hauptsächlich der deutschen Muttersprache. Kein verständiger Pädagoge wird dem Unterricht in der Muttersprache seine centrale Stellung versagen wollen. Es ist wichtiger, daß unsere jungen Leute gut deutsch sprechen und schreiben als französisch; aber wird mit den 14tägigen Übersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche — es sind „schriftliche“ gemeint, obwohl dieses Wort (S. 30) fehlt —, wird durch sie der deutsche Stil gebessert werden? Die Erfahrungen fehlen noch hierüber; die Zeit der Praxis damit ist noch zu kurz. Der Nutzen der Übung hängt jedenfalls völlig vom Lehrer und der Wahl der Stücke ab¹⁾. Ich bin in der kurzen Praxis dahin gekommen,

¹⁾ Kropatscheck in den Verhandlungen (Dezemberkonferenz) S. 224: „Wenn statt der Übersetzung aus dem Deutschen in die fremde Sprache eine Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen XLVII. 11.

zwar nicht in der Prüfung, wohl aber in der Klasse, möglichst die schwierigsten Texte zu wählen, die ich finden konnte, weil sonst nicht genug Arbeit für die Schüler vorhanden ist. Ich habe aber, mochte der Text leicht oder schwer sein, stets nur wenige wirklich gute, echt deutsche Übersetzungen erhalten. Fortschritte haben die Schüler in Verbindung mit anderen deutschen Stilübungen natürlich gemacht. Es war uns nicht nur interessant, sondern auch eine lebhaftige Freude, den besten deutschen Ausdruck zu suchen, weniger Arbeit als Genuß im freien Spiel des Witzes und des Scharfsinns. Aber ob genug dabei herauskommt, um 14 tägige Übersetzungen aus dem Französischen zu rechtfertigen, ist mir sehr fraglich.

Was die Frage des pädagogischen, stilistischen Nutzens von Übersetzungen überhaupt betrifft, so wird dieser vielfach bestritten. Zwar kann wohl kaum ein Zweifel darüber bestehen, daß bei geeignetem Betriebe irgend ein Nutzen für die Muttersprache herausspringt. Die Frage ist nur, ob der Nutzen derart ist, daß man die Zeit daran wenden soll. A. Ohlert urteilt in seinem sonst freilich oft recht anfechtbaren Buche „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts“ (Hannover 1893, S. 209) nach einer längeren Erörterung, daß „eine wesentliche Förderung im Gebrauch der deutschen Muttersprache von den Übersetzungsübungen nicht zu erwarten ist“. Und Lüders in der Dezemberkonferenz (S. 244 der Verhandlungen) weist darauf hin, daß das vieljährige Übersetzen aus alten und neuen Sprachen an vielen Orten nicht zur Herrschaft über den deutschen Ausdruck verholfen hat. „Denn sonst“, sagt er, „würden Tausende, welche ein Gymnasium besuchen oder besucht haben. Lehrer und Direktoren eingeschlossen, besser sprechen und schreiben, als wir heute hören und lesen“¹⁾. Ist hieran die Praxis oder das Prinzip schuld? Der Vertreter des Ministeriums, Herr Geheimrat Dr. Stauder, desgleichen Helmholtz und Paulsen klagen mit Lüders die Praxis an, erklären sich aber für das Prinzip. Der erstere sagt (S. 209): „Ich glaube nicht zu weit zu gehen, nicht die Grenze meiner Aufgabe hier zu überschreiten, wenn ich sage, daß der Herr Minister zunächst die Verstärkung des deutschen Unterrichts ins Auge gefaßt hat, daß aber das Übrige, was der Herr Vorredner (Helmholtz) weiter fordert, mehr eine Sache der methodischen Behandlung, als eine Sache der Lehrpläne als solcher ist. Es würde dies besonders gelten für die Behandlung der deutschen schriftlichen Arbeiten, zu denen die Übersetzung aus den fremden

Übersetzung aus der fremden ins Deutsche gefordert wird, so möchten doch die Herren darauf halten, daß nicht die Übersetzung taliter qualiter gemacht wird, sondern eine wirkliche deutsche ist. Aber ist es denn notwendig, daß unsere Jungen alle vier Wochen einen deutschen Aufsatz machen; sechs jährlich sind genug“ . . . Gewiß kommt es nicht auf die Menge an.

¹⁾ In meinem Kreise habe ich die entgegengesetzte Erfahrung gemacht; ich habe der Majorität nach gute, ja hervorragende Redner gefunden.

Sprachen wesentlich mitgehört. Das ist ein Stück deutschen Unterrichts, das nicht hoch genug angeschlagen werden kann und, leider Gottes, vielfach noch zu sehr vernachlässigt wird. Durch eine gute, dem Genius der deutschen Sprache entsprechende Übersetzung aus fremden Sprachen wird der deutsche Unterricht am zweckmäßigsten unterstützt“. Paulsen sagt (S. 231) ähnlich: „Wenn wir dahin kommen, daß wir die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche zu einer Kunstübung erheben, was sie jetzt nicht ist oder doch nur ausnahmsweise (Widerspruch), — zweifellos giebt es Lehrer, die die Sache so zu gestalten wissen, wenn wir es dahin gebracht haben, daß unsere Schüler wirklich eine Fertigkeit darin erlangen, ein rein lateinisch gedachtes Stück in ein rein deutsch gedachtes und gesprochenes umzuwandeln, dann würde für die sprachliche Ausbildung des Schülers ein vorzügliches Mittel gewonnen sein“. Wie Paulsen hier von dem Ersatz der Übersetzungen ins Lateinische durch solche aus dem Lateinischen spricht, so will Helmholtz Übersetzungen statt der deutschen Aufsätze einführen, die seiner Meinung nach nur in die oberste Klasse gehören. „Wirkliche Aufsätze passen eigentlich nur in die oberste Klasse hinein. Wenn aber die Aufgabe gestellt würde, Übersetzungen zu machen nach fremden Schriftstellern — seien die betreffenden Abschnitte nun schon in der Schule gelesen oder nicht —, wobei nicht die fremde Sprache als Hauptsache betrachtet wäre, sondern die richtige und vollständige Wiedergabe des Sinnes in gutem und richtigem Deutsch, so würde dies bessere Übungen geben als die bisherigen Aufsätze“. Die Erfüllung dieser Wünsche würde in den Lehrplänen zur Abschaffung der Aufsätze in den mittleren Klassen und zum Ersatz derselben durch Übersetzungen geführt haben, welche aber nicht auch bis in die obersten Klassen hinein durchgeführt worden wären. Die Regierung ist diesem Gedanken nicht gefolgt, sie hat die Übersetzungen nicht als Ersatz des Aufsatzes in den Mittelklassen eingeführt, sondern neben dem Aufsatz und bis in die obersten Klassen hinein. Sie hat auch die Übersetzungen aus dem Lateinischen nicht, wie Paulsen wollte, das lateinische Extemporale verdrängen lassen, sondern hat daneben (in IIA bis I) alle sechs Wochen eine Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche eingeführt, alle vier Wochen eine solche aus dem Griechischen und alle vierzehn Tage eine solche aus dem Französischen. So ist die Forderung, daß der deutsche Unterricht verstärkt werden soll, im wesentlichen dem Französischen zugeschoben worden. Welchen Grund dies Mißverhältnis hat, vermag ich nicht einzusehen. Soll die Übung Frucht bringen, so ist eine Stunde zur Zurückgabe und Durchnahme erforderlich: das macht also 2 Stunden von 4 (auf 14 Tage) im Französischen, 2 Stunden von 24 (auf 4 Wochen) im Griechischen, 2 Stunden von 36 (auf 6 Wochen) im Lateinischen; oder in anderen Worten: vom Lateinischen wird

zu schriftlichen deutschen Übungen jede 18., vom Griechischen jede 12., vom Französischen aber jede 2. Stunde abgezogen! Um das Mißverhältnis noch deutlicher zu machen, vergegenwärtigen wir uns, daß in den 3 Jahren der 3 obersten Klassen zusammen 60 französische (jährlich 20), 30 griechische (jährlich 10) und 20 lateinische (jährlich 6—7) Übersetzungen geliefert werden. Würde das Französische im Verhältnis zur Stundenzahl dem Lateinischen entsprechend besteuert, so dürften nur 2 statt 20 Arbeiten jährlich geliefert werden; umgekehrt: würde das jetzt bestehende Tempo der Übersetzungen aus dem Französischen auf das Griechische und Lateinische übertragen, so müßten alle 14 Tage 3, jährlich 60, in Summa 180 griechische und 180 lateinische Arbeiten geliefert werden. Thatsächlich werden im Augenblick in den 3 oberen Klassen in den 3 Jahren im Französischen allein 10 Arbeiten dieser Art mehr gefertigt als in beiden alten Sprachen zusammen genommen, nämlich wie gesagt 60, gegen 30 griechische und 20 lateinische! Darin kann ich nichts anderes als ein Mißverhältnis sehen, um so weniger verständlich, als weder dem Lateinischen noch dem Griechischen, sondern nur dem Französischen ein Ziel im mündlichen Gebrauch der Sprache gesteckt ist.

Bei einer solchen Sachlage ist es notwendig auszusprechen, daß mit einer Stunde Französisch wöchentlich — das ist alles, was uns noch bleibt — in den drei Oberklassen des Gymnasiums nur sehr geringfügige Leistungen erzielt werden können. Was alles aber schreiben die Lehrpläne für IIIA—IA vor? Fortgesetzte Übungen im Sprechen in jeder Stunde, gelegentliche zusammenfassende grammatische Wiederholungen, mündliche Übersetzungen ins Französische, Lektüre moderner Prosa, teilweise geschichtlich, auch moderner Dichtungen und einer Komödie Molières, mit guter Übersetzung und Berücksichtigung von Synonymischem, Stilistischem, Metrischem: alles in einer Stunde wöchentlich. Es ist unmöglich etwas zu leisten, wenn alle diese Forderungen berücksichtigt werden. Lasse ich alles andere bei Seite, außer Lektüre und Sprechübungen, so bleiben mir wöchentlich etwa 30 Minuten Lektüre und 20 Minuten Sprechübungen; das würde jährlich 20, in 3 Jahren 60 Stunden Lektüre und jährlich $13\frac{1}{3}$, in 3 Jahren 40 Stunden Sprechübung ausmachen, also 100 Stunden wirkliches Französisch — auf soviel schrumpfen die nominellen 120 in Wirklichkeit zusammen.

Eine einigermaßen befriedigende Leistung im Sprechen kann aber in 13 Stunden jährlich, die sich in Berlin auf etwa 50 Obersekundaner und etwa 40 Unter- und ebensoviel Oberprimaner verteilen, nicht erzielt werden, selbst wenn es sich nur darum handelt, die früher erworbene Sprechfähigkeit aufrecht zu erhalten. Es ist wenig gefordert, wenn man durch Beseitigung der Übersetzung ins Deutsche die volle Zahl der Stunden, welche im Lehrplan „Französisch“ genannt sind, in Summa 240 Stunden nomi-

nell, reell 200 Stunden auch wirklich für Französisch zur Verfügung haben möchte. Mit Hilfe der sogenannten neuen Methode kann man dann wenigstens „einige Geübtheit im praktischen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache“ erreichen, wie es das dem Gymnasium gesteckte allgemeine Lehrziel (S. 28) vorschreibt. Der Begriff „einige Geübtheit“ ist zwar sehr dehnbar, aber man muß doch fähig sein, dem Begriff eine ansprechende Deutung zu geben, was jetzt kaum möglich ist.

Dieses eben genannte Ziel steht in grellem Widerspruch mit der Verwendung der Hälfte aller französischen Stunden für den deutschen Unterricht, sowie mit der Forderung einer deutschen Stilübung im französischen Abiturientenexamen. Noch schärfer wird der Widerspruch, wenn wir S. 74 in den Erläuterungen lesen: „Bei der erheblichen Kürzung des grammatischen Lernstoffs und bei fortschreitender Durchbildung der sogenannten neueren Methode ist das im wesentlichen auf den praktischen schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache bemessene Lehrziel zu erreichen“ — gemeint ist, trotz der Verminderung der französischen Stunden um 2 im ganzen. Die nochmalige Reduzierung um die Hälfte dieser 2 Stunden in den oberen Gymnasialklassen macht nun meines Erachtens, wie gesagt, die Erreichung des gesteckten Lehrziels unmöglich. Ich erinnere hier an das, was Herr Geheimrat Dr. Stauder in der Dezemberkonferenz (S. 210) ausgesprochen hat: „Die (Fächer), welche nur zwei Stunden haben, das wissen alle Schulmänner mit mir, vertragen keine Reduktion mehr. Darin noch weiter herunter zu gehen, ist vom didaktischen Standpunkt unzulässig“. Die im gymnasialen Abiturientenexamen geforderte Leistung trägt noch mehr dazu bei, um von der Erreichung des gesteckten Zieles abzulenken; die Leistung hat mit diesem Ziele überhaupt nichts zu thun. Die Unterrichtsverwaltung rechnet (S. 74) auf das rege Streben der Lehrer der neueren Sprachen, auf die Benutzung aller Mittel seitens der Lehrer, um sich für den praktischen Gebrauch der Fremdsprachen zu befähigen; aber wenn der Lehrer des Französischen in Gymnasial-IIA—IA die Hälfte seiner Thätigkeit in der Klasse und die ganze Thätigkeit außer der Klasse auf deutschen Unterricht verwenden muß, nur deutsch noch zu korrigieren hat, wofür soll er dann die Opfer an Zeit und Geld und Arbeit, die der Aufenthalt im Ausland und der praktische Betrieb der Fremdsprachen beansprucht, gebracht haben? Da muß dem Eifrigsten der Mut sinken.

Die fortschreitende Durchbildung der neueren Methode ist im Gymnasium nicht möglich, wenn die Übersetzung aus dem Französischen nicht völlig gestrichen wird. Vorher ist an eine Erreichung des dem Gymnasium gesteckten Ziels nicht zu denken. Auch im Examen muß natürlich die betreffende Arbeit gestrichen werden. Die dem gesteckten Ziel und der allgemeinen von der Unterrichtsverwaltung eingeschlagenen Richtung aufs Praktische

einzig und allein entsprechende Forderung im Abiturientenexamen ist eine mündliche Leistung im Verständnis und vor allem im Sprechen, nachdem im Abschlußexamen in IIB eine schriftliche Leistung gefordert worden ist, — nicht ein Extemporale: das läuft wieder auf grammatischen Drill hinaus, sondern eine freie schriftliche Arbeit, „nachahmende Wiedergabe von Gelesenem und Vorerzähltem“, wie der Lehrplan für IIB sagt.

Das mündliche Abiturientenexamen würde ich ungefähr so einrichten, wie wir es seit Jahren auf Anregung des Herrn Geheimrat Dr. Klix am Askanischen Gymnasium betrieben hatten: Einer Übersetzung aus dem Französischen folgten französische Fragen über Hauptpunkte der französischen Litteratur, bei deren Beantwortung der Abiturient die erworbene Sprechfähigkeit zeigte. Statt der Litteratur kann auch Geschichtliches oder sonst etwas über Land und Leute in Frankreich, sogenannte Realien, gefragt werden. Statt der Übersetzung kann man auch, wie Klinghardt („Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode“) vorschlägt, eine Inhaltsangabe in französischer Sprache über eine kurz vorher durchgelesene Stelle geben lassen.

So kommen wir zu einem zweiten wichtigen Punkte, der sowohl von Direktor Waetzoldt¹⁾, als auch in anderer Form von mir²⁾ schon hervorgehoben worden ist³⁾: es darf über den praktischen Interessen die wahre Geistesbildung im Gymnasium nicht versäumt werden, oder wie Direktor Waetzoldt es ausdrückte (Verhandlungen des 5. allgemeinen deutschen Neuphilologentags 1893, S. 27): „Ich vermisse in den Lehrplänen und in der Denkschrift den Ausdruck eines letzten, höchsten idealen Zieles, wie es schön und rein dem Unterricht in den klassischen Sprachen gesetzt ist, der Geschichte, dem Deutschen. Ich bin aber so geartet, und ich glaube, viele von meinen Genossen werden auch so sein, daß ich ohne ein solches letztes Ziel nicht arbeiten, nicht leben möchte. (Beifall.) Ohne das verlohnte es sich nicht der Mühe, Lehrer zu sein, wenn es auch gut ist, praktisch Erreichbares, Unmittelbares zu wollen, wenn es auch richtig ist von einer Unterrichtsverwaltung, nur das zu fordern, was unmittelbar erreicht werden kann und soll. Nur einmal, gelegentlich der Lektüre in den Realanstalten, wird leise auf die Aufgabe hingedeutet, die ich für die höchste halte, der aller Unterricht in den neueren Sprachen dienen soll, der niedrigste Unterricht wie der höchste. Dort wird gesagt . . . : ‘In den oberen Klassen, zumal an Realanstalten, sind auch die übrigen Gattungen zu berücksichtigen. Hier gilt es, die Bekanntschaft mit dem Leben, der Sitte, den Gebräuchen, den wichtigsten Geistesbestrebungen beider Nationen zu vermitteln und zu dem Zweck besonders moderne

¹⁾ Auf dem 5. Neuphilologentag (Berlin).

²⁾ Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik (Berlin 1892).

³⁾ Neuerdings auch von Würzner auf der 42. Philologen-Vers. (Wien).

Schriftsteller ins Auge zu fassen.' Hier schimmert — fährt Waetzoldt fort — die Aufgabe durch, um deren willen wir studieren und lehren. In drei große Kulturbeziehungen soll höhere geistige Bildung den einzelnen stellen: in ein Verhältnis zum eigenen Volke und Vaterland; in ein Verhältnis zur Antike und in ein Verhältnis zu den mitlebenden Kulturvölkern. Und dieses letzte ist unsere höchste Aufgabe den Schülern gegenüber.“ Ich bin, gewiss mit der Majorität der Fachgenossen, ganz dieser so schön vertretenen Ansicht, und bin auch der Überzeugung, daß die Regierung diese Ansicht mehr teilt, als es in den Lehrplänen zum Ausdruck gekommen ist. An Realanstalten ist reichlich Raum vorhanden, um diese Aufgabe, die wir eben erst angefangen haben in Angriff zu nehmen, mehr und mehr zu lösen. Warum soll unter den höheren Schulen dem Gymnasium die Möglichkeit versagt sein, diese Aufgabe zu bewältigen, ja nur ihr nahe zu treten! Nur jener Übersetzungen wegen, die von sehr zweifelhaftem Werte sind. Ehe diese beseitigt sind, das ist mein *ceterum censeo*, kann der französische Unterricht seine eigentliche Aufgabe nicht erfüllen. Es handelt sich nicht nur um 100 Stunden für 3 Jahre, sondern auch um die Erhaltung der Kontinuität im Sprechen des Französischen, wodurch der Wert der übrigen 100 Stunden verstärkt wird. Es handelt sich auch nicht bloß um Zeitgewinn in den Oberklassen, sondern darum, daß das in den unteren Klassen mit der sogenannten neueren Methode mühevoll erzielte Resultat nicht beeinträchtigt werde, wie dies bei dem jetzigen Stand der Dinge geschieht. Und es handelt sich nicht nur darum, nicht wieder zu vernichten, sondern darum, die Frucht des verbesserten Unterrichts in den Oberklassen reifen zu lassen: die Einführung in das nationale Leben der Franzosen, ihre Geschichte und Litteratur auf Grund der erlangten Sprech- und Hörfähigkeit.

Erst nach Beseitigung des deutschen Zieles im französischen Unterricht können wir das Ziel des französischen Unterrichts erreichen. Dann wollen wir aber auch (wenn alle Lehrer gut vorgebildete Fachlehrer sind) nicht nur Geübtheit im Sprechen erreichen, sondern den Schüler auch in Geschichte, Litteratur und Leben des Nachbarvolkes einführen, nicht eine — nein mindestens vier Komödien von Molière lesen, wie ich dies seit Jahren thue, und noch vieles andere außerdem. Wie der geschichtliche Stoff in Hör- und Sprechübungen (etwa in IIB) vermittelt werden kann, liegt auf der Hand. Wie ich mir den Litteraturunterricht, nach jahrelanger Praxis, denke, habe ich in meiner oben citierten Schrift „Gelöste und ungelöste Fragen“ näher ausgeführt, wenigstens im allgemeinen; wie derselbe Unterricht im einzelnen zu gestalten sei, hoffe ich demnächst an einem Beispiele zu zeigen. Ich wiederhole, daß hier geradezu alles erst noch für die Schule zurecht gemacht werden muß, daß die seitherigen Hilfsmittel nicht genügen. Und ebenso steht es mit den sogenannten

„Realien“, den modernen Antiquitäten, wenn man so sagen dürfte, über welche Klinghardt (in seiner oben citierten Schrift: Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der neuen Methode) und Würzner (in Vietors „Die Neueren Sprachen“ I, Heft 5, August 1893, Wiedergabe seines Vortrags auf der 42. Philologenversammlung zu Wien) Winke geben.

Ich fasse den ersten Teil meiner Kritik zusammen:

1. Beseitigung des fremden Elementes, der deutschen Stilübungen.
2. Stärkere Betonung des idealen Zieles: Bekanntschaft mit dem Geistes- und Kulturleben der Franzosen.

II. Einzelnes.

Was sich im einzelnen aus den vorstehenden Wünschen ergeben würde, braucht hier nicht näher ausgeführt zu werden. Ich bringe nur noch einige Punkte zur Sprache.

Zunächst will ich wiederholen, was ich oben gelegentlich und früher schon in meiner Broschüre erwähnt habe: die Abschlussprüfung möchte nicht in einem Extemporale, sondern in einer freien Arbeit bestehen, weil eine solche die richtige Konsequenz der neueren Methode ist und nur eine solche das Bevorzugen der Grammatik in den Unterrichtsstunden verhindert.

(In der Reifeprüfung der Realgymnasien und Oberrealschulen müßte aus demselben Grunde die Übersetzung ins Englische oder Französische wegfallen.)

Auch die genaue Bestimmung der grammatischen Pensum ist eine Gefahr für das neuere Prinzip und widerspricht dem geforderten Zurücktreten der Grammatik. Nach seitheriger Gewohnheit glaubt der Lehrer vielleicht sein Pensum überhaupt erledigt zu haben, wenn er nur das grammatische Pensum erledigt hat; er wird verleitet, in der einen Klasse die Tempuslehre, in der anderen den Infinitiv dem inspizierenden Schulrat als Klassenpensum vorzuführen zu wollen, während dieses Pensum nunmehr doch nur zum kleinsten Teile grammatisch ist und mehr im Können als im Wissen bestehen soll. Ich schlage daher vor, bei der nächsten Redaktion der Lehrpläne die Spezifizierung der Grammatik zu unterlassen, und statt dessen fürs Gymnasium etwa zu setzen: IV. Regelmäßige Formenlehre. III B. Unregelmäßige und Abschluss der Formenlehre. III A. Grundgesetze der Syntax. II B. Erweiterung und Abschluss der Syntax. (Für die anderen Schulen ähnlich.)

Im Sprechen und Verstehen liefse sich dagegen das Klassenziel der einzelnen Klassen bestimmter als seither angeben, fürs Gymnasium etwa in folgender Weise: IV. Am Schlufs des ersten Jahres soll der Schüler imstande sein, selbständig zu präparieren und französische Fragen über die gelesenen und eingeübten Stücke mit den Worten des Textes französisch zu beant-

worten. III B. Am Schluss des zweiten Jahres soll der Schüler imstande sein, leichtere Stücke mit Nachhülfe ohne Präparation zu übersetzen und französische Fragen über gelesene Stücke in freieren Worten französisch zu beantworten. III A. Am Schluss des dritten Jahres soll der Schüler erzählende Prosa ohne Übersetzung beim Lesen und Hören im wesentlichen verstehen und französische Fragen über das Gelesene und Gehörte französisch beantworten können. II B. Die seither gewonnene Fähigkeit im Verstehen von Gelesenem und Gehörtem und im Sprechen darüber wird auf das Gebiet der französischen Geschichte ausgedehnt. Am Schluss des vierten Jahres soll der Schüler über die Hauptpunkte der französischen Geschichte in französischer Sprache Auskunft zu geben wissen. II A—IA. Ausdehnung des französischen Gedankenkreises auf Litteratur und sonstiges Geistesleben.

In den Einzelheiten der grammatischen Pensen, die ich zu streichen vorschlug, finden sich beim Vergleiche der korrespondierenden Stellen in den verschiedenen Anstalten Abweichungen, welche sich nicht recht erklären lassen, falls nicht alle diese Angaben nur als hingeworfene Winke gelten sollen. Warum sollen im Realgymnasium die Präpositionen *de* und *d* schon in III B (S. 30) als Penum vorkommen, im Gymnasium aber erst mit allen anderen Präpositionen in II B? Warum sollen im Realgymnasium (III A, S. 31) die unpersönlichen Verben behandelt werden, im Gymnasium aber nicht? — Einen Satz verstehe ich nicht recht (S. 29, 5. Z. v. u. II B): „Wiederholung des Fürworts, soweit dies auf der Unterstufe gelernt“. Ich möchte sagen: Wiederholung des Fürworts und Zufügung dessen, was nicht auf der Unterstufe gelernt ist. — Warum sind die demonstrativen und unbestimmten Fürwörter auf der Oberrealschule (S. 33 III A, II B) von den übrigen Fürwörtern getrennt? — Warum sollen an lateinlosen Anstalten die Einzelheiten der Grammatik weniger dem Zufall überlassen werden als an Gymnasien? (S. 32 b. Vorbemerkung). Oder vielmehr, warum hier mehr wie dort? — Warum sollen (S. 33 D. I) nur an der Realschule von den unbestimmten Fürwörtern die unwichtigeren übergangen werden? —

Zu S. 29 III A „Übungen im richtigen, betonten Lesen“ möchte ich meinen, daß dies schon nach IV gehört.

Zu S. 30 II A—IA: „Auf . . . gute Übersetzung ist besonderes Gewicht zu legen“. Ich würde in den Oberklassen überhaupt nicht mehr übersetzen lassen, aufser in besonderen Fällen. Zunächst muß das Verständnis unbekannter Wörter und schwieriger Stellen durch Erklärungen in französischer Sprache vermittelt werden.

Warum fehlt hier und S. 31 bei der Lektüre „nach einem festzustellenden Kanon“, wie es (S. 35) im englischen Lehrplan des Realgymnasiums heißt? Nicht als ob ich das Fehlen dieses Zusatzes bedauerte; ich möchte nur gerne den Grund wissen. Möglich wäre, daß die Aufstellung eines Kanons für die Lektüre im Englischen leichter erscheint als im Französischen; aber warum

die beiden Sprachen so verschieden behandeln? Die große Freiheit, die uns in der Wahl der Lektüre gelassen wird, zeugt von großem Vertrauen der Regierung in die Einsicht der Lehrer. Auch ist es gewiß richtig, den individuellen Geschmack des Lehrers hier walten zu lassen.

Wir billigen durchaus, daß kein verpflichtender Kanon aufgestellt wird, wie wir überhaupt bei der Hervorhebung einiger Punkte und der Durchnahme aller Einzelheiten wieder sehen, wie sehr wir mit dem meisten, was der französische Lehrplan enthält, doch so völlig einverstanden sind.

Dies bezieht sich auch ganz besonders auf die S. 37 folgenden „Methodischen Bemerkungen zu Französisch und Englisch“, die wir durchweg ausgezeichnet finden. Was hier über den Betrieb im allgemeinen, über grammatische Terminologie, Heranziehung der geschichtlichen Sprachforschung, Chorsprechen, Fernhaltung der Lautschrift, Ausbildung der Hör- und Sprechfähigkeit, induktive Lehre der Grammatik, Aneignung eines festen Wort- und Phrasenschatzes, die leider noch fehlenden Vokabularien, die Lektüre und Sprechübungen gesagt ist, begrüßen wir mit Freuden als wichtige und segensreiche Errungenschaft.

Da ich in meiner Broschüre „Gelöste und ungelöste Fragen“ bereits auf diese „Methodischen Bemerkungen“ mehrfach eingegangen bin, so verweise ich auf sie und füge hier nur noch folgende Bemerkungen hinzu:

„Die grammatische Unterweisung hat in deutscher Sprache zu erfolgen.“ Dies ist im Prinzip gewiß richtig, so lange der Schüler diese Unterweisung auf Französisch nicht verstehen würde. Der nach der neueren Methode geschulte Obertertianer, zum Teil schon der Untertertianer, versteht aber bei der Verwandtschaft der grammatischen Terminologie vieles schon sehr gut, weshalb ich den Zusatz machen würde: „solange und sobald der Schüler die Unterweisung in französischer Sprache nicht versteht“. An der Verwerfung französisch geschriebener Grammatiken würde ich trotzdem festhalten.

S. 39 „... zu dem Zweck (Vermittelung der Bekanntschaft mit den wichtigsten Geistesbestrebungen) besonders moderne Schriftwerke ins Auge zu fassen“. Hierzu möchte ich auf die *Décadence* hinweisen, in welcher sich die französische Litteratur unseres Jahrhunderts befindet, und auf den Umstand, daß die wichtigsten Geistesbestrebungen der Franzosen nicht in modernen Schriftwerken, sondern in der Litteratur des 17. und 18. Jahrhunderts niedergelegt sind. Auch in französischen Schulen werden vor allem die Klassiker gelesen, und es schadet unseren Schülern nichts, wenn sie dieselben (von Racine, Corneille u. dgl. abgesehen) ebenfalls lesen, auf die Gefahr hin, daß sie einige altertümliche Wendungen mit auffangen. Die Klassiker dürfen nicht vernachlässigt werden, wenn auch das moderne Französisch des Sprechens wegen sonst bevorzugt werden muß.

Berlin.

W. Mangold.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Thiem, Leseproben aus alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen zum Gebrauch in höheren Unterrichtsanstalten zusammengestellt und mit einleitenden Besprechungen zum Texte sowie mit zwei grammatischen Abrissen und einem althochdeutschen Wörterbuch versehen. Berlin, Treackel, 1893. VI u. 266 S. 8.

Verf. geht von dem richtigen Grundsatz aus, daß der Schüler, wenn er, wie das nach den neuen preussischen Lehrplänen angestrebt wird, einigermaßen in den Inhalt der mittelalterlichen Dichtung eindringen soll, ein Lesebuch in Händen haben muß, das er innerhalb und außerhalb der Schule gebrauchen kann. Sein Buch bietet Leseproben der ersten und zweiten Periode unserer Litteratur: das Hildebrandslied (Original und Übersetzung), das Waltharilied (deutsch), das Wessobrunner Gebet und Muspilli (Original und Übersetzung), einige Abschnitte aus dem Heliand und Krist in metrischer Übersetzung, dazu ein sprachgeschichtliches Vorwort, einleitende litterarhistorische Übersichten und den bereits in der Überschrift erwähnten, in anbetracht der wenigen Originalproben eigentlich überflüssigen Abriss der ahd. Grammatik und Wörterverzeichnis. Die Merseburger Zauberformeln fehlen, ebenso das Ludwigslied, und die Übersetzungen aus dem Krist zeigen mit voller Deutlichkeit die Unmöglichkeit, mit den Mitteln unserer Sprache und Verkunst dem ahd. Idiom gerecht zu werden. Daß gerade das erste Kapitel dieser Dichtung übergangen ist, welches den bekannten Preis des fränkischen Volkes enthält, ist einigermaßen befremdlich. Der zweite Teil bringt Auszüge aus dem Nibelungenliede (nach Lachmanns Ausgabe) und der Gudrun, beide mit Einleitungen und verbindenden Texten, und zwar so ausführlich, daß der Leser einen Überblick über den Gesamthalt der Dichtungen bekommt. Leider fehlt im Auszuge des Nibelungenliedes aventure XXX, die erzählt, wie Hagen und Volker die Wache halten. Es folgen Proben aus der Eneit, dem Iwein, dem Parzival, die beiden letzteren mit Übersetzung, alle aber wie auch die Stücke aus Nibelungen und Gudrun mit Anmerkungen, die hauptsächlich die Wortklärung berücksichtigen. Zuletzt ein Auszug aus Walther (35 St.), der jedoch hinsichtlich der Auswahl

und namentlich der Anordnung nicht vollkommen einwandfrei ist, ebenfalls mit erklärenden Anmerkungen. Kleinere Bedenken, die mir bei der Durchsicht des Buches gekommen sind, unterdrücke ich. Aber fragen möchte ich, was der Satz auf S. 22 bedeutet: „Sein (des Kristi) Dichter verdrängte durch die römisch-katholische Form die deutsche Sprache aus den Kreisen der Geistlichen, welche damals allein den gelehrten Stand ausmachten, und diesem Umstande ist die tiefe Erniedrigung zuzuschreiben, in welcher unsere Sprache im 10. und 11. Jahrhundert sich befand.“

Karlsruhe.

F. Kuntze.

- 1) Chr. Muff, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 5. Abteilung für Ober-Tertia. Berlin, G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung, 1893. VI u. 364 S. 8.

Auch dieser Band zeigt die gleichen Vorzüge wie die früheren und verdient allgemeine Beachtung.

Die Aufnahme der nordischen und germanischen Sagen entspricht den Forderungen der Lehrpläne. Von ihrer Berechtigung bin ich auch jetzt nicht überzeugt; ich fürchte vielmehr, daß gerade hier bald eine Übersättigung eintreten wird. Der feinsinnige Herr Verf. weist darauf hin, daß diese Stücke einen wahren Schatz von Poesie und sittlich hoher Anschauung enthalten; zweifellos wird die Aufnahme keine Bedenken haben, wenn stets der vorhanden ist, der diese Schätze heben kann. Dies zu glauben, bin ich aber nicht Optimist genug. Auch liegt die Gefahr recht nahe, daß diese Vorzüge gefunden werden, wo sie ursprünglich bewußt gar nicht vorhanden waren.

- 2) Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgymnasium zu Döbeln. 4. Teil, 2. Abteilung. Ober-Tertia. Zweite Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1893. VIII u. 404 S. 8.

Das Buch enthält im prosaischen Teile Sagen (Beowulf, Frithjof Parzival), Geschichtliches (von den Pyramiden von Memphis bis Sedan, nebst einigen Aufsätzen aus dem Leben deutscher Maler und Dichter), Erzählungen, Naturgeschichtliches und Aus der Länder- und Völkerkunde, im poetischen Proben epischer und lyrischer Poesie, sowie den, wie es scheint, allmählich unvermeidlichen „Kanon“.

Die Auswahl ist durchgehends geschickt, namentlich der poetische Teil recht maßvoll. Die Verknüpfung der einzelnen Lehrfächer wird durch dieses Lesebuch gefördert. Auch vom sprachlichen Standpunkte kann man keine Ausstellungen erheben. Ob allerdings bei den Dialektproben viel herauskommen wird, ist eine andere Frage; die didaktische Absicht, welche die Verf. dabei leitete, ist nur anzuerkennen. Für die Aufstellung des Kanons maßgebende Grundsätze konnte ich zu meinem Bedauern nicht finden.

- 3) A. Führer, Deutsches Lesebuch auf vaterländischer Grundlage. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Münster i. W., Aschendorfsche Buchhandlung, 1893. VI u. 402 S. 8.

Der Verf. hat sein Buch von dem Standpunkte aus verfasst, das „die deutsche Lektüre in den unteren und mittleren Klassen einer größeren Einheit und eines festen Mittelpunktes bedürfe, auf den alles Bezug habe“. Als Mittelpunkt hat er „das deutsche Volk in seiner Sage, Dichtung und Geschichte, mit seinem Land und dessen Schönheiten und Eigentümlichkeiten, also das Deutschtum in seinem weitesten Begriff“ gefunden. „Alles, was von dieser Aufgabe ablenkt, ist grundsätzlich ausgeschlossen und bleibt den übrigen Unterrichtsstunden vorbehalten“. Die einzelnen Abschnitte sind selbständige Abfassungen „den Zwecken der Schule entsprechender Stücke“ oder „angemessene Umarbeitungen fremder“. Dagegen macht der Verf. sich ein besonderes Verdienst daraus, Fabeln, Parabeln, Erzählungen und Märchen in der Originalform nach den Originalformen gebracht zu haben; in den Gedichten „gilt unbedingte Genauigkeit in der Wiedergabe“. Die Gedichte selbst sind „nicht nach Dichtgattungen oder sachlichen Gesichtspunkten geordnet, sondern nach den Dichtern“.

Wer mit dem Konzentrationsprinzip des Verf.s nicht einverstanden ist, wird sich zum Gebrauche seines Buches nicht entschließen. In der That ist die Durchführung nicht so einseitig, wie man lediglich nach der Einleitung erwarten könnte. An Märchen und Sagen, Erzählungen, Fabeln und Parabeln ist vielleicht eher des Guten zu viel gethan; natürlich finden sich die unvermeidlichen Sternthaler, das Totenhemdchen, das Hirtenbüblein u. s. w. — die alle Jungen heute sicherlich in einer guten Vorschule zum Teil schon in den ersten Wochen kennen lernen, wo sie auch am Platze sind. Volks- und Heldensagen, sowie die geschichtlichen Erzählungen sind durchgehends zweckmäßig gewählt und bieten viele Abwechslung. Aber auch für den Anschauungs- und Geographieunterricht liefert Abschnitt V, das deutsche Land, seine Natur und Bewohner, recht gutes Material.

In dem poetischen Teile sind die geschmacklosen und platten Gellertschen Fabeln zu reichhaltig bedacht; sonst wird man an der Auswahl viele Freude haben können.

Ein Anhang enthält Sagen und Geschichten aus dem klassischen Altertum; der Verf. konnte sich nicht entschließen, sie in das Buch selbst aufzunehmen, da sie seinem Prinzip widersprechen. Beistimmen kann man ihm nur, wenn er sie der Sexta zuweisen will.

Die sprachliche Einkleidung ist meist befriedigend; aber in einzelnen Partien herrscht eine stark manierierte Sprache, die von unserem heutigen Deutsch zu weit abliegt. Dies gilt insbesondere von den Abschnitten über die deutsche Sage, und hier wieder in besonders auffälligem Maße von den Stücken der Nibelungen- und der Dietrichsage.

Jedenfalls sind Versuche mit dem Buche durchaus wünschenswert, da es ein methodisch-richtiges Prinzip durchzuführen sucht. Dann wird sich vielleicht auch zeigen, daß die Bedeutung des Deutschen für die innere Verknüpfung der Unterrichtsfächer nicht in vollem Maße ausgenutzt wird. Es ist mir wenigstens unverständlich geblieben, warum zur Charakterisierung der Heimat Wald und Bäume, Gebirge und Ebenen, Flüsse und Ströme für notwendig erachtet wurden, während Tiere, Vögel und Insekten, die sie beleben, viel zu wenig beigezogen sind. Was für ein falsches Bild giebt die Darstellung der Heide ohne Bienen, der Alpenwirtschaft und der Bergwiesen des deutschen Mittelgebirges oder der fetten Marschen ohne das sie erst belebende Vieh! Und ist die Jagd nicht eine urdeutsche Neigung? Der Verf. hat dies ja selbst gefühlt, indem er drei Stücke mit verwandtem Inhalt (Unsere Säger, Die Schwalbe, Die Alpen) aufnahm. Aber das ist viel zu wenig; denn am ehesten und festesten lernt der Schüler sein Vaterland lieben, wenn er seine Herrlichkeiten kennt.

- 4) Joh. Wilh. Schaefer, Auswahl aus deutschen Dichtern des 18. und 19. Jahrhunderts für Schule und Haus. Vierte, verbesserte und vermehrte Aufl. Bremen, M. Heinsius Nachf., 1893. XXXVI u. 588 S. 8.

Die vierte Auflage eines Buches ist im allgemeinen eine ausreichende Rechtfertigung für dessen Existenz. Das vorliegende hat sich offenbar zahlreiche Freunde erworben, vermutlich dadurch, daß es Vielen Vieles bietet. Im einzelnen scheint es, daß die Einleitung, die eine Übersicht der Geschichte der deutschen Poesie im 18. und 19. Jahrhundert giebt, sich nicht von „reiferen Schülern und Schülerinnen“ unverständlichen Phrasen fernhält. Was sollen sich Schüler bei folgenden Sätzen über Heine denken: „In den Gedichten H. H. vernichtet sich die Poesie durch sich selbst.“ — „Er löst die Traumbilder einer für ihn untergegangenen Gemütswelt durch Witz und Spott in nichts auf.“ Auch darin wird der Verf. nicht unbedingte Zustimmung finden, wenn er „sich erlaubt, verfehlte und geschmacklose Strophen, die bei dem natürlich feinen Takte der Jugend die ernste Wirkung des Gedichtes schädigen oder wohl gar vernichten, einfach wegzulassen, falls dadurch der Zusammenhang nichts einbüßte“. Wo sind die Grenzen für solchen Subjektivismus?

Giefßen.

Herman Schiller.

Hugo Landwehr, Dichterische Gestalten in geschichtlicher Treue. Elf Essays. Ein Beitrag zum Verständnis der klassischen Dramen. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1893. IV u. 191 S. 8.

Um ein geschichtliches Drama verstehen und vollständig würdigen zu können, genügt die rein ästhetische Betrachtung nicht; erst wenn der Leser weiß, welche Züge des dichterischen Bildes sind ge-

schichtlich bezogen? welche hat der Dichter geändert und warum? welche sind seine eigene Erfindung? gewinnt er einen Einblick in das Schaffen, in die Werkstatt des Meisters. Es ist daher nur natürlich, wenn besonders in letzter Zeit berufene und unberufene Hände geschäftig gewesen sind, für die Schule die geschichtliche Grundlage der klassischen Dramen darzustellen. Ich nenne statt vieler nur die oft ausgeschriebenen und zu Schulausgaben bald kondensierten, bald verwässerten Erläuterungen von Heinrich Düntzer. Aber trotz aller Achtung vor seinen und manchen anderen wackeren Arbeiten über die klassischen Dramen der Schullektüre mußte man sagen: es fehlte ein Buch, in dem ein selbständiger Forscher die neuesten Ergebnisse der Geschichtswissenschaft über eine Reihe vielumstrittener Persönlichkeiten wie Don Carlos, Wallenstein, Maria Stuart, die Jungfrau von Orleans u. a. zusammenfaßte. Ein solches ist das vorliegende Werkchen: die in ihm gebotene Auswahl ist vorläufig auf die bekanntesten Dramen beschränkt. Die elf in ihm vereinigten Essays behandeln der Reihe nach: Fiesco, Don Carlos, Wallenstein, Maria Stuart, die Jungfrau von Orleans, Götz von Berlichingen, Clavigo, Egmont, Torquato Tasso, den Prinzen von Homburg und Zriny, — Wilhelm Tell ist absichtlich übergangen. Den Vergleich zwischen dichterischem Kunstwerk und geschichtlicher Wahrheit hat der Verf. absichtlich meist nicht gezogen, nur an einzelnen Stellen sind besonders starke Abweichungen des Dichters von der geschichtlichen Treue hervorgehoben und mitunter kurz begründet. Den Schlufs machen litterarische Nachweise, die den weiter Forschenden auf die bedeutendsten Werke hinweisen.

„Die Aufsätze sind eine Frucht langjähriger Studien“. Sie stehen unter ausgiebiger Benutzung der Fachlitteratur durchweg auf dem Standpunkte der neuesten Forschung, aber der Verf. wahr überall seine Selbständigkeit: Gleich im zweiten Aufsätze zeigt sich dieselbe in der Frage der Zurechnungsfähigkeit des Infanten und in der Ermittlung dessen, was Philipp schliesslich zum Einschreiten bewog. In dem Aufsätze über Wallenstein, der auf Grund der epochemachenden Publikation von Irmer verfaßt ist, hat L. Wallensteins Stellung zum Kaiser anders wie verschiedene Historiker aufgefaßt, wobei er Schebek am nächsten kommt: Wallenstein befand sich nicht in der abhängigen Stellung eines Tilly, sondern war ein bevorzugter Reichsfürst, der mit dem Kaiser seinen Vertrag gemacht hatte. Man muß sich eben bei der Beurteilung dieses Mannes sehr hüten, moderne Begriffe des 19. Jahrhunderts auf das 17. zu übertragen. Zeigt sich hier schon das überall wahrnehmbare Streben, die wirklich beglaubigten Thatsachen unvoreingenommen zu verstehen, so hat dasselbe namentlich vorgewaltet in dem Essay über Maria Stuart; dadurch ist derselbe mehr apologetisch als verurteilend ausgefallen. Zu dem Aufsätze über die Jungfrau von

Orleans sind vorzugsweise französische Studien verwertet worden. Die Auffassung Landwehrs ist realistisch, die geringe Bedeutung der Jungfrau, die bereits Schiller erkannte, hervorgehoben. In der Beurteilung Egmonts hat sich der Verf. im wesentlichen an Wenzelburger angeschlossen, der für sein Werk weitgehende Studien gemacht hat. Der folgende Aufsatz über Torquato Tasso bietet weit mehr wie der im Anhang aufgeführte von Kern. Was endlich die Essays über Clavigo und Zriny anlangt, so müssen wir für dieselben dem Verf. recht dankbar sein: weifs doch jeder kundige Lehrer, wie schwierig es ist, sich aus allgemein zugänglichen Werken über beide zu unterrichten, namentlich aber über Zriny; für ihn fehlen alle Vorarbeiten; was Landwehr giebt, ist eigene Quellenstudie.

Der dieser Anzeige zugemessene Raum verbietet es, noch näher auf den reichen Inhalt des Buches einzugehen, das nicht nur den Lehrern, sondern auch den Schülern der höheren Klassen warm empfohlen werden kann, da es geeignet ist, die Litteraturkenntnisse zu vertiefen und die Geschichtskennntnis zu fördern. Druck und Ausstattung sind gut.

Wahlstatt.

Raimund Oehler.

J. F. Hüttmann, Litteraturkunde. Leitfaden der Poetik für Mittelschulen und die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Stade, Schaumburg, 1893. VI u. 57 S. 8. 0,65 M.

In einem „deutschen Sprachbuche“ hat der Verf. unsere Sprache von der grammatischen Seite aufgefaßt und sie demgemäß behandelt. Die Sprache kann aber auch von einer anderen Seite betrachtet werden: neben dem grammatischen Unterrichte geht der Unterricht im Lesen her. Der Schüler liest prosaische und poetische Stücke, und da es ein unbilliges Verlangen ist, daß er die Schönheiten des Stückes, das er gelesen hat, sofort erkennt, so hat der Verf. auch eine Litteraturkunde gearbeitet. Auf 57 Seiten nun und in 26 Paragraphen spricht er in einer ersten Abteilung von den Formen der deutschen Dichtung, und zwar in drei Abschnitten von den Versen, vom Reim und von den Strophen; in einer zweiten vom Inhalte der deutschen Dichtung, und zwar in vier Abschnitten von der lyrischen, epischen, dramatischen und didaktischen. Kurz und bündig wird alles, was für das Verständnis des Besprochenen unumgänglich notwendig ist, hingestellt, und das ganze Verfahren der Entwicklung ist rein induktiv. So wird im sechsten Abschnitte der zweiten Abteilung unter dem Titel: „Von der dramatischen Dichtung. Das Trauerspiel, das Lustspiel und das Schauspiel“ erstens Wallensteins Monolog (Tod I 5), zweitens aus Minna von Barnhelm I 8, die zweite Unterredung zwischen Tellheim und Just, und drittens aus Iphigenie auf Tauris der erste Monolog der Heldin

(I 1) unter der gemeinsamen Ziffer 1 abgedruckt und unter 2 wird vom Drama, von Fabel, Ort, Zeit, Handlung, Held und Schicksal, Akten und Szenen und den drei Hauptarten des Dramas das Allerwichtigste angeführt, und daran knüpfen sich unter 3 drei Aufgaben in dieser Form: Merke die Gliederung und die Arten des Dramas! Welche Dramen sind dir bekannt? Gieb den Inhalt des folgenden Monologs — Jungfrau von Orleans, Prolog, Scene 4 — an, der dann ebenfalls abgedruckt ist. Die Methode der Behandlung ist bei allen Gattungen der ersten wie der zweiten die gleiche — wie mir scheint eine außerordentlich praktische und auch die notwendigsten Bedürfnisse befriedigende; denn wenn Schüler von Mittelschulen und den mittleren Klassen höherer Lehranstalten den hier angeführten Stoff genau kennen, so wissen sie genug. Das Büchlein sei deshalb bestens empfohlen.

Befremdet hat mich nur, dafs in § 23 unter „die Oper“ Uhlands Frühlingslied (Die linden Lüfte), Goethes Schatzgräber und M. Claudius' deutsches Weihelied (Stimmt an mit hellem, hohem Klang u. s. w.) gestellt sind.

Berlin.

U. Zernial.

H. Reich, Übungsbuch der lateinischen Elementarstilistik für die 6. Klasse des humanistischen Gymnasiums. 1. Abteilung: Übersetzungsvorlagen, XII u. 120 S. 2. Abteilung: Hilfsbüchlein z. Übungsbuch, 80 S. Bamberg, Leipzig, C. C. Buchner, 1893. 8. 2,20 M.

Als 6. Heft von Buchners Sammlung lateinischer Übungsbücher, die mir im übrigen unbekannt ist, bietet das Werkchen in seinem ersten Teil 150 ziemlich kurze Aufgaben, an denen die elementaren stilistischen Regeln, welche bei uns jetzt nach Ha fallen müßten, planmäßig eingeübt werden sollen. Denn das hält der Verf. mit vollem Recht für nötig, „so lange an der Forderung einer gründlichen Einführung in die klassische Litteratur der Römer festgehalten wird“. Das Ganze zerfällt im Anschluss an den Anhang zu Landgrafs Grammatik über grammatisch-stilistische Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Redeteile in sieben Abschnitte, von denen der erste Wiederholungsaufgaben über frühere Pensen bringt, „nach dem Vorgange der bisher erschienenen Buchnerschen Übungsbücher“, die fünf folgenden die einzelnen Redeteile behandeln, der siebente den ganzen Stoff repetiert. Der Inhalt, der Stufe entsprechend im wesentlichen historisch, behandelt in durchaus angemessener Weise Stoffe aus den verschiedensten Perioden der griechischen und römischen Geschichte (Nr. 1 z. B. Homer, Nr. 150 das Ende der Kleopatra) meist in freier und selbständiger Bearbeitung, doch auch im Anschluss an Livius (vereinzelt Cicero) und an Roths römische Geschichte und Benders Rom. Sprachlich bietet besonders Livius, der Hauptschriftsteller dieser Stufe, das Vorbild. Neben dem nächsten

Zwecke soll noch allerlei anderes erreicht werden, das Auswendiglernen angeführter Dichterstellen, lateinischer Sprüche u. dgl. Mit besonderer Sorgfalt ist, wie in der ganzen Sammlung, auf guten deutschen Ausdruck gesehen, der nun freilich vielfach so gut ist, daß die Umsetzung ins Lateinische nur durch weitgehende Hülfe möglich wird. Solche Hülfe wird für einfachere Dinge, z. B. Vokabeln, in nicht übermäßig zahlreichen Fußnoten gegeben, schwierigere Punkte behandelt der 2. Teil, das „Hilfsbüchlein“, indem es zunächst über 100 im ganzen passend ausgewählte Synonyme, von denen die bereits auf früheren Stufen gelernten durch den Druck kenntlich gemacht sind, in kurzer, knapper Weise belehrt, — nur sähe ich gern noch mehr Beispiele angeführt und halte eine rein alphabetische Anordnung für praktischer und bequemer als die hier vorgenommene Teilung in Substantiva, Adjectiva, Verba und Adverbia; *coniuæ* = Gatte? — Ein 2. Abschnitt giebt „Einzelbeispiele“, d. h. er bietet nach der Reihenfolge der Paragraphen der Grammatik zusammenhangslose Sätze, die aus dem Übungsbuch entnommen sind, durch Hinweis auf die Stücke, wo sie vorkommen, verständlich gemacht werden und eine energischere Einübung der einzelnen Regeln ermöglichen sollen, ein Verfahren, bei dem allerdings viel Stoff zweimal vorkommt; die lateinischen Mustersätze, von denen doch ausgegangen werden muß, enthält wahrscheinlich — auch in genügender Fülle? — die Grammatik von Landgraf. Im 3. Abschnitt, der Phraseologie, werden sodann in der Reihenfolge der Aufgaben die schwierigeren Phrasen angeführt — um ein paar beliebige Beispiele herauszugreifen: es gährt im Äquerland *fremunt Aequi*, mein Gefühl sagt mir *sentio*, sein Schicksal in seine eigene Hand nehmen *sibi ipsum consulere*, doch auch näher liegende —, und endlich wird im 4. Abschnitt auf zehn Seiten ein kleines Lexikon hinzugefügt.

So bietet das Werkchen einen außerordentlich reichen Stoff, der ohne Frage wohl geeignet ist, bei den Schülern Fertigkeit und Sicherheit in diesem Pensum zu erzielen. Voraussetzung dafür ist aber, daß sich Zeit findet, ihn fleißig zu benutzen und gehörig durcharbeiten. Ich will dem Verf. von Herzen wünschen, daß er in Baiern diese Zeit hat, in Preußen ist sie bei der einen sogenannten Stilstunde in IIa und I mit allem, was auf ihr lastet, nicht mehr vorhanden.

Die Ausstattung ist sehr gut, der Druck durchaus korrekt, mir ist nur in Nr. 149 das Fehlen des Striches, der den Abschluss der ersten Periode anzeigen soll, aufgefallen.

Mühlhausen i. Th.

O. Drenckhahn.

H. Fritzsche, Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik. Zweite, vielfach verbesserte Auflage. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Gödel), 1893. VII (XI) u. 170 S. 8. geb. 2 M.

Wohl bei keiner Sprache sind die veränderten Anschauungen der Neuzeit deutlicher zum Ausdruck gekommen als bei dem Griechischen. Schon bei der Reform der höheren Schulen v. J. 1882 war eine Einschränkung des Griechischen erstrebt worden, indem man den Anfang des Unterrichts auf die Untertertia verlegte. Zwar konnte man sich einigermaßen damit trösten, daß die Stundenzahl nur unwesentlich vermindert war (von 42 auf 40 St.). Seitdem aber haben die neuen Lehrpläne v. J. 1892 sowohl durch Verminderung der Stundenzahl (von 40 auf 36 St.), als auch durch die Feststellung eines neuen Lehrziels die Stellung des Griechischen im Unterrichtsplane der Gymnasien wesentlich verändert. Da nunmehr als letztes Ziel des Unterrichts das Verständnis der bedeutendsten Schriftsteller hingestellt ist, so ist die Erlernung der Formenlehre und Syntax lediglich Mittel zum Zweck und hat keinen selbständigen Wert mehr. Es kommt nicht mehr darauf an, durch Darlegung des fein gegliederten Organismus der griechischen Sprache den Verstand zu schärfen und das Gefühl für Formenschönheit zu wecken, eine Aufgabe, die jetzt dem Lateinischen allein zugefallen ist, sondern die Grammatik ist die dienende Magd der Lektüre geworden und soll den Schüler nur befähigen, die in dieser Sprachform niedergelegten Gedankensätze der großen Geister Griechenlands verstehen und würdigen zu lernen. Dieser veränderten Stellung des Endziels des griechischen Unterrichts hat Methode und Lehrbuch Rechnung zu tragen, und ganz besonders gilt diese Forderung von der Formenlehre der Unterstufe, die den Weg zu dem nächsten der leichteren Schriftsteller, zu Xenophon, vermittelt. Hier gilt es noch mehr als bisher geschehen ist, das Notwendige vom Nützlichen zu sichten und das Gegebene in klarer und bestimmter Form an wohlgewählten Beispielen zur Anschauung zu bringen.

Schon an der 1. Auflage der „Kurzgefaßten Schulgrammatik“ von Fritzsche war dieser Vorzug von verschiedener Seite anerkannt worden. Die jetzt erschienene 2. Auflage fußt auf denselben Grundsätzen; außerdem hat der Verfasser durch Benutzung der Winke erfahrener Schulmänner, die das Buch praktisch erprobt haben, sowie durch Rücksichtnahme auf die Anforderungen der neuen Lehrpläne es in der That verstanden, der 2. Auflage eine vollkommnere und verbesserte Gestalt zu geben.

Was zunächst den äußeren Umfang und die Einteilung des Stoffes betrifft, so ist allerdings die Seitenzahl der neuen Auflage nicht unbeträchtlich gewachsen (von 136 auf 170 Seiten), doch vermindert sich dieser Unterschied erheblich, wenn man bedenkt, daß in der neuen Auflage als Anhang die Hauptregeln der homerischen Formenlehre (7 Seiten) und statt des etwas über 3 Seiten

langen Verbalregisters der 1. Auflage ein 12 Seiten umfassendes Wortverzeichnis zur attischen Formen- und Satzlehre neu hinzugekommen ist. Nach Abzug dieser 16 Seiten sinkt der Unterschied beider Auflagen auf 18 Seiten herab. Auch bedeutet diese geringe Differenz nicht etwa eine Vermehrung des Lehrstoffes — derselbe ist im Gegenteil durch Ausscheidung zahlreicher Formen und Regeln eher vermindert worden —, sondern beruht wesentlich auf einer Erweiterung des klein gedruckten Nachschlagestoffes, in welchem seltene Sprachformen der Lektüre Aufnahme gefunden haben, und in einer Vermehrung der Beispiele, zu denen außer Xenophonsätzen auch zahlreiche metrische Sprüche herangezogen sind. Die Anordnung des Stoffes ist im ganzen dieselbe geblieben. So wenig aber die Gliederung des Stoffes im äußern merkbare Änderungen aufweist, so sehr spürt man im einzelnen auf jeder Seite die bessernde Hand des Verfassers, sodafs es unmöglich ist, beide Auflagen in der Klasse neben einander zu gebrauchen. Greifen wir zum Vergleiche beider Auflagen ein verhältnismäfsig kleines Gebiet, die Lautlehre und die Substantivdeklination, im ganzen 17 Seiten, heraus.

Eine durchgreifende Änderung hat hier z. B. der Abschnitt über die Accente erfahren, teils durch erläuternde Zusätze allgemeiner Art, teils durch eine klarere Fassung der einzelnen Regeln. Hierzu trägt nicht wenig die endgültige Weglassung der altertümlichen Wendungen *ultima*, *paenultima*, *antepaenultima* bei, wofür die deutschen Ausdrücke: Endsilbe, vorletzte, drittletzte Silbe vollständigen Ersatz bieten¹⁾. Nicht minder ist der Abschnitt über die sogenannten *Enclitica* — so schreibt der Verfasser jetzt für *Encliticae* der 1. Auflage — umgestaltet. Es sind meist Änderungen, die dem oberflächlichen Betrachter unbedeutend erscheinen, die sich aber bei näherem Nachdenken als wohlüberlegte Vereinfachungen ausweisen. Auch sonst fehlt es in dem 1. Teil der Lautlehre nicht an Zusätzen (z. B. über die älteren Buchstaben *ϕ* und *ψ* S. 1), Berichtigungen (z. B. über das *ι* *subscr.* bei uneigentlichen Diphthongen S. 2) und Änderungen zur Erzielung gröfserer Deutlichkeit.

Das Gesagte möge hinreichen, um das Streben des Verfassers nach Vervollkommnung des Buches zu veranschaulichen. Gehen wir jetzt zu dem 2. Abschnitt, der Substantivdeklination, über.

Als ein entschiedener Fortschritt ist es zu begrüfsen, dafs der Dual gänzlich aus den Paradigmen beseitigt und sogar hinter die Adjektivdeklination und Komparation geschoben ist. Dafür sind einige allgemeine Bemerkungen über die Deklination überhaupt vorangeschickt. So z. B. der Vokativ ist im Singular meist gleich dem Stamme, im Plural stets gleich dem Nominativ. Warum

¹⁾ In ähnlichem Bestreben ist auch Seite 15 das Fremdwort „Analogie“ durch „Vorgang“ ersetzt.

sollte es sich nicht empfehlen, wenigstens den Vokativ Pluralis in den Paradigmen zu sparen, mit dessen Hersagen unnütze Zeit vergeudet wird, und ihn im Nominativ durch zugefügtes V. anzu-
deuten? ¹⁾ Aus demselben Grunde kann man sich bei den Neutris (bezw. bei den Neutra) mit 3 Kasus begnügen, wodurch viel Raum im Buch und viel Zeit in der Klasse gespart würde. Dafs es ohne Auffälligkeit möglich ist, zeigt das Beispiel τὸ κράας bei Fritzsche S. 14, und ästhetische Rücksichten müssen heutzutage hinter dem praktischen Interesse zurücktreten.

Im einzelnen ist folgendes zu bemerken. Die Regel über den Accent des Gen. Plur. der 1. Dekl. ist trotz der Erklärung zu χωρῶν auf der vorhergehenden Seite nachher noch ausdrücklich hinzugefügt, da neben dem Verständnis der Form hier die Thatsache äufserst wichtig ist. Da α purum auf vorhergehendes ε, ι, ρ beschränkt ist, so ist στοά als Ausnahme für die Bildung des Gen. στοᾶς zugefügt. Ebenso war infolge der Bezeichnung des Genetivs auf α als „dorischer Genetiv“ die Änderung der dazugehörigen Bemerkung und die Aufnahme eines neuen Beispiels (Εὐρώτας) notwendig. Übrigens hat sich, was auch von den übrigen Deklinationen gilt, die Übersicht der Paradigmen dadurch wesentlich gehoben, dafs der Verfasser jetzt konsequent die deutsche Bedeutung des Wortes entweder über oder rechts neben dem Nominativ verzeichnet, wodurch der Zusammenhang der Paradigmenformen gewahrt bleibt. Bei der 2. Deklination sind diesmal die Paradigmen mit Recht den darauf bezüglichen Bemerkungen vorangestellt; doch dürften in den Noten unsichere Erläuterungen der Kasusformen, wie Gen. Plur. von δουλος, auch Dat. Sing., ohne Schaden fortbleiben. Besser das Geständnis: die Kasusendungen sind in einigen Fällen so fest mit dem Stamme verschmolzen, dafs sie nicht mehr erkennbar sind (Koch in seiner Schulgrammatik), als die Darbietung von etwas Unsicherem und Zweifelhaftem. Zu den Kontraktis (bezw. Kontrakta) der 1. Dekl. ist βορέας in den Noten hinzugekommen, δστοῦν aber als Beispiel gestrichen und nur in den Noten mit aufgeführt, wohin vielleicht auch der Plural οἱ Ἐγμαῖ gehörte.

In der 3. Deklination zeigt die Vokativregel eine bedeutende Vereinfachung: der Vok. Sing. ist gleich dem Stamme, nur bei den K- und P-Stämmen und den Oxytona gleich dem Nominativ, woran sich naturgemäfs die Bemerkung über den konson. Auslaut griechischer Wörter schliesft. Die Zahl der synkopierenden ρ-Stämme ist auf die drei am häufigsten vorkommenden Verwandtschaftsnamen beschränkt, γαστήρ ist aus dem Text gestrichen

¹⁾ Ja, auch den Vok. Sing. möchte ich ausser bei Eigennamen und Personenbezeichnungen (ὦ παῖ, γέρον, ῥήτορ, βασιλεῦ u. ähnl.) für entbehrlich halten; die Zeiten, wo ὦ βοῦ und ὦ βός u. s. w. von Schülern und Lehrern gemeinschaftlich, aber in verschiedenem Sinne, deklamiert wurden, sind wohl für immer vorbei.

und mit dem neu hinzugefügten *Ἀημήτηρ* in einer Anmerkung vereinigt¹⁾. Unter den Sigma-Stämmen sind die Erläuterungen nicht zu den einzelnen Formen aufgeführt, sondern zu dem ganzen Paradigma unter einer Note zusammengefaßt worden. Dabei ist der aufgelösten Form *γενέων* neben der kontrahierten *γενῶν* ihr Recht widerfahren, aber auf die Doppelkontraktion im Dativ *Περικλέῃ* ist nicht aufmerksam gemacht. Die Trennung des Sigma-Stammes *αἶδος* von dem sonst gleich flektierten O-Stamm *πειθῶ* ist eine Folge des Einteilungsprinzips nach Stämmen. Übrigens gehören nach Curtius (Schulgrammatik X. Aufl. S. 43) die O-Stämme ebenfalls zu den konsonantischen Stämmen. Die Kürzung des langen Nominativ-Vokals vor vokalischen Endungen in *ἰχθύς* und verwandten Wörtern ist als Regel mit Recht aufgegeben, vielleicht wäre eine zusammenfassende Bemerkung über die Acc. auf *ν* und (*νς*), aber nicht in der weiten Ausdehnung, die Kägi (Schulgr. S. 32) der Regel giebt, besser am Platze gewesen. Bei *πόλεως* konnte wegen des auffälligen Accentus auf die Bemerkung über *εω* in der sogenannten 2. attischen Dekl. hingewiesen werden. Dafs *βοῦς* jetzt an *ἰχθύς* bezüglich seiner Flexion angeschlossen ist, erscheint billigenwert, allerdings werden die Schüler auf die Anwendung des Stammes *βοφ* wahrscheinlich nicht von selbst kommen. Dasselbe gilt vom Stamme *βασιληφ*²⁾ und dem daraus verkürzten Stamme *βασιλεφ*, der nicht blofs für den Nom. Pl. *βασιλεῖς*, sondern auch für den Nom. und Dat. Singularis anzunehmen ist. Bei den O-Stämmen wird im Acc. *πειθῶ* ein Hinweis auf den unregelmäßigen Accent vermifst; sonst drückt der Kleindruck der neuen Auflage das Verhältnis dieser Paradigmen zu den vorhergehenden richtig aus. Aus der Zahl der unregelmäßigen Substantiva konnte, wie das unter den Sigma-Stämmen untergebrachte *ἄρης*, so auch *ἕως* entfernt werden; der Acc. *ἕως* ist doch wohl mit Curtius als ein Übergang des Wortes in die 3. Dekl. (kontr. aus *ἕωα*)³⁾ zu betrachten und dafür genügte ein Fingerzeig bei der 2. att. Dekl. Ebenso erscheint mir die Angabe der Stämme *δες*, *φας*, *ὕδωρ* zu *οῦς*, *φῶς* und *ὕδωρ* überflüssig. Meiner Ansicht nach genügt für den Schüler die Bemerkung, *τὸ φῶς* bildet seine Kasus vom Stamme *φωτ*, also G. *φωτός* u. s. w.⁴⁾

Endlich sei noch bemerkt, dafs das *ν* im Dat. Plur.

¹⁾ Die Erklärung des hinter *ῥ* im Dat. Pl. eingeschobenen *α* (*ῥ* ist sonantisch, d. i. tönend geworden) ist in der Schulgrammatik neu.

²⁾ Warum daneben *βασιλην*?

³⁾ Verfasser nimmt Kontraktion aus *ἕωα* an, wenn ich die Auführung des Stammes *ἕως* recht verstehe.

⁴⁾ Zwar werden jene Stämme durch kleinen Druck vom eigentlichen Lehrstoff abgesondert, dann aber hätte der zur Erklärung unentbehrliche zweite Stamm durch großen Druck (als der bei weitem wichtigere) kenntlich gemacht werden sollen.

glücklicherweise auf die ersten Paradigmen beschränkt geblieben ist und sich nicht durch die ganze Deklination als alter Zopf hindurchzieht.

Die zahlreichen kleineren Abweichungen von der 1. Auflage aufzuzählen, würde zu weit führen.

Über die übrigen Teile der Grammatik mögen die nachstehenden skizzenhaften Andeutungen einige Winke geben. In dem 2. Hauptteil der Flexionslehre, der Konjugation, ist durch Beseitigung des Duals, dessen Formen unter § 48 zusammengefaßt sind, eine wesentliche Vereinfachung eingetreten, doch stimme ich Koch¹⁾ darin bei, daß bei der Konjugation zu bedenken ist, ob die systematische und schematische Erlernung des Verbums, wobei jeder Form gleicher Wert beigemessen wird, heutzutage noch am Platze ist. Da der Unterricht jetzt praktische Zwecke im Auge hat, so würde eine Sichtung der Verbalformen nach der Häufigkeit ihres Vorkommens in den gelesenen Schulschriftstellern stattfinden müssen und die seltener erscheinenden Tempora und Modi durch kleinen Druck als unwichtiger im Buche anzudeuten und im Unterricht dementsprechend zu behandeln sein. Im einzelnen sei folgendes bemerkt. Völlig umgearbeitet ist § 46 (Vorbemerkungen zur Konjugation), wo namentlich auf die Bedeutung der Tempora und Modi kurz hingewiesen und der überlieferte Ausdruck „Bindevokal“ durch den wissenschaftlicheren „Bildungsvokal“ ersetzt ist. Ferner hat der Abschnitt über die Bildung der zweiten Perfekta der verba muta und liquida (§ 53, 3) eine gründliche Änderung erfahren, und das Verzeichnis der für die Tempusbildung wichtigsten verba pura, muta und liquida mit Averbis in § 54 wird jeder als eine dankenswerte Zugabe begrüßen. Der Satzlehre ist, wie herkömmlich, die Lehre vom Artikel, Pronomen u. s. w. vorangeschickt, ein im Griechischen sehr wichtiges Gebiet, das dem Schüler erfahrungsgemäß viele Schwierigkeiten bereitet. Hier hat der § 75 (über attributive und prädikative Wortstellung), besonders Absatz 2 und 4, und vor allem § 80 (über Relativpronomina) ein völlig verändertes Aussehen gewonnen. Aber auch an vielen anderen Stellen, z. B. § 74 und § 78, zeigt der behandelte Stoff starke Abweichungen von der Form der früheren Auflage. Vom Beginn der Kasuslehre an fällt deutlich die stark vermehrte Sammlung der Beispiele, teils in ungebundener, teils in gebundener Form ins Auge, welche der Verfasser nach seiner Angabe im Vorwort zu der neuen Auflage (S. VI) aus Kochs Xenophonsätzen und der Sammlung metrischer Beispiele von Wollner (in den Programmen von Kaiserslautern) entlehnt hat. Allerdings eignen sich die jambischen Trimeter,

¹⁾ Die Notwendigkeit einer Systemänderung im griechischen Anfangsunterricht. Leipzig 1892. Die Ergebnisse seiner Untersuchungen S. 35 verdienen die Beachtung der fachmännischen Kreise.

mit Maß verwendet, ganz gut zur Befestigung des ziemlich trocknen Gedächtnisstoffes. Verbesserungen im Ausdruck (z. B. stets Verba der Gemütsbewegung statt V. des Affekts, ebenso nachher Modusangleichung § 127, 1) in Fassung und Anordnung des Stoffes sind überall zu spüren, im ganzen jedoch ist dieser Abschnitt am wenigsten von einschneidenden Änderungen betroffen worden. Auch in der Moduslehre tritt die Vermehrung der Beispiele sichtbar hervor, größere Umwälzungen haben unter andern die Regeln in § 127 (bes. über die verba timendi) und in § 128, 1 (über den realen Fall in hypothetischen Sätzen) erlitten.

Zum Schlufs nur noch einige Worte über die als Anhang beigefügten Hauptregeln der homerischen Formenlehre. Wie an anderen Stellen, so zeigt der Verfasser auch hier sein Geschick und seinen praktischen Blick in Bezug auf Sichtung und Anordnung des Stoffes gegenüber seinen Vorgängern, von denen Koch fast das Doppelte, Kägi das Dreifache an Seitenzahl gebraucht 7:13:21). Mit Ausschließung rein metrischer Regeln¹⁾ beschränkt sich Fritzsche darauf, die wichtigsten der abweichenden Formen in übersichtlicher Anordnung und klarem Ausdruck dem Schüler vorzuführen. Nur Thatsachen werden verzeichnet, selten wird eine Erläuterung beigefügt. Dabei sind Zahlwörter und Pronomina ganz gestrichen; letzteres ist vielleicht zu weitgehend; denn auf Formen wie *τύνη*, *μίν*, *ἄμμες*, *ὑμμες*, *τέος* = *σός*, *τέο*, *τεῦ* = *τινός*, sowie auf die demonstrative²⁾ und relative Bedeutung des Artikels darf der Schüler wohl aufmerksam gemacht werden. Der Fortfall der kleineren Unregelmäßigkeiten der Verba auf *μι* ist nicht zu beklagen, und Anerkennung verdient, dafs der Begriff der Zerdehnung bei den Verba contracta aufgegeben ist. Aus der Moduslehre wäre vielleicht die Bedeutung des Konjunktivs im Sinne des Futurs und der Gebrauch des Infinitivs in imperativischem, seltener optativischem Sinne, nachzutragen.

Aus dem Gesagten erhellt schon hinreichend, dafs in der neuen Auflage ein gut Teil wissenschaftlicher und schulmännischer Arbeit enthalten ist. Druck und Ausstattung entsprechen den Anforderungen, welche an eine Schulgrammatik gestellt werden müssen³⁾.

Daher kann Referent nur den Wunsch, welchem er schon

¹⁾ Z. B. die Regeln über den Hiatus, über die Verlängerung kurzer Silben vor vokalischem Anlaut im starken Taktteil (Arsis), die Verkürzung langer Silben und Diphthonge vor vokalischem Anlaut im schwachen Taktteil (Thesis) u. s. w.

²⁾ Ist allerdings vorbeigehend erwähnt § 71, 1.

³⁾ Von abgesprungenen Spiritus und Accenten sind dem Unterzeichneten aufgefallen: ο πατήρ S. 13¹⁵. το δόρυ S. 16¹⁷. ο προσβευτής S. 17¹. αγασθός S. 24⁴. ηδισταί S. 62⁶. ηπιστω S. 69¹⁰. ο πᾶς ἀριθμός S. 88⁵. σος S. 90¹⁷. απτεσθαι S. 100³. οτι S. 103¹⁰. 125⁸. 125². 126¹⁰. αλλ', οσον S. 125¹. λπει S. 127¹¹. οπως S. 130¹⁵. αν S. 132⁴. ος S. 135¹⁵. τους S. 136¹⁵. ατε S. 146¹ und 146².

bei Besprechung der 1. Auflage Ausdruck verliehen hat, hier wiederholen: Möge die (Fritzschesche) Grammatik, welche die alten Vorzüge, sorgfältige Sichtung und zweckmäßige Anordnung des Stoffes, treffend gewählte Beispiele, klare und knappe Fassung der Regeln, in der neuen Gestalt in noch höherer Vollkommenheit darbietet, sich viele neue Freunde erwerben und als ein den modernen Anforderungen angepaßtes Hilfsmittel des griechischen Unterrichts Lehrern wie Schülern die Einübung und Einprägung des unentbehrlichsten grammatischen Wissensstoffes erleichtern und die Freude des Unterrichtens und Lernens beiden Teilen erhalten!

Hagen.

C. Weber.

Ernst Stiehler, Auswahl französischer Gedichte für höhere Lehranstalten. Altenburg, H. A. Pierer, 1893. V u. 140 S. 8. 1,75 M.

Die Erwägung, dafs die vorhandenen Sammlungen von französischen Gedichten „meistens doch für den Schulgebrauch entweder zu viel oder zu wenig bieten“, hat den Verf. zur Herausgabe des vorliegenden Büchleins veranlafst. Also scheint es nach seinem eigenen Zugeständnis auch Sammlungen zu geben, die das richtige Maß getroffen haben. Das letztere jedoch wird der Hsgeb. von der seinigen nicht geradezu behaupten können; sie ist ja „besonders für Realschulen, Realgymnasien und Gymnasien bestimmt“: ein Schulbuch, das für so verschiedene Lehranstalten geschrieben ist, muß mindestens für eine Art zu viel oder zu wenig bieten.

Im ganzen sind es 100 Gedichte, die nach einem äußerlichen Moment, nämlich nach den Anfangsbuchstaben der (53) Dichter geordnet sind. Als leitende Gesichtspunkte in der Auswahl sind im Vorworte folgende angegeben. Nur solche Gedichte sind aufgenommen, „welche, von Dichtern von Ruf verfaßt, auch inhaltlich von wahrhafter Bedeutung sind, deren Sprache recht poetisch und melodisch ist und dem Lernenden eine wirkliche Bereicherung seines Wortschatzes gewähren kann“. Auch „wünscht der Hsgeb. den deutschen Schüler durch die ausgewählten Gedichte hauptsächlich (!) vertraut zu machen mit dem Ausdrücke echt französischer Anschauung, Gesinnung und Vaterlandsliebe. Gedichte, welche Natur-, Land- und Familienleben, Einfachheit der Sitten . . . behandeln, haben daher (!) eine besondere Berücksichtigung gefunden“. Ref. erkennt gern an, dafs diese Grundsätze in der That beachtet sind. So freut es ihn, dafs z. B. die Marseillaise und der Marquis de Carabas abgedruckt sind, während er die Anfangsverse von Martins A l'Allemagne und selbst Andrieux' Meunier Sans-Souci nicht vermifst hätte. Dagegen ist es zu bedauern, dafs Chénier, den der Hsgeb. selber für den größten französischen Lyriker des 18. Jahrhunderts hält, mit ebenso vielen Nummern wie Florian vertreten ist, dafs wir von Lamartine

nur zwei Stücke, von Alfred de Musset sogar nur eins, oder Labordes in Frankreich volkstümlich gewordene Romanze: *Le départ pour la Syrie* überhaupt nicht vorfinden. Doch genug von diesen Kleinigkeiten. Dafs zum Zwecke der Vergleichung eine Reihe von Gedichten ähnlichen oder gleichen Inhalts aufgenommen sind, dafs, um den Vergleich mit dem Deutschen zu ermöglichen, auch einige gute Übertragungen deutscher Gedichte nicht fehlen, ist mit Dank anzunehmen. Warum steht aber Chamisso's *Le château de Boncourt* unter den Originaldichtungen, Heines *Les deux Grenadiers* dagegen unter den Übersetzungen? Beide sind ja ursprünglich deutsch abgefaßt.

Sehr richtig ist des Verfassers Ansicht: „Anmerkungen oder Erklärungen sind Sache des Lehrers, den man nicht durch den Buchstaben ersetzen soll“. Wunderbarerweise ist er ihr nicht treu geblieben. Gleich bei der ersten Nummer hält er sich für verpflichtet zu bemerken: „Der Dichter hielt irrthümlich *Sans-Souci* für den Namen des Müllers“, was jeder nur einigermaßen aufmerksame Leser aus Vers 16 oder 22 selbst herausfinden kann. Die auch nur oberflächlichen Kennern der französischen Orthographie der früheren Jahrhunderte so geläufigen Formen *marché*, *disparott* erscheinen ihm als Schwierigkeiten, die nur mit seiner Hilfe überwunden werden können. Bei Bérangers *Adieux de Marie Stuart* belehrt er uns, dafs möglicherweise des Dichters Quelle das kleine Lied, welches Maria Stuart selbst zugeschrieben wird und aus dem Jahre 1560 stammt, gewesen ist; dieses wird mitgeteilt und dabei die Form *cy*, die im modernen Französisch einfach *ici* heifst, mit *pris* übersetzt, ein Unsinn, der, heiläufig gesagt, sich auch in Saures Auswahl vorfindet.

Ziemlich ein Viertel der gesamten Seitenzahl entfällt auf die „Nachrichten über die Dichter“. Was diese Notizen eigentlich bezwecken, ist dem Ref. unerfindlich geblieben. Sollte dem Schüler eine Übersicht der französischen Litteratur geboten werden, so durften, trotz aller Knappheit (ungefähr wie es Strien in seinem *Choix* getroffen hat), die Namen Corneille, Molière, Racine, Voltaire nicht fehlen. Nun sage aber, wer da kann: Was stellt der Schüler z. B. mit dem nachstehenden Kram an: „*Marmier*, Xavier, 1809—1892, geb. in Pontarlier im Dép. Doubs, kam nach beendigten Studien nach Paris, wo er im Jahre 1830 mit seinen *Esquisses poétiques* hervortrat. 1839 wurde er Professor der fremden Litteratur zu Rennes; von 1840—46 war er Bibliothekar in der Abteilung des öffentlichen Unterrichts, von da an Bibliothekar an der Bibliothek *Sainte-Geneviève* zu Paris. Seit seiner Jugend von unwiderstehlicher Reiselust getrieben, durchwanderte er im Laufe der Zeit die Schweiz, Holland, Deutschland, Skandinavien, Rußland, das Morgenland, Algier, einen Teil Amerikas u. s. w. und brachte aus diesen Ländern eine reiche litterarische Ausbeute mit. Aufser den *Esquisses poétiques*

(1830) veröffentlichte er 1844 noch eine andere Sammlung von Gedichten: *Poésies d'un Voyageur*, sodann eine Reihe anmutiger Reiseromane und -novellen, z. B. *Un Été au Bord de la Baltique* (1856), *Les Fiancés du Spitzberg* (1858), preisgekrönt; *Voyage pittoresque en Allemagne* (1858—59), *En Amérique et en Europe* (1859), *Gazida* (1860), *Hélène et Suzanne* (1862), *L'Avare et son Trésor* (1863), *En Chemin de Fer* (1864), *Histoire d'un pauvre Musicien* (1866), *Les Hasards de la Vie* (1868) u. s. w. Sodann schrieb er eine große Anzahl kritischer Werke: *Études sur Goethe* (1835), *Histoire de l'Islande depuis sa Découverte jusqu'à nos Jours* (1838), *Langue et Littérature islandaises* (1838), *Histoire de la Littérature en Danemarck et en Suède* (1839); ferner veröffentlichte er zahlreiche Übersetzungen: *Théâtre de Goethe* (1839), *Théâtre de Schiffler* (1841), *Contes fantastiques de Hoffmann* (1843), *Sous les Sapins*, *traductions de légendes allemandes* (1865), *Dernières Glanes* (1869), endlich Reisebeschreibungen und kleine moralische Jugendschriften. Im Jahre 1871 wurde Marmier Mitglied der Akademie.“?

Vielleicht sind diese Angaben für den Lehrer bestimmt; wenigstens läßt die Versicherung, daß minder „bekannte Dichter mit Absicht ausführlicher behandelt worden sind“, darauf schließen. Doch die Aussicht auf Vervollständigung seiner Litteraturkenntnis dürfte sich für den Lehrer als trügerisch erweisen. Er findet kaum etwas anderes vor, als was er aus landläufigen Handbüchern oder *Vapeurs* Dictionnaire schöpfen kann. So entfallen z. B. auf Lamartine und Chateaubriand je 1½, auf Victor Hugo sogar drei Seiten; hingegen muß sich der in der That wenig bekannte Bérat mit der Notiz begnügen: „Bérat, Frédéric, 1800—1855, Tondichter, geb. in Rouen, gest. in Paris. (Näheres war über ihn nicht zu erfahren).“ Ein ähnliches Schicksal haben Catalan, Maurice, Mlle. Montgolfer und Moratel. Aber gesetzt auch, der Lehrer wird vollauf befriedigt, warum soll der Schüler das mitbezahlen?

Druck und Papier sind vorzüglich; auch die sonstige Ausstattung läßt nichts zu wünschen übrig. Der Preis ist nicht zu hoch; andere Gedichtsammlungen sind freilich billiger.

Deutsch-Krone.

A. Rohr.

O. E. Schmidt, Erzählungen aus der Geschichte der neueren Zeit. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Zweite gänzlich umgearbeitete Auflage. Dresden, Höckner, 1893. II und 157 S. 8. geb. 1 M.

Das vorliegende, schon vor Jahren von G. Stöckert in dieser Zeitschrift besprochene Buch — vgl. Jahrgang 1889 S. 621 — ist gedacht als eine Fortsetzung der „Erzählungen aus der Geschichte

des Mittelalters“ von Ulbricht. Es hat in der neuen Auflage eine weniger tiefgreifende Umgestaltung erfahren als Ulbrichts Schrift; und wir glauben, daß es, wiewohl an Form und Inhalt weit hinter derselben zurückstehend — Stöckert urteilte damals S. 620 ebenso — doch seiner Bestimmung als Lehrbuch besser entspricht. Auffallend ist, daß die von Stöckert an der ersten Auflage mit Recht gerügten stilistischen Mängel zum Teil sich in der zweiten wiederfinden, während die damals erwähnten, meist unerheblichen sachlichen Irrtümer diesmal vermieden sind.

Der Verfasser beginnt mit den Erfindungen des sinkenden Mittelalters. Die großen Seefahrten der Portugiesen und Spanier werden bündig, aber recht vollständig mitgeteilt. Auch über die Versuche zur Umgestaltung der Reichsverfassung unter Maximilian I. erfährt der Obertertianer genug. Aber die großen geistigen Bewegungen jener Zeit, der Humanismus und die Renaissance, die S. 24 nur nebenbei erwähnt werden, sollten wegen ihrer engen Beziehung zur Reformation auch Tertianern nicht unbekannt bleiben. Das im Folgenden gegebene Lebensbild Luthers ist ansprechend, könnte aber an chronologischen Angaben reicher sein. Frau Ursula Kotta (S. 15) war keine Witwe. Für den Ablafshandel hätte der Verfasser sich nicht mit der üblichen, missverständlichen Erklärung (S. 18) begnügen sollen. Überhaupt mußte die Notwendigkeit der kirchlichen Erneuerung etwas eingehender begründet werden. Wo in dem Buche kirchen- und religionsgeschichtliche Fragen berührt werden, begegnen uns arge Ungenauigkeiten, z. B. beim Passauer Vertrage S. 30, beim Edikt von Nantes S. 35. — Das Konzil zu Trient und der Jesuitenorden sind für ihren gewaltigen Einfluß auf den Gang der Geschichte mit einer allzu kurzen Bemerkung abgethan worden. Die deutschen Kaiser Ferdinand I. und Maximilian II. sind nirgends auch nur erwähnt worden.

Klar und bündig werden die Hauptthatsachen des Dreißigjährigen Krieges erzählt; nicht zu wenig und nicht zu viel; nach Gustav Adolfs Tode, wie billig, äußerst wenig. Aber nicht genug erfahren wir, wie in fast allen Büchern dieser Art, über die Ursachen des Krieges. Kein Wort über den Jülich-Kleveschen Erbfolgestreit; kein Wort über die große reichsrechtliche Frage, das Sessionsrecht der evangelischen Stiftsadministratoren. Der Freiheitskampf der Niederländer — warum gebraucht man noch immer den unschönen Ausdruck „Abfall der Niederlande“? — und Heinrich IV. von Frankreich wären unseres Erachtens besser im Zusammenhange des großen Krieges erwähnt worden. Jeder deutsche, nicht nur preussische Schüler sollte die Entstehung des erblichen Herzogtumes aus dem geistlichen Ordensstaate am Pregel und die Vereinigung desselben mit den hohenzollernschen Kurlanden (S. 63) genauer kennen. Warum die Erhebung der Reichs-

ritterschaft und der Bauernkrieg 1522 und 1525 aus ihrer inneren und äußeren Beziehung zur Reformation herausgerissen und besonderen kulturgeschichtlichen Abschnitten zugeteilt sind; warum die ein Viertel-Jahrtausend umfassende Geschichte der Türkenkriege im Zusammenhange erzählt wird; dafür ist uns kein rechter Grund ersichtlich. — Zwei für das Schwinden des deutschen Einheitsbewußtseins so wichtige Thatsachen, wie die Pragmatische Sanktion Karls VI. und den Polnischen Thronfolgekrieg, sähen wir gern nachdrücklicher hervorgehoben.

Die längeren Abschnitte über die Geschichte Sachsens sind in einem zunächst für sächsische Schüler bestimmten Buche berechtigt; sie können ohne Störung des Zusammenhanges übergangen werden. Der Ausdruck, Friedrich II. habe „ein gewisses Anrecht“ auf Schlesien (S. 91) gehabt, klingt etwas befremdend.

Man kann einverstanden sein mit der kurzen Behandlung der Koalitionskriege. Die Kanonade von Valmy war der Erwähnung wert schon wegen Goethes Anwesenheit; aber die Schmach des Baseler Friedens, der späteren Teilungen Polens, des Rastatter Kongresses, des Reichs-Deputationshauptschlusses (S. 102. 105) durften nicht so kurz berührt werden. Der Schüler soll die schwere Verschuldung des eigenen Volkes, welche später bei Austerlitz und Jena ihre Sühne gefunden hat, mitempfunden lernen.

Angemessen erscheint uns die Erzählung der Befreiungskriege. Die neueste Geschichte vom Wiener Kongress an bis 1891 ist auf zwölf Seiten zusammengedrängt; aber die vom Verfasser getroffene Auswahl darf als glücklich bezeichnet werden. Diese Kürze entspricht ganz der Meinung des Referenten, aber nicht den neuen preussischen Lehrplänen, nach denen die neueste Geschichte in Untersekunda ausführlich erzählt werden soll; doch läßt sich das Buch auch in dieser Klasse dem ergänzenden und erweiternden Vortrage des Lehrers gewifs mit Erfolg zu grunde legen.

Trotz der erwähnten Ausstellungen glauben wir, dafs das Buch, wenn dem Lehrer die nötige Freiheit, nach eigenem Ermessen auszulassen und einzuschalten, nicht beschränkt wird, recht brauchbar für den Geschichtsunterricht in Obertertia und Untersekunda ist. Die Sprache ist gut und klar, die Ausdruckweise einfach. Wir können es ohne Bedenken den Herren Fachgenossen zur Einführung empfehlen.

Stettin.

R. Thiele.

Ferdinand Schultz, Lehrbuch der Alten Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. 2 Teile (104 u. 128 S.). Dresden, Ehlermann, 1893.

Das Lehrbuch von Schultz kommt nach meiner Ansicht einem dringenden Bedürfnis entgegen, welches durch die neuen Lehrpläne in neuem Maße entstanden ist. Die Beschränkung der alten Geschichte (abgesehen von dem weit abliegenden Vorkursus in Quarta) auf das eine Jahr der Obersekunda ist für die Realanstalten ganz naturgemäß, stellt aber auf den Gymnasien dem Unterricht eine außerordentlich schwierige Aufgabe. Bei dieser muß fortan ein zweckmäßig gearbeitetes Buch mehr als je zu Hilfe kommen, und zwar sehe ich diese Hilfe nicht einmal für so dringend an beim Geschichtsunterricht in der Obersekunda selbst (wiewohl auch hier die Knappheit der Zeit häusliche Selbstbelehrung nötig machen wird, um das aufzufrischen, was aus Quarta mitgebracht sein soll), als bei dem lateinischen und griechischen Unterricht der Prima, der künftig die geschichtliche und kulturgeschichtliche Seite des Altertums ganz besonders und ohne Beihilfe des gleichzeitig erteilten Geschichtsunterrichts zu pflegen hat, und bei dem ein dem Schüler in der Obersekunda wirklich vertraut gewordenes und zum Verständnis gekommenes Lehrbuch von außerordentlichem Wert sein würde. Gewiß wird es aus diesen Gründen zweckmäßig sein, wenn ein geeigneter Lehrer, welcher in den Primen alte Sprache betreibt, zugleich den Geschichtsunterricht der Obersekunda übernimmt; noch notwendiger aber und leichter zu bewerkstelligen ist die Einführung eines wohlberechneten und geschickt gemachten Hilfsbuchs.

Von diesem Gesichtspunkte nun hat sich auch der Verf., wie er sagt, leiten lassen; doch könnte man sich wundern, daß er dann sein Buch für Gymnasien und Realanstalten gleichmäßig geschrieben hat. Denn für die letzteren fällt der Gesichtspunkt, den er selbst betont und den ich für so wichtig halte, zum wesentlichen Teil fort. Sollte eine Anpassung des Buchs an ein anderes Bedürfnis das eigenartige Bedürfnis des Gymnasiums nicht so viel wie sonst möglich berücksichtigen, so wäre sie zu bedauern. Übrigens ist es klar genug, daß der Verf. überall Gymnasialschüler vor Augen gehabt hat.

In der ganzen Anlage und besonderen Ausführung scheint er mir im wesentlichen das Richtige getroffen zu haben. Die Beschränkung in den Daten der äußeren Geschichte ist durchaus gerechtfertigt; ebenso aber auch, daß nicht rücksichtslos weggeschnitten ist, was als traditionelle Geschichte der Alten für die Kenntnis des Altertums unentbehrlich ist. Viel Raum ist der inneren Geschichte gegeben, die Verfassungsentwicklung und das bürgerliche Leben ausgiebig behandelt und die Geschichte der Kunst, Litteratur, Philosophie, kurz alles das in knappster Form herangezogen, was zum Verständnis und zur sachlichen Erklärung

der in Gymnasialprima gelesenen Schriftsteller dienlich wird. Die Übersichtlichkeit der Gestaltung ist besonders anzuerkennen, die Anordnung und Einteilung der Abschnitte sehr zweckmäfsig; ebenso möchte ich die Darstellungsweise in kürzester Fassung, sei es auch oft im unausgeführten Satz, durchaus billigen: sie ist nach meiner Ansicht die richtige Fassung des Geschichtshülfsbuchs der Oberstufe (nicht der Mittelstufe!). Die großen Vorzüge der Herbstschen Bücher hat der Verf. mit gutem Grunde und mit vielem Geschick zu erreichen gewußt; die großen Mängel jener Bücher, Nachlässigkeit und Ungenauigkeit im einzelnen, in anerkannter Weise zu vermeiden gesucht.

Freilich hat er darin noch nicht genug gethan. Denn ich möchte die Ansicht mit Nachdruck vertreten, daß ein Buch von dieser Art und Absicht womöglich in jeder Angabe und Erklärung stichhaltig und zuverlässig, in der Fassung jedes Gedankens und Ausdrucks unzweideutig klar und zutreffend sein möchte. Damit will ich keinen Tadel aussprechen, sondern nur eine hohe Forderung. Werden bei manchen anderen Schulbüchern die neuen und verbesserten Auflagen die größte Plage im Unterricht, so können hier bei neuen Auflagen unermüdete Verbesserungen (ja nicht Erweiterungen!), die auf möglichste Durchsichtigkeit, Richtigkeit, Sauberkeit der Darstellung hinauslaufen und zu feilen nicht müde werden, den Unterricht des Lehrers und die Selbstbelehrung des Schülers nur erleichtern und dann auch im Erfolge sichern.

Im einzelnen gebe ich dem Bande, der die griechische Geschichte behandelt, vor dem andern den Vorzug. Gerade auf dem Gebiete der römischen Geschichte ist die juristisch scharfe Fassung aller Begriffe auch auf der Schule eine Notwendigkeit, wenigstens auf dem Gymnasium, wo sich der Schüler mit den römischen Historikern und Politikern beschäftigt, und wo ihm das Buch zur Erklärung helfen soll. Hier läßt die Darstellung noch viel zu wünschen; ich meine nicht da, wo Meinungsverschiedenheit besteht, sondern wo dem Schüler ebenso klare als wichtige römische Rechtsbegriffe gegeben werden sollen. So ist die ganze Erörterung der Verfassung des Augustus für den Gymnasiasten, der Tacitus liest, nicht präzise genug: hier kann fast gegen jeden Satz etwas eingewendet werden. Mit vielen Angaben über die republikanische Zeit steht es nicht anders, ob sie nun falsch sind („die Senatoren tragen die Prätexta“, „cives latini iuris“), oder verschwommen („die Wahl des Senats seit Sulla erfolgt durch Tributkomitien und ist an die vorherige Verwaltung des Quästorenamts geknüpft“, was doch heißen soll: „der Eintritt in den Senat erfolgt durch die Verwaltung der Quästur, also gewissermaßen durch die Wahl in Tributkomitien“). In dieser Weise läßt sich sehr viel anführen, auch bezüglich der griechischen Geschichte. Es bedarf der bessernden Hand.

Sehr ersprießlich sind die bildlichen Beigaben. An kleineren Orten und Anstalten fehlt es noch oft an handlichen Anschauungsmitteln. Dem Bilde von einem Teil des Forums wäre es vielleicht zweckmäßig gewesen auch einen Plan dieser Stadtgegend beizugeben, oder zwei, einen für die Anfangszeit des Augustus, einen für die Zeit des Tacitus.

Eins würde ich gern vermissen, nämlich gewisse Vergleiche mit modernen Verhältnissen. Hier scheint eine Verwechslung vorzuliegen. Was vortrefflich ist im Munde des lebendigen Lehrers, der seine Zeit wählt, seine Schüler und ihre Begriffe kennt, jedes Mißverständnis sofort beseitigen kann, das ist außerordentlich bedenklich, weil irreleitend, in der littera scripta. Alle solche Vergleiche hinken und können, ohne Vorsicht aufgenommen, nur schiefe Vorstellungen erzeugen. Das Buch gebe treu das Altertum! Römisches und Griechisches werde verglichen, denn das ist urverwandt, bisweilen auch entlehnt und angeglichen. Alles Moderne bleibe fern. Das finde der Lehrer, der ja in der That alles für unsere Zeit und Bildung fruchtbar machen soll.

Altona.

Hermann Genz.

A. Emmerich, Der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten, für den Schulunterricht bearbeitet, mit 39 Figuren auf 5 Tafeln. Essen, Druck und Verlag von G. D. Budeker, 1893. 34 S. 8. 0,80 M.

Durch die neuen Lehrpläne ist die Einführung des Koordinatenbegriffs mit seinen theoretischen und praktischen Anwendungen auf die zunächst liegende Partie der analytischen Geometrie, die Kegelschnitte, und auf die graphische Darstellung wissenschaftlicher Resultate in den Gymnasialunterricht obligatorisch geworden.

In der ersten Beziehung ist das vorliegende Büchlein vielleicht der beste Leitfaden zur Einführung in die Grundbegriffe der analytischen Geometrie; denn die vortrefflichen Elemente der analytischen Geometrie von Gandtner stehen hier hors de concours, weil sie sich ein weiteres Ziel stecken und vorzugsweise, wie auch die Vorrede sagt, für die Prima von Realgymnasien bestimmt sind. Für Gymnasien aber eignet sich das Schriftchen des Verf. vorzugsweise durch die glückliche Verschmelzung der analytischen Darstellung mit der synthetischen, die den Schülern vorher allein bekannt war, so daß dieselben gewissermaßen kontinuierlich, ohne eine trennende Kluft überspringen zu müssen, in das neue Gebiet übergeführt werden. Einen treffenden Beweis dafür giebt der § 12 über den Cylinderschnitt, wo aus einem vorbereitenden, in origineller Weise synthetisch bewiesenen Satze die Quadratur der Ellipse auf stereometrisch-trigonometrischem Wege mit größter Strenge und doch mit überraschender Leichtigkeit hergeleitet wird, während andere Entwicklungen hierzu mehr

oder minder versteckt den Begriff des unendlich Kleinen heranziehen. Überhaupt zeichnet sich das Büchlein anderen gegenüber, die mehr die althergebrachten, vielbetretenen Wege gehen, durch Originalität im Aufbau des Ganzen sowohl als in den Einzelheiten aus; in Bezug auf letztere hebe ich nur die §§ 11, 4 und 15, 4 hervor, wo man die Namen Parabel, Ellipse und Hyperbel daraus erklärt findet, daß das Quadrat der Ordinate je einer dieser Kurven entweder gleich oder kleiner oder größer ist als das Rechteck aus dem Parameter und der Entfernung des Punktes von der benachbarten Scheiteltangente; ferner giebt § 16, 5 einen ganz eigentümlichen synthetischen Beweis von der Gleichheit der Stücke einer Hyperbelsekante, die zwischen der Kurve und den Asymptoten liegen. Besonders wertvoll für den Gymnasialunterricht, wenn man ihn, wie es doch sein soll, vom Standpunkt der Konzentration aus behandelt, sind einerseits die in manchen Aufgaben vorkommenden Hinweisungen auf Anwendungen in realen Fällen des Lebens, wohin namentlich die den Schluß des letzten Paragraphen bildenden gehören, andererseits die Hervorhebung der großen Leistungen der griechischen Mathematiker auf diesem Gebiete. So ist dem delischen Problem der besondere § 8 gewidmet, worin die scharfsinnige Auffindung des Kerns dieser Aufgabe durch Hippokrates von Chios und der Grundgedanke der Lösung des Menächmus, allerdings in modernisierter Form, vorgeführt werden; dazu kommt eine sehr lichtvolle Beschreibung der gewöhnlich dem berühmten Philosophen Plato zugeschriebenen mechanischen Lösung. Von der Trisektion des Winkels giebt der Verfasser die sehr einfache mechanische Lösung des Archimedes; der Grund, warum er auf die Lösung auch dieser Aufgabe durch Kegelschnitte nicht hat eingehen wollen, liegt jedenfalls darin, daß dazu Koordinatentransformationen nötig gewesen wären. Auf die Entwicklung derselben hat nämlich der Verfasser wegen ihrer Schwierigkeit für den Anfänger mit weiser Beschränkung überhaupt verzichtet. So sind denn z. B. die schönen Aufgaben des § 17 alle so gewählt, daß sie ohne solche Transformationen gelöst werden können; von einigen dieser Aufgaben giebt der Verfasser als Muster ausführliche Lösungen.

Das zweite Gebiet der Verwendung des Koordinatenbegriffs umfaßt die graphische Darstellung der veränderlichen Werte einer Größe, die selbst wieder von den entsprechenden Werten einer anderen Größe abhängig sind; schon seit Descartes hat man auf diese Weise das Wachstum und Abnehmen, die Maxima und Minima einer Funktion einer stetig veränderlichen Größe zu versinnlichen gesucht und dadurch die eigentliche analytische Geometrie geschaffen; aber auch der Zusammenhang zweier Größen, deren zugehörige diskontinuierliche Werte bloß durch Empirie bekannt sind, kann viel leichter und übersichtlicher als aus den Zahlen endloser Tabellen durch die Zeichnung von Kurven klar

gemacht werden, die dadurch entstehen, dafs man jeden bestimmten Wert der einen Gröfse als Abscisse und den zugehörigen Wert der abhängigen Gröfse als Ordinate aufträgt und zuletzt die Endpunkte der Ordinaten durch einen kontinuierlichen Kurvenzug miteinander verbindet. So hat man das statistische Material der verschiedensten Wissenschaften zur unmittelbaren Anschauung gebracht, aus der dann oft mit einem Blicke die wichtigsten Folgerungen gezogen werden können. Diese Methode, die so fruchtbringend für die Erkenntnis vieler Erscheinungen des Menschenlebens und der Natur ist, verdient auch in der Schule ihren Einzug zu halten; und in der That ist schon der 5. Anhang der 18. Auflage der bekannten Bardeyschen Aufgabensammlung diesem Gegenstande gewidmet. Dafs ihn der Verfasser mit Stillschweigen übergangen hat, ist der einzige Mangel, den wir an seinem Büchlein auszusetzen haben; diese Lücke wird sich aber bei der bald zu erhoffenden zweiten Auflage durch Beifügung einiger prägnanten Beispiele zum ersten Paragraphen mit Leichtigkeit ausfüllen lassen.

Bensheim.

Fr. Stoll.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vom 24.—27. Mai 1893.

(Fortsetzung.)

Es folgte dann der Vortrag des Universitätsprofessors Dümmler-Basel über: „Kulturgeschichtliche Forschungen im Altertum“. Redner beleuchtete die Gedanken, welche sich die Alten selbst über das, was wir ihre Kultur nennen, gemacht haben, um ein deutlicheres Bewusstsein von der typischen Verschiedenheit antiken und modernen Denkens zu wecken und als Frucht dieses Bewusstseins eine sorgfältige Auswahl zu veranlassen derjenigen Elemente der Antike für den Unterricht, welche vor allem von ewig bleibendem Werte sind, und derjenigen Mittel, welche diesen Wert für unsere Zeit zu veranschaulichen geeignet sind, ohne der Eigenart der Antike und den selbständigen Forderungen der Gegenwart Gewalt anzutun. Wie die meisten Grundbegriffe der modernen Wissenschaft hat auch den der Kultur und der Geschichte, sowie der Kulturgeschichte das griechische Denken zuerst gezeitigt; aber es hat sie als Nebenschöflinge hervorgebracht. Das antike Denken ist in seinen Höhepunkten überhaupt weniger kausal als kontemplativ. Der Begriff der Entwicklung nimmt keineswegs die centrale Stellung ein wie im modernen Denken, er erscheint gleichsam wie ein Metöke zwischen den vornehmen Seins- und Substanzbegriffen. Die attische Geistesphilosophie verzichtet auf ihrem Höhepunkt (Platon) überhaupt darauf, das Werden zu erklären. Denn der Timäus will als rhetorische Spielerei aufgefasst sein und im Symposion macht Platon durch sein Loaringen von der starren Seinsphilosophie eine Art Überwindungsprozess des antiken Denkens durch. Wie die ἀκμή der einzelnen großen Männer für die Litteraturgeschichte der centrale Begriff ist und nicht die Lehr- und Wanderjahre, so fragt das Altertum auf seiner eigenen ἀκμή wenig nach der Entwicklung. Demnach ist auf den lichten Höhen des antiken Seins das Interesse für kulturgeschichtliche Gesichtspunkte und Studien nicht im Vordergrund zu finden. Dagegen gewinnt in den Anfangs- und in den Verfallszeiten die Gruppe der Entwicklungsbegriffe erhöhte Bedeutung und Berücksichtigung, Epochen, welche auch das gemeinsam haben, daß der griechische Horizont die nationale Selbstgenügsamkeit der klassischen Zeit nicht besitzt, daß noch das Verhältnis zu den großen orientalischen Reichen oder schon jenes zum römischen Volke von selbst zu vergleichender und damit zu genetischer Betrachtungsweise auffordert.

Die allgemeinen Ansätze zu kulturgeschichtlicher Betrachtungsweise sind ein Symptom des Epigonentums, auch wenn sie zeitlich früh fallen; eine glänzende Entwicklung, in welcher eine naive unhistorische Denkweise herrschte, ist ihnen regelmäßig vorausgegangen, wie dem ältesten Kulturhistoriker, dem böotischen Hirten Hesiod, bereits die Epoche der homerischen Heldenkönige vom Glanze einer eigentlich klassischen Zeit umflossen erscheint. Dadurch, daß sich beständig Perioden klassischerer Denkungsweise zwischen die historischer gerichteten schieben, entsteht für die kulturgeschichtliche Forschung im Altertum ein Mangel an Kontinuität. Je nach dem Zusammenhange, in welchem die einzelnen kulturhistorischen Probleme zuerst aufgetaucht sind, tragen sie noch im späteren Altertum eine mehr theologische oder mehr topographisch-historische oder mehr ideal-politische Färbung; erst die fortschreitende auflösende Wirkung der hellenistischen und dann der römischen Eklektik ermöglicht ein Zusammenfließen der verschiedenen kulturgeschichtlichen Probleme in größere Sammelbecken, wie es z. B. die Kulturgeschichte im 5. Buche des Lucrez ist.

Das kulturgeschichtliche Interesse stellt sich also in niederer wissenschaftlicher Form erst nach Plato in der Schule des Aristoteles ein. Der Vortragende skizzierte hierauf die wichtigsten auf Kulturgeschichte konvergierenden Arbeiten des Aristoteles und seiner Mitarbeiter, dagegen mußte er eine entsprechende Behandlung der Erscheinungen der griechisch-römischen Eklektik sich versagen und für eine Sonderbehandlung vorbehalten. (Beifall).

Hierauf sprach Universitätsprofessor Studniczka-Freiburg i. Br. „über die (1887 gefundenen und jetzt in Konstantinopel befindlichen griechischen) Sarkophage in Sidon“, indem er zunächst ein Gesamtbild der Grabstätte gab, aus dem sich im wesentlichen die Abfolge der wichtigeren Sarkophage ergibt. Dann wurden die vier bedeutendsten aus der Blütezeit der Kunst, von Perikles bis zu den Diadochen, näher betrachtet. Der älteste, aus karischem Marmor, „Sarkophag des Satrapen“ genannt, dürfte einer ostgriechischen Schule (Mitte des 5. Jahrhunderts) entstammen; der zweite, der „Lykische Sarkophag“, ist das formvollendetste Werk der attisch beeinflussten ostgriechischen Kunstschule in Lykien zu Zeiten des peloponnesischen Krieges und schließt sich eng an den Parthenonfries an; der dritte, der „Sarkophag mit den (18) Klagefrauen“, ist ein Werk aus der reifsten Zeit der attischen Gräberplastik, aus dem mittleren Drittel des 4. Jahrhunderts, vielleicht von Bryaxis und die Grabstätte des Königs Straton I. von Sidon (gest. 361); der jüngste, der „Alexandersarkophag“, mit prachtvollen, farbenreichen Reliefs, wahrscheinlich von einem Schüler Lysippos, etwa Eutychedes, stellt die Schlacht bei Issos, vielleicht auch die bei Ipsos dar. Sein Inhaber scheint der von Alexander eingesetzte König Abdaloymes gewesen zu sein.

Mit diesem Vortrage und dem Danke des Vorsitzenden schloß die Sitzung.

Abends 8 Uhr wurde sämtlichen Mitgliedern des Kongresses die Ehre zuteil, von Seiner Majestät dem Kaiser von Österreich auf einer Soirée in der Hofburg empfangen zu werden. Vorerst war der Empfang in dem kaiserlichen Lustschlosse Schönbrunn projektiert, mußte aber wegen der unerwartet großen Zahl der Geladenen in die Hofburg verlegt werden.

Im prunkvollen großen Redoutensaal versammelten sich die Kongreßteilnehmer, während im angrenzenden kleinen Saal die Diplomatie (der deutsche Botschafter Prinz Reufs, der bayrische, sächsische, serbische Gesandte, der italienische Botschafter Herzog von Avarna u. a.), die obersten Hofchargen (Obersthofmeister Prinz zu Hohenlohe, Obersteremonienmeister Graf Hunyady, Oberstkämmerer Graf Trautmannsdorf, Obersthofmarschall Graf Szeesen, Oberstallmeister Prinz zu Liechtenstein, die Generaladjutanten), die sämtlichen Minister, der Statthalter und der Landmarschall von Niederösterreich u. v. a. die Ankunft des Hofes erwarteten, der um $\frac{1}{2}$ 9 Uhr erschien, und zwar Se. Majestät gefolgt von seinen Brüdern, den Erzherzogen Karl Ludwig und Ludwig Viktor nebst den Erzherzogen Otto, Ferdinand, Franz Salvator, Wilhelm und Rainer. Der Kaiser durchschritt elastischen Schrittes die Reihen der zu beiden Seiten der Saallänge aufgestellten Teilnehmer des Philologentages, um zur Estrade zu gelangen, die für die Mitglieder des kaiserlichen Hauses errichtet war. Hier liefs er sich in ein längeres Gespräch mit dem ersten Präsidenten des Kongresses, Hofrat von Hartel ein, indem er sich über die Frequenz der Versammlung und die Verteilung derselben nach Ländern, über den Fortschritt der Beratungen u. a. erkundigte. Sodann übernahm Unterrichtsminister Freiherr von Gautsch die Vorstellung der fremden Gäste. Der Monarch zeichnete mehr als 50 Herren zunächst aus Deutschland durch Ansprachen aus, wandte sich dann an einzelne Ungarn, Kroaten, Polen, Czechen und Bulgaren, um schließlich auch eine lange Reihe von deutsch-österreichischen Teilnehmern anzusprechen. Über anderthalb Stunden wurde der Kaiser nicht müde, sich in eingehender Weise um wissenschaftliche und persönliche Angelegenheiten, um den Stand der Schulen und die Arbeiten des Kongresses zu erkundigen, wobei er das regste Interesse für die brennenden Fragen der Wissenschaft und Schule an den Tag legte. So hörte er sichtlich angeregt dem Professor Uhlig-Heidelberg zu, als dieser auf seine diesbezügliche Frage sich über die Wichtigkeit der Aufrechterhaltung der Teilung zwischen Gymnasien und Realschulen aussprach, und den Vertreter des ungarischen Unterrichtsministeriums Direktor Finaczy fragte er, wie viele Schüler in Ungarn Griechisch lernen und wie viele sich dispensieren lassen; dessen Antwort, das fast zwei Drittel der Schüler an dem griechischen Unterricht teilnehmen, nahm er mit Befriedigung entgegen.

Auch die erschienenen Erzherzoge unterhielten sich mit den einzelnen Teilnehmern, besonders den auswärtigen Gelehrten, aufs lebhafteste und bewiesen durch ihre Konversation, welche große Sympathie sie der Philologerversammlung und den durch diese zu fördernden Bestrebungen entgegenbringen. Erst um $\frac{1}{2}$ 11 Uhr verließ der Hof die Versammlung.

Auf der Gallerie des Saales war eine Militärkapelle untergebracht, die während der ganzen Dauer der Soirée ein auserlesenes Programm absolvierte; Hoflaken boten im Saale Erfrischungen dar und in den Nebenräumen waren reichbesetzte Buffets aufgestellt, die, nachdem sich der Hof zurückgezogen hatte, die Gäste noch für längere Zeit festhielten.

Wenn es dem Berichtstatter erlanbt ist, die Stimmen der Teilnehmer über diesen Empfang wiederzugeben, so kann er sie nur in einen Akkord zusammenfassen, das das huldvolle Wesen, die ungezwungene Liebenswürdigkeit und herzogwinende Anteilnahme des Monarchen von Aus- und Inländern in gleicher Weise tief empfunden und gewürdigt wurde, zumal jeder

den Eindruck empfing, dafs in einem Lande, dessen Herrscher die Wissenschaft und Schule so hochherzig ehre, das herrliche Gebäude der Mittelschule, die ihre Arbeit ja doch nur für den Staat leistet, nicht durch umstürzlerische Reformpläne bedroht sein könne.

III. allgemeine Versammlung am 26. Mai.

Der erste Präsident Hofrat v. Hartel verlas zuerst einige Begrüßungstelegramme und Schreiben, darunter eines von dem Geh. Ober-Regierungsrat und vortragenden Rat im preuss. Kultusministerium Dr. Ernst Höpfer, der als erster Vorsitzender der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte das erste Heft des dritten Jahrganges ihrer Mitteilungen der Versammlung widmete, und beantragte dann, ein Begrüßungstelegramm an Theodor Mommsen abgehen zu lassen des Inhalts: „Die in Wien tagende Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner spricht Ihnen, dessen unvergleichliche Thätigkeit allen, die hier versammelt sind, immer ein bewundertes Vorbild bleiben wird, Dank und Verehrung aus“, worauf die Antwort einlangte: „Treue Gemeinschaft der Arbeit ist guter Freundschaft beste Grundlage. Bringen Sie allen diesen zahlreichen Freunden meines Grufs und denen, die nach uns unser Werk fortsetzen werden, ein Glück auf! Mommsen“.

Hierauf hielt Universitätsprofessor Erich Schmidt-Berlin seinen Vortrag „über die Xenienhandschriften“. Er berichtete in freier Rede über die Xenien Goethes und Schillers auf Grund bisher unbeachteter Handschriften.

„Xenien? ruft ihr. O greifet doch zu und fraget nicht lange.

Gastliche Gaben sind's, wenn's ja ein Name muß sein.

Hier, wo wir so reiche Gastgeschenke aller Art empfangen, auch einige Xenia darzubringen, vergönt mir die Kammer papierener Schätze in Weimar . . . und die Huld der Hohen Erbin des Goethischen Nachlasses, der Frau Großherzogin Sophie von Sachsen, die uns seit acht Jahren mit wahrhaft fürstlicher Freigebigkeit zu Genossen dieser Überlieferungen macht, mir aber gestattet hat, aus der nächsten, im Herbst erscheinenden, von mir und B. Suphan besorgten Schrift der Goethesellschaft Stichproben herauszulesen“. Redner überblickte die Geschichte der Xenien und bezeichnete ein neugefundenes großes Mundum als Denkmal der mittleren Epoche, in der es statt des Musenalmanachs auf eine Sammlung lustiger und ernster „Monodisticha“ abgesehen war. Goethes Handschrift ist erhalten, die Schillersche wurde in der dritten Periode für den Musenalmanach aufgelöst; hierzu kommen kleinere Manuskripte und Zettel. Im ganzen sind gegen 930 Disticha aus dem Jahre 1796 da, 676 in jener Reinschrift, und im Herbst werden 165 Nummern ans Licht steigen.

Hierauf entwickelte der Redner mit Beispielen und Citaten die planvolle, aber doch sprunghafte Anlage des Ganzen und besprach unter anderm den Cyklus der „Unterwelt“, für welche der 11. Gesang der Odyssee (nach Vofs' Übersetzung von 1781) und das 6. Buch der Äneis im Urtext maßgebend waren.

Der Redner schloß: „Ich kann endlich nicht bergen, dafs unser libellus epigrammatum nicht blofs bekanntermassen von Österreich, seinen Poeten,

seiner Zeqsur wenig Ruhm zu melden weifs, sondern auch ein Paar neue Pfeile auf das Phäakenvölklein richtet, das kein Lob in Kämpfen des Geistes suche, sondern nur „Schmaus, Feuerwehr, Hatzen und Spiel“ liebe. Man wird sie mit guter Laune in der Stadt auffangen, wo Grillparzer sich so treu zu Weimar bekannte und am Grabe der frühvollendeten Alma Goethe rief: „Das hast du nicht gedacht, Gewaltiger du, Als du noch weiltest in der Menschheit Schlacken, Dafs einst dein Enkelkind frühzeitige Ruh, Soll finden in dem Lande der Phäaken“; wo Schubert den Worten Goethes und Schillers den Zauber kongenialer Tonkunst gegeben hat; wo ein musenfrohes Volk alte und neue deutsche Dichtung pflegt, den Klassikern Denkmäler aufrichtet und ihren Werken so reiche dramaturgische, gelehrte und schulgerechte Auslegung bescheert; wo auch keine Gefahr droht, dafs eine sogen. Reform des deutschen Unterricht zu fördern wähnt, indem sie, Griechen und Römer herabdrückend, zugleich das Verständnis unserer grossen vaterländischen Schriftsteller unterbindet. Auch diese Disticha winken durch Gehalt und Form auf jede Seite grüsend zur Art und Kunst der Alten hinüber, und wie einer hohen geistigen Heimat huldigen Goethe und Schiller darin mehr als einmal der Antike. Freilich Goethe selbst hat vom Übermafs des alleinseligmachenden Klassizismus später eingelenkt mit der Palinodie: „Wir sind vielleicht zu antik gewesen, Nun wollen wir es moderner lesen“, und wer möchte ihr, von ihnen selbst doch am stärksten widerlegtes Xenienbekenntnis gläubig nachbeten, alles Leben der deutschen Sprache komme von den Alten — aber den Vordersatz wollen wir insgesamt als Philologen an die Modernsten richten: „Todte Sprachen nennt Ihr die Sprache des Flaccus und Pindar?“ — Wenn ich schliesslich den Xenien mit ihren Schöpfern zurufe: „Nun rat' ich euch, geht“, so haben diese „kleinen Gesellen“ doch genug heroisch-homerischen Nachglanz und genug erziehbliches Gewicht, wie gelenkte griechische Epheben reicht einer dem andern im Reigen die Fackel, heimzuleuchten und zu erhellen, dafs ihnen heute zwischen den Ruinen Mykenes und der, nicht: Ruine, sondern festen Burg des deutschen Gymnasiums¹⁾ nicht bange wird“.

Stürmischer, anhaltender Beifall folgte der Rede.

Hierauf sprach Universitätsprofessor Reich-Innsbruck über „die mykenische Frage“. Die mykenische Kultur war nicht auf Mykene und die Argolis beschränkt, sondern in der ganzen Osthälfte Griechenlands, von Thessalien bis Lakonien, auf den südlichen Inseln des ägäischen Meeres, auf Rhodos, Kreta und Cypern verbreitet. Erzeugnisse und Einwirkungen der mykenischen Kulturrepoche sind aber im Nordosten bis in die Troas, im Süden bis Mittelägypten, im Westen bis Sizilien nachweisbar. Jene Epoche hat auf fast allen Gebieten der materiellen Kultur, in allen Zweigen des Kunstschaffens bestimmt charakterisierte Formen geschaffen oder doch besessen. Sie wird auf dem Gebiete der Architektur durch die gewaltigen kyklopischen Schutzmauern und kunstvollen Festungsthore, durch mit Säulen und Säulenhallen ausgestatteten Palastbau, durch die mächtigen Kuppelgräber und die eigentümlichen horizontalen Schachtgräber charakterisiert. Figürliche Steinskulptur und die Schnitzkunst ist in ihr vertreten, besonders hochentwickelt ist die Metalltechnik und bezeichnend für die mykenische Kultur

¹⁾ Mit Bezug auf die folgenden Vorträge von Reich und Uhlig.

sind auch die Thongefäße mit Firnismalerei, sowie das Auftreten von Bernstein, Bergkristall, Alabaster, Glasfluß und geprefstem Glas.

Die neuen Funde der letzten Jahre haben eine immer genauere Bestimmung der Zeitgrenzen ermöglicht, innerhalb welcher die mykenische Kultur anzusetzen ist. Beziehungen, welche einzelne mykenische Fundgegenstände mit datierbaren Denkmälern in Ägypten verbinden, ägyptische Gegenstände, welche mit mykenischen zusammengefunden wurden, ließen den terminus post quem gewinnen, Funde mykenischer Vasen, die in Ägypten selbst gemacht worden sind, und die Begräbnisse zweier Dynastien in den Schachtgräbern (15.—12. Jahrhundert) und in den Kuppelgräbern (12.—10. Jahrhundert) beweisen, daß die mykenische Kultur mehrere Jahrhunderte hindurch, jedenfalls bis ins 12. Jahrhundert, in Blüte stand, daß sich daran eine lange Periode allmählicher Verarmung und schrittweisen Verfalls schloß, die noch im 9. Jahrhundert nicht abgeschlossen war, da in mehreren Fundstätten mykenische Vasen noch häufig mit Dipylonvasen vorkommen, die allerfrühestens dem 9. Jahrhundert angehören.

Redner erörterte nun die Frage nach der ersten Heimat der mykenischen Kultur, indem er die einzelnen Beziehungen besprach, welche die Kultur von Mykene mit Nordsyrien, den Hittitern (Hethitern), den Leuten aus dem Lande Kefti (im nordwestlichen Teil Syriens oder in Kilikien), mit Phrygien und Lykien verbinden, und zeigte, daß zahlreiche mykenische Kunstformen zwar aus Ägypten und Syrien entlehnt sind, daß die mykenische Baukunst in wesentlichen Grundlagen auf vorderasiatische Muster zurückgeht, daß die mykenische Metallkunst in den an Gold und Kupfer reichen Bezirken Kleasiens ihren Ausgangspunkt hat, daß aber doch in keiner Landschaft innerhalb dieses Bereichs sich bisher alle oder die größere Zahl der verschiedenartigen Elemente nachweisen lassen, die erst in ihrer Gesamtheit den Bestand der mykenischen Kulturwelt darstellen. Besonders aber hat für die Vasen und die bestimmt charakterisierte Gruppe der geschnittenen Steine mykenischer Art sich bisher noch durch keinerlei Fundthatsachen asiatischer Ursprung wahrscheinlich machen lassen. Das Dekorationssystem der Vasen erscheint so unbeeinflusst von semitischen Kunstformen, daß wir es nur an einem Orte entstanden denken können, der dem unmittelbaren Einfluß der orientalischen Kulturcentren entrückt, also wohl auch geographisch ihnen nicht benachbart war.

Die Heimat der mykenischen Natur ist also zu suchen, wo einerseits die eigentümliche Ornamentik der mykenischen Vasen ausgebildet worden ist und andererseits die besprochenen ägyptischen, semitischen, kleinasiatisch-syrischen Elemente zusammengefloßen und in charakteristischer Weise umgestaltet worden sind, d. i. auf den Inseln und an den Küsten des südlichen ägäischen Meeres. Dabei können einzelne Perioden dieser Entwicklung sich an verschiedenen Orten abgespielt haben. Es scheint aber Kreta der Ausgangspunkt der mykenischen Kultur zu sein. Nach guter Tradition war Kreta im zweiten vorchristlichen Jahrtausend der Mittelpunkt eines mächtigen Seereiches, woraus sich erklärt, wie von Kreta aus die Keime der mykenischen Kultur nach anderen Orten getragen wurden.

Die Frage nach dem Namen des Volkes, das die mykenische Kultur geschaffen hat, nach der Stammeszugehörigkeit der Leute, welche als Träger dieser Kultur zu gelten haben, beantwortete der Vortragende in der Weise,

dafs er sich gegen die karische Herkunft desselben, wie eine solche Köhler annahm, aussprach. Inwieweit die Schöpfung und der Ausbau der mykenischen Kultur den neueingewanderten Hellenen, inwieweit sie der jedenfalls vom Orient schon beeinflussten Urbevölkerung zufällt, läfst sich nicht entscheiden. Dafs aber die Hellenen nicht Träger der mykenischen Kultur hätten gewesen sein können, kann durch die dafür beigebrachten Beweisgründe — mykenische Bestattung, Fehlen der Fibeln, Gegensatz der mykenischen und geometrischen Dekorationsweise — nicht erwiesen werden.

Die Debatte über diesen Vortrag eröffnete Professor Dümmler-Basel, indem er mit Genugthuung eine Annäherung der beiden ursprünglich von Schliemann und Köhler ausgegangenen Richtungen konstatierte, die sowohl in dem Vortrage als auch in der ersten Lieferung von Brunns Kunstgeschichte und in der Neuauflage von Busolts griechischer Geschichte deutlich hervortrete. Köhlers Verdienst sei es, dem Versuche Schliemanns, seine Funde mit den homerischen Quellen zu identifizieren, eine scharfe Betonung der vielen barbarischen Elemente, die die mykenische Kunst enthielt, entgegenzusetzen zu haben, womit er die bekannte Thukydidesstelle kombinierte, welche besagt, dafs bei Ausräumung der Gräber von Delos sich die Mehrzahl der Gräber als karischen Ursprungs erwiesen hätte. Die Anhänger dieser karischen Hypothese haben allerdings versäumt, sich die Frage zu beantworten, ob Kultur und Nationalität sich in jenen Zeiten schon deckten, bevor sie das Volk nannten, dem diese Kultur angeblich angehörte. Sicher haben auch griechische Stämme an dieser Kultur Teil gehabt, weil sie zu weit hinabreicht, als dafs die Griechen davon vollständig auszuschliessen wären. Aber trotzdem ist der Charakter jener Kultur ein durchaus barbarischer, eine Kultur von äufserer Pracht und innerer Haltlosigkeit. Sie ist vorläufig, wenn auch vielleicht sogar die Dynastie von Mykene eine griechische gewesen ist, noch der bunte Vorhang, nach dessen Aufgehen die griechische Kultur mit ihren scharfen und bestimmten Formen sich erst abhebt. Für die Frage nach dem Alter der Angessenheit der späteren griechischen Stämme in Griechenland möchte Redner die Nachrichten über die Angriffe der Seevölker gegen die Griechen nicht verwerten.

Universitätsprofessor Studniczka-Freiburg giebt zu, dafs der Gegensatz zwischen mykenischer und hellenischer Sitte sich jetzt stark reduziert hat: die Kadaver in den mykenischen Gräbern können Achäern angehören, ein Gegensatz in der Bestattung besteht nicht, der Gegensatz in der Tracht ist wenigstens übertrieben worden. Aber die Hauptzüge des orientalischen Bestandes der mykenischen Kultur sind so wesentlich, dafs man zweifeln mufs, ob der Mischkessel, in dem sich diese verschiedenen, vorwiegend orientalischen Züge gemengt haben, ein hellenischer oder aufserhellenischer Stamm war. Der Palastbau ist sicher nicht hellenisch, denn er findet sich im wesentlichen auch in Troja-Hissarlik. Die durchaus maritime Ornamentik der mykenischen Vasen ist in der nichthellenischen sogenannten Inselkultur, die der mykenischen vorausgeht, vorgebildet. Auch die figürliche Dekoration der Palmen und des Löwen ist nicht hellenisch. Es kann also wohl Kreta der Entstehungsort der mykenischen Kultur gewesen sein, aber nicht entschieden ist, dafs der Stamm, der den Kern dieser Kultur geschaffen hat, ein hellenischer gewesen sei.

Hierauf erwiderte Professor Reich, es freue ihn, dafs zwei Vertreter

jener Ansicht, gegen die er so vielfach polemisieren mußte, ihm in der Hauptsache zustimmen und einige Punkte in seinem Sinne weiter ausgeführt haben. Er erkenne es selbstverständlich an, daß Köhlers karische Hypothese vom Standpunkte der damals vorhandenen Funde eine wissenschaftlich vollkommen gerechtfertigte war, er glaube aber, daß sie heute, nachdem so viele neue Thatsachen zu Tage getreten seien, nicht mehr haltbar sei. Daß viele barbarische Elemente in der mykenischen Kultur seien, gebe er ja bereitwilligst zu. Aber er setze voraus, daß auch die Griechen einmal Barbaren waren und erst allmählich zu jenem geläuterten Geschmack emporgestiegen sind, den man bewundere. Daß die Hellenen vielleicht nur zu einem geringen Teile die mykenische Kultur „geschaffen“ haben, habe er selbst auseinandergesetzt, es aber vermieden, diese Frage weiter zu erörtern, weil er die Mittel nicht habe, sie zur Entscheidung zu bringen.

Hierauf hielt Professor Uhlig-Heidelberg einen Vortrag über „Gefahren und Aufgaben des klassischen Unterrichts in der Gegenwart“. Den sokratischen Gedanken, daß man nicht den Meinungen jedermanns sein Ohr zu leihen habe, sondern nur denen der Sachverständigen, zur Grundlage einer pädagogischen Auseinandersetzung zu machen, würde ziemlich allseitiges Stöhnen, ja lebhaften Unwillen erregen. Denn nicht nur das allgemeinste Interesse bringt die Gegenwart den pädagogischen Fragen entgegen, sondern auch ein vollgiltiges Urteil über große und kleine pädagogische Fragen glauben unzählige Nichtfachmänner zu besitzen. Ist der erstere Umstand für den Pädagogen überaus ehrend, so birgt der zweite Gefahren für die Sache, insbesondere für Bestand und Gestaltung des klassischen Unterrichtes. Über das Mitreden der Laien möge man sich aber nicht ärgern, weil es sich einerseits daraus erklärt, daß die Zunahme der Öffentlichkeit unseres Lebens ein starkes Hineinreden der Nichtfachmänner auch auf andere, z. B. militärischen Gebieten veranlaßt hat, und andererseits die Lebensinteressen des Staates wie der einzelnen Familie eng mit dem Stande des öffentlichen Unterrichts verknüpft sind. Aber auch nicht schweigen möge man, sondern mit Gründen der Erfahrung andere überzeugen, darunter besonders die Jüngeren durch die Art des Unterrichtes. Denn die Gestaltung des lateinischen und griechischen Unterrichtes in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wird wesentlich mit abhängen von den bleibenden Eindrücken, die die Gymnasiasten von diesen Lehrstunden in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts empfangen haben.

Einige pädagogische Ideen wirken zur Zeit besonders verwirrend und stiften Unheil: sie basieren auf den Schlagwörtern national, modern, praktisch. Daß die Erziehung und der Unterricht in den humanistischen Gymnasien nicht unnational ist, beweist die Betonung vaterländischer Geschichte, ihre Fortsetzung bis an die Schwelle der Gegenwart, die Schätzung des deutschen Aufsatzes als wichtigsten Wertmessers für die geistige Entwicklung eines Schülers, die Bemühung, jede Stunde zugleich zu einer Übung im deutschen Denken und Sprechen zu gestalten u. s. w. Man hat also in der Forderung nationaler Erziehung nicht eine positive, sondern eine negative Forderung zu sehen, d. h. das Verlangen, daß unsere Schüler fremde Kulturen weniger kennen lernen und weniger schätzen möchten. Beruht aber der Fortschritt der Civilisation nicht ganz wesentlich mit auf dem Verhältnis regen Lebens und Nehmens zwischen den Nationen? Des-

halb soll gerade der Unterricht dazu benutzt werden, die unzähligen Beziehungen zwischen dem Nationalen und dem Altklassischen klarzulegen und das Bewußtsein zu wecken, daß das Klassische (wie das Christentum) ein wesensbestimmender, unlösbarer Bestandteil unserer Kultur geworden ist, so daß, wer versuchen wollte, es zu entfernen, nicht bloß antihumanistisch, sondern auch antinational verführe.

Der humanistische Unterricht befindet sich aber auch in keinem Gegensatz zu der modernen Bildung. Die glänzenden Errungenschaften des 19. Jahrhunderts haben viele zu der Anschauung verführt, unsere gesamte Kultur, auch die ethische und ästhetische, sei eine Urzeugung unseres Säkulums. Dem gegenüber ist es am Platz, den Schülern zu zeigen, daß nur der von der Gegenwart ein tieferes Verständnis hat, welcher die Vergangenheit kennt und wie viel Gegenwärtiges, wie viel in Sinn und Mund jedes Gebildeten Lebendes sich nur aus dem Antiken wirklich begreift.

Auch unpraktisch ist die gymnasiale Erziehung nicht; daß derjenige, welcher tiefere Einsicht in die Vergangenheit hat, auch praktisch dem überlegen sein wird, der sie nicht besitzt, und daß dies insbesondere für eine Zeit gilt, der in erster Linie doch politische und religiöse Fragen das Gepräge geben, kann auch schon ein Primaner begreifen.

Andere pädagogische Forderungen, die Gefahren für den klassischen Unterricht enthalten, sind das Verlangen nach Entlastung der Jugend und nach der Gleichgestaltung des höheren Unterrichts für alle. Das letztere Begehren zielt auf eine Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. Von dieser ist mit Sicherheit der Niedergang der klassischen Schulstudien zu erwarten, und die Hoffnungen der Anhänger dieser Organisation sind Illusion. Bei analogen Organisationen des Schulwesens in fremden Ländern stellte sich mehrfach in eklatanter Weise heraus, daß die der gewünschten entgegengesetzte Wirkung sich ergeben hat. Wenn man fortwährend behauptet: „Bei uns in Deutschland würde das alles anders kommen“, mag man das Experiment versuchen zum Zweck der Bekräftigung der Wahrheit, nicht allerdings gleichermaßen im Interesse der Schüler.

Eine wesentlich andere Art der Einheitsschule ist gegenwärtig in Ungarn projektiert. Während die Befürworter des deutschen Projektes von dessen Ausführung eine Verminderung der Zahl der Lateinlernenden wenigstens versprechen, bedeutet die Verwirklichung dieses Planes eine Vermehrung dieser Zahl, da die lateinlosen Realschulen mit den Gymnasien verschmelzen werden sollen zu Anstalten, in denen von der zweituntersten bis zur obersten Klasse alle Latein lernen müssen. Aber freilich wird dabei das Griechische als obligatorisches Lehrfach aufgegeben, und auch das Latein wird keineswegs gewinnen, da sich mehr dafür ungeeignete Schüler am lateinischen Unterricht beteiligen werden und weil nicht wenige beim Lateinlernen der wesentlichen Unterstützung durch das Griechische entbehren werden. Es ist daher eine erfreuliche Thatsache, daß, als das Projekt im österreichischen Parlamente auch für Österreich empfohlen wurde, eine entschiedene und trefflich begründete Zurückweisung von Seiten des österreichischen Unterrichtsministers erfolgte. Auch die Vertreter der realistischen Fächer sollten ebenso denken; denn eine Unterrichtsgestaltung, die allen dienen will, dient keinem recht.

Was endlich die Überbürdungsklage anbelangt, so ist sie nicht

berechtigt, wenn man auch anderswo, wie in England über *overworking*, in Italien über *omicida educazione*, über sie klagt. Es liegt aber hier ein Beispiel davon vor, wie ein Irrtum sich epidemisch über verschiedene Länder ausbreiten kann. Von einem Juristen wurde im Parlament eines deutschen Staates unter Beifall das scherzhaftes Wort gesprochen, daß die Gymnasialisten nicht an Überbürdung, sondern an Unterbürdung litten, und jüngst auch äußerten verschiedene Stimmen im preussischen Abgeordnetenhaus die Besorgnis, daß die jungen Leute jetzt nicht mehr so, wie sich's gebührte, angestrengt würden. Daß in einzelnen Fällen Überlastung vorkommt, infolge des Ungeschicks von Lehrern, aber öfters infolge unzureichender Begabung von Schülern, wird nicht geleugnet. Deshalb dürfen aber die Ziele des klassischen Unterrichts nicht zurückgeschraubt werden. Denn Aufgabe des Gymnasiums ist es, diejenigen, welche einst die schwersten und verantwortungsvollsten Berufe zu übernehmen geeignet sein sollen, hierfür auszurüsten nicht bloß durch Vermittlung einer Summe von Kenntnissen, sondern mehr noch durch ausspannende Übung ihrer Kräfte.

Man verlangt Einschränkung des klassischen Unterrichtes durch Verminderung der Stundenzahl, wobei durch verbessertes Lehrverfahren der Ausfall wieder gut gemacht werden könne. Aber Verbesserung der Methode vermag nicht überall den Zeitdefekt zu kompensieren. Erfordern doch die neueren, besseren Methoden teilweise (z. B. die induktive bei Aneignung grammatischen Wissens und die allseitige Interpretation der alten Schriftsteller) mehr Zeit, als frühere Verfahrensweisen, und muß doch auch mit der Individualität des Lehrers gerechnet werden. Es kommt ferner nicht einzig darauf an, was zuletzt in einem Fach gewußt werden soll, sondern die Ausbildung der geistigen Kräfte, wie sie auf dem Wege zum Ziel stattfindet, ist das wichtigere, und daher ist es durchaus nicht richtig, daß ein kürzerer Weg, der zu dem gleichen Wissensziele führt, auch hier der vorzüglichere wäre.

Auch die Zurückdrängung des sprachlichen Elementes beim klassischen Unterrichte wird gefordert einerseits durch Einschränkung oder Beseitigung der Übersetzungen aus der Muttersprache, andererseits durch Beschränkung der sprachlichen Erörterungen bei der Lektüre. Ohne die Übertragungen ist aber ein sicheres und rasches Verstehen der Autoren nur ausnahmsweise möglich, und in der Eigenart der sprachlichen Darstellung eines Autors sehen wir ein treues Abbild seiner eigenartigen Weise zu denken, das nicht flüchtig angesehen, sondern mit Verständnis betrachtet werden soll.

Endlich will man auf die bessere Hälfte der klassischen Studien, auf die griechische Hälfte verzichten. Der österreichische Unterrichtsminister hat im Parlament im Anschluß an seine Kritik der Einheitschule einleuchtend die Gründe dargelegt, warum ein Wegfall des Griechischen von dem, der den klassischen Unterricht überhaupt wolle, durchaus abzuweisen sei. Und in der That können zwischen dem Griechisch und fast allen anderen Lehrfächern des Gymnasiums (Latein, Religion, Philosophie, deutsche Geschichte, Französisch) die fruchtbarsten Wechselbeziehungen hergestellt werden. Durch den Ausfall des Griechischen wird aber auch das Latein nicht gefördert und gewahrt. Die Lateinhasser werden in Ansehung des Wertes der römischen Litteratur wesentlich leichtere Mühe haben, und we

das Latein für die zu Universitätsstudien Strebenden zugleich als die Brücke erscheint, um nach Griechenland zu gelangen, da steht es ungleich fester als da, wo man das Betreten des griechischen Gebietes von diesen Schülern nicht verlangt.

Gefährdet ist aber der klassische Unterricht auch durch den Pessimismus, der jetzt mehrfach unter den deutschen Philologen zu finden ist. Möchten diese Kleinmütigen bald gebeilt werden durch das, was ihnen ein weiterer historischer Ausblick sagen muß und die hohe öffentlich bekundete Schätzung des humanistischen Unterrichts durch die Besten der Nation. Der altklassische Schulunterricht oder gar die Altertumswissenschaft kann nicht untergehen, so lange unsere Kultur noch lebt. Wohl aber schwächen Vertreter jenes Unterrichts seine Wirkung durch pessimistische Stimmung. Ihre Aufgabe muß es sein, in der Jugend, die jetzt die Gymnasien besucht, ein warmes Interesse am klassischen Altertum zu wecken, das sich keineswegs in Fortsetzung dieser Studien zu zeigen braucht, wohl aber in dankbarer Erinnerung an das, was Gegenstand mehrjähriger Beschäftigung war, und in der Würdigung dessen, was uns das klassische Altertum auch heute ist. Nicht müheelos soll die Jugend allerlei Interessantes empfangen, sondern an Selbsterarbeitetenem sich freuen; sich freuen, wenn sie auf Grund der erworbenen sprachlichen Kenntnisse mit eigener Kraft die Mitteilungen und Gedanken von Schriftstellern, deren Stimmen wir über Jahrhunderte hinweg hören, aus ihren Worten zu gewinnen vermag, sich freuen des ästhetischen Genusses an Kunstwerken antiker Poesie und Prosa, sich freuen, wenn bestimmte Persönlichkeiten des Altertums, wie die des Sokrates, der Jugend zu lebendigen Gestalten, mit denen sie in Verkehr tritt, zu wirkenden Größen werden.

Leitet der Lehrer die Jugend in diesem Sinne, so entspricht er aber nicht bloß einer Verpflichtung gegen die deutsche Jugend und Kultur, sondern einer internationalen Pflicht: er rettet den altklassischen Unterricht für uns und für die civilisierte Welt, ein Werk, was von Bedeutung für das Verhältnis der Nationen zu einander ist. Denn wenn in verschiedenen Ländern die Männer mit gymnasialer Bildung auch weiterhin alle einen reichen Kreis von Anschauungen und Ideen besitzen, die Griechenland und Rom entstammen, wenn sie alle die weltgeschichtlichen Lieder von Achilleus' Zorn und Odysseus' Heimfahrt in der Sprache ihrer Sängere gelesen, wenn sie alle einmal Worte vernommen und gedeutet haben, die vom Theater des Dionys, auf der Pnyx, vor Roms Senat oder Volk erschollen sind, wenn sie sich an den tiefsten und heiteren Gesprächen des platonischen Sokrates ergötzt und erhoben haben, so wird ein Band mehr zwischen ihnen bestehen, ein Mittel mehr zu gegenseitiger Verständigung, die nationalen Gegensätze werden gemildert werden und es wird zugleich für die politische Geschichte von wesentlicher Bedeutung sein.

Stürmischer, langanhaltender Beifall folgte diesen Worten, und mit dem Ausdruck des Dankes für diesen begeisternden Vortrag schloß der Vorsitzende die Versammlung.

Nachmittags machten 200 Teilnehmer einen Ausflug nach dem Kurorte Baden, woselbst sie von der Stadtvertretung, der Direktion und dem Lehrkörper des dortigen Gymnasiums empfangen und auf den Jugendspielfeld geleitet wurden, um das dort arrangierte Spielfest anzusehen. Hierauf wurde in von der Stadtvertretung beigegebenen Wagen eine Fahrt

in die herrliche Umgebung Badens (Holenthal) unternommen. Bereits um 7 Uhr mußte man aber in Wien sein, weil an diesem Abende die Theater ihre Pforten den Philologen gütlich geöffnet hatten; in vier Theatern standen ihnen 800 Logen- und Parquetsitze zur Verfügung. Das k. k. Hofburgtheater brachte Goethes „Torquato Tasso“, das k. k. Hofopertheater Mascagnis „Die Rantzau“ und das Ballet „Wiener Walzer“, das deutsche Volkstheater den Schwank von Schöathan und Kadelburg „Zwei glückliche Tage“ und endlich das Karitheater das von Münchener Künstlern dargestellte Volksstück Ganghofers und Neuerts „Der Herrgottschnitzer von Ammergau“. Außerdem war Vorsorge getroffen worden, daß am folgenden Tage im Burgtheater der zweite Teil von Goethes „Faust“ zu Ehren der anwesenden Kongressmitglieder gegeben wurde.

IV. allgemeine Versammlung am 27. Mai.

Nach Verlesung der bereits oben angeführten Dankostelegramme des deutschen Kaisers und Mommsens und Votierung des telegraphischen Dankes an die Badener Gemeindevertretung für die gastliche Aufnahme der Philologen, erteilte der Vorsitzende, 2. Präsident Regierungsrat Egger-Möllwald, dem Hofrath v. Hartel das Wort zu dem Antrage, daß, um die heutige Sitzung abkürzen zu können, die üblichen Berichte der Sektionsvorstände entfallen mögen, da diese in der letzten Nummer des Fachblattes erscheinen werden, womit sich die Versammlung einverstanden erklärte.

Hierauf erstattete Direktor Conze-Berlin einen Bericht über die Sitzungen der Delegierten zur Beratung über die Verwertung der Archäologie im Gymnasialunterrichte.

Dieselben fanden am Donnerstag und Freitag statt, am letzteren Tage bei einer Teilnahme von 93 Herren. Unter ihnen waren die Delegierten, welche das k. k. österreichische Unterrichtsministerium (Benadorf, Huemer, Scheindler), sowie neben dem von der kaiserlich deutschen Reichsregierung entsendeten Vertreter des archäologischen Instituts (Conze) die Delegierten, welche die königlichen Regierungen von Bayern (Araold), Württemberg (Treuber), Sachsen (Treu), die großherzogliche Regierung von Sachsen-Koburg-Gotha (Rauch) und Sachsen-Weimar (Rausch), die herzogliche Regierung von Braunschweig (Dauber), die fürstliche Regierung von Reuß j. L. (Rüdert und Schneider) und die Regierung der freien und Hansestadt Hamburg (Klufsmann) entsendet hatten, sowie die Herren aus Preußen und dem Fürstentum Lippe (Gebhard und Jordan), welche zur Berichterstattung an ihre vorgesetzten Behörden veranlaßt worden waren.

Es wurden bei den Besprechungen zuerst Überblicke gegeben über das, was in den letzten Jahren zur Förderung der in Rede stehenden Sache von den verschiedenen Regierungen geschehen ist und was derart in nächster Aussicht steht, und es wurden sodann in vielfach eingehenden Äußerungen Wünsche kundgegeben, welche man den Regierungen wie den ausführenden Fachmännern empfohlen wissen wollte. Es kam dabei ein Antrag des Rektors Lechner-Nürnberg zur Annahme, das archäologische Institut möge bei den Regierungen dahin wirken, daß eine mustergiltige und nicht zu teure Sammlung von Anschauungsmitteln für antike Kunst und klassische Alter-

tümer mit Hilfe einer zu dem Ende einzusetzenden Kommission hervorgerufen werde.

Zum Schlusse erörterten die Delegierten der zur Berichterstattung veranlaßten Teilnehmer aus Deutschland unter sich einige praktische Fragen bezüglich der archäologischen Kurse für Gymnasiallehrer und faßten folgende drei Resolutionen: 1. Es wird an die deutschen Regierungen unter Ausdruck des Dankes für die bisher diesen Kursen gewährte Förderung die ehrfurchtsvollste Bitte gerichtet, dieses Wohlwollen auch ferner zu bethätigen. — 2. Es erscheint wünschenswert, daß die Teilnahme an den Kursen durch mäßige Zuschüsse zu den Kosten erleichtert werde. — 3. Es erscheint wünschenswert, daß die geschäftliche Behandlung der Einladungen zu den Kursen so vereinfacht werde, daß die Aufforderungen rechtzeitig an die Betroffenen gelangen.

Die Kommission für die Wahl des nächsten Versammlungsortes schlug hierauf Köln vor, dessen Stadtrat, bezw. Oberbürgermeister bereits die schriftliche Einladung gemacht hatte (Angenommen). Zu Präsidenten der nächsten Versammlung wurden gewählt Gymnasialdirektor Jäger-Köln und Geheimrat Bücheler-Bonn.

Es folgte nunmehr der Vortrag des Universitätsprofessors Schipper-Wien „über die Stellung und Aufgabe der englischen Philologie an den Mittelschulen Österreichs“. Seit Bestand der Philologenversammlungen wurde dieses Jahr zum ersten Mal eine englische Sektion gebildet, namentlich infolge der regen Beteiligung österreichischer Fachgenossen. Das Studium des Englischen nimmt eben im österreichischen Unterrichtswesen, besonders an den Mittelschulen, eine erfreuliche Stellung ein, obwohl erst durch die 1859 errichtete Realschule der neu-sprachliche Unterricht der Privatindustrie teilweise entrückt und die italienische, englische und französische Sprache als freie Unterrichtsgegenstände, 1868 als obligate Lehrfächer eingeordnet wurden. Freilich fehlten damals ordnungsmäßig geprüfte Lehrer und eine Wendung zum Bessern trat erst ein, als die neueren Sprachen, die bisher nur von Lektoren an den Universitäten gelehrt worden waren, nach dem Vorgange deutscher Hochschulen in Österreich in die Reihe der philologischen Disciplinen eingeordnet und durch Errichtung besonderer Lehrstühle als solche anerkannt wurden. Seit zwanzig Jahren besteht eine eigene Lehrkanzel für Englisch in Wien, seit etwa zehn Jahren in Prag, und vor wenigen Wochen wurde eine solche in Graz gegründet. Inzwischen hat eine beträchtliche Anzahl von jüngeren Vertretern der modernen Philologie die Lehrbefähigung für den englischen Unterricht an österreichischen Mittelschulen erworben, vielen wurde durch Verleihung von Reisestipendien ein längerer Aufenthalt in England zur Vervollkommenung ihrer theoretischen und praktischen Kenntnisse ermöglicht, durch die Veröffentlichung neuer nach verbesserter Methode ausgearbeiteter Lehr- und Lesebücher sind die Hilfsmittel für den Unterricht wesentlich vervollkommenet worden, und an den in deutschen und österreichischen Fachschriften behandelten Fragen betreffs der Ziele und Methoden des praktischen Unterrichts wie auch wissenschaftlicher Forschung nehmen manche von ihnen den lebhaftesten, ja einige einen führenden Anteil.

Aber dem Englischen ist im Unterricht nicht die Stellung eingeräumt, die ihm nach seiner hohen Bedeutung als der verbreitetsten Kultursprache

gebührt. Im Lehrplan der österreichischen Gymnasien findet das Englische weder eine obligatorische (wie in Hannover, den Hansestädten, Oldenburg), noch eine fakultative Vertretung (wie an den meisten preussischen Gymnasien). Auch an den nichtdeutschen Realschulen wird das Englische nicht gelehrt, sondern statt dessen in der Regel Deutsch oder Italienisch. Es besteht also ein arges Missverhältnis zwischen der unzulänglichen Berücksichtigung der englischen Sprache im Unterrichtswesen Österreichs und der ganz außerordentlichen Bedeutung derselben als einer in allen Erdteilen verbreiteten internationalen Verkehrssprache, die zugleich von allergrößter Bedeutung für das Kulturleben der modernen Welt ist. Dafs das Englische die eigentliche Sprache des Weltverkehrs sei, würde durch die Weltreise zweier österreichischen Erzherzoge bestätigt werden wie durch die Weltausstellung in Chicago. Auch die in englischer Sprache niedergelegten Resultate der Wissenschaft und menschlicher Geistesarbeit überhaupt sind von epochemachender Bedeutung, ebenso wie die der Deutschen und Franzosen. Diese drei Nationalitäten sind es, die sich in die geistige Oberherrschaft des Erdteiles teilen, und wer an dieser gemeinsamen Machtstellung Anteil haben will, muß die Sprachen dieser drei Völker wenigstens bis zu dem Grade beherrschen, um die in ihren Schriftwerken niedergelegten Gedanken verstehen und sich zu eigen machen zu können.

Leider gewähren die österreichischen Mittelschulen zur Erlernung einer so wichtigen Kultursprache nicht die wünschenswerte Möglichkeit. Gerade an denjenigen Mittelschulen, die zum Universitätsstudium vorbereiten, wird Englisch nicht gelehrt. Und doch läßt der Staat zur Ablegung der neu-philologischen Staatsprüfung nur solche junge Leute zu, die das Maturitäts-examen an einem Gymnasium bestanden haben, also an einer Anstalt, die ihnen keine Gelegenheit bietet zur Erwerbung der für ihr späteres Fachstudium notwendigen Vorbildung! Deshalb besuchen alljährlich zwei Kategorien von Studierenden der englischen Philologie die österreichischen Universitäten: absolvierte Gymnasiasten ohne jegliche Kenntnis der Elemente der englischen Sprache und absolvierte Realschüler ohne Kenntnis des Lateinischen, welches an den österreichischen Realschulen kein Unterrichtsgegenstand ist, aber unentbehrlich für jeden englischen Philologen. Denn die englische Litteratur ist von klassischer Bildung, vom Geist des Altertums erfüllt und durchdrungen, wie kaum eine andere. Das hängt mit der Eigenartigkeit der englischen Universitäten und gelehrten Schulen, in denen sich von jeher alles um die klassischen Sprachen dreht, zusammen.

Der Lehrer der englischen Sprache muß über den historischen Entwicklungsgang derselben orientiert sein, wenn er sie in ihrem eigenartigen Wesen philologisch begreifen und nicht blofs wie ein Kellner oder Kourier sich aneignen will, er muß über die Beziehungen ihrer Litteratur zu dem Geistesleben anderer Völker, und namentlich auch der alten Welt, worauf sie zum größten Teil fußt, orientiert sein. Demnach kann sich der zukünftige Lehrer des Englischen nur an einem Gymnasium die nötige Vorbildung für sein späteres Studium erwerben, und dort sollte er sich bereits eine im ganzen korrekte Handhabung der englischen Sprache im schriftlichen Gebrauch, Beherrschung des Wortschatzes in mäßigem Umfange, Kenntnis wenigstens der allerwichtigsten Litteraturprodukte nach Inhalt und Form, die Erwerbung einer leidlich korrekten Aussprache und einige Übung im mündlichen Ge-

brauch der Sprache aneignen. Dann sind aber die modernen Sprachen als obligater Gegenstand an den Gymnasien zu lehren. Dies würde dadurch ermöglicht, wenn minder wichtige Fächer im Lehrplan unserer Gymnasien weniger bevorzugt würden, und wenn zweitens, um der gewiß verwerflichen Überhäufung mit zu vielen verschiedenen Unterrichtsfächern vorzubeugen, für die höheren Klassen des Gymnasiums, in denen sich die individuelle Begabung der einzelnen Schüler von ihnen selber wie auch von den Lehrern schon deutlicher erkennen läßt, den Schülern die Wahl gewisser Gegenstände freigegeben würde. Es findet sich z. B. die Begabung für Mathematik und Sprachen sehr selten bei einem Schüler in gleichem Maße vereinigt, und Schüler, die es beim besten Willen nicht über ein gewisses, für jeden gebildeten Menschen notwendiges Maß von Kenntnissen in der Mathematik hinausbringen konnten, wurden später sehr tüchtige Philologen und Linguisten. Warum soll man nun solche im übrigen talentvolle junge Leute, nachdem man ihre mangelhafte Befähigung für ein derartiges Fach erkannt hat, nach einem gewissen Stadium des Unterrichts noch weiter damit sich abmühen lassen, statt sie lieber anzuhalten, ihre Kraft und Begabung einem andern hochwichtigen Gegenstande, den neueren Sprachen, zu widmen und sie darin ein Äquivalent finden zu lassen für die Beurteilung ihrer Gesamtleistung bei der Abgangsprüfung von der Schule? Die zu geringe Berücksichtigung der individuellen Begabung ist dringend der Reform bedürftig. Ähnliche Ansichten wie die hier vertretenen wurden schon auf einer im Jahre 1873 vom preussischen Unterrichtsministerium einberufenen Konferenz von Schulräten, Gymnasial- und Realschuldirektoren entwickelt.

Redner widerlegte hierauf die Behauptung, daß die modernen Sprachen und besonders das Englische aus dem Grunde nicht so nachdrücklich wie die alten Sprachen oder die Mathematik auf den Schulen zu betreiben seien, weil sie zu leicht zu erlernen seien und ihnen infolge dessen die geistbildende Kraft fehle, die dem Studium der alten Sprachen und der Mathematik eigen sei. So können nur die sprechen, welche keine Vorstellung haben von der geistigen Arbeit, die notwendig ist, bis man es dahin bringt, in der fremden Sprache denken zu lernen, sich ganz in den Geist des fremden Volkes, dessen Sprache man reden und schreiben will, versenken, sein Wesen auf Grund der Kenntnis seiner Kulturverhältnisse verstehen zu können, ganz abgesehen von dem erzieherischen Wert des Studiums der neueren Sprachen.

Redner empfahl schließlic bei einer eventuellen Reform des Gymnasiallehrplans größere Freiheit in der individuellen Entwicklung und demgemäß Kompensation der einzelnen Hauptfaktoren, auf denen unsere moderne Bildung beruht, der alten und der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften, auf den höheren Stufen und in dem Schlussergebnis des Gymnasialunterrichts.

Der Vortragende erntete reichen Beifall.

Nach ihm erhielt Rektor Gebhardt-Leipzig das Wort, der beantragte, es möchten die zwei noch auf der Tagesordnung stehenden Vorträge (Professor Friedrich-Innsbruck „über die Kabiren und die Keilinschriften“ und Professor Streitberg-Freiburg (Schweiz) „über Zukunftsgrammatik“) entfallen (Angenommen).

Hofrat v. Hartel entledigte sich hierauf des Auftrages des Unterrichtsministers Freiherrn von Gautsch, dessen Ferableiben durch Dienst-Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen XLVII. 11.

rücksichten zu entschuldigen und die Versammlung nochmals in dessen Namen zu begrüßen.

Es folgte nunmehr die Schlußrede des Vorsitzenden, Regierungsrates Egger-Müllwald: Der Erfolg der vom Präsidium ergangenen Einladungen (an die höheren Unterrichtsanstalten Österreich-Ungarns, Deutschlands und der Schweiz und an zahlreiche einzelne Gelehrte und Schulmänner) war ein glänzender. Die Versammlung zähle 948 Mitglieder, eine Zahl, die seit dem Bestande der Versammlungen niemals ganz und annähernd nur im Jahre 1872 in Leipzig (926 Mitglieder) erreicht wurde. Einen eigentümlichen Wert habe die Versammlung dadurch erhalten, daß der Einladung nicht nur deutsche Philologen und Schulmänner Folge leisteten, sondern daß auch Angehörige der slavischen, ungarischen, italienischen Nation sich anschlossen, um aller Welt die ideale Gemeinsamkeit wissenschaftlicher Bestrebungen auf dem Gebiete der Philologie und der Schule zu dokumentieren. Die Versammlung zeigt somit sehr deutlich die völkerversöhnende Macht der Wissenschaft und Bildung. Die eifrige rege Teilnahme hat sich auch in den zahlreichen und höchst anregenden Vorträgen, sowohl in den allgemeinen als in den Sektionsitzungen wieder bewährt. Die Zahl der Sektionen (11) war hier größer als jemals, man sehe in der großen Zahl der Sektionen eine Vertiefung des wissenschaftlichen, geistigen Strebens der Versammlung.

Aber nicht alle, welche den Wunsch hatten, aus dem Schatze ihres Wissens etwas beizutragen, um den Wert der Versammlung zu erhöhen, konnten hier zu Worte kommen. Der allgemein weitverbreitete Wunsch, sich an der Versammlung in irgend einer Weise zu beteiligen, förderte Festschriften zu Tage, die an Zahl und innerem Wert kaum jemals, seitdem die Versammlung besteht, übertroffen worden sein dürften. An den Festschriften beteiligten sich fast sämtliche österreichische Universitäten, zahlreiche Mittelschulen Österreichs, deren Beiträge unter dem Titel „Xenia Austriaca“ vorliegen, sowie manche einzelne Gelehrte und Schulmänner. Selbst Regierungen ehrten die Versammlung durch litterarische Beiträge, so das Ministerium für Bosnien und die italienische Regierung.

Ein eigentümliches Gepräge wurde der Versammlung durch die Feier der Enthüllung des Denkmals jener Männer verliehen, denen das österreichische Hoch- und Mittelschulwesen seinen Aufschwung verdankt. So wurde die Versammlung zu einem wahrhaften Schulfest, zu einer Feier der geistigen Wiedergeburt des österreichischen Hoch- und Mittelschulwesens.

Der so günstige Verlauf der Versammlung wäre aber nicht möglich gewesen ohne die freundliche Mitwirkung der Faktoren des öffentlichen Lebens, deshalb gebührt wärmster Dank der Vertretung der Stadt Wien, dem Bürgermeister und Stadträte für die freundliche Einladung, ferner Sr. Excellenz dem Herrn Unterrichtsminister, der mit hohem Sinne die Bestrebungen des Präsidiums und der Versammlung von Anfang an thatkräftig unterstützt hat. Der größte Dank aber wird dem erhabenen Monarchen geschuldet, der die Sonne seiner Huld und Gnade über der Versammlung wärmend und belebend leuchten liefs.

Redner schlofs mit dem Ausdrucke der Hoffnung, daß die lieben Gäste die Tage von Wien in freundlicher Erinnerung behalten werden.

Hierauf dankte Universitätsprofessor Cwikliński-Lemberg im Namen der polnischen und ruthenischen Kongreßmitglieder aus Galizien dem Komitee

für die Einladung, den Mitgliedern für die reichliche Belehrung durch die Vorträge und die wahrhaft kollegialische Liebenswürdigkeit im Verkehre. Die Polen (50 an der Zahl) seien dem Rufe des Komitees gern gefolgt, um ihre Achtung für die deutsche Wissenschaft zu bekunden und um das Andenken der Stifter des hochgedachten Organisationsentwurfes für die österreichischen Mittel- und Hochschulen zu ehren, welcher den österreichischen Nationalitäten verschiedener Sprache die Möglichkeit gewährt, ihr Bildungs- und Schulwesen auf nationaler Grundlage zu entwickeln. „Gerne gedenken wir des regen Verkehres, welchen die Krakauer Hochschule mit den deutschen Universitäten im 15. und 16. Jahrhundert gepflogen hat. Und nun, hochgeehrte deutsche Berufsgenossen, stellen wir Polen uns Ihnen jetzt wieder um so bereitwilliger zur Seite, je notwendiger die Waffen- und Kampfgenosenschaft ist, je heftigere Angriffe gegen die humanistische Basis der höheren Bildung gerichtet werden. Es ist bereits genug vorhanden, was die Völker von einander trennt und scheidet; wir Philologen können nicht zugeben, daß die Differenzen sich noch mehren und steigern, daß das Gefühl der Gemeinsamkeit sich von Tag zu Tag lockere“.

Universitätsprofessor Kvičala-Prag gedenkt der Philologenversammlung des Jahres 1858 in Wien und der eminenten, ja geradezu epochemachenden Bedeutung des seither vergangenen Zeitraumes für die Pflege und Entfaltung der klassischen Studien in Österreich. Es war die gute Eris, ein edler Wettkampf, an welchem sich die Vertreter aller Nationen dieser vielsprachigen Monarchie beteiligten, um die klassischen Studien zu fördern.

„Uns nichtdeutschen Philologen gebietet hier aber die Gerechtigkeit und Wahrheit zu erklären, daß in diesem edlen Wettstreit den deutschen Philologen der erste Platz gebührt. Ich bin wohl berufen und glaube mich auch verpflichtet, dies hier öffentlich zu erklären“. Das Sichzusammenfinden der verschiedenen Nationen auf dem Gebiete der Wissenschaft und Kultur ist eine sichere Gewähr dafür, daß schliesslich die Gemeinsamkeit der kulturellen Interessen auch zu einem friedlichen Zusammengehen der Völker führen wird und muß. Redner dankt schliesslich dem Präsidium: der so überaus glänzende Verlauf und Erfolg des Kongresses habe gezeigt, daß hier die rechten Männer an den rechten Ort gestellt wurden. (Beifall).

Nachdem noch Professor Maixner-Agram namens der Kroaten in lateinischer Ansprache gedankt hatte, nahm Professor v. Christ-München das Wort. Er bezeugt, daß die Saat, die der thatkräftige Staatsminister Thun mit seinen erleuchteten Räten ausgesät hat, reichlich aufgegangen und kräftig in die Halme geschossen ist. Von dem außerordentlichen Aufschwunge der Philologie und des Gymnasialwesens hier zu Lande ist Deutschland schon längst durch die Litteratur überzeugt worden, durch die großartigen Unternehmungen auf dem Gebiete der Archäologie und Philologie, die von österreichischen Gelehrten unter Mitwirkung der Regierung und erleuchteten Männern des Landes zu Tage gefördert wurden. Aber die letzten Tage brachten die Überzeugung, daß das Band, welches die beiden mächtigsten Staaten Mitteleuropas politisch umschlingt, auch in der Gemeinsamkeit der geistigen Interessen einen kräftigen Rückhalt hat. Heutzutage besteht wie auf allen Gebieten des Wissens, so auch auf dem Gebiete der Philologie und des Unterrichts ein lebhafter Wettstreit zwischen den Männern des deutschen Reiches und des alten österreichischen Kaiserstaates; es be-

steht ein lebhafter Austausch nicht bloß der Gedanken, sondern auch der Kräfte und Personen.

Aber leicht geht das Werk von statten und froh finden sich Lehrer und Gelehrte zum Werke zusammen, wenn ihrem Bestreben auch von den leitenden Kreisen Unterstützung und Förderung zu Teil wird. Dafs dies hier im österreichischen Kaiserstaate und speziell in dieser Stadt in ausnehmender Weise der Fall ist, davon haben die letzten Tage beredtes Zeugnis abgelegt, wo die Vertreter der Stadt und der Leiter des Unterrichtsministeriums so viele Beweise des Interesses und der Gastfreundschaft uns gegeben, ja uns völlig mit denselben überschüttet haben. Redner dankte hierauf der Stadtvertretung, dem Unterrichtsminister, dem Präsidium und den Komitees und schloß: „Meinen Abschiedsworten würde aber doch die Krone fehlen, wenn ich nicht noch insbesondere der Huld und Gnade gedächte, mit welcher der erlauchte Herr dieses Landes, der mächtige Träger der ältesten Kaiserkrone uns schlichte Gelehrte und Schulmänner in der Hofburg zu empfangen und uns alle mit huldvollen Ansprachen zu beglücken geruhte. Das ist eine Auszeichnung, wie sie bisher noch in keiner Stadt in dieser glänzenden Weise einer Philologenversammlung oder überhaupt einer gelehrten Wanderversammlung zu Teil geworden ist. Es hat uns diese Auszeichnung um so mehr mit Hochgefühl erfüllt, da sie allerdings zunächst uns persönlich beglückte, dann aber auch dem ganzen Stände galt, den wir zu vertreten berufen sind, den Aufgaben, die wir zu lösen haben.“ Redner bat das Präsidium, den ehrfurchtsvollen Dank für die kaiserliche Huld an die Stufen des Thrones gelangen zu lassen und schloß mit einem dreimaligen Hoch auf den Kaiser von Österreich, in das die Versammlung begeistert einstimmte.

Direktor Jäger-Köln dankte schließlichs der Versammlung im Namen seiner Auftraggeber, welche die nächste Versammlung nach Köln geladen haben: dort werde man das Möglichste thun, aber Wien werde man es nicht gleichthun können. Er habe die Empfindung auf das lebhafteste: es giebt nur ein Wien, und wolle auch noch die unzweifelhafte mathematische Wahrheit aussprechen, die, wie er fürchte oder hoffe, in jedem Falle aber glaube, auch eine historische werden werde: es giebt nur eine 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Hierauf erklärte Präsident v. Hartel die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner für geschlossen.

Nach Beendigung der letzten Vollversammlung fand der Empfang der Teilnehmer in dem wenige Schritte von der Universität entfernten Rathause, dem berühmten gotischen Prachtbau des Dombaumeisters Friedrich Freiherrn von Schmidt, statt. In der Volkshalle von Gemeindebeamten empfangen, besichtigten die Gäste in der Zahl von etwa 800 das historische Museum der Stadt unter Führung des Direktors Dr. Glossy und gelangten unter lauten Äußerungen der Bewunderung durch den Sitzungssaal des Gemeinderates und den Magistratssaal bis zum Festsaal, wo Bürgermeister Dr. Prix die Geladenen bewillkommnete und die Vorstellung der hervorragenden Teilnehmer entgegennahm. In den Nebensälen und auf der Loggia des prunkvolles Festsaales, bei dessen Verlassen jedem Gast ein elegantes, mit dem Wappen der Stadt Wien geschmücktes und mit feinen Cigarren gefülltes Etui präsentiert wurde, waren hunderte von kleinen Tischen gedeckt und ein Heer von Kellnern servierte die auf Riesenbuffets künstle-

risch arrangierten kalten Speisen, die nebst den erlesenen Getränken ein Triumph der Wiener Kochkunst und des Wiener Geschmacks genannt wurden. In einem Ecksalon war ein Tisch in Hufeisenform als Ehrentafel gedeckt.

Regierungsrat Egger-Möllwald toastierte zuerst auf den Bürgermeister, der ein Hüter deutscher Kultur sei, indem er für deutsche Wissenschaft und den geistigen Fortschritt eintrete, sowie einst Bürgermeister Liebenberg, dessen Denkmal von der Universität aus sichtbar sei, die deutsche Gesinnung und Kultur gegen die drohende Türkengefahr geschützt habe.

Universitätsprofessor Diels-Berlin dankte für die freundliche Aufnahme in diesem stolzen Bau. In Wien sei die große geistige Bewegung, die sich an Philologentagen kundzugeben pflege, am prägnantesten zum Ausdruck gekommen. Der Wiener Philologenkongress bedeute den Anfang einer neuen Epoche, den Anfang einer neuen Ära. Hier wurde der Schutz von Wissenschaft und Kunst, welche die Grundlage der Civilisation sind, von so hoher Stelle kundgegeben. „Es geht nicht nur in unserem Vaterlande, sondern in der ganzen civilisierten Welt ein böser Geist mit eisernen Händen und hölzernem Kopf, Banausos genannt, herum, der Geist des Banausentums, der nicht nur Ungebildete, sondern auch Übergebildete ergreift, alles Hervorragende zu vernichten sucht und auf den Trümmern eine neue Welt, die rohe Sozialdemokratie, errichten will. Nur wo das geistige Niveau auf den Boden gedrückt, wo Gebildet und Ungebildet auf gleiche Stufe gestellt wird, ist eine solche Umgestaltung möglich. Darum hat es uns mit so großer Freude und Zuversicht erfüllt und mit neuer Hoffnung belebt, als wir hier sahen, daß Staat und Stadt einträchtig darin zusammengehen, auszudrücken und in glänzender Weise zu bezeugen, daß sie festhalten wollen an den großen Errungenschaften unserer Civilisation, die hier so alt ist wie unsere Ära . . . Wir Philologen und Schulmänner sind nur schlichte Diener der Civilisation, aber daß wir hier ein so großes Verständnis für diese Aufgaben der Civilisation gefaßt haben, daß man hier erkennt, daß nur das Festhalten an der Humanität uns vor den Gefahren schützt, mit welcher uns die gegen die Kultur gerichtete Bewegung droht, das erfüllt uns mit größter Freude und Hoffnung. Indem ich Ihnen für die Aufnahme danke, möchte ich meine Worte gipfeln lassen in dem Rufe: Die alte, ehrwürdige, uns schon in ihrem Namen anheimelnde Stadt Wien lebe hoch!“

Für diese Wien so ehrenden Worte dankte Bürgermeister Dr. Prix und schloß mit einem Hoch auf die Gäste.

Um 4 Uhr wurde eine Maifahrt auf den Kahlenberg angetreten, die zu Ehren der Philologenversammlung von dem Wiener akademischen Gesangsverein und dem Wiener akademischen Turnverein veranstaltet wurde. Es gab Vorträge des Gesangsvereins, Schauturnen des Turnvereins, Konzert einer Regimentskapelle, Spiele im Freien u. a. Man fuhr per Schiff bis zum Fusse des Berges und kehrte mit der Dampftramway zurück. Leider beeinträchtigte die Ungunst des Wetters den Genuß der Darbietungen und des reizvollen landschaftlichen Bildes.

Am Sonntag, den 28. Mai, beteiligten sich über 350 Mitglieder an dem Ausfluge nach der großen „archäologischen Versuchsstation“ in der Nähe Wiens, Carnuntum. Man fuhr zu Schiff, bei dessen Besteigen jeder Teilnehmer den „Führer durch Carnuntum“ von Kubitschek und Frankfurter

eingehändig erhielt, nach Deutsch-Altenburg, wo die Kirche, der Tumulus und die Museen unter Führung der Herren Professor Bormann, Architekt Dell, Baurat Hauser, Frankfurter und Nowotny besichtigt wurden. Hierauf wurde das Mittagessen eingenommen, bei welchem unter anderem Professor Bormann auf die Erben der alten Römerstadt, den Grafen Abensperg-Traun und Baron Ludwigstorff, Rektor Kemmel auf Kaiser Franz Josef I. und Bürgermeister Gassner auf Kaiser Wilhelm II. Trinksprüche ausbrachten; nach dem Mahle erfolgte der Aufbruch zum Amphitheater, dessen Reste Banrat Hauser erörterte, und zur Stelle des Castrum, dann ging es am Donauufer aufwärts entlang zu dem vor kurzem aufgedeckten Dolichenus-Heiligtum, zur Sammlung im Traunschen Schlosse zu Petronell und zu den vorjährigen Ausgrabungen im sogenannten Tiergarten, schliesslich zum Heidenthore, einer römischen Ruine, die einst ein vierbogiger Thorbau war und ein Ehren- oder Grabmal vorstellte. Die von Architekt Dell versuchte Rekonstruktionsstudie (abgebildet im Festblatt zu S. 54) mit erklärendem Text wurde unter die Teilnehmer verteilt. Um 7 Uhr wurde die Heimfahrt mittels Bahn von Petronell angetreten.

Am selben Tage unternahmen über 200 Teilnehmer eine Fahrt im vom Vergnügungskomitee beigestellten Separatzuge auf den Semmering. Von dort wurden Ausflüge auf den Sonnwendstein und in die nächste reizende Umgebung unternommen, wobei die abwechslungsreiche Schönheit der so nahe der Grosstadt befindlichen Alpenwelt laute Bewunderung fand.

Damit war das Programm der Wiener Philologenversammlung erschöpft.

Sektionssitzungen.

Auf der diesjährigen Versammlung bestanden elf Sektionen, um zwei mehr als in München 1891, da eine eigene englische Sektion und eine solche für Epigraphik und alte Geschichte hinzugekommen war. Sämtliche Sektionen konstituierten sich in den Hörsälen der Universität und tagten auch größtenteils daselbst. Über den Verlauf der Verhandlungen in den einzelnen Sektionen brachte das Festblatt genügend orientierende Berichte, auf die wir zurückgehen, wo nicht das Interesse dieser Zeitschrift eine ausführlichere Berichterstattung heischt. Die letztere muß daher platzgreifen bei den Vorträgen der pädagogischen Sektion und bei den Reden der übrigen Sektionen, die einen näheren Bezug zur Schule haben. Dagegen sollen Vorträge rein wissenschaftlichen Charakters nur ganz kurz erwähnt werden.

1. Pädagogische Sektion.

Die vorbereitenden Geschäfte führte Direktor Hannak-Wien, der in der konstituierenden Versammlung am 24. Mai die stammverwandten Gäste aus dem deutschen Reiche, sowie die Teilnehmer aus Österreich-Ungarn, unter ihnen besonders die Ungarn und Slaven, begrüßte, die gekommen seien, um gemeinsam mit deutschen Schulmännern über die wichtigen Fragen der Erziehung zu beraten. Nach der Wahl des Vorstands (Professor Uhlig-Heidelberg und Direktor Jäger-Kölna Präsidium, Rausch-Jena und Loos-Wien Schriftführer) bemerkte Hannak, daß in den angemeldeten Themen sich unwillkürlich die jetzt auf dem Gebiete der Pädagogik herrschenden Strömungen kundgeben. Die Überbürdung sei das Schlagwort für die pädago-

gisch-didaktischen Bestrebungen. Diesem wirklichen oder vermeintlichen Übelstande suche man zu steuern durch eine tüchtigere berufliche Vorbildung der Lehrer und Verbesserung der Methoden, durch Vereinfachung des Lehrstoffes und Berücksichtigung der körperlichen Entwicklung, wobei die Ärzte ihren Einfluß geltend machen und mit gutem Grunde auf die physiologische Grundlage der Psychologie hinweisen.

In der ersten Sitzung am 25. Mai schlug der Präsident Uhlig unter allgemeiner Zustimmung vor, wegen der Fülle der angemeldeten Vorträge jedem Redner nur ein Zeitmaß von höchstens 30 Minuten einzuräumen. Hierauf hielt Kiehrbach-Berlin einen Vortrag über „Herbarts pädagogisches Seminar in Königsberg“. Die Nachrichten über diese Anstalt (1810 bis 1833) waren bisher sehr spärlich. Erst ein Fund von längst zurückgestellten Akten im preussischen Ministerium gewährte Einsicht in die Gründung und Wandlungen der Anstalt, in ihren Unterrichtsbetrieb, die Zahl der Lehrer und Schüler. Das ganze Quellenmaterial wird in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte und im letzten Band der Kiehrbachschen Herbart-Ausgabe veröffentlicht werden.

Auf diesen gewissmässen die Inkunabeln eines pädagogischen Instituts für Ausbildung von Lehrern an höheren Schulen aufzeigenden, beifällig aufgenommenen Vortrag folgte der Vortrag des Professors Loos-Wien über „die Weiterbildung des (österreichischen) Probejahres“. Die Frage, ob Seminarübungsschule an der Universität oder Seminargymnasium, hat durch die bekannte Verordnung des preussischen Kultusministers von Gofsler seit Ostern 1890 eine konkrete Wendung zu Gunsten der Seminargymnasien genommen. Dem Beispiele Preussens sind eisige andere deutsche Staaten gefolgt, zuletzt das sonst konservative Baiern, und in Bälde wird es auch anderswo zu einer Erweiterung der bisherigen Probeeinrichtung kommen müssen. Denn es treten immer neue und neue Gesichtspunkte für Zeit und Wege des Unterrichts hervor, es soll ein Ausgleich zwischen geistiger und körperlicher Thätigkeit geschaffen werden; damit die Hauptarbeit in der Schule verrichtet werden könne, soll eine naturgemässe Methode in kürzerer Zeit mehr leisten. Doch darf man dabei der Erziehung zum Gemeinsinn nicht vergessen, nicht vergessen auch der Heranbildung des Schülers zur Gemeinnützigkeit. Aber trotz der Fülle geistiger Anregungen soll er doch einer gewissen inneren Sammlung und Stetigkeit nicht entraten; er soll also mitten drin stehen in dem fruchtbaren Wechsel einer besonnenen Vertiefung und einer vertieften Besinnung. Die Erfassung und Ausprägung dieser Gesinnung im praktischen Unterricht ist nicht leicht. Da reicht bloße Fachgelehrsamkeit und Persönlichkeit nicht aus. Der junge Lehrer muß da, wenn er nicht Jahre lang herumexperimentieren will, belehrt werden, daß alle psychischen Potenzen des Lernenden verständlich ausgenutzt werden müssen, und daß im Unterricht jeder Schritt und Tritt eine bewusste That sein soll. Es muß ihm eine Art didaktischen Gewissens angesprochen werden, das immer auf dem Posten steht und ihm die ganze Lehrarbeit durchgeistigen hilft. Er muß soweit geschult werden, daß er in die Lage versetzt wird, was sich ihm im Fortgange des Unterrichtes dann zu ganzen Regeln und Handgriffen verfestigt, nach rückwärts wieder aufzulösen und zu begründen. Dazu gehört eine gute philosophische Schulung, hinreichende Kenntnisse in Psychologie und Ethik. Die Didaktik kleidet die Forderungen

der Ethik und Psychologie in das Gewand der Anwendung. Sie tritt daher als theoretisch-praktische Disciplina in die Mitte zwischen die grundlegenden theoretischen Disciplinen (Logik, Psychologie und Ethik), die schon wegen ihres streng wissenschaftlichen Grundcharakters an der Universität ihren rechten Platz finden, und die praktische Bethätigung im Unterricht, welche in ihrem allgemeinen und besonderen Teil der Zeit praktischer Einführung vorbehalten bleibt, damit sie sich nicht in eine Darbietung und Übung unverständener Regeln verfluche. Geschichte der Pädagogik in ihrem systematischen Zusammenhang gehört natürlich an die Universität.

Die praktische Einführung der Kandidaten in den Unterricht hat natürlich im Gymnasium zu geschehen. Denn wenn auch die Universitätsseminare (Willmann in Prag, Richter in Leipzig, Uhlig in Heidelberg) geüben, um das Probejahr in ganz entsprechender Weise zu fundieren, so befähigen sie doch den Kandidaten zur Übernahme selbständiger Lehraufgaben nicht. Zu diesem Zweck muß er direkt in den Organismus hineingestellt werden, in dem er sein ganzes Leben lang zu wirken haben wird, er muß sich in demselben einleben, um schließlich ganz drin aufzugehen. Deshalb kann das Institut des Probejahres auch durch eine Übungsabtheilung an der Universität im Anschlusse an das pädagogische Seminar nicht ersetzt werden, aber es bedarf einer Weiterbildung, zumal in Österreich, weil durch seine jetzigen Bestimmungen, selbst wenn sie auch so genau zur Durchführung kämen, keinerlei Gewähr geleistet ist, daß der Kandidat eine so vollständige und eingehende Auffassung seines Berufes erhalte, daß er in Zukunft nie unbetreten vor seinen Aufgaben stehe. Es müßte vor allem dafür gesorgt werden, daß sich während dieses Jahres Theorie und Praxis eng zusammenschließen, daß ferner die letztere bis zu einer gewissen Sicherheit gedeihe, und daß der Kandidat schon zeitig seinen Blick über lernt für den Zusammenhang und Wert aller Unterrichtsgegenstände in Hinsicht auf das Endziel des gesamten Unterrichtes. Bei der jetzigen Verfassung des Probejahres aber gebracht es den hierzu berufenen Faktoren an Zeit, diese Aufgaben zu lösen. Der Direktor muß zu viel hinter den Akten sitzen, der Fachlehrer ist zum Zwecke der Kandidateneinführung bis jetzt gleichfalls nicht entlastet gewesen und hat daher oft einen Teil seiner Arbeiten auf den neu eintretenden Kandidaten überwältzt, und der Kandidat fand infolge des letzteren Umstandes kaum mehr die Zeit, sich mit der theoretischen Begründung seiner Lehrarbeit zu befassen.

Wenn mehrere Kandidaten zu gleicher Zeit einer Lehranstalt zugewiesen werden, so kann der ganze während des eines Jahres zu bewältigende Stoff in einzelne Referate unter die Kandidaten aufgeteilt werden. Zudem gibt es eine Anzahl von Belehrungen, welche für alle auf einmal zu geben sind, weil sie, wie Kapitel aus der allgemeinen Methodik, Darstellungen aus der Geschichte des Bildungswesens, Amtswweisungen, Schulordnungen, Lehrpläne, Instruktionen, Hygienisches und dergl. alle gleichmäßig angehen. Eine größere Zahl Gleichstrebender muß notwendig auch das Interesse und den Eifer für die Sache erhöhen und der voraussichtlich in einem solchen Kreise gepflegte Meinungs Austausch könnte nur zu gegenseitiger Förderung dienen. Auch die Praxis des Unterrichtes müßte durch diese Gegenseitigkeit gewinnen, da wohl auch die Kandidaten einander während des Unterrichtes beobachten und beurteilen würden. Und da ferar so die Kandidaten auch einen Einblick in den Unterricht anderer Fächer, für die sie nicht besonders

durch eine Prüfung qualifiziert sind, gewinnen, würden sie später sicher nicht in der einseitigen Schätzung ihres Faches aufgehen, sondern den Beitrag jedes einzelnen Faches zur Gesamtbildung des Schülers würdigen lernen: es würde also ein Gegengewicht geschaffen gegen die Schäden des einseitigen Fachlehrertums.

Zur Erreichung dieses Zweckes sollten also immer zugleich mehrere Kandidaten einer Vorklasse mit Parallelklassen, wodurch die einzelnen Klassen weniger belastet würden, zugewiesen werden, deren Oberleitung den allgemeinen Teil der Einführung betreffend in einer Hand zu liegen hätte. Doch wären die Kandidaten wie bisher bestimmten Fachleitern zuzuweisen, die sie in den Fachunterricht nach seiner theoretischen und praktischen Seite einzuführen hätten, um den Kandidaten den Segen dieser individuellen Einführung nicht zu entziehen, natürlich unter Aufrechterhaltung des Kontaktes zwischen Direktor und Fachprofessor, der auch an den Gesamtunterrichtungen der Kandidateneinführung teilzunehmen hätte, als Lehrer eines abgegrenzten Teiles davon.

Dadurch wäre eine gewisse Vollständigkeit im Einführungsmodus erzielt; ausmehr etwas von der Planmäßigkeit der Anlage. Gemäß der alten Trias der *αἰσθησις* (Anschauen), *νοῦς* (Denken) und *ὑπόθεσις* (Üben) des Aristoteles ergibt sich die empirische Stufe des Hospitierens, die logische der Auswertung und denkenden Verarbeitung des Wahrgenommenen und die technische des Übens vom ersten schüchternen Lehrversuch bis zum selbständigen Unterricht. Das Hospitieren (4—6 Wochen) beginne systematisch mit dem Beobachten des elementaren Unterrichts, wo dem Kandidaten die echt schulmeisterlichen Handgriffe sowohl in Sachen der Zucht als des Unterrichts noch deutlich genug entgegentreten. In den höheren Klassen ist es schon schwieriger, Wesentliches von Außerordentlichem zu unterscheiden und sich für Selbstbelehrung in formeller Beziehung das Wichtigste aus dem ganzen Gange des Unterrichts auszuscheiden. Deshalb sind dem Kandidaten für planmäßiges Hospitieren gewisse Leitlinien zu ziehen, daß er das eine Mal den Blick auf dieses, das andere Mal auf jenes lenke, denn nur durch zerlegte Beobachtung rücken ihm die Details des Unterrichts in den Blickpunkt des Bewusstseins. Bei der zweiten Stufe des Verarbeitens haben der Direktor und die Fachleiter darauf zu achten, daß sich die Kandidaten immer über das Gesehene und Gehörte aussprechen. Haben sie bereits selbst zu unterrichten begonnen, so daß sie sich gegenseitig beobachten können, so treten an die Stelle der mehr referierenden die kritischen Besprechungen. Jetzt haben sie auch durch Beobachtung älterer Lehrer bei ihrer Arbeit die Möglichkeit, fortwährend mit Nutzen zu vergleichen und abzuschätzen. Auf der technischen Stufe der Einübung sollen Übungen von kürzerer Dauer und in niederen Klassen den Anfang machen, indem der Proband zunächst wiederholend und fortsetzend den Unterricht seines Fachleiters übernimmt. Nach einigen derartigen Lehrversuchen erst, die nur in Gegenwart des Fachleiters und der Fachkandidaten, wenn solche da sind, stattgefunden haben, zeige er hier und da einmal in einem sogenannten Probeauftritte auch den Kandidaten anderer Fächer, wie weit seine Kraft bereits erstarkt ist. Hierauf behandelt er unter Führung seines Fachleiters nach vorausgegangener Präparation und Besprechung mit demselben ganze methodische Einheiten und zusammenhängende Kapitel, bis er vom Beginn des 2. Semesters

an auf Wochen oder Monate den Unterricht in einzelnen Klassen selbständig übernimmt. Sind die daneben einhergehenden Belehrungen theoretischer Art so gewählt, daß sie die praktische Arbeit begründen und verstehen helfen, so kann in einem Jahre der Kandidat zum mindesten soweit geschult werden, daß er in Zukunft auch ohne weitere Führung leichter die richtigen Wege finde. Durch eine schriftliche Arbeit mäßigen Umfangs am Ende des 2. Semesters, die ihrem Inhalte nach aus der Thätigkeit des Kandidaten während des Jahres erwachsen ist, wird er zu erweisen suchen, inwieweit ihm das gegenseitige Verhältnis von Lehre und Übung aufgegangen.

Redner wünscht daher die Weiterbildung des österreichischen Probejahres nach dem preussischen Seminarjahr hin, jedoch soll es sein Bewenden bei dem einen Jahre haben und die Anleitung durch den Fachleiter aufrecht erhalten bleiben. Er bezeichnet die vorgetragene Gedanken nicht bloß als Ergebnis theoretischer Überlegungen, sondern auch der eigenen Erfahrungen im Unterricht und vor allem der Beobachtungen, die er im verfloßenen Jahre in Deutschland machen konnte, wo es ihm vergönnt war, die verschiedenartigsten Veranstaltungen zur praktisch-pädagogischen Heranbildung von Kandidaten für das höhere Schulamt kennen zu lernen.

Der Vortrag fand reichsten Beifall. Zur Erleichterung der Diskussion hatte der Vortragende folgende vier Thesen im Druck vorgelegt:

1. Die pädagogische Sektion der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien spricht die Überzeugung aus, daß das Probejahr in seiner jetzigen Fassung angesichts der der heutigen Schule gestellten Aufgaben dem Anfänger im höheren Lehramte eine rationelle Vorbildung in praktisch-pädagogischem Sinne nicht zu gewähren vermöge.

2. Deshalb bedarf das Probejahr einer Fortbildung in dem Sinne, daß an die Stelle der bisherigen meist unzusammenhängenden Einzelunterweisungen eine planmäßig geordnete Einführung in die Theorie und Praxis des Unterrichts zu treten hätte, und daß zur Erreichung dieses Zweckes immer zugleich mehrere Kandidaten einer Vollenstalt mit Parallelklassen zugewiesen würden.

3. Neben der in einer Hand liegenden Einführung der Kandidaten in das Allgemeine der Erziehung und des Unterrichts sollte das individuelle Moment nicht zu Schaden kommen, indem die Probanden gleich von allem Anfange an wie bisher gewissen Fachleitern zugewiesen würden, die mit der Einführung in den Unterricht des Faches auch die nötigen Belehrungen aus der Fachmethodik zu geben hätten.

4. Für die rationelle Unterweisung aber reicht auch ein Jahr aus, wenn die Kandidaten an der Universität nicht bloß in fachlicher, sondern auch in philosophischer und theoretisch-pädagogischer Beziehung soweit gefördert sind, daß die Schule ohne weiteres ihre Unterweisungen daran anknüpfen kann.

Direktor Jäger-Köln stimmt den Thesen zu und ist der Ansicht, daß das Gymnasialseminar dem Universitätsseminar hauptsächlich deshalb vorzuziehen sei, weil die jungen Männer, indem sie das Leben einer großen Anstalt teilen, vieles, auch vieles Methodische ganz von selber ohne viel Worte lernten, und daß ein Jahr vollkommen genüge, um den Kandidaten dahin zu bringen, wo er jenen Lerkursus beginnen könne, der erst mit seinem Leben oder seiner Pensionierung endige. *Ἡράσω δὲ πολλά διδά-*

σκόμμενος: in diesem Sinne sei er noch heute im Probejahr und ein guter Lehrer sei der, der immer besser werde.

Professor Schwicker-Budapest wünschte trotz seiner Zustimmung im allgemeinen klarere und bestimmtere Fassung der Thesen. Mit der „einen Hand“ der These 3 könne nur der Direktor gemeint sein, dem dadurch eine neue Last aufgebürdet werde, falls er systematische Vorträge über die Prinzipien der Pädagogik und Didaktik zu halten habe. Solche Vorträge gehören an die Universität, und es könne sich hier beim Direktor höchstens darum handeln, daß er die Kandidaten in die Normalien und Vorschriften der unmittelbaren Schul- und Lehrerpraxis einzuführen habe. Die praktischen Kunst- und Handgriffe in der tatsächlichen Anwendung der Prinzipien, die Führung des Unterrichts, die Aufrechterhaltung der Schuldisciplin und dergl. seien solche wichtige Fragen, deren Erledigung Aufgabe des Direktors sein könnte. Der Direktor und Fachleiter sollten für ihre erhöhte Mühewaltung und gesteigerte Verantwortlichkeit auch einer entsprechenden materiellen Honorierung teilhaftig werden.

Professor Frank-Reichenberg bemerkt, daß die in These 4 geforderten Voraussetzungen: „wenn die Kandidaten an der Universität nicht bloß in fachlicher, sondern auch philosophischer und theoretisch-pädagogischer Beziehung soweit gefördert sind, daß die Schule ohne weiteres daran ihre Unterweisungen anknüpfen kann“, oft nicht zutreffen trotz der zur Erlangung der Lehrbefähigung aus irgend einem Fache geforderten sogenannten pädagogischen Arbeit, die oft mit dem pädagogischen Teile der Philosophie gar keine Berührung habe. Redner wünscht daher, daß die Zuerkennung der pädagogischen Eignung an die Kandidaten an strengere Bedingungen geknüpft werde, und um diese auch erfüllen zu können, an das Ende des Probejahres hinausgerückt werde. Theorie und Praxis dürften dann ineinander greifen, und der Kandidat wird auch an der Universität sich erinnern, daß er Kollegien über Philosophie nicht bloß zu inskribieren hat, sondern auch mit den philosophischen Dingen sich eingehender beschäftigen muß.

Direktor Schmalz-Tauberbischofsheim spricht dem Vortragenden den besten Dank für die lichtvollen Ausführungen aus, die er in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien über das Seminarwesen in Deutschland veröffentlichte. Bisher habe man wohl einzelne Mitteilungen über die Entwicklung des Seminarwesens bald aus dieser, bald aus jener Stadt erhalten, aber erst Loos' Ausführungen böten vollständigen Einblick in die seminaristische Einrichtungen. Der heutige Vortrag bilde den würdigen Abschluss jener gedruckten Mitteilungen. Er teile nicht die Ansicht eines Vorredners, daß man dem Direktor die Last der Kandidateneinführung nicht aufbürden dürfe. Denn niemand sei so geeignet als der Direktor, den angehenden Lehrer in die Schulpraxis einzuführen. Wenn Direktor Jäger (Aus der Praxis S. 62) von einem Direktor verlange, daß er ein Gelehrter von anerkannter Bedeutung für irgend ein Fach sei, so stelle daneben die Praxis die Anforderung, daß er in der Methodik aller Fächer sich eingearbeitet habe, und daß alle Fäden des gesamten Unterrichts in seiner Hand zusammenlaufen. Denn nur so komme Einheit in die Vielgestaltigkeit der Lehrfächer und nur durch solche Einführung würde der Kandidat sich bald als Glied eines Organismus fühlen. Jedoch gehe es nicht an, die Kandidaten einer Vollenstalt mit Parallelklassen zuzuweisen. Allerdings sei dort die

Störung des Unterrichts bei Verteilung der praktischen Versuche auf recht viele Klassen geringer, aber der Direktor sei dort zu stark durch Verwaltungsgeschäfte in Anspruch genommen, so daß er sich den Kandidaten nur wenig widmen könnte. Also gerade Vollaustalten mäßigen Umfanges seien für Gymnasialseminare am geeignetsten, weil hier der Direktor Zeit finde, sich mit den Kandidaten eingehend zu beschäftigen.

Professor Höfler-Wien wünscht in These 3 deutlicher ausgesprochen, daß unter der „einen“ Hand die des Direktors gemeint sei. Er merkt aufmerksam, daß die in den Thesen erwähnten „philosophischen Vorkenntnisse“, die der Kandidat von der Universität mitzubringen habe, erst einer genaueren gesetzlichen Feststellung bedürfen. Auch müsse ein eiemütiges Zusammenwirken des Universitätsprofessors der Pädagogik und der Praktiker an den Mittelschulen angebahnt werden, damit nicht der Vorsteher des Gymnasialseminars es etwa für nötig hält, dem Kandidaten vor allem das auszuredeu, was er an pädagogischen Vorkenntnissen von der Universität mitgebracht hat. Der Vortrag und die Thesen haben von den zwei ineinander greifenden Fragen: pädagogische Bildung an der Universität und am Gymnasium eben nur die zweite näher zu behandeln sich zur Aufgabe gemacht. Die an anderer Stelle zu gewärtigende Beratung über die ganze Reform werde sich aber natürlich auch mit den Beziehungen zwischen jenen beiden Teilen der Lehrerbildung zu beschäftigen haben.

Professor Molina-Krakau meint, daß das erste Jahr der philosophischen Studien überhaupt zur praktischen Einführung ins Lehramt verwendet werde, damit man sich möglichst bald überzeuge, ob der Mann für seinen Beruf taug- oder nicht. In letzterem Falle hätte er dann überhaupt seine Studien abzuschließen.

Oberlehrer Ransch-Jona ist an mehreren Orten mit Gymnasialseminaren in Berührung gekommen, zuerst im Jahre 1884 mit dem seminarium praeceptorum in Halle. Die Stimmung, mit der er in das Institut eintrat, war eine durchaus kritische, die aber bald einem lebhaften Interesse und freudiger Hingabe an die Sache Platz machte, da der Leiter des Seminars den Lehrerberuf und seine mannigfaltigen Aufgaben in großen Zusammenhängen und einem bedeutenden Lichte zu zeigen wußte. Das ist ja auch die schwierigste Aufgabe für den leitenden Direktor, daß er den jungen Männern, die eben noch zu Füßen der bedeutendsten Autoritäten im Felde der Wissenschaft gesessen hatten, die Größe und Würde des Berufes, selbst des kleinen Dienstes durch Wort und That zum Bewußtsein bringt. Redner kann dem österreichischen Schulwesen nur Glück wünschen, wenn es den Weg einschlägt, der in den vier Thesen vorgezeichnet wird. Denn Loos habe wirklich das beste von dem, was sich in Deutschland bot, herausgenommen und zu einem verbeifungsvollen Statut organisch verknüpft. Wenn Deutschland es vielleicht für sich beanspruchen darf, die Anregung dieser für das höhere Schulwesen entscheidenden Frage gegeben zu haben, so ist doch auch jetzt die Aussicht vorhanden, daß Österreich eine wohlüberlegte Einrichtung schaffen wird, von der wiederum in Deutschland gelernt werden kann.

Direktor Lampel-Wien wünscht in These 3 den Passus „in einer Hand“ geändert: „in der Hand des Direktors“.

Professor Majchrowicz-Lemberg äußert sich analog den Ausführungen von Schmalz über die Unmöglichkeit, das Gymnasialseminar an einer Vollaustalt mit Parallelklassen einzuführen.

Direktor Bardt-Berlin hält es für wünschenswert, daß die Vorbereitungszeit der jüngeren Lehrer auf ein Jahr beschränkt werde. Sollte aber deshalb die Universitätszeit oder ein Teil derselben für pädagogische Studien in Anspruch genommen werden müssen, so ist er dagegen. Philosophie mag an der Universität, die der Wissenschaft gehört, gründlich studiert werden, und die Herrlichkeit dieser Jahre darf durch keinerlei Rücksicht auf den späteren Beruf, also durch das Studium der Pädagogik verkümmert werden. Es kommt ohnedies infolge der preussischen Reform der philologische Student für sein Studium erheblich weniger gründlich vorbereitet auf die Universität, so daß er nachlernen muß, was er auf der Schule nicht lernen konnte; soll da aber auch in Hinsicht auf den künftigen pädagogischen Beruf alles mögliche vorbereitet werden, so erstickt der arme Student und es ist aus mit der Freiheit des Arbeitens für die Wissenschaft.

Dr. Michalsky-Sagan hält den Inhalt der 4. These für zweifelhaft, wenn er an die Schwierigkeiten einer rationellen Vorbildung in praktisch-pädagogischem Sinne denkt. Jedenfalls werde man aber Österreich dankbar sein, wenn es praktisch nachweist, daß ein Jahr genügt.

Direktor Jäger-Köln empfiehlt in seinem Schlufsatz, die Thesen des Referenten, die ja darauf hinauslaufen, das Probejahr zu einem Seminarjahr umzubilden, unter dem selbständigen Vorbehalten der freien Meinung über das Einzelne anzunehmen.

Referent Loos zog hierauf den Zusatz in These 2 „mit Parallelklassen“ gemäß der Anregung von Schmalz zurück und identifizierte sich mit der Ansicht Lampels, daß die Oberleitung der Probeneueinführung nur der Direktor in den Händen haben könne, da er diese Ansicht sowohl in seinem Vortrage als in seinem Reiseberichte und sonst vertreten habe. Dem Einwande Höflers gegenüber bemerkte er, er habe nur gemeint, daß die Kandidaten in den psychologischen und ethischen wie überhaupt in den philosophischen Grundfragen soweit gefördert sein sollten, daß im Probejahr didaktische Belehrungen allgemeiner und besonderer Art ohne weiteres daran angeknüpft werden könnten.

Bei der vom Präsidenten Uhlig geleiteten Abstimmung über Jägers Schlufsatz wurde derselbe mit allen gegen eine Stimme angenommen, nachdem vorher Direktor Conradt-Greifenberg noch ernste Bedenken gegen den 2. Satz der 4. These erhoben hatte: es müßte doch die Möglichkeit gegeben sein, die pädagogischen Studien überhaupt erst im Seminarjahr zu beginnen.

In der zweiten Sitzung am 26. Mai führte Direktor Jäger-Köln den Vorsitz und erteilte Professor Stowasser-Wien das Wort zu seinem Vortrage über „das Lexikon als Konzentrationsmittel für den fremdsprachlichen Unterricht“, den auch die philologische Sektion mit anhörte. Unter allen philologischen Disciplinen war keine so lange vernachlässigt als die Lexikographie auf rein wissenschaftlichem Gebiete; die Pfadfinder derselben Quicherat, Paucker, Rönach, Nettleship, Ritschel, Bücheler, Löwe, Wölfflin u. a. gehören der Gegenwart an. Doch der Wellenschlag dieser wissenschaftlichen Bewegung hat die Schule noch nicht berührt, noch weniger das Publikum. Auch die Unterrichtsverwaltung steht auf dem eigentümlichen Standpunkt, daß sie zwar die Unentbehrlichkeit des Lexikons für sprach-

liche Studien zugeben muß und das Lexikon als ein berechtigtes Lernmittel anerkennt, daß sie jedoch auf der anderen Seite sich nicht entschließen kann, aus dieser gesunden Einsicht die notwendigen Konsequenzen zu ziehen. In den Schulen wird nämlich das Lexikon nicht mit dem Maßstabe der Lehrtexte, sondern nur mit dem der Lehrhelfe gemessen, nach der Auffassung der Schulbehörde ist das Wörterbuch lediglich ein Hilfsbuch, kein Lehrbuch und kein Lernbuch, seine Anwendung ist dem freien Ermessen des Hauses überlassen, seine Verwendung an keine Approbation geknüpft.

Diese Nichtbeachtung des Wörterbuches ist ein Krebschaden unseres gegenwärtigen philologischen Unterrichts. Denn das Wörterbuch ist unter allen auf den verschiedenen Stufen zur Verwendung kommenden Büchern das einzige, in dem alle Seiten des philologischen Unterrichts gleichmäßig Berücksichtigung finden können und müssen. Es ist der natürliche Konzentrationsspunkt des ganzen Lateinlernens. In dem von Jahr zu Jahr wechselnden Autor treten die sprachlichen Formen und Verhältnisse fast nie in ihrer vollen Reinheit, sondern stets durch das Medium einer lokalen Anwendung getrübt dem Lernenden vor Augen. Wenn auch im Autor für den jeweiligen Zeitpunkt der Mittelpunkt der gesamten Unterrichtsbestrebungen zu suchen ist, so können alle diese wechselnden Centra selbst wieder ihren gemeinsamen Mittelpunkt im Lexikon finden.

Man hat mit Recht mit den dickleibigen Grammatiken gebrochen, die das stilistisch, etymologisch, synonymisch, syntaktisch, prosodisch, metrologisch Wissenswerte in sich barge: das Schwergewicht hat man aus dem Lateinschreiben in das Lateinlesen gelegt.

Aber mit der Einbasse ihrer dominierenden Stellung hat die Grammatik leider auch ihre konzentrierende Kraft verloren. Da ist nun das Lexikon allein dazu berufen, diese Rolle zu spielen und die zerstreuten Details, die auf den verschiedenen Stufen des Studienganges in das Bewußtsein des Schülers treten, nicht lateat werden zu lassen, sondern sie wach zu erhalten, mit ähnlichen Erscheinungen zu verknüpfen und weiterhin noch über den Bereich des Einzelfachs hinaus die zu erwerbenden Vorstellungen an die in anderen Fächern gewonnenen anzuknüpfen. Es muß aber auch die Sprachfächer des Gymnasiums (Latein, Griechisch, Deutsch, Französisch) untereinander in Wechselbeziehungen bringen, sowohl in lexilogischer (Erbwort, Lehnwort, Fremdwort), als grammatischer Beziehung (Hinweis auf griechische Vorbilder, abweichende Konstruktionen bei Dichtern und späteren Prosaikern). Ebenso wenig darf es auf die maßvolle Heranziehung anderer hellenischer Fächer verzichten, wie ganz- oder halbgriechische Göttergestalten, Religionsanschauungen, Haus- und Staatseinrichtungen, Sprüchwörter, Gemeinplätze, Fabeln u. dgl. allmählich im Bewußtsein des italischen Volkes Platz gewonnen haben. Freilich ist man nicht in der Lage, in der Zeit über das Griechische zurückzugehen, da das Orientalische der Jugend verschlossen ist. Wenn sich aber der Lexikograph die Mühe nicht verdriessen läßt, an jedem entlehnten Wort deutscher Sprache die Entlehnung klar zu machen, wenn er bei etwa vorkommenden syntaktischen Anmerkungen die passenden Analogien aus deutschen Schriftstellern, bei der Erklärung tropischer oder figürlicher Wendungen entsprechendes deutsches Material herbeizuziehen imstande ist, so wird er beiden Gegenständen dadurch innerlich festeren Halt leihen. Besonders aber für den Unterricht in der Logik und

Psychologie bietet das Lexikon reichen Stoff zur Anknüpfung, da es die Begriffsentwicklungen teils registriert, teils erklärt.

Und trotzdem kann ein so wichtiges Buch wie das Lexikon im unhygienischsten Druck der Welt gedruckt sein, es kann gegen die Wissenschaft und gegen den gesunden Menschenverstand ruhig verstofsen, man fragt nicht darnach, denn es ist ein Hilfsbuch. Das ist es aber nicht, sondern ein Lehrbuch. Die bisherigen Schulwörterbücher sind aber hinter den Fortschritten der Wissenschaft zurückgeblieben, sie wurden meist aus gröfseren Werken ausgezogen und der Schule aufgedrängt, sind aber nicht aus ihr emporgewachsen. Da mufs geholfen werden durch Verbesserung in der Methode der Mitteilung, durch typographische Erleichterung und Klarlegung der Übersicht, durch eingehende Berücksichtigung der dem Schüler geläufigen Grammatik und durch die möglichste Beschränkung der Begriffsreihen.

Redner kommt auf die Textprobe des von ihm nach diesen Grundsätzen verfassten Schulwörterbuches, die die Verlagsfirma Tempsky eigens zu Zwecken der Verhandlungen auf dem Philologentage hatte herstellen lassen (siehe oben unter den Festschriften), zu sprechen. Die darin ausgezogenen Autoren sind die des Schulkonons. Die vorausgehenden, auch in der Textprobe enthaltenen „Vorbegriffe“ sollen ein Hilfsmittel für den Unterricht auf seiner höchsten Stufe sein und in ihnen ist unter steter Berücksichtigung der analogen Vorgänge im Griechischen und im Deutschen das sprachwissenschaftliche und sprachgeschichtliche Material leicht faßlich konzentriert, aber nicht systematisch dargestellt. Diese Vorbegriffe sollen eine Quelle momentaner Belehrung bei der Präparation sein, an die der Lehrer beim Unterricht leicht anknüpfen kann. Im Text des Buches weisen Paragraphzeichen auf sie.

Ein gutes Lexikon kann durch Spezialwörterbücher nicht ersetzt werden, denn abgesehen davon, dafs nicht zu allen Autoren solche existieren, geht bei ihnen der in didaktischer Hinsicht höchst wertvolle Einflufs der Einheitlichkeit der Belehrungsquelle verloren und zweitens können sie nirgends über den Wortgebrauch im grofsen und ganzen orientieren. Auch regt der Gebrauch von Spezialwörterbüchern die Schüler nicht im gehörigen Mafse an, untergräbt die Entwicklung selbständiger individueller Auffassung, da zuviel Stellen erklärt und übersetzt werden.

Ebenso sind die Schülerkommentare zu perhorreszieren. Die geringste Schwierigkeit des einfachsten grammatischen Verständnisses wird da hinweggeräumt. Die Benutzung eines Wörterbuches erscheint neben solchen Kommentaren ganz unnötig, da jede, sei es lexikalisch, sei es phraseologisch irgendwie bemerkenswerte Erscheinung erklärt, freilich nur ad hoc erklärt wird. Diese Kommentare fördern nichts als ein eingelerntes verständnisloses mechanisches Übersetzen.

Redner formuliert die Forderungen, die an ein Schulwörterbuch im Sinne der Konzentration des Unterrichts gestellt werden sollen:

1. Das Schulwörterbuch umfasse die *copia verborum* der kanonischen Schriftsteller und nur dieser.
2. Es suche in jedem Artikel dem Schüler die gesamte Begriffsentwicklung des Wortes womöglich historisch oder doch in leicht übersichtlicher Form zu vermitteln und stets in ganzen faßlichen Beispielen darzulegen, die als stilistische Mustersammlung ihren eigenen Wert haben.
3. Wo sich eine Begriffsnuance oder eine Grundbedeutung innerhalb

des Kanons nicht nachweisen läßt, ist zur Ausfüllung der Lücke ein passendes Beispiel aus akanonischen Schriftstellern heranzuziehen, insofern deren Latinität dem Schüler faßlich ist.

4. Neben dieser seiner allgemeinen Aufgabe hat das Lexikon zu gleicher Zeit die Grundlage aller sprachgeschichtlichen Erkenntnis für den Schüler zu bilden, was die Grammatik nicht vermag. Es wird daher nach Möglichkeit das Erbgut, Lehn- und Fremdgut zu scheiden, unter diskreter Anwendung von Etymologie und Sprachvergleichung die Isolierungen, Rückbildungen, Analogieen der Sprache aufzustellen haben.

5. Dem syntaktisch-stilistischen Unterricht hat es als Beispielsammlung zu dienen und die für diesen Zweig unzugängliche elementare Synonymik zu pflegen, natürlich nicht mit breiten Erörterungen, sondern mit passenden Beispielen und Grammatikercitaten.

6. Dabei hat es konzentrierend auf das im Griechischen und Deutschen Erlernete einzugehen und möglichst enge Anlehnung an alle anderen Fächer des Unterrichts zu suchen. Dabin gehört vornehmlich die reale Seite der Autoren. Die antike Geographie, Metrologie, Geschichte, Staatsrecht, Privatrecht, Altertümer müssen Erklärung finden, können aber nur knappe Erklärung beanspruchen.

7. Es wird alles zum künstlerischen Verständnis der Sprache Notwendige aufzunehmen sein. Allitterierende Verbindungen, Reimphrasen, allgemein recipierte Sprüchwörter und Wendungen werden registriert werden müssen; hingegen auch subjektive Neubildungen, mißschaffene Bildungen der Dichter, Neologismen wie Archaismen werden als solche erklärt werden müssen.

8. Endlich wird man auch für das exegeseische Bedürfnis der Schule vorzukehren haben, und alle jene Stellen, die auf der entsprechenden Stufe des Unterrichts erfahrungsgemäß Schwierigkeiten schaffen, werden Erklärung heischen.

Wenn das die Forderungen an ein Wörterbuch sind, so darf seinerseits das Wörterbuch fordern, daß ihm als konzentrierendem Buche die gebührende Stellung geschaffen werde, daß es also wie jeder Text als approbationsfähig und approbationsbedürftig erklärt werde, und daß sowie eine Grammatik, so auch ein Lexikon in den Händen aller Schüler der gleichen Klasse zu finden sei.

Redner stellt schließlich folgende 5 Thesen auf:

1. Das Wörterbuch ist nicht bloß Hilfsbuch, sondern kann im besten Sinne des Wortes ein Lehrbuch sein, in dem sich alle Teile des philologischen Unterrichts konzentrieren lassen.
2. Das Wörterbuch ist ebenso approbationsfähig wie approbationsbedürftig.
3. Einheitlicher Gebrauch desselben Wörterbuchs bei allen Schülern der Klasse ist auf allen Stufen wünschenswert.
4. Speziallexika sind wenig geeignet, umfassendere Sprachkenntnis zu begründen.
5. Schülerkommentare sind nur zu isagogischen Zwecken und nur in sehr beschränktem Ausmaß zu verwenden.

Reicher Beifall lohnte diese Ausführungen, mit denen sich die Versammlung für einverstanden erklärte, weshalb auch keine Debatte erfolgte.

(Schluß folgt.)

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der neue preussische Lehrplan für Mathematik an den Gymnasien.

In dem Oktoberhefte dieser Zeitschrift findet sich S. 593 ff. ein Aufsatz von M. Simon, welcher sich mit dem in der Überschrift bezeichneten Gegenstande beschäftigt. Derselbe kann schon wegen des Ansehens, welches die Zeitschrift für das Gymnasialwesen verdienstermaßen genießt, nicht ohne Erwiderung bleiben.

Herr Holzmüller, Direktor der Oberrealschule in Hagen, hat in der „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen“ 1893 (Januar-Februarheft) einen Aufsatz veröffentlicht, welcher später in der „Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht“ 1893 2. Heft S. 135 ff. nochmals abgedruckt ist. In diesem Aufsätze sagt Herr Holzmüller, daß die Bemängelung der Stundenzahl in der Mathematik gegenwärtig wenig Sinn habe, weil die Mathematik im Verhältnis zu den alten Sprachen jetzt günstiger dastehe. Er bezeichnet es ferner als eine müßige Frage, ob gerade dieses oder jenes Kapitel der Mathematik der allgemeinen Bildung wegen auf der Schule betrieben werden müsse oder nicht. Man habe vielmehr die Freiheit, sich so zu entscheiden, daß dem Nützlichen, dem praktisch Anwendbaren der Vorzug gegeben werde. Wenn ferner anerkannt werde, daß den aus Untersekunda abgehenden Schülern eine gewisse Abrundung ihrer Bildung gegeben werde, so müsse hierauf namentlich in der Mathematik gesehen und dafür gesorgt werden, daß die als „Einsjährige Freiwillige“ abgehenden Schüler im späteren Leben nicht gar zu hilflos dastehen. Und nun weist Herr Holzmüller überzeugend nach, daß für eine ganze Reihe namentlich aufgeführter Berufsarten die Kenntnis der einfachsten stereometrischen Rechnungsarten, der Logarithmen, ja auch der Anfangsgründe der Trigonometrie dringend wünschenswert sei, und daß bei richtiger Behandlung dieser Gegenstände von Überbürdung in der Unter-

sekunda keine Rede sein könne. Mit scharfer Wendung verurteilt Herr Holzmüller die Fanatiker der Systematik, welche von jeher die eigentlichen Urheber der Überbürdung gewesen seien — „denn das System verabscheut jede Lücke und findet die Vollkommenheit hauptsächlich in der Vollständigkeit“. Auch jede Abweichung von der strengen Stufenfolge wird dort verurteilt . . . „Handelt es sich dabei zugleich um Fanatiker der wissenschaftlichen Strenge, so wird das propädeutische Verfahren überhaupt nicht zugelassen“.

An diese vortrefflichen, ebenso gründlichen wie gediegenen Ausführungen des erfahrenen Schulmannes und anerkannt tüchtigen wissenschaftlichen Forschers Holzmüller wurde ich lebhaft erinnert, als ich den Aufsatz des Herrn Simon zu Gesichte bekam. Ich zweifle nicht, daß es demjenigen Leser ebenso ergehen wird, welcher sich die Mühe giebt, die Ausführungen Holzmüllers und Simons zu vergleichen. Er wird mit mir der Überzeugung sein, daß Herr Simon mit seinem Angriffe ein halbes Jahr zu spät kommt. Ich bin sogar der Meinung, daß der von mir gegebene höchst mangelhafte Auszug geeignet ist, diesen Eindruck hervorzubringen. Denn verspätet ist es zunächst, wenn Herr Simon den Nachweis versucht, daß der frühere Lehrplan — offenbar aus systematischen oder wissenschaftlichen Gründen — eine Abrundung besessen habe; verspätet, wenn er die Stundenzahl bemängelt, welche der Mathematik zugewiesen ist; verspätet ist sein aufserdem an rednerischer Übertreibung krankender Ausruf: „Ist das etwa ein Gewinn an Bildung, wenn der Schüler mechanisch gelernt hat, daß der Inhalt der Kugel $\frac{4}{3}r^3\pi$ ist? . . . Den paar Leuten, welche aus Untersekunda abgehen und im späteren Leben mit Logarithmen rechnen müssen, werden die Handwerksgriffe in zwei Stunden beigebracht. Eine einigermaßen abschließende Bildung besteht darin, daß ein wichtiger gedankenreicher Zweig der Mathese . . . wirklich in die Seele des Schülers eindringt“. — Bezüglich der Stereometrie sagt Herr Simon: „Die Folge des Auseinanderreisens der Trigonometrie ist dann die Zerstückelung der Stereometrie . . . Dabei zeigen die methodischen Bemerkungen wieder ein auffälliges Verkennen des Wesens der Stereometrie. Da soll auf die Körperberechnungen der Nachdruck gelegt werden und die eigentlich räumliche Betrachtung erst zum Schlufs kommen . . . Dagegen bieten die Elemente der eigentlichen Raumlehre, die gegenseitigen Beziehungen der Grundgebilde — Punkt, Gerade, Ebene im Raum — eine große Fülle von Material für die Bereicherung der Anschauung und für die wahrhaft philosophische Durchdringung der Grundbegriffe“. Für diese letzten Ausführungen Simons sind die folgenden, ungefähr ein halbes Jahr älteren Darlegungen Holzmüllers geradezu vernichtend: „Wer in der Stereometrie mit den Punkten und Geraden im Raum beginnt, dann zum gegenseitigen Verhalten der Ebenen übergeht . . . wird stets einen größeren oder kleineren Teil von Schülern vor

sich haben, der von der ganzen Sache wenig oder nichts versteht, und gar nicht weiß, worauf dies alles hinaus soll . . . Weit pädagogischer ist es, mit dem Würfel zu beginnen . . ., und der Lehrer wird sehen, daß er richtige Antworten bekommt, ohne auch nur einen einzigen Satz der abstrakten Stereometrie durchgenommen zu haben“.

Einen besonders scharfen Angriff richtet Herr Simon gegen die Lehraufgabe der Obersekunda. In der Arithmetik glaubt er dieselbe als eine Hochschule der Langeweile bezeichnen zu dürfen.

„Das Unbegreiflichste ist die Behandlung der Trigonometrie: in drei Jahreskurse auseinander gerissen, die Additionstheoreme am Ende! Hier hat offenbar der Rat eines praktisch erfahrenen Schulmannes gefehlt“.

Es hiesse die preussische Unterrichtsverwaltung beleidigen, wenn man dieselbe im Ernste gegen die im letzten Satze ausgedrückte Unterstellung verteidigen wollte. Jeder, der auch nur etwas von der Vorbereitung der einzelnen Lehraufgaben kennt, weiß zur Genüge, daß dieselben auf Grund von Gutachten angesehenener und erfahrener Fachmänner entworfen sind. Zum Überflusse konnte Herr Simon dies auch gedruckt lesen, und zwar bei Holzmüller in dem oben erwähnten Aufsätze S. 143 unten.

Bezüglich der Trigonometrie kommt der Angriff des Herrn Simon gleichfalls ein halbes Jahr zu spät. Im Februarhefte der Zeitschrift „Gymnasium“ 1893 hat der Unterzeichnete dargelegt, wie und warum es sehr wohl begreiflich ist, wenn die neuen Lehrvorschriften die Behandlung der Trigonometrie nach Grundsätzen der Anschaulichkeit erteilen lassen, nicht aber nach Anforderungen der Systematik oder „wissenschaftlicher“ Strenge. Wie ich ferner in der Vorrede zu dem von mir nach den Vorschriften der neuen Lehrpläne bearbeiteten Lehrbuche der Trigonometrie (1893, Herder) dargelegt habe, erfolgt der weitere Aufbau erst dann, werden dem Anfänger erst dann neue Schwierigkeiten dargeboten, wenn der bereits gewonnene Stoff sich in Wissen und Können hinreichend ausgewirkt hat und naturgemäß zu weiterem Fortschritte drängt. Zeigt doch die Geschichte der Mathematik es fast auf jedem Blatte, daß die Erweiterung mathematischer Kenntnis auf anderem Wege zu erfolgen pflegt als durch systematische Klügelien.

Eine „Hochschule der Langeweile“ soll das mathematische Lehrpensum der Obersekunda sein, weil Herr Simon kein anderes Übungsfeld kennen will als Zinseszins und Rentenrechnung, und weil er in den quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten jenes mit Recht von ihm verurteilte öde Bruchstück der Eliminationslösungen, die „Kniff“auflösung erkennt. Diese Unterstellung ist um so merkwürdiger, da Herr Simon selbst andeutet, daß sich „in der Stereometrie und Trigonometrie gelegentlich solche Systeme finden“. Man fragt mit Erstaunen, wie Herr Simon diesen Satz niederschreiben konnte, ohne daran zu denken, daß

die Lehraufgabe der Obersekunda (Dreiecke, Vierecke, regelmäßige Figuren) das reichste Übungsfeld für logarithmische Rechnung einerseits und für die Auflösung von algebraischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten andererseits liefert. Hat er denn niemals unter Anwendung des Kosinussatzes mit seinen Schülern aus den Seiten eines Dreiecks die Mittellinien und umgekehrt aus den Mittellinien die Seiten berechnet? Ferner erfolgt in Obersekunda der Abschluss des planimetrischen Lehrpensums, und mit Recht urteilt Herr Ad. Schumann (in dieser Zeitschrift 1892 S. 638), daß die Anwendung jener Gleichungen auf Geometrie, die Konstruktion algebraischer Ausdrücke die Kenntnisse in der Planimetrie befestigen wird. — Gerade in diesem Jahre erteile ich den mathematischen Unterricht in einer Obersekundaabteilung unseres Gymnasiums. Bisher hat weder der Amtsgenosse, welcher den Unterricht auf der Parallelabteilung erteilt, noch ich selbst das arithmetische Lehrpensum besonders langweilig gefunden. Freilich haben wir uns nicht „auf das Formale beschränkt“, sondern sind nach gründlicher Wiederholung und Vertiefung der Lehre über Potenzen, Wurzeln und Logarithmen zu den Reihen übergegangen, welche uns auch ohne Zinseszins und Rentenrechnung hinreichenden Stoff zu Übungen geboten haben. Es schadet sogar m. E. nicht, wenn der Lehrer bezüglich der Potenzen, Wurzeln und Logarithmen noch manches für die von Herrn Simon mit Unrecht bemängelte Unterprimawiederholung aufspart; denn recht vieles, sogar wissenschaftlich hochinteressante Dinge ist er genötigt seinen Schülern überhaupt nicht mitzuteilen.

Wenn endlich Herr Simon die Elemente der Kombinatorik und der Wahrscheinlichkeitslehre im Lehrplan der Gymnasien mit Bedauern vermißt, so mag darin ein Körnlein Wahrheit liegen, jedenfalls ist diese Bemerkung sowie das über den binomischen Lehrsatz Gesagte wert, geprüft zu werden. Nur scheint dem Unterzeichneten die Zeit zu einer solchen Prüfung noch nicht gekommen. Nach meinen Wahrnehmungen, denen ich auch in dem oben genannten Aufsätze („Gymnasium“ 1893, Februarheft) Ausdruck gegeben habe, ist man jetzt vielfach von Vorurteilen zurückgekommen, weite Kreise sind für den unleugbaren methodischen Fortschritt gewonnen, und vor allem herrscht nach Herrn Holzmüllers zutreffendem Ausdruck in den Reihen der Schulmänner Sehnsucht nach „Schulfrieden“; man will sehen, wie weit man mit den neuen Lehrplänen kommt. Schreiber dieser Zeilen ist fest überzeugt, daß die Lehrpläne diese Probe gut, ja glänzend bestehen werden; eigene Erfahrung und Mitteilungen von tüchtigen Fachgenossen bestärken diese Überzeugung. Jedenfalls ist es über allen Zweifel erhaben, daß nur in diesem ehrlichen und pflichtgemäßen Arbeiten die Gewähr eines gedeihlichen methodischen Fortschrittes liegt. Herr Simon ist sich wohl nicht der ganzen Tragweite bewußt gewesen, welche in seinem

Ausdrucke liegt: „So weit meine Beobachtung reicht, überlassen die Lehrer in Preußen den Plan seiner eigenen inneren Undurchführbarkeit“. Denn es ist nicht anzunehmen, daß er vollbewußt die preussischen Lehrer hat anschildigen wollen, sie brächten den amtlich vorgeschriebenen Lehrplan gar nicht zur Ausführung.

Düren.

K. Schwering.

Die mittelhochdeutsche Lektüre in Ober-Sekunda.

Die mittelhochdeutsche Lektüre auf unseren Gymnasien bildet eine der offenen Fragen für den deutschen Unterricht. Auch durch die neuen Lehrpläne ist diese Frage nicht entschieden, wieweil sie in ein neues Stadium gerückt ist. Denn die Lehrpläne begnügen sich mit einer sehr allgemein gehaltenen Bestimmung; sie ordnen nur die Thätigkeit des Lehrers, lassen es aber unentschieden, wie weit an den Schüler entsprechende Anforderungen zu stellen sind. Offenbar hat die Behörde die Entwicklung dieses Unterrichtszweiges nicht vordringend bestimmen, aber auch nicht mehr — wie das durch die revidierten Lehrpläne vom Jahre 1882 geschehen war — unterbinden und hemmen wollen. Thatsache ist jedenfalls, daß der Unterricht im Mittelhochdeutschen, wenigstens innerhalb gewisser Schranken, wieder freigegeben ist, und um so dringender wird die Aufgabe, die Entwicklung desselben in die rechten Bahnen zu leiten, Ziele und Methoden richtig abzugrenzen und scharf zu bestimmen, und vor allem dafür Sorge zu tragen, daß die Fehler, welche vor einem Jahrzehnt zur Abschaffung der mhd. Lektüre geführt haben, nunmehr vermieden werden. Denn mag auch jene Abschaffung in erster Linie durch die Rücksicht auf die geringe Zeit, die dem deutschen Unterricht zur Verfügung gestellt ist, veranlaßt worden sein, so darf man sich doch nicht verhehlen, daß die mangelhafte Art, wie das Mittelhochdeutsche betrieben wurde, und der entsprechende Mangel an Erfolg zum wesentlichen Teil die Mitschuld tragen. Wenn der Unterricht greifbare, zur Anerkennung zwingende Ergebnisse erreicht hätte, sei es selbst auf Kosten „anderer unabweislicher Aufgaben“, wenn er sich dem Wesen unserer Gymnasien, der Eigenart des deutschen Unterrichts innerlich angepaßt hätte, so würde die Behörde wohl Bedenken getragen haben, ihn durch einen Federstrich zu beseitigen; es würden vor allem nicht Germanisten wie Wilmanns gewesen sein, welche zuerst für die Beseitigung eingetreten wären und sie mittelbar veranlaßt hätten. Es wird also unsere nächste Aufgabe sein, aus der Geschichte des mittelhochdeutschen Unterrichts, wenn auch nur in negativem Sinne, zu lernen.

Fragen wir nach den Ursachen des geschilderten Misserfolges, so hat es freilich seine Schwierigkeiten, jetzt, nachdem die Tra-

dition des Unterrichts seit mehr als einem Jahrzehnt abgerissen ist, zu einem Urteil über den Charakter desselben zu gelangen, zumal da an litterarischer Überlieferung so gut wie nichts vorliegt. Immerhin drängt sich mir, wenn ich dieses Wenige mit dem zusammenhalte, was mir aus eigener Schülererfahrung in Erinnerung geblieben ist, und mit dem, was ich von germanistischen Kollegen habe erfragen können, ein Eindruck mit Entschiedenheit auf. Es ist der, daß man weder die Ziele des mhd. Unterrichts, noch die Wege, die zu ihnen führen, in ihrer Eigenart zu erfassen suchte, daß vielmehr die mhd. Lektüre fast durchweg nach der mehr oder minder oberflächlich übertragenen Schablone des altsprachlichen Unterrichts erteilt wurde. Charakteristisch ist, wie Laas, einer der wärmsten und doch sicherlich auch der selbständigsten und unbefangenen Befürworter des mhd. Unterrichts, die Organisation desselben gestalten wollte. Die Kenntnis des Mittelhochdeutschen, sagt er zunächst im allgemeinen (Der deutsche Unterricht 2. Aufl. S. 244), wünschen wir „nach der Bekanntschaft mit den Elementen der nhd. Grammatik geradeso für die Lektüre des Nibelungenliedes wie die Kenntnis des homerischen Dialektes nach Einübung des attischen in dem Moment eintritt, wo der Schüler zu Homer übergeht“. Sodann folgen die besonderen Vorschläge: „In Untersekunda die Anfangsgründe (Deklination und Konjugation) der mhd. Formenlehre, an der Hand einer Chrestomathie oder eines Gesanges des Nibelungenliedes“ (246). „Ist in Quarta und Tertia die nhd. Grammatik nach Wilmanns Vorschlägen mit Ernst und Gründlichkeit betrieben, so wird man in Untersekunda neben den sonstigen Unterrichtsaufgaben die mhd. Grammatik soweit einüben können, daß dann in Obersekunda in einem Halbjahr das Nibelungenlied, im anderen Walther zum Teil in der Klasse und, nachdem man die Weise des Verfahrens hinlänglich vorgemacht und eingeschult hat, weiter zu Hause sich lesen läßt“ (250 f.). Zu Martins Mittelhochdeutscher Grammatik wünscht er, „daß wie in lateinischen und griechischen Grammatiken mehr Beispiele gegeben werden“.

Man sieht: es ist genau die Methode des altklassischen Unterrichts, die Laas vorschwebt. Zunächst wird an Beispielen die systematische Grammatik „eingeübt“, und mit Hilfe der so erworbenen Kenntnisse hat der Schüler dann die Lektüre zu bewältigen. Dabei sei es dem berühmten Pädagogen zur Ehre hervorgehoben, daß er den sprachgeschichtlichen Gesichtspunkt doch nicht außer Acht läßt; er beruft sich dabei auf G. Curtius' Bemühungen um die griechische Schulgrammatik als auf parallele Bestrebungen.

Und was Laas hier vorzeichnete, wurde in der Praxis mit mehr oder weniger Sachkenntnis und Gründlichkeit ausgeführt. Das System der präparierten Übersetzungen, wie es den altklassischen Unterricht damals ausschließlich beherrschte und heute

noch vielfach beherrscht, wurde auf die mhd. Lektüre übertragen, d. h. man verlangte eigentlich, daß der Schüler schon vor der Lehrstunde sich in seinem Texte selber soweit zurechtgefunden habe, um eine Übersetzung liefern zu können und man betrachtete als Aufgabe des Unterrichts nur, diese Leistung zu kontrollieren und zu verbessern. Die hierzu nötigen grammatischen und lexikalischen Vorkenntnisse hatte der Knabe sich eben zu erwerben, im besten Falle wurde ihm das Unentbehrlichste davon „eingeübt“, und bei dieser Methode sollte er in einem knapp bemessenen Jahre dasselbe leisten, wozu ihm in der Homerlektüre vier volle Jahre eingeräumt waren. Will man sich wundern, wenn diese Erwartung nicht erfüllt wurde? Ist es nicht vielmehr natürlich, daß thatsächlich nichts erreicht wurde? Dazu kam, daß ein großer Teil der Lehrer mangelhaft oder gar nicht germanistisch vorgebildet war und die Sache nicht ernst nahm, — wie ja der deutsche Unterricht in den sechziger und siebziger Jahren überhaupt noch oft als Nebenfach behandelt wurde. Da kam denn freilich die Sache nicht auf „mehr als ein ungefähres Raten“ hinaus. Haften blieb bei den Schülern gar nichts; der auf das Mittelhochdeutsche verwendete Fleiß wurde thatsächlich fruchtlos vergeudet und wäre besser anderen Aufgaben zu Gute gekommen. Aber auch da, wo ein sachkundiger Lehrer mit der Methode Ernst machte, wird das Ergebnis vielfach kein besseres gewesen sein. Denn von dem Sekundaner zu verlangen, daß er außer der lateinischen, attischen, homerischen und französischen auch noch die mittelhochdeutsche Lektüre mit einer gewissen Selbständigkeit präparierte und privatim weiter führte — das war eine Überspannung der Anforderungen, und einer solchen hat sich die liebe Jugend noch immer auf ebenso einfache wie berechnete Weise zu entziehen gewußt. In diesem Falle kam noch hinzu, daß das Interesse für den Gegenstand der Lektüre naturgemäß ein geringes war: denn der Inhalt des Nibelungenliedes ist dem Sekundaner durchschnittlich bis ins Einzelste bekannt, und es ist ihm nicht zu verdenken, wenn er keine Lust verspürt, sich durch eine fremde Form hindurchzuarbeiten, nur um auf neuem und mühsamem Wege zu einem allbekanntem Inhalt zu gelangen.

Es versteht sich, daß es Ausnahmen gegeben hat, daß einzelne germanistisch geschulte Lehrer durch Kraft der Persönlichkeit und methodisches Geschick auch diesen Unterricht zu heben wußten und zu besseren Ergebnissen gelangten; ja es wäre nicht schwierig, zum Belege Namen anzuführen, wenn es sich um solche handelte. Im Durchschnitt aber — und nur hierauf kommt es an — war das Verfahren das geschilderte und dem entsprachen die Resultate.

Wenden wir das Ergebnis unseres Rückblickes auf die Gegenwart an, so könnte offenbar nichts verfehlter sein, als mit der Wiederaufnahme des mhd. Unterrichts auch die alte Methode

wieder aufzunehmen und in einer Zeit, wo der altklassische Unterricht allmählich von dem System der Präparationen abkommt, dasselbe aufs neue in die Behandlung des Mittelhochdeutschen hineinzutragen. Bedenklich erscheinen in dieser Hinsicht schon die Bestimmungen der bayrischen Lehrpläne v. J. 1891: „vor Beginn der Lektüre und in Verbindung mit dieser ist die mhd. Laut- und Formenlehre zu behandeln“, sowie die entsprechende Bestimmung der sächsischen „Lehr- und Prüfungsordnung“ vom Anfang dieses Jahres, welche vor der Lektüre eine „kurze Einführung in die Anfangsgründe des Mittelhochdeutschen“ verlangen. Wenn eine solche Übersicht thatsächlich kurz gehalten und ihr Inhalt nicht gedächtnismäßig eingeübt wird, so gleitet sie an den Schülern ab, ohne einen dauernden Eindruck zurückzulassen. Nimmt man es aber ernst damit, so wird, zumal bei der immer noch knapp bemessenen Zeit, die grammatische Beschäftigung leicht zur Hauptsache, so daß die Lektüre — ähnlich wie das beim klassischen Unterricht zeitweise der Fall war — nur als Mittel zur Veranschaulichung und Befestigung der sprachlichen Regeln und Gesetze betrachtet wird. In jedem Fall kann dieses Verfahren gar zu leicht in den früheren Zustand zurückführen, wo man die Hauptthätigkeit der Schüler aus der Lehrstunde hinaus verlegte und das Hauptziel des Unterrichts in der Anwendung der grammatischen und lexikalischen Kenntnisse auf einen vorliegenden Fall ansah.

Mit diesem Verfahren aber gilt es gründlich aufzuräumen; aufzuräumen vor allen Dingen mit dem verkehrten Einfluß, den der altklassische Unterricht auf den mittelhochdeutschen ausgeübt hat. Die Stellung der mhd. Lektüre im Lehrplan ist eine völlig andere als die der lateinischen und griechischen; verschieden nach dem Zweck, den sie verfolgt, wie nach der Zeit, die ihr eingeräumt ist; verschieden vor allem nach dem Verhältnis, das der Schüler selbst dieser Sprache gegenüber einnimmt. Wozu kann es also helfen, wenn man die Methode des einen Unterrichtszweiges der des anderen mechanisch nachzubilden unternimmt?¹⁾

¹⁾ Über die Ziele, die der mhd. Unterricht anzustreben hat, und über die Prinzipien, die aus denselben folgen, haben sich zwei berühmte Germanisten nacheinander geäußert — der eine von ihnen schon vor geraumer Zeit —, und zwar in einer Weise, durch welche diese Gesichtspunkte und Prinzipien zu einer dauernden Klarheit gebracht sind. Karl Müllenhoff hat im J. 1854 im 8. Jahrgang dieser Zeitschrift die Stellung der Schule zur deutschen Philologie scharf und gründlich erörtert. Bekannter geworden ist R. Hildebrands Aufsatz „Vom Altdeutschen in der Schule“, der von der 3. Auflage an seinem Buche „Vom deutschen Sprachunterricht“ beigegeben ist. Beide Arbeiten, so weit sie der Zeit nach getrennt sind, stimmen nicht nur in den wesentlichen Punkten überein, sondern sie ergänzen sich vielfach auf das glücklichste. Auf den dort aufgestellten Grundsätzen und Gesichtspunkten beruht der größte Teil der Vorschläge, die im folgenden der Praxis unterbreitet werden sollen.

Das Prinzip des klassischen Unterrichts heisst: durch die Form zum Inhalt. Durch die Schwierigkeiten, die ihnen eine fremde Sprachform bereitet, haben die Schüler sich zum Verständnis eines Inhalts durchzuarbeiten, der ihnen ebenfalls im wesentlichen neu ist und deshalb ihr Interesse reizt. Das Verständnis des Inhalts bildet hier den Lohn der Arbeit. Der Bildungswert derselben ist ein doppelter: er fließt aus der Form wie aus dem Inhalt der Lektüre. Die formale Bildung wie das materielle Wissen des Schülers sollen gleichmäÙig gefördert werden. Mag die Praxis des Unterrichts bisweilen zum Schaden des Schülers dieses Gleichgewicht stören, im allgemeinen wird es jeder zugeben, daß es ebenso verfehlt wäre, wenn der Unterricht die Sprachform oberflächlich behandeln wollte, um den Inhalt ausschließlich zu berücksichtigen, als wenn er den Inhalt nicht zu seinem Rechte kommen ließe, um einseitig an der Form haften zu bleiben.

Der mhd. Unterricht dagegen hat erstens überhaupt nicht die Zeit, in der geschilderten Weise Form und Inhalt gleichmäÙig zu berücksichtigen. Wollte man hier thatsächlich dem Schüler den Inhalt der Lektüre erst durch die sprachliche Form hindurch verständlich machen, so bedürfte es entweder einer ganz unverhältnismäÙigen Ausdehnung des Unterrichts, oder das Ergebnis würde wieder das nämliche sein, wie in der oben geschilderten vergangenen Epoche. Zweitens aber braucht der Schüler auch gar nicht die mhd. Sprachform zu beherrschen, um zum Inhalt der altdeutschen Litteratur vorzudringen. Vielmehr ist ihm, wie schon oben bemerkt, der Inhalt des Nibelungenliedes vertraut, bevor er einen mhd. Vers gelesen hat, und was den Walther betrifft, so ist ihm auch hier der Ideengehalt in anderer Weise zugänglich zu machen. Mit anderen Worten: weder von dem Gesichtspunkt des Erziehers noch von dem des Schülers aus kann hier das Verständnis des Inhalts als Ziel und Lohn des Sprachstudiums gelten. Hieraus aber folgt, daß auf die Form ein viel größeres Gewicht fällt, daß ihr eine weit selbständigere Bedeutung zukommt als im klassischen Unterricht, ja daß ihr Verständnis geradezu den einzigen oder doch den wesentlichen Zweck des Unterrichts bildet. Diesen Zweck aber wird man nur dann erreichen können; wenn es gelingt, der Form ein selbständiges und lebendiges Interesse des Schülers zuzuwenden: ein Interesse, das die Sprache und die dichterische Darstellung um ihrer selbst und nicht um ihres Inhalts willen ergreift.

Dies nun aber ist gerade der mhd. Sprache und Dichtung gegenüber sehr wohl möglich. Ja man darf sagen: es giebt wenige Gebiete, auf denen dem Lehrer die Aufgabe, seine Schüler zu fesseln und mit sich zu ziehen, so leicht gemacht wird wie hier. Der Schüler steht von vornherein der Vergangenheit der eigenen Sprache mit einem anderen und lebhafteren Interesse

gegenüber wie jeder fremden Sprachform. Dort macht sich, nachdem der erste Reiz der Neuheit vorbei ist, zunächst nur die Schwierigkeit der Sache peinlich fühlbar, und die freudige Frische erlahmt naturgemäß über den zahlreichen Einzelheiten, die zu bewältigen sind; hier beruht der Reiz gerade darauf, daß es Altbekanntes, Eigenes ist, was dem Schüler in neuer Form entgegentritt, und jede neu erschlossene Einzelheit belebt diesen Reiz und erhöht die Lust an der Sache. Das natürliche Interesse für die Vergangenheit der Muttersprache, die zahlreichen Aufschlüsse, die sich für Eigentümlichkeiten und Zweifel des gegenwärtigen Sprachgebrauches ergeben, der Blick endlich, der hier zum ersten Mal für das Wesen einer Sprachentwicklung und ihrer Gesetze erschlossen wird: — alles das vereinigt sich, um der Kenntnis des Mittelhochdeutschen auch in den Augen des Schülers einen unmitttelbaren Wert zu verleihen. Bei Walther insbesondere kommt dann — in wesentlich höherem Maße als beim Nibelungenliede — die ästhetische Freude an der dichterischen Form hinzu, die in so manchem Sekundaner bei dieser Gelegenheit zum ersten Mal zum vollen Bewußtsein erweckt wird.

Die Erfahrung lehrt es: das Interesse der Schüler kommt dem Lehrer hier auf Schritt und Tritt entgegen, er braucht es kaum erst zu erregen. Nur muß er es freilich nicht lähmen, dadurch daß er in eine drückende Aufgabe verwandelt, was ihm als freie Leistung entgegengetragen wird. Er muß mehr das logische als das mechanische Gedächtnis in Anspruch nehmen, mehr in den Stunden selbst das Wesentliche einprägen als zu Hause lernen lassen; er muß seine Aufgabe nicht im Einüben grammatischer Systematik, sondern in der Erklärung der Formen und im Hinweis auf das Verhältnis derselben zur lebenden Sprache sehen. Das Verfahren muß nach Möglichkeit heuristisch und jedenfalls durchaus induktiv sein; die Erklärung knüpft an die einzelne in der Lektüre vorkommende Schwierigkeit an. Man gebe auch nicht zu viel auf einmal; der Lehrer erkläre zunächst nur das Wichtigste, zum Verständnis Unentbehrliche; Gelegenheit, das einmal Erklärte zu befestigen und zu erweitern, bietet die fortschreitende Lektüre. Festzuhalten ist, daß die Schüler zu einer Herrschaft über die Sprache, wie sie der Unterricht in den fremden Sprachen anstrebt, nicht gelangen können; das Ziel kann vielmehr nur sein, ihnen ein Verständnis für die poetische Eigenart und die sprachliche Form der gelesenen Werke zu vermitteln und ihnen zugleich die charakteristischen Unterschiede zwischen mhd. und nhd. Sprache anschaulich zu machen. Hierdurch muß zugleich ein Verständnis für die Entwicklung der Sprache und ihrer Gesetze angebahnt werden.

Um das Interesse der Schüler um so entschiedener auf die Form zu konzentrieren, kann es sich nur empfehlen, daß man ihnen den Inhalt gesondert vor der Lektüre des Originals giebt. Beim Nibelungenliede versteht sich das ohnehin von selber. Auf

den meisten Gymnasien werden die Schüler schon in der Tertia mit dem Inhalte des Liedes eingehend beschäftigt, auf vielen lesen sie geradezu eine Übersetzung; andererseits kann die mhd. Lektüre in O II nur einen verhältnismäßig kleinen Teil des Liedes umfassen, und doch müssen die Besprechungen und Aufsätze, die sich an die Lektüre knüpfen, die Kenntnis des Ganzen voraussetzen. Man wird also gut thun, den Schülern geradezu eine bestimmte Übersetzung in die Hand zu geben. Für Walther haben wir die Kinzelsche Doppelausgabe (in der Böttcher-Kinzelschen Sammlung), welche die mhd. Übertragung neben dem mhd. Text druckt. Ich habe mit dieser Ausgabe, so weit es in der kurzen Zeit seit der Einführung der neuen Lehrpläne möglich war, die besten Erfahrungen gemacht. Ich habe stets zuerst die Übersetzung lesen lassen und die Erörterung des Inhalts, sowie die nötigen sachlichen Bemerkungen daran geknüpft. Dann wurde das Original gelesen und einer Besprechung unterzogen, die ausschließlich der sprachlichen und metrischen Form galt. Gerade für diesen zweiten Teil der Besprechungen habe ich stets das lebhafteste Entgegenkommen bei der Klasse gefunden.

Denn selbstverständlich kann es keineswegs die Meinung sein, daß den Schülern mit der Aufgabe des Übersetzens überhaupt jede Verpflichtung zu thätiger Teilnahme, zu eigenen Leistungen erlassen sein soll. Sie sollen sich nicht etwa rein passiv verhalten, oder sich damit begnügen, ihrerseits Fragen zu stellen, während der Lehrer erklärt. Ja nicht einmal damit darf es gethan sein, daß sie die einzelnen Erklärungen des Lehrers gelegentlich zu reproduzieren haben und somit allmählich dazu fortschreiten, einen immer größeren Teil der Formen selbständig zu erklären. Vielmehr muß man auch hier — wie in den übrigen Lehrfächern fast durchweg — schließlich eine zusammenhängende Leistung des Schülers beanspruchen, in welcher sich das Ergebnis des Unterrichts darstellt. Nur braucht eine solche Leistung nicht eben eine Übersetzung zu sein. Es wäre ein Irrtum, zu glauben, daß nur in einer solchen ein ausreichendes Kriterium für das Verständnis der Schüler gefunden werden könne. Die Übersetzung ist allerdings ein solches Kriterium, aber keineswegs das einzige, nicht einmal immer das beste. Daß der altklassische Lektüreunterricht so ausschließlich oder doch fast ausschließlich in der Form der Übersetzungsübung verläuft, würde sich kaum rechtfertigen lassen, wenn diese Übung nicht zugleich von hervorragendem formalen Wert wäre und den Gebrauch der Muttersprache wie nichts anderes förderte. Immerhin hat sich hier eine Einseitigkeit entwickelt, zu welcher sich andere und neuere Unterrichtszweige nicht durch das ältere Beispiel der klassischen Sprachen verführen lassen sollten.

Für das Verständnis der Lektüre bildet unter Umständen korrektes und sinngemäßes Vorlesen ein ganz ebenso ergiebiges

Kriterium wie die Übersetzung. Die Auffassung des Sinnes spiegelt sich naturgemäß in der Betonung; das grammatische Verständnis zeigt sich deutlich in der Aussprache, namentlich wenn diese, wie im Mittelhochdeutschen, dem Schüler gewisse Schwierigkeiten bereitet. Zweifellos hat diese Übung ihre Vorzüge vor der Übersetzung, vor allem bei poetischer Lektüre, in deren Übertragung der Schüler naturgemäß stets Unvollkommenes leistet und in den meisten Fällen weder dem ästhetischen Wert des Originals gerecht wird, noch auch nur die Empfindung, die er für diesen Wert hat, adäquat wiederzugeben vermag. Eine horazische Ode aber oder ein Walthersches Lied so vorzulesen, daß — ohne jede kunstmäßige Deklamation — doch die Vorzüge des Metrums, der Sprache und der Komposition zur Geltung gebracht werden, ist eine Aufgabe, welche das Vermögen eines Schülers der oberen Klassen nicht übersteigt und der er im allgemeinen gewiß lieber gerecht zu werden sucht, als jener schwierigeren, deren er sich in letzter Linie doch nicht gewachsen fühlt. „An dem Lesen — sagt Müllenhoff in dem oben angeführten Aufsatz — wird der Lehrer eher als an einer Paraphrase merken, ob der Schüler sich, sozusagen, an das Mittelhochdeutsche gewöhnt; das aber ist eben der große Gewinn dieser Übungen, daß das Gefühl für Schönheit und Eigentümlichkeit des Ausdrucks gestärkt daraus hervorgeht, ja in den meisten Fällen wohl erst dadurch geweckt wird, und daß zugleich der Schüler die unmittelbarste Erfahrung macht von dem geschichtlichen und natürlichen Wesen seiner Sprache“. Und an einer anderen Stelle: „Auch die Griechen haben ihren Homer nie übersetzt, wohl aber in der Schule erklären und lesen lassen“.

Überblicken wir noch einmal zusammenfassend, wie das Verfahren im mhd. Unterricht sich nach den hier vertretenen Vorschlägen gestalten wird. Soll ein Abschnitt des Nibelungenliedes gelesen werden, so hat der Schüler den Inhalt desselben referierend darzustellen; ist es ein Gedicht Walthers, so wird es in nhd. Übersetzung vorgelesen. Beidemal knüpft sich hieran zunächst die Erörterung des Inhalts. Dann liest der Lehrer die Vorlage mittelhochdeutsch vor und läßt sie versuchsweise von einem der Schüler nachlesen. Der Versuch wird anfangs ziemlich unvollkommen ausfallen und viel Korrekturen erfordern. Dann folgen die sprachlichen und metrischen Erklärungen in der oben geschilderten Weise, und am Schluß hat einer der Schüler die Vorlesung zu wiederholen, und hierbei zeigt sich, wieviel bei der Erklärung gelernt worden ist. Eine Wiederholung der Lektüre in der nächsten Stunde muß dazu dienen, das im einzelnen Gelernte sicher einzuprägen. Die Zusammenfassung des grammatischen Lehrstoffes dagegen wird nur nach einem größeren Abschnitt, etwa nach Abschluß des Semesters erfolgen; sie darf nicht die Form der systematischen Schulgrammatik annehmen, sondern sie muß unter den Gesichtspunkten der Sprachgeschichte

gegeben werden und sich zu einem Überblick über die wichtigsten Entwicklungserscheinungen der deutschen Sprache erweitern. — Wünschenswert ist es endlich, daß der Lektüre Walthers ein mindestens ebenso breiter, wenn nicht ein breiterer Platz im Unterricht eingeräumt werde als der des Nibelungenliedes, weil die dichterische Form hier auf einer weit höheren Stufe steht als dort, und weil daher für das Verständnis der Lektüre die eingehendere Kenntnis der Originalform eine viel wesentlichere Bedeutung hat als für die Auffassung des Volksepos, das für unsere Schüler doch stets in erster Linie dem Inhalt nach in Betracht kommt.

Zum Schlusse sei es mir gestattet, eine Anzahl von Thesen anzuführen, welche die „Gesellschaft für Deutsche Philologie“ vor einigen Monaten, im Anschluß an einem Vortrag des Verfassers, angenommen hat und deren Inhalt sich mit den Ergebnissen dieses Artikels im wesentlichen deckt.

1. Mit dem Wortlaut der Lehrpläne und Lehraufgaben vom J. 1891 ist es vereinbar und zur Erreichung der Ziele, welche dem deutschen Unterricht der O II vorschweben müssen, ist es erforderlich, daß die Schüler bei der Lektüre mittelhochdeutscher Dichtungen die Originaltexte in Händen haben.

2. Das Ziel der mhd. Lektüre ist nicht eine Aneignung der Sprache auf Grund grammatikalischer Kenntnisse, wie sie der fremdsprachliche Unterricht erstrebt, sondern ein Verständnis der poetischen Eigenart und der sprachlichen Form der gelesenen Werke. Damit zugleich soll ein Verständnis für die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache angebahnt werden.

3. Die Leistung des Schülers, welche der Unterricht anstrebt, ist nicht eine präparierte oder extemporierte Übersetzung, sondern ein verständnisvolles Vorlesen in richtiger Aussprache und sinn-gemäßer Betonung. Hierzu hat der Lehrer durch eigenes Vorlesen und durch sprachliche wie sachliche Erklärungen anzuleiten.

4. Das Verfahren bei der Erklärung der grammatischen Formen ist durchaus induktiv. Eine systematische Belehrung über mhd. Grammatik ist der Lektüre nicht voranzuschicken.

5. Neben dem Nibelungenlied ist als Vertreter der höfischen Dichtung Walther in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.

Berlin.

Rudolf Lehmann.

Welche Anforderungen sind im Geschichtsunterricht an die Lehrbücher zu stellen?

Im Aprilheft dieser Zeitschrift (S. 193 ff.) hat Thiele auf eine Anzahl methodischer Fehler in den gebräuchlichen Geschichtslehrbüchern für die mittleren Klassen hingewiesen. Bei der Wichtigkeit der Frage werden einige weitere, auch die Oberklassen berührenden Bemerkungen eines Fachlehrers, der sich mit dem Gegenstande eingehend beschäftigt, gestattet sein.

Mit den ersten beiden von Thiele gemachten Ausstellungen, daß die Lehrbücher vom Allgemeinen aus- und zum Besonderen übergehen und daß sie zu viel Stoff bieten, wird man sich nur einverstanden erklären können. Allerdings scheint mir der erste Gesichtspunkt nur für wenige Hilfsmittel zutreffend und dann auch nicht von so großem Belang zu sein. Denn die verkehrte Anordnung läßt sich durch den in solchem Falle dem Leitfaden eben nicht sklavisch folgenden Lehrer leicht richtig stellen. Viel wichtiger dagegen ist der dritte von Thiele hervorgehobene Gesichtspunkt, daß nämlich fast alle Lehrbücher in einer gedrängt erzählenden Form abgefaßt seien, „welche dem Schüler zu eigenem Nachdenken, eigener Ergänzung und Kombination keinen Spielraum übrig läßt und ihn zur Selbstthätigkeit nicht anregt“. Thiele verlangt ein Lehrbuch in tabellarischer Form, in welchem zugleich auch der Zahlenkanon enthalten ist. Alle Erklärungen in dem Buche sollen so knapp sein, daß sie erst durch den Vortrag des Lehrers verständlich werden. Dann erst würden geistig träge und unaufmerksame Schüler der Erzählung mit Eifer folgen und beschränkte und gedankenlose nicht etwa in fast wörtlichem Anschluß an das Lehrbuch das Vorgetragene wiederholen. Zum Schluß aber meint Thiele: „Wie bisher mögen den Schülern der mittleren Klassen ausführlich erzählende Darstellungen in biographischer Form — zum Nachlesen empfohlen werden, natürlich ohne daß ein moralischer Zwang ausgeübt wird“.

Diese letztere Ansicht muß nach den früheren Darlegungen sofort befremden. Weshalb sollen denn solche ausführlich erzählende Bücher den Schülern, und zwar allen insgesamt, nicht nur einzelnen gelegentlich, empfohlen werden? Offenbar weil das Lehrbuch in tabellarischer Form nicht genug bietet. Und was fehlt in ihm? Die anschauliche, lebendige, frische Darstellung, die es dem Schüler ermöglicht, die Ereignisse und Persönlichkeiten klare Gestalt gewinnen zu lassen, so daß er für sie Teilnahme gewinnt, womöglich erwärmt und begeistert wird. Aber ist dazu nicht der Vortrag oder besser die Vorerzählung des Lehrers ausreichend? Nach unserer festen Überzeugung nicht — und darin gerade weichen wir von Thiele sehr ab.

Drei von einander unzertrennliche Aufgaben sind dem Geschichtsunterrichte gestellt: materiell gilt es, ein bestimmtes

Mafs geschichtlicher Thatsachen mit den nötigen Namen und Zahlen den Schülern als festen Besitz einzuprägen — diese Aufgabe wendet sich an das Gedächtnis; seelisch gilt es, auf Gemüt und Einbildungskraft einzuwirken, das sittliche Wollen an großen Vorbildern zu stärken, Begeisterung für das wahre Heldentum in Thaten und Leiden zu wecken; geistig gilt es, das Wissen zum Können zu erheben, die Thatsachen in ihrer Entwicklung und in ihrer mannigfachen Verknüpfung nach Ursache und Wirkung, Hemmnissen und fördernden Umständen, Ziel und Bedeutung aufzufassen zu lehren — diese Aufgabe wendet sich ausschließlich an den Verstand. Alle drei Aufgaben aber hängen aufs engste zusammen, und wenn sie auch nicht an und für sich und nicht auf jeder Stufe von gleicher Bedeutung sind, so müssen sie doch stets alle im Auge behalten werden. Denn das dritte, höhere Ziel ist ohne das erste, unwesentlichere nicht zu erreichen: ohne eine sichere Kenntnis der Thatsachen läßt sich eine Erkenntnis des inneren Zusammenhangs nicht gewinnen, und beides wieder wird erst dann in recht wirksamer Weise geschehen können, so daß dauerndes Interesse gesichert ist, wenn Gemüt und Einbildungskraft lebendig angeregt werden. Auf solche Weise sollen auch bei dem Geschichtsunterrichte sämtliche Geisteskräfte nicht vereinzelt und gesondert, sondern gleichmäfsig und einheitlich angeregt werden.

Diese allgemeinen Bemerkungen vorausgeschickt, glaube ich meine Ansicht über Thieles Vorschlag kurz so fassen zu können, daß er viel zu großen Nachdruck auf die dritte und erste Aufgabe legt, daß dagegen Gemüt und Einbildungskraft zu kurz kommen, während sie doch in den mittleren Klassen mehr gepflegt werden sollen in der Geschichtsstunde als der Verstand, damit rechte Lust und Freude am Gegenstand erweckt wird. Thieles tabellarisches Lehrbuch würde einem Quartaner und Tertianer nur das Knochengerüst, aber gar kein Fleisch und Blut bieten. Man überschätzt aber meiner Ansicht nach den geistigen Standpunkt dieser Stufe, wenn man glaubt, die zwischen der Erzählung des Lehrers und solchem tabellenähnlichen Hilfsmittel gährende Kluft könne ein Durchschnittsschüler ausfüllen. Bei seiner häuslichen Thätigkeit kann er sich an der Hand eines solchen Hilfsbuchs der Erzählung, die er in der Klasse gehört, überhaupt nicht ordentlich erinnern, nach einigen Tagen sich den Zusammenhang gar nicht recht klar machen (vgl. eine so abgerissene Angabe, wie sie Thiele S. 195 hat: „Alcibiades abberufen (der Hermenfrevel) flieht“). Eine auch nur einigermaßen zusammenhängende Wiedererzählung wird er also nicht liefern können, und doch muß gerade darauf von Anfang an der größte Nachdruck gelegt werden. Sprechen lernen soll der Schüler nicht zum geringsten auch in den Geschichtsstunden. Wird von vornherein diese Aufgabe besonders im Auge behalten, dann kann seiner

Zeit der Sekundaner und Primaner seinen kleinen mündlichen freien „Vortrag“ wirklich mit Nutzen halten.

Die Gefahr, daß „beschränkte und gedankenlose“ Schüler „in fast wörtlichem Anschluß“ an ein ausführlicher gehaltenes Lehrbuch das Vorgetragene wiederholen, scheint uns nicht so groß zu sein; solche Schüler müssen nur stets besonders hergenommen und genötigt werden, das von gewandten Mitschülern (und solche giebt es doch zum Glück stets) Vorerzählte wieder nachzuerzählen. Der andere Einwand aber, „geistig träge und unaufmerksame Schüler“ würden der Erzählung in der Stunde nicht mit Eifer folgen, weil eben der Inhalt ihres Leitfadens nicht erst durch diese Erzählung verständlich gemacht zu werden braucht — dieser Einwand würde doch wohl nur in dem Falle zutreffend sein, wenn der Lehrende nicht seine lebendige Persönlichkeit, sondern das tote Buch in den Vordergrund stellt und eigentlich nichts anderes leisten zu müssen, als Flickarbeit, nämlich die Ausfüllung der in solchem knapp gehaltenen Hilfsmittel absichtlich gelassenen Lücken. Gerade die geistig Trägen müssen durch Zwischenfragen u. a. stets zur Aufmerksamkeit angehalten werden, gleichgültig, welches Lehrbuch benutzt wird; sie müssen wissen, daß ihre Hauptaufgabe darin besteht, in der Lehrstunde aufs sorgsamste zu folgen, und sie werden das umso lieber thun, wenn ihnen die häusliche Arbeit dann erleichtert wird.

Selbstverständlich darf nicht etwa gefordert werden, daß das Lehrbuch zum Lesebuch wird, sondern es möge sich in den Grenzen halten, wie die bekannten, praktisch doch vorzüglich bewährten Leitfäden von David Müller. Neben solchen werden dann einzelne Schüler, die besondere Neigung und Begabung dafür haben, eine ausführliche Darstellung gern nachlesen.

Wohl aber scheint mir ein Hilfsmittel, wie es Thiele vor Augen hat, welches das Mittelglied zwischen Zeittafel und Lehrbuch bildet, durchaus und allein geeignet, als Grundlage für die von Zeit zu Zeit namentlich auf der obersten Stufe anzustellenden, den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierenden umfassenderen Wiederholungen zu dienen. Diese werden sich stets mit wenigen meist ganz zusammenhanglosen Thatfachen und Zahlen begnügen müssen, wenn neben dem Lehrbuch nur ein Zahlenkanon benutzt wird. Die Lücke kann gerade ein tabellenähnliches Hilfsbuch ausfüllen. Um nicht schon Gesagtes zu wiederholen, verweise ich auf meine in dieser Zeitschrift 1886 S. 143 f. gemachten Ausführungen und Angaben und auf mein soeben in zweiter Auflage bei Weidmann erschienenenes Hilfsbuch; bestärkt in meiner Ansicht bin ich durch Froboeses Bemerkungen (oben S. 65 ff.) über die im Geschichtsunterricht wegen Mangels an Zeit und wegen der bestehenden Penseneinteilung fehlende Möglichkeit, das früher Gelernte im Gedächtnis der Schüler lebendig zu erhalten. „In keiner Klasse“, so klagt er, „ist genügend Zeit zu Repetitionen

vorhanden. Ganz besonders bedenklich ist dieser Mangel in I⁴. Einzige Abhülfe ist meines Erachtens ein Hülfsbuch, wie es u. a. von mir versucht ist und wie es auch Thiele (nur für einen anderen Zweck) haben will.

Wir sind damit in das Gebiet der höheren Klassen gekommen und möchten unsererseits einige Ausstellungen an den gebräuchlichen Geschichtslehrbüchern für diese Stufe hinzufügen. Im Gegensatz zu den mittleren Klassen fällt in den oberen der Hauptnachdruck auf die dritte der oben dargelegten Aufgaben, die sich an den Verstand wendet. Es gilt, inneres Verständnis und geistige Aneignung gegenüber dem rein gedächtnismässigen Wissen zu erreichen, die in den früheren Klassen erworbenen Kenntnisse zu vertiefen und vergleichend nach verschiedenen Gesichtspunkten zu durchdringen. Also muß das früher Gelernte vorausgesetzt werden, die Schüler müssen die Bücher der vorhergegangenen Klassen vor jeder Unterrichtsstunde wieder zur Hand nehmen und das einst Gewufste wieder auffrischen, damit das Neue sich um so leichter anfügen kann. Weshalb finden sich denn nun aber in den Büchern für die obersten Klassen die Lehraufgaben der früheren fast ganz wiederholt? Weshalb werden namentlich die äusseren Ereignisse in ganz derselben Weise dargestellt, ohne daß der gesteigerten Fassungskraft der Primaner Rechnung getragen wird? Dieser Gesichtspunkt scheint mir bisher noch nicht genügend beachtet zu sein, so große Verschiedenheiten sonst in Bezug auf Umfang und Gruppierung des Stoffes und Form der Darstellung die gebräuchlichen Lehrbücher auch aufweisen, Verschiedenheiten, wie sie sich wohl in keinem anderen Lehrfache finden. Der Wege nach Rom muß es also doch viele geben! Neben sehr ausführlichen Darstellungen (Pütz, Stein) stehen knapp gehaltene Grundrisse (Egelhaaf, Prutz); hier begegnen wir einem unfreundlichen Lapidarstil (Herbst, Hermann), dort einer fortlaufenden, fließenden Erzählung (Hofmann, Jaenicke); neben Hilfsmitteln in tabellarischer Form nach chronologischen Gesichtspunkten (Meyer, Wittneben) finden sich solche, in denen auf Gruppierung des Stoffes, Hervorhebung leitender Gesichtspunkte der Nachdruck liegt (Richter, Wessel) — kurz, es herrscht die größte Verschiedenheit unter den Lehrbüchern, aber in dem eben hervorgehobenen Punkte gleichen sie sich alle. Erst in dem kürzlich erschienenen Grundriß der Weltgeschichte von Friedländer (Leipzig, Voigtländer, 1893) ist wenigstens an einer Stelle ausdrücklich ein anderer Weg eingeschlagen. S. 203 heißt es: „Da eine eingehende Darstellung des Krieges in den früheren Klassen vorangegangen ist, so beschränken wir uns hier auf die Zusammenstellung der wichtigsten ferneren Ereignisse auf dem östlichen Kriegsschauplatze“.

In solcher Weise muß in Bezug auf alle schon in den mittleren Klassen eingehend behandelten äusseren Ereignisse verfahren

werden. Mit um so größerem Nachdruck wird dann aber zu fordern sein, daß die Hilfsmittel für die oberste Stufe das derselben gesteckte Ziel (s. oben) schärfer ins Auge fassen, als es bisher meist geschehen ist. Hier gilt es, mit einer veralteten Methode entschieden zu brechen. Es handelt sich nicht bloß um Beschränkung, sondern um Vertiefung, denkende Betrachtung und Durchdringung des Lehrstoffes, und dieser Aufgabe kann das Lehrbuch durch die methodischen Mittel der übersichtlichen Einteilung und Anordnung, klaren Gruppierung, deutlichen Verknüpfung dienen. Der Schüler soll die Begebenheiten im Zusammenhange ihrer Ursachen und Wirkungen kennen lernen — also muß das von ihm benutzte Hilfsmittel solche auch gehörig berücksichtigen, muß alle leitenden und verständnisfördernden Gesichtspunkte, die den inneren Zusammenhang und die Entwicklung klar machen, scharf und deutlich hervorheben. Erst dann läßt sich der Krebschaden des Geschichtsunterrichts gründlich heilen, daß nämlich der äußere, tote Gedächtniskram ungebührlich hervortritt vor dem lebendigen, inneren Wesen der geschichtlichen Entwicklung.

Bei solcher Behandlungsweise läßt sich auch der Standpunkt bloßer Rezeptivität der Schüler, zu dem der Geschichtsunterricht nur allzu leicht neigt, eher vermeiden. Man kann in Bezug auf Ursachen, Voraussetzungen, treibende Kräfte, Folgen, Wechselwirkungen, Hemmnisse, Förderungsmittel u. ä. mit dem Schüler hin und her überlegen, seine Selbstthätigkeit aufrufen, sein Urteil herausfordern, und alles so Gefundene haftet unendlich sicherer und fester als das nur Angehörte und Wiedergegebene. — Darf denn nun aber das so zu Erarbeitende den Schülern gedruckt, etwa in Dispositionsform, dargeboten werden? Müssen sie es nicht vielmehr, nachdem es in gemeinsamer Arbeit gefunden, sich selbst aufzeichnen? Gewiß, das wäre das Fruchtbringendste für die Selbstthätigkeit, und ein „Systemheft“ (wie Frick es nennt) anzulegen und für den ganzen Lehrstoff fortzuführen, das ließe sich auch ermöglichen, wenn nur für die Geschichte nicht 3, sondern 6 Stunden wöchentlich zur Verfügung ständen. Wie man aber bei der nun einmal festgesetzten Zeit auch nur die vaterländische Geschichte in solcher Weise, mit „Systemheft“, dem Schüler ohne große Belastung in Fleisch und Blut übergehen lassen will, vermögen wir nicht abzusehen. Es bleibt also wohl nichts anderes übrig, als das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit wenigstens für die vaterländische Geschichte gedruckt darzubieten, damit die gewonnene Erkenntnis nicht sich verflüchtige oder bald ganz verloren gehe.

Dazu kommt noch ein anderer Gesichtspunkt. Die Übungen in zusammenhängender Rede werden bei schwierigeren Stoffen nur in dem Falle einerseits keinen allzu großen Aufwand an Zeit und Mühe für die Vorbereitung des Schülers in Anspruch nehmen, andererseits auch für die übrigen Schüler bleibenden Nutzen haben,

wenn wenigstens eine kurze Disposition allen gedruckt vorliegt. Trifft dies nicht zu, so wird im günstigsten Falle der Schüler Vortrag nur der kleinen Zahl der besonders Begabten zu Gute kommen, für den Rest ist er ohne dauernden Nutzen.

Aus diesem Grunde, meine ich, wird für die obersten Klassen ein nach den angeführten Gesichtspunkten bearbeitetes Hilfsmittel am besten dem Ziele des Unterrichts dienen und zugleich jede Überbürdung und damit Unlust ausschließen.

Nach der angegebenen Richtung hin habe ich in Bezug auf den wichtigsten Lehrstoff einen Versuch gemacht in meinen „Übersichten zur preussisch-deutschen Geschichte“ (Hannover, Hahn, 1891. 140 S.), die das, was Thiele S. 193 verlangt, Anleitung zu einer bestimmten methodischen Behandlung des Gegenstandes, bieten und „zu eigenem Nachdenken“ anregen wollen. Dafür dafs bei Benutzung eines solchen Hilfsmittels, das die vaterländische Geschichte absichtlich in voller Ausführlichkeit aus dem Rahmen der allgemeinen etwas heraushebt, keine Unterschätzung dessen, was andere Völker geleistet, eintrete, dafür sorgt ein verständiger Unterricht. Aber selbst angenommen, eine gewisse Einseitigkeit griffe Platz, so fände bei dem weltbürgerlichen Zuge der Deutschen und angesichts der Thatsache, dafs für die allermeisten Abiturienten mit Verlassen der Prima die geschichtliche Vorbildung aufhört, solche Einseitigkeit besser zu Gunsten als, wie bisher meist, auf Kosten der vaterländischen Geschichte statt. Nur allzu oft wird in den Ozean der „Weltgeschichte“ hinausgeseilt, an der Klippe des „Zuviel“ scheitert aber das Schiff mitten auf der Fahrt¹⁾.

¹⁾ Die nach Einsendung dieses Aufsatzes erschienenen neuen Lehrbücher ebenso wie einige ältere nachträglich genauer geprüfte lassen die obigen Ausführungen noch immer als zutreffend erscheinen. Ohne ausführlicheren Beurteilungen vorgreifen zu wollen, bemerke ich in Bezug auf Fechners Grundrifs der Weltgeschichte für die oberen Klassen preussischer höherer Lehranstalten (Berlin, Hertz, 1893) kurz folgendes. Das Buch zeichnet sich vorteilhaft dadurch aus, dafs es Verständnis und geistige Aneignung der Thatsachen anzubahnen sucht — Zusätze in eckigen Klammern enthalten oft eine recht treffende, die Urteilskraft herausfordernde Würdigung der Ereignisse —, scheint mir aber nach verschiedenen Seiten Überflüssiges zu bieten. Weshalb sind in einem für obere Klassen bestimmten Hilfsmittel, um nur aus dem 3. Teile einiges anzuführen, die Ohrfeige in Düsseldorf (S. 10), der Teppich (S. 15), der Sandsteinblock (S. 32), die Narrenspäße mit Gundling (S. 34), der Wernersche Überfall (S. 42) u. ä. erwähnt? Das gehört doch wohl nur in eine für die Mittelstufe bestimmte Erzählung. Dagegen gehen über den Standpunkt der Prima manche kunstgeschichtliche Angaben hinaus; sie haben gar keinen Wert, wenn nicht genaue und schöne Abbildungen gezeigt und erklärt werden können. Dazu bietet sich aber nur in den seltensten Fällen Zeit und Gelegenheit. Stilistisch enthält der Grundrifs verschiedene Satzungenetüme; vgl. II S. 93: „als er nämlich, um die — Nachkommen Alfons V zu verdrängen, der — adoptiert worden war und sich, obgleich sie — hatte, nach ihrem Tode des Reichs bemächtigt hatte, sich — verbündete, rief dieser — herbei, auf den — übergegangen waren“; oder

Noch ein Punkt sei zum Schluss nachdrücklich hervorgehoben: die Berücksichtigung des Ortes der Begebenheiten. Nach unseren Erfahrungen hegen die Schüler bei ihrer Vorbereitung sehr oft eine große Scheu vor Benutzung des Atlas. Nun führt die den obersten Klassen zufallende Aufgabe leicht davon ab, daß die Kenntnisse in der Erdkunde gehörig aufgefrischt werden; denn die äußeren Ereignisse müssen ja in den Hintergrund treten. Deshalb ist für die mittleren Klassen ganz unbedingt zu fordern, daß im Lehrbuche die nötigen Karten sich finden (auch dem oben genannten Leitfaden Müllers sind seit der 7. Auflage 6 Karten beigegeben), und da das Buch der Mittelstufe in den Oberklassen stets wieder zur Hand genommen werden muß, so ist wenigstens jeder Ausrede, man habe die Karte nicht gleich zur Hand oder der Ort stehe nicht darauf u. a., von vornherein vorgebeugt. Mit der bloßen Benutzung der Wandkarte (und zwar auch der physikalischen) ist es nicht gethan.

III S. 80: „Die — Partei der Cordeliers, welche einen Kultus der raison, worunter — gemeint war, — eingeführt hatten, stürzte Robespierre, welcher meinte, daß kein Staat — bestehen könne“; ähnliches I S. 47 u. 89, II S. 58 u. 80, III S. 15. Namentlich durch Anwendung der Relativa hat Fechner sich an seiner Muttersprache schwer versündigt. Die neueste vaterländische Geschichte ist im allgemeinen nach allen Seiten hin gebührend berücksichtigt, im Gegensatz zu den Büchern von Prutz und Meyer (Prutz behandelt unser Jahrhundert nur in derselben Ausdehnung wie das Reformationszeitalter; Meyer hat der Zeit nach 1815 noch weniger Raum gewährt, nämlich nur 22 Seiten von 196). — Friedländer in seinem Grundriß des Mittelalters, der neueren und neuesten Zeit (Leipzig, Voigtländer, 1893) stellt den Zusammenhang der Thatsachen recht klar und übersichtlich dar, führt auch gelegentlich Stellen aus neueren Geschichtsschreibern an, läßt aber doch die äußeren Ereignisse oft zu sehr hervortreten, so daß das Verständnis der inneren Entwicklung, des Zusammenhanges von Ursache und Wirkung nicht immer genügend wird gefördert werden können. — Von den noch unvollendeten Hilfsbüchern von Hermann (Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing) und Brettschneider (Halle, Waisenhaus), die in ihrer Anlage völlig verschieden sind, scheint letzteres für den Unterrichtszweck recht geeignet zu sein. (Nachträgliche Anmerkung.)

Barmen.

E. Stutzer.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

L. v. Hammerstein, Priester der Gesellschaft Jesu, 'Das preufsische Schulmonopol mit besonderer Rücksicht auf die Gymnasien. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1893. V u. 295 S. 8. 4 M.

Der Verf. dieser Schrift ist der bekannte Jesuit und Konvertit. Dafs, aufser einigen statistischen Zusammenstellungen, neuen Beispielen, geschickter Benutzung des Materials, viel Neues in der Schrift stände, kann man nicht behaupten. Aber stets wieder dasselbe, wenn auch Unbewiesene zu sagen, ist ja keine unkluge Politik. Die Gegner ermüden, stets denselben Kampf weiterzuführen, — und dann kann man sagen, sie wüfsten nichts mehr vorzubringen. Ausdauer führt auch hier, wie meist, zum Siege.

Wenn ich sagte, dafs sich wesentlich Neues nicht in der Schrift finde, so denke ich dabei zunächst an die Schriften von Knecht gegen die badische Volksschule und von Pachtler über die Reform der Gymnasien, an die Artikel der „Stimmen aus Maria Laach“ und der „Kölnischen Volkszeitung“, die sich durch verständige Mäßigung auszeichnen, des „Mainzer Journals“ u. s. w.; darin ist bereits so ziemlich alles gesagt, was sich in der vorliegenden Schrift findet.

In den ersten Abschnitten wird von „Elternpflicht und Elternrecht“, von Gefahr für „Glauben und Sittlichkeit“, dem „religiösen Geist an konfessionellen und konfessionslosen Schulen“, der „Verbindung oder Trennung von Kirche und Staat“ gesprochen; in ihnen wird die Grundlage für den folgenden Aufbau gelegt. Da steht zu lesen, „dafs es in Preussen kein einziges Gymnasium giebt, das in Wirklichkeit voll und ganz katholisch ist“, da sich unter den Schülern „Katholiken, Protestanten und Juden, vielleicht gar auch Heiden, im bunten Mischmasch finden“, dafs es ferner in Preussen kein einziges Gymnasium gebe, „an welchem sämtliche Lehrer kirchlich gesinnte Katholiken seien“, und dafs endlich „alle unsere sogenannten katholischen Gymnasien in Wirklichkeit protestantisch seien, insofern die oberste Leitung in Frage

komme“. Nur dem „edlen Grafen Zedlitz“ wird in dieser Beziehung ein besseres Zeugnis ausgestellt; aber diese seltenen Kultusminister von seinem Schlage „können nicht gegen den Strom schwimmen“. Und dieser Strom geht dahin, „die katholische Bevölkerung allmählich in das Lager des Protestantismus überzuführen“. Ja „der Kulturkampf bezweckte geradezu die Zerstörung des Katholizismus“. Diese Erwägungen führt uns ein Graf K. vor, der seine Söhne im Auslande — vermutlich in Feldkirch — erziehen und sie dann in — Vechta oder sonstwo die Reifeprüfung ablegen läßt. Denn dort hat er die Gewissheit, „dafs der Umgang, welchen seine Söhne an jener ausländischen Anstalt finden, aus frommen und sittenreinen Knaben besteht“, während er „an den preussischen Gymnasien in dieser Beziehung ungleich weniger Garantie hat“. Der Herr Graf scheint in der Litteratur etwas unbewandert zu sein; ich darf ihn also wohl auf die urkundlichen Beweise der Jesuitenprovinziale verweisen, die Kelle, Die Jesuitengymnasien in Österreich, München 1876 S. 91 f. 218 f., zusammengestellt hat; danach waren Auflehnung gegen die Lehrer, Rohheiten und Unflätigkeiten unaussprechlicher Art, Verbrechen wie Kirchenraub, qualifizierter Diebstahl, Fälschung und dergl. nichts gerade Seltenes (*Literae Annuae prov. Austriae* z. B. ad ann. 1699. 1704. 1713. 1725. 1726. 1761). Genügen ihm die noch nicht, so kann er in Jacobi Marcelli S. J. Amores, München 1815, sowie bei Sugenheim, Huber, Weicker u. a. noch interessanteres Material finden. Es kommt mir nicht in den Sinn, wie dies von Katholiken und Protestanten oft genug geschehen ist, dafür die Moral des Jesuitenordens verantwortlich zu machen; Herr v. Hammerstein bzw. sein edler Graf können aber daraus wenigstens soviel lernen, dafs selbst die Jesuiten, die doch für beide der Ausbund aller Erzieher sind, das Aufkommen recht zahlreicher rüdiger Schafe weder unter ihren Priestern, noch vollends unter ihren Schülern haben verhüten können. Und da die menschliche Natur zu allen Zeiten im wesentlichen dieselbe ist, so wird dies auch heute nicht anders sein; doch stehen ja auch dafür positive Thatsachen genug zur Verfügung. Die Internate — katholische wie protestantische — haben sicherlich manche Vorteile, dafs sie aber gerade auf sittlichem Gebiete nicht selten die Brutstätten der schlimmsten Defekte sind, weifs jeder, der es überhaupt wissen mag. (Vgl. z. B. für England W. Bensemans, *Public school and Gymnasium*, Karlsruhe 1893 S. 18 f.). Und die — Zerstörung des Katholizismus! Der edle Graf thut, als ob er dreissig Jahre lang geschlafen habe; sonst wüfste er doch, dafs dieser heute in Preussen machtvoller dasteht als seit langer Zeit. In der That weifs er dies auch ganz gut; aber die Fabel der leidenden Kirche kann nicht oft genug als Rührstück vorgeschaut werden; denn die Gimpel, die auf diesen Leim gehen, werden nicht alle. Besser werden kann es aber nur, wenn „jedem Privatmann und beson-

dors jeder Religionsgesellschaft die Freiheit gelassen wird, Gymnasien zu eröffnen, so viel ihnen beliebt“. Vielleicht trösten sich sanguinische Gemüther mit dem Einwande, daß sich der Staat ein Aufsichtsrecht über die Jesuiten-Anstalten vorbehalten könne. Was dies bedeuten würde, läßt sich aus den von Kelle a. a. O. S. 126 ff. mitgetheilten Aktenstücken aus Österreich in belehrender Weise erkennen. Der Staat darf dann „dort, wo ferner sich noch ein Bedürfnis zeigt“, auch solche gründen; aber der edle Graf denkt, das werde gar nicht mehr nötig werden. So spiegelt sich die Entwicklung des deutschen Schulwesens in dem Kopfe eines Jesuiten! Und immer derselbe Gedankengang: der Staat kann nicht erziehen, die Menschheit wird unsittlich; letzteres können nur die katholische Kirche bzw. die Orden verhüten. Als ob die Geschichte der romanischen und einiger germanischen Länder nicht existierte, um die Erziehung der Kirche und der Orden zu illustrieren. Man kann und soll durchaus bestrebt sein, konfessionelle Schulen zu erhalten, wo es möglich ist, aber man kann doch die heutigen Verkehrs- und Freizügigkeitsverhältnisse nicht aus der Welt schaffen. Konfessionslose Schulen sind auch pädagogisch eine große Schwierigkeit, aber das Rezept, das der Herr Graf verordnet, hiefse den Teufel durch Beelzebub austreiben. Sicherlich ist es pädagogisch sehr bedauerlich, daß das Privatschulwesen bei uns mehr und mehr schwindet; wie viele Katholiken selbst werden sich aber zu der Gestaltung bekennen wollen, die hier empfohlen wird?

Die preussischen Gymnasien sollen nun allerdings etwas besser sein als die österreichischen, belgischen, bayerischen und französischen; aber das besagt doch recht wenig; z. B. die belgischen sind vielfach atheistisch, und nun werden für Trinken, sexuelle Sünden, Verbindungswesen, Diebstähle, Schülerelbstmorde, kurz für alles Mögliche die Gymnasien und ihre ungläubigen Lehrer verantwortlich gemacht, — „weil die Trennung der Schule von der Kirche auch hinsichtlich der Gymnasien immer rücksichtsloser durchgeführt wurde, nicht bloß im Prinzip, sondern auch in der Ausführung“. „Religion und Sittlichkeit gedeihen aber nicht ohne engen Anschluß an ein äußeres sichtbares Kirchentum“. Historische Kenntnisse besitzt der gute Graf nicht; sonst würde er nicht so unvorsichtig sein, solche Behauptungen aufzustellen. Das Schulwesen vom Mittelalter bis zum vorigen Jahrhundert gehörte noch ganz dem Einflusse der Kirche, namentlich in katholischen Ländern, und heute soll es noch so in manchen germanischen und romanischen Ländern sein. Hat der Herr Graf wirklich nie über die sittlichen Zustände in dieser glücklichen Zeit und in diesen so begnadeten Ländern etwas vernommen? Wo ist denn das Urbild des Tartüffe entstanden? Und die Jesuiten haben doch sicherlich in ihrem Orden die idealste Möglichkeit besessen, ihre unwiderstehlichen Heilmittel ungehindert anzuwenden.

Wie kam es denn, daß die von ihren eigenen Provinzialen und Generalen (Kelle a. a. O. S. 91 ff.) zugegebene, dort geschilderte innere Fäulnis eintreten konnte?

Der Religionsunterricht an den Gymnasien wird alsdann in einem Artikel der „Kölnischen Volkszeitung“ und — Wieses vorgeführt. Sind die im ersten beschriebenen Zustände wirklich vorhanden, so muß die Schulbehörde, soweit dies möglich ist, für ihre Korrektur sorgen. Wir dürfen aber doch den Religionslehrern soviel Interesse an ihrem Fache zutrauen, daß sie bestrebt gewesen sind, diese Übelstände zu beseitigen; wenn es nicht gelang, so werden sich eben unüberwindliche Schwierigkeiten ergeben haben, die durch Zeitungsartikel auch nicht gehoben werden. Bezüglich seiner zweiten Autorität scheint dem Herrn Grafen unbekannt geblieben zu sein, daß Wiese ganz neuerdings das Aufhören des Religionsunterrichts mit der Konfirmation gefordert hat. Es ist sehr bequem, zu sagen, unser Religionsunterricht ist meist vortrefflich, aber seine Wirkung wird lahmgelegt durch den religionsfeindlichen Charakter der Schule und der übrigen Lehrer. Letzterer wird zwar oft behauptet, thatsächlich ist er aber gar nicht oder doch nur in sehr seltenen Ausnahmen vorhanden, während jene Vortrefflichkeit das umgekehrte Schicksal besitzt; sie wird stets behauptet, ist aber oft genug nicht vorhanden. Das wissen die Religionslehrer zum Teil selbst, und sie bemühen sich deshalb sehr eifrig, das jetzige Verhältnis zu bessern, das nicht in der Ungeschicktheit oder in dem Mangel an gutem Willen seinen Grund hat, sondern in den Schwierigkeiten, die dieser Unterricht bietet. Wer wollte denn ferner bestreiten, daß pädagogisch konfessionelle Anstalten vollkommener und wertvoller sind als konfessionslose? Aber ein gefährlicher Irrtum und eine historische Unwahrheit ist es, zu versichern, daß konfessionelle Anstalten die Erziehung zur Sittlichkeit zu garantieren vermögen, und daß konfessionslose zur Unsittlichkeit erziehen müssen. Der äußere Schein mag an jenen in der Regel mehr gewahrt werden, aber ist dies die freie Sittlichkeit? Und das Haus und die Gesellschaft? Sind sie keine Faktoren in der Erziehung? Ist es etwa ein Beweis, wenn der bekannte Schreckschuß abgefeuert wird: „Beharren Sie bei der Verstaatlichung des Schulwesens, so werden die Schulen immer mehr zur Konfessionslosigkeit herabsinken, und es kommt dann das treffende Wort Höhlers zur Anwendung: „Konfessionslose Schule — religionsloses Volk“. Das bedeutet aber unter unseren Verhältnissen die Herrschaft der Sozialdemokratie.“?

Es ist recht schade, daß der Verf. nicht in der Lage war, einen Artikel der von ihm mit Recht geschätzten „Kölnischen Volkszeitung“ zu kennen, der Anfang Juni d. J. erschien, und worin es heißt: „Man muß den Glauben, daß von der religiös-sittlichen Seite der Sozialdemokratie allein heizukommen sei, ebenso auf-

geben wie den, das sie mit Gewalt zu unterdrücken sei. Die Sozialdemokratie ist zwar nicht bloß eine wirtschaftliche und soziale Partei, aber aus den wirtschaftlichen und sozialen Zuständen schöpft sie ihre Kraft. Nicht weil sie keine Religion mehr haben, laufen den Sozialdemokraten Arbeiter, Handwerker, Bauern zu, sondern weil sie mit ihrer materiellen Lage unzufrieden sind“.

Gerade aus letzterem Grunde liefern die auf den höheren Schulen erzogenen sogenannten Gebildeten zur Sozialdemokratie ein ganz verschwindendes Kontingent, und die katholische Kirche könnte doch heute auch wissen, daß diese selbst da recht zahlreiche Anhänger findet, wo sie, wie in Belgien und Spanien, die Volksschule beherrscht. Ja es liefse sich mit einiger Berechtigung der historisch begründete Schluss ziehen, daß, wenn die von dem Herrn Grafen für „die Schulen, an welchen Staat und Kirche gemeinsam zu arbeiten haben, geforderte Hegemonie der Kirche“ verwirklicht würde, sich in den höheren Schichten der Bevölkerung die Zahl der Sozialdemokraten recht erheblich vermehren würde. Denn der Gewissenszwang war zu allen Zeiten der mächtigste Faktor der Revolution.

Abschnitt 5 handelt von „ästhetischen Idealen“ und bekämpft die Lektüre der „Heroen unserer Litteratur“ auf die den kirchlichen Apologeten gewohnte Weise, indem sittlich anstößige oder für den Glauben bedenkliche Stellen aus irgend welchen Werken zusammengestellt werden; daraus wird alsdann der Schluss gezogen: „Es besteigt ein Lessing, ein Schiller und Goethe den Thron im Herzen der Jugend, und mit ihnen ziehen ein die Entchristlichung, die Entsittlichung und folgeweise der frühe Ruin an Leib und Seele, das Verderben für Zeit und Ewigkeit“. Welch schöne Blütenlese könnte man aus den moralischen Schriften der Väter der Gesellschaft Jesu nach dem gleichen Prinzip zusammenstellen; und doch erklärt Graf Hoensbroech, Mein Austritt aus dem Jesuitenorden S. 304 „die vielgeschmähte Moral des Ordens“ — sicherlich in voller Überzeugung und mit Recht — „für eine Moral von tadelloser Lauterkeit“. Ja selbst die Bibel würde ein recht ergiebiges Feld für einen solchen Sammler werden! Aber es sind stets die gleichen Anschauungen, die sich bei den Jesuiten in dieser Frage finden; wenn P. Rupert Ebner S. J. (Betrachtung der Schrift des Herrn Dr. Joh. Kelle, Die Jesuitengymnasien in Österreich, Linz 1874. 1875) sagt, „daß Wieland ein ewiger Schandfleck der deutschen Litteratur bleiben wird“, und „daß Lessing der deutschen Poesie eine, wie es scheint, unheilbare Wunde geschlagen hat“, meint der Herr Graf: „Während Goethe sein Leben zu einer Kette von Ausschweifungen gestaltet, wirft sich ein Hl. Benedikt in die Dornen“ oder „Goethe mit seiner bezaubernden Lyrik reißt alles mit sich fort — mit sich fort bis in die Abgründe der gemeinsten sittlichen Verworfenheit“. Der Herr Graf „will allerdings die deutschen Klassiker nicht gänz-

lich verbannen aus der Schule“; aber welche Behandlung wird ihnen z. B. der Lehrer eines Jesuitengymnasiums zu teil werden lassen können, wenn seine Oberen selbst ihm diese gefährliche Lektüre nicht gestatten? (Vgl. Graf Hoensbroech a. a. O. 318 ff.). Oder höchstens in der Weise gestatten, daß er die von dem Herrn Grafen geforderte „korrigierende Einwirkung“ üben kann; „wo sie geübt wird, können auch die deutschen Klassiker zum großen Teile ihres vergiftenden Einflusses beraubt werden“. Natürlich muß dies auch bei den alten Klassikern geschehen. Unzweifelhaft wird die Wahrheit bei dieser Korrektur die erste Stelle erhalten. Herr v. Hammerstein setzt bei seinen Lesern eine geringe Kenntnis der deutschen Litteratur voraus; denn er läßt die bekannte Parabel von den drei Ringen und das Gespräch zwischen dem Patriarchen und dem Tempelherrn auf je vier Seiten abdrucken, um natürlich eine Reihe der schwersten Anklagen daranzureihen, wie z. B.: „so werden die Schüler unverwandt zu der Anschauung erzogen, der Katholizismus habe in Kunst und Wissenschaft der neueren Zeit kaum mitzusprechen, er sei eben nur für das dumme Volk, nicht für die höheren Sphären der menschlichen Gesellschaft passend“, oder „die Ideale, welche man aufstellt, sind nur zu sehr geeignet, den Katholizismus in den Herzen der Jugend wenn nicht zu zerstören, so doch verblässen zu machen“. Man fragt erstaunt: Traut denn Herr v. Hammerstein dem katholischen Elternhause gar keinen Einfluß auf die Erziehung seiner Kinder zu? Und was ist das für ein Glaube, der durch einzelne Dichterstellen beseitigt werden kann? Aber man findet die Antwort in Kap. II des Aufsatzes des Grafen Hoensbroech, dessen Überschrift lautet: „Der Jesuitismus unterdrückt, ja bis zu einem gewissen Grad vernichtet die Selbständigkeit, den Charakter, die Individualität des Einzelnen“, namentlich in Abschn. 3 „Die Unterdrückung der wissenschaftlichen Individualität“.

Abschn. 8 behandelt „patriotische Ideale“. Leitsatz für diese Betrachtung ist: „Zunächst ist es ein Grundfehler, irgend ein anderes Ideal als ein religiöses dominieren zu lassen“. Daraus ergibt sich, „daß es bedenklich erscheint, den Patriotismus und die vaterländische Geschichte in solcher Weise auf den Leuchter zu erheben, wie dies an preussischen Schulen geschieht“. „Ich halte daher die politischen oder patriotischen Ideale für ebenso ungenügend, wie die herkömmlichen Ideale aus der deutschen Litteratur“. Die Antwort auf diese Ausführungen hat in trefflicher Weise Graf Hoensbroech a. a. O. erteilt in dem Abschnitte S. 322: „Der Jesuitismus unterdrückt, ja bis zu einem gewissen Grade vernichtet das berechnete Nationalitätsgefühl, den berechtigten Patriotismus“. Dem Chauvinismus wird kein verständiger Pädagoge das Wort reden, und Übertreibungen, wie sie in loyalen Übereifer da und dort an preussischen Schulen vorkommen mögen, sind zu mißbilligen, aber was Herr v. Hammerstein empfiehlt, ist

etwas ganz anderes. Graf Hoensbroech hat es ungefähr so ausgedrückt: Nicht nur das Land, sondern auch die althergebrachten überlieferten (sozialen und politischen) Einrichtungen, auf denen das innere Leben des Landes beruht, „muß man hingebend lieben, um echter Patriot zu sein. So ist z. B. echter Patriotismus in Bezug auf Deutschland notwendig mit monarchischer Gesinnung verbunden. Wird innerhalb eines Vereins durch das in ihm herrschende System die Anhänglichkeit an die angestammten heimatischen Einrichtungen bei seinen Mitgliedern nivelliert, so wird damit auch ihr Patriotismus beseitigt“.

Im folgenden Abschnitt „Säkularisierter Geschichtsunterricht“ beschäftigt sich der Verf. vorwiegend mit dem Geschichtsunterricht der Volksschule, und da bringt er manches Zutreffende vor. Der Geschichtsunterricht verlangt großen Takt, um Andersgläubige nicht zu verletzen, und dies ist der Grund, daß nicht selten Mißgriffe gemacht werden. Ein solcher wäre auch, wenn die Angaben des Verf.s richtig sind, was ich nicht kontrollieren kann, die Empfehlung der Piersonschen Preussischen Geschichte für Lehrer katholischer Volksschulen. Aber stelle man die vereinzelten Mißgriffe gegen die tausende von Fällen, in denen eine befriedigende Behandlung erzielt wird, so wird man nicht die für die Schulverwaltung entstehende größere Schwierigkeit eines konfessionell getrennten Unterrichts an die Stelle des jetzigen Verhältnisses setzen wollen. Pädagogisch wäre der Geschichtsunterricht an konfessionellen Anstalten unzweifelhaft wirkungsvoller zu gestalten; aber so gut wie im Leben sich die Konfessionen neben einander vertragen und ein juste milieu finden, ebenso gut kann auch in höheren Schulen eine Behandlung gefunden werden, die gerecht und darum nicht verletzend ist. Hätte Herr v. Hammerstein oder sein Graf übrigens dieses Bedürfnis, gerecht zu sein, gehabt, so hätte er eine nicht minder hübsche Blütenlese aus katholischen Geschichtsbüchern zusammenstellen können und müssen; brauche ich ihn nur an zwei der gemäßigtesten, Welter und Bone, zu erinnern? Aber Herr v. Hammerstein kann es näher haben. In dem jesuitischen Geschichtsbuch *Rudimenta historica Opuscul. VI*, Prag 1731, S. 171 findet sich folgende hübsche Stelle. Auf die Frage, ob auch einige unter den Sektierern unter die Heiligen gezählt werden können, antwortet das Geschichtsbuch: „Durchaus nicht; denn wie könnten in das Himmelreich eingehen, welche 1) nicht bloß die Lehren der Evangelien gering achten, sondern nicht einmal die Gebote Gottes beobachten, ja sogar leugnen, daß sie beobachtet werden können; welche 2) die guten Werke, das Sakrament der Beichte und die übrigen Hülfsmittel der Vollkommenheit und Heiligkeit aus dem Wege räumen; welche 3) Gott zum Urheber der Sünde machen u. s. w.“? Ich würde aus diesen Thatsachen nur den Schluß ziehen, daß auf beiden Seiten gefehlt und der nötige Takt nicht

selten vermifst wird. Was übrigens Herr v. Hammerstein sich unter dem Begriff „Weltgeschichte“ vorstellt, ist mir nicht klar geworden. Will er uns wirklich heute wieder zur alten Universalgeschichte zurückführen, in der die Khalifen geradeso ausführlich und so — objektiv behandelt wurden, wie etwa die Befreiungskriege? Doch Pardon! die letzteren wurden ja noch in den 50er, ja nach zuverlässigen Mitteilungen sogar in den 80er Jahren unseres Jahrhunderts bisweilen gar nicht behandelt. Ich fürchte, Herr v. Hammerstein hält auch heute noch für das Ideal des Geschichtsunterrichts jene Sorte, welche Kelle a. a. O. S. 181—202 so belehrend und überall mit dem quellenmäßigen Material versehen dargestellt hat, und die er abschließend in folgender Weise charakterisiert: „Aber nicht blofs parteiisch, unvollständig, oft kaum das Wichtigste berührend und doch wieder das Unbedeutendste breit ausmalend war die ganze Darstellung der Geschichte in den Jesuitenschulen; sie war auch völlig unwissenschaftlich, unmethodisch und geschmacklos. Sowohl Dufrène wie Wagner behandeln die Geschichte in Fragen und Antworten folgender Art, aus denen sich auch ahnen läfst, in welcher diskreter Weise die Verfasser die katechetische Lehrform angewendet haben“ (z. B. Fr. Was für Kriege führten die griechischen Republiken? A. Etwelche mit Persien, und zwar glücklich. Nach der Zeit entstanden allerhand Unruhen und Spaltungen zwischen den Republiken selbst, dadurch sie sich unter einander sehr geschwächt haben. — Fr. Wann stand das römische Wesen besser, unter der Regierung der Bürgermeister oder Kaiser? A. Wenn alle Kaiser gut wären gewesen, würde ohne Zweifel bei deren Regierung das römische Reich am besten bestellt gewesen sein). Herr von Hammerstein wird nun vielleicht sagen, das sei heute anders und natürlich besser; aber seine Ordensbrüder haben noch vor wenigen Jahren erklärt, dafs beide Verfasser nicht einmal hinter den modernen zurückstehen, und dafs durch diese beiden Lehrbücher die Jesuiten sich auch im geschichtlichen Unterrichte ein schönes Denkmal gesetzt haben. Natürlich fehlt am Schlusse des Abschnittes der auf die Regierungen berechnete Schreckschufs abermals nicht: „Gläubige Christen wird man durch einen solchen Geschichtsunterricht nicht heranbilden, aber der Sozialdemokratie mag derselbe allerdings eine reiche Ernte verheifsen“. An einer anderen Stelle, wo es pafst, heifst es dann freilich: „Die Beamten dürfen dann freilich keine Sozialisten sein. Allein das hat bei den höheren Klassen weniger Gefahr“.

Den Dank für das Entgegenkommen der Kultusminister der letzten anderthalb Jahrzehnte stattet Abschn. 10 in folgenden Sätzen ab. „Für die Volksschulen bezweckt die preussische Unterrichtsverwaltung, wenn sie eine religiöse Erziehung, auch der katholischen Jugend, so sehr betont, die Leute von der Sozialdemokratie fernzuhalten. Für die Gymnasien liegt ihr daran,

solche Leute zu bilden, wie sie dieselben später als Beamte zu sehen wünscht. — Protestanten sind stets mehr erwünscht als Katholiken; das beweist der Umstand, daß unter den höheren Beamten, z. B. unter den Präsidenten und Oberpräsidenten, sich kaum jemals ein Katholik befindet. Wird ausnahmsweise ein solcher zugelassen, so wird er meistens nur einen abgeblafsten Katholizismus besitzen. Insbesondere muß er stets bereit sein, bei Konflikten zwischen Kirche und Staat blindlings auf Seiten des letzteren zu stehen, ohne jede Prüfung, auf welcher Seite das Recht ist. Als Richter muß er jedenfalls Bischöfe „absetzen“ und als Polizeibeamter dieselben in den Kerker führen, falls es dem Staate wieder einmal einfallen sollte, Kulturkampf zu treiben. Solcher Leute bedarf der preussische Staat; sie wird er daher auf den Gymnasien erziehen wollen“. Wenn das ein Sozialdemokrat schreibe, so könnte man es nicht entschuldigen, aber verstehen; aber ein Jesuit, der zu den „Stützen der Throne“ sich in erster Linie rechnet? Oder wirft schon hier die in den verwandten Blättern neuerdings vertretene Ansicht ihren Schatten, daß die katholische Kirche sich auf das „Volk“ stützen müsse, da von den Dynastien nichts zu hoffen sei? Hat der Herr Graf einmal von einem Staate Paraguay gehört, den die Jesuiten als ihren Idealstaat errichteten, und in dem sie sich um die Civilisation recht große Verdienste erworben haben? Dort regierten bis in die Dörfer hinab nur die Priester über Menschen, die wie Maschinen gehorchten, und wie kam es, trotz strengster Absperrung gegen die verderbte europäische Christenheit, daß er ein jähes Ende nahm? Auch von einem „Kirchenstaate“ weiß die Geschichte in Italien; soll die preussische Regierung ihn für die Behandlung der Schulverhältnisse zum Muster nehmen? Auch von Spanien berichtet man selbst in neuester Zeit wundersame Dinge über Gerechtigkeit gegen Andersgläubige. Hätte der Herr Graf nicht Lust, dorthin auszuwandern, wenn er seinen S. 115 ausgesprochenen Vorsatz einmal verwirklichen müßte? Ich denke, er wird trotz alledem wenig Neigung dazu haben, obgleich dort seine Ideale zum Teil realisiert sind.

Kap. 11 und 12 erörtern die Rechtsfrage. Den Geist, in dem dies geschieht, charakterisieren folgende Sätze: „Warum soll ich nicht aussprechen, daß ich meine Söhne zu solchen Ultramontanen erziehe, welche den Staatsgesetzen eventuell den Gehorsam verweigern? Soll man doch nicht bloß dem Kaiser geben, was des Kaisers ist, sondern auch Gott, was Gottes ist!“ — „Meinen Sie denn, daß alles, was schwarz auf weiß als Gesetz veröffentlicht wird, ebendarum auch schon Recht sei? Ich wenigstens glaube das nicht; ich bin vielmehr der Ansicht, daß der Staat mit solchen Gesetzen, wie die oben erwähnten — es handelt sich um ein Gesetz, das den Grafen zwingt, seine Söhne auf preussische Schulen zu schicken, und ev. um eines, das ihm die

Auswanderung mit Weib und Kind verböte —, die Grenzen seiner Kompetenz überschritte und nicht Recht, sondern Gewalt übe“. Weiter wird bei bestehenden Gesetzen fein unterschieden zwischen solchen, die zu Recht bestehen, und solchen, die eine Kompetenzüberschreitung enthalten; natürlich ist man letzteren keinen Gehorsam schuldig. Und wer entscheidet über die vorliegende Kompetenzüberschreitung? Natürlich das Individuum; so erklärt der Herr Graf z. B. „den Schulzwang und das Schulmonopol, wie sie in Preußen bestehen, für durchaus sozialistisch“. Wir können übrigens dem Verfasser nur dankbar sein für seine Offenheit; freilich, wie sich damit die Behauptung des Grafen Hoensbroech a. a. O. S. 324 vereinigen läßt: „Die staatliche Ordnung, die rechtmäßige Gewalt wird stets und überall am Jesuitenorden einen Bundesgenossen finden“, sehe ich nicht ohne die *reservatio mentalis*, wenn er eine staatliche Ordnung und eine rechtmäßige Gewalt als solche anerkennt. Und welch wunderbares Schauspiel! Ein Orden, der nach Graf Hoensbroech systematisch jede Individualität zu vernichten sucht, verfißt das Recht der Individualität, — allerdings nur dem bösen preussischen Staate gegenüber! Käme dasselbe Individuum auf den Gedanken, wie Graf Hoensbroech darlegt (S. 315), gegen das von den Jesuiten dem ganzen inneren religiösen Leben des Individuums auferlegte Joch sich zu erheben, das doch auch nur Menschenwerk ist, dann würde das Urteil ganz anders lauten. Aber der Staat ist auch eine gottgewollte Einrichtung, und als Christus das bekannte Wort sprach: Gebt dem Kaiser etc., da wollte er doch nicht das Recht der Individualität zum Nachteile des Staates verherrlichen. Einzelne praktische Forderungen, die ein in extenso abgedruckter Artikel aus den „Stimmen aus Maria-Laach“ aufstellt, sind diskutabel, insbesondere die, daß der Staat den Religionsunterricht nicht in die Hand nehme und in seinem Auftrage erteilen lasse. Praktisch ist dieses staatliche Recht in der Regel ganz wertlos und führt in Einzelfällen nur zu Verlegenheiten. Die daraus abzuleitenden Konsequenzen müßte die Kirche natürlich dann auch tragen. Aber bei gutem Willen auf beiden Seiten liefse sich hier ein ganz erträgliches Verhältnis herstellen, wenn nämlich beide darin einig wären, daß die Religion in erster Linie einen sittigenden Einfluß üben müßte. Kann der Staat aber nach den angeführten Proben dies von den Mitgliedern der Gesellschaft Jesu erwarten?

Davon, was die Statistik bei geschickter Gruppierung zu beweisen vermag, giebt im 13. Abschnitte wieder ein Artikel aus den „Stimmen aus Maria Laach“ „über die Parität in der Schule“ einen schlagenden Beweis. Da wird für die Volksschule für das Jahr 1882 angegeben, daß in 22 819 Schulen und 42 929 Klassen von 39 104 Lehrern 2 723 868 protestantische Schüler unterrichtet werden, während auf 1 405 989 katholische Schüler nur 9452

Schulen mit 19 595 Klassen und 17 429 Lehrern kommen. Abgesehen davon, daß diese Zahlen längst nicht mehr zutreffen, ist in der vortrefflichen kleinen Schrift „Die Privatschule nach dem Entwurfe des Volksschulgesetzes. Ein Mahnwort eines Konservativen. Berlin 1892“ ebenso längst dargethan, daß selbst die neuesten offiziellen Angaben über die Zahl der Privatschulen unrichtig sind, und daß heute schon „die katholische Kirche altprotestantische Landesteile wie die Mark Brandenburg und die Provinz Sachsen mit einem Netze katholischer Privatschulen umspinnen hat“. Sodann ergibt sich aber aus diesen statistischen Aufstellungen nicht das geringste über die Gründe, warum scheinbar ein Mißverhältnis in der Zahl der Schulen und der Schüler besteht. Die dünn bevölkerten, vorwiegend protestantischen östlichen und nördlichen Provinzen (außer Westpreußen, Posen und Schlesien) erfordern eine unverhältnismäßig große Zahl von Schulen für eine verhältnismäßig kleine Zahl von Schülern, während in den dichtbevölkerten westlichen und vorwiegend katholischen Provinzen das Verhältnis gerade umgekehrt liegt. (Zählung von 1890: Auf 1000 Einwohner kamen in Ostpreußen 130 Kath., 856 Prot., Westpreußen 498 Kath., 475 Prot., Brandenburg (Berlin 76 Kath., 869 Prot., Rgb. Potsdam u. Frankfurt a. O. 25 Kath., 968 Prot.), Pommern 15 Kath., 972 Pr., Schleswig-Holstein 11 Kath., 984 Prot., Sachsen 65 Kath., 930 Prot., Hannover 124 Kath., 867 Prot., dagegen Westfalen 520 Kath., 470 Prot., Rheinprovinz 717 Kath., 270 Prot., Hohenzollern 955 Kath., 35 Prot.). Die Anhänger der Simultanschule ziehen aus diesen Verhältnissen mit mehr Recht gerade die umgekehrten Schlüsse. Die Volksschulstatistik vom 25. Mai 1891 zeigt nämlich, daß es neben zahlreichen Klassen, deren Überfüllung ins Unglaubliche geht, auch Klassen mit minimaler Frequenz giebt. Es bestehen im preussischen Staate 4491 Schulen mit 5178 Klassen, die von 117 745 Schülern, also im Durchschnitt von 30 und weniger besucht werden. Diese kleinen Schulen, deren Frequenz bis auf 4 und 5 Schüler heruntergeht, sind zum Teil örtlichen Gründen (Lage im Gebirge, in schwach bevölkerten Gegenden, auf Inseln) zuzuschreiben und zeigen die warme Fürsorge der preussischen Unterrichtsverwaltung. In vielen Fällen liegt die Sache aber anders. Auch in den Städten, wo die erwähnten Gründe wegfallen, finden sich 472 Schulen mit 694 Klassen, die eine Frequenz von 30 und weniger Schülern haben. Diese Schulen danken lediglich ihre Existenz der Berücksichtigung der konfessionellen Minoritäten. Und doch läßt sich vom schultechnischen Standpunkte aus die Wertlosigkeit dieser einklassigen Schulen gar nicht bestreiten. Wenn also die preussische Unterrichtsverwaltung diesen Gesichtspunkt ganz beiseite läßt, so kann doch nur die Rücksicht auf die Schonung der Konfession dieser Minoritäten maßgebend sein. Um die Nichtwahrung

der Parität bei den Schulaufsichtsbehörden zu erweisen, wird die Statistik von 1884 verwandt; das in den beinahe zehn Jahren, die seitdem verflossen sind, hier erhebliche Veränderungen eingetreten sind, bleibt hier unerwähnt und wird nur ganz nebenbei in anderem Zusammenhange kurz berührt. Dasselbe gilt von der Statistik der höheren Schulen, die mit dem Material von 1873 und 1874 arbeitet. Aber selbst da sind die Ergebnisse für die preussische Schulverwaltung nicht ungünstig. An 110 Gymnasien waren damals alle Lehrer evangelisch; davon kamen auf die Provinzen Preussen, Brandenburg, Pommern, Sachsen, Schleswig-Holstein und Hannover 98, — auf die übrigen Provinzen 12, davon auf Posen 1, Schlesien 5, Westfalen 2, Hessen-Nassau 3, die Rheinprovinz 0, Lauenburg 1. Wie könnte sich das Verhältnis bei den oben angeführten Bevölkerungsverhältnissen anders gestalten? Alle Lehrer waren katholisch an 6 Gymnasien mit 24 evangelischen Schülern. Dies ist scheinbar ein nicht ganz mit der vorhergehenden Gruppe stimmendes Verhältnis. Aber nur scheinbar; denn dort handelt es sich um große Schülerzahlen (z. B. Berlin, Königsberg, Stettin, Magdeburg, Halle, Hannover, Kiel etc.), hier um 3 ganz unbedeutende Schulen wie Bedburg, das in Mushackes Statist. Jahrb. 1891 84 Schüler zählt, Münstereifel, das deren 149 und Kempen, das 124 hat, und um 3 weitere mit mittleren Schülerzahlen, die in jener ersten Gruppe von mindestens 50 Prozent aller Anstalten erreicht werden. Besieht man sich also die Sache bei Licht, so ist das Verhältnis in der 2. Gruppe der Minorität eminent viel ungünstiger als in der 1. Die Gruppen 3 und 4 brauchen nicht weiter betrachtet zu werden, da hier das Verhältnis wieder für die Katholiken nicht ungünstiger ist. Denn an 30 überwiegend mit evangelischen Lehrern besetzten Gymnasien sind 1590 katholische Schüler, während an 9 überwiegend mit katholischen Lehrern besetzten Anstalten 833 evangelische Schüler sind. Noch günstiger für die Katholiken ist das Verhältnis in Gruppe 4, wo Bochum bei 104 evangelischen und 51 katholischen Schülern eine gleiche Zahl evangelischer und katholischer Lehrer hatte, während in Essen bei 186 evangelischen und 184 katholischen Schülern 7 Lehrer evangelisch, 8 katholisch waren. Und das ist die empörende Imparität in den Lehrerverhältnissen der Gymnasien! Was ferner die spezielle Beschwerde über das Fehlen katholischer Religionslehrer an 118 Gymnasien betrifft, so sind die Angaben nicht mehr zutreffend oder geradezu falsch. An folgenden Anstalten, wo das Fehlen von katholischen Religionslehrern behauptet wird, sind nach Mushacke 1891 solche vorhanden: Königsberg, Altst. Gymn. 2 Kapläne, Kneiphöfches Gymn. 2 Kapläne; Friedrichs-Kollegium 2 Kapläne; Danzig, Städt. Gymn. 1 Religionslehrer; Elbing 1 Kaplan; Berlin, Sophiengymn. 1 Kaplan, 1 Lehrer; Krotoschin 1 Vikar; Meseritz 1 Propst; Lissa 1 Propst; Breslau, Elisab.-Gymn. 1 Kuratus, Friedrichs-Gymn. 1 Kuratus;

Jauer 1 Erzpriester; Nordhausen 1 kath. Rel.-L.; Hörter 1 Dechant. Es scheiden ferner aus der angegebenen Zahl aus 7 Berliner Gymnasien, da die katholischen Schüler der höheren Lehranstalten und Privatschulen in fünf Gruppen Religionsunterricht erhalten, die nach der örtlichen Lage der Schulen gebildet werden (z. B. erste Gruppe: Friedrichs-G., Friedr. Werder-G., Luisen-G., Lessing-G., Doroth. RG., Friedrichs-RG., Friedrich-Werdersche Oberrealschule und 5. Realschule). An weiteren 24 Gymnasien, an denen der katholische Religionslehrer vermisst wird, befand sich nicht ein einziger katholischer Schüler; an 12 weiteren je ein einziger katholischer Schüler; an 10 anderen je drei, an 6 anderen je vier, an 9 anderen je fünf, an 4, 7, 4, 4, 2, 2, 2 bzw. je 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 katholische Schüler.

Also sind von den Angaben 20 heute nicht mehr zutreffend, 24 waren nie zutreffend, und an 68 Anstalten befanden sich nur 1—12 Schüler. Nun scheint dem Verf. ganz unbekannt zu sein, daß es in allen deutschen Staaten Normen giebt, nach denen die Mittel für den Religionsunterricht der Minderheit bewilligt werden; daß diese Normen zu Gunsten von 1, 2, 3 etc. Schülern irgendwo beständen, wird er vergeblich suchen.

Und nun wieder die „Imparität“ für Preußen! Eine Min.-Verf. vom 8. Aug. 1862 (Wiese-Kübler 1, 37) erklärt: „Der konfessionelle Charakter der Anstalt schließt jedoch nicht aus — daß von Seiten der (katholischen) Anstalt auch für die religiöse Unterweisung evangelischer Schüler gesorgt werde, sobald die Zahl derselben nicht dauernd auf einige wenige Schüler beschränkt bleibt. Nach diesem Grundsatz, welcher auch bei städtischen evangelischen Anstalten in Beziehung auf katholische Schüler derselben in Anwendung kommt, kann das Kuratorium nicht genötigt werden, für zwei evangelische Schüler einen evangelischen Religionslehrer, gleichviel ob derselbe auf Remuneration Anspruch mache oder nicht, anzustellen und in das Lehrerkollegium aufzunehmen, vielmehr muß es den evangelischen Eltern dieser Schüler überlassen bleiben, für deren Religionsunterricht in anderer Weise zu sorgen u. s. w. Sollte die Zahl der evangelischen Schüler in dieser Anstalt sich erheblich und dauernd vermehren, so wird es an der Zeit sein, die Anstellung eines evangelischen Religionslehrers herbeizuführen“. Eine weitere Min.-Verf. vom 24. Sept. 1868 (ebd.) bestimmt: „Da der Religionsunterricht zu den obbligatorischen Lehrgegenständen eines Gymnasiums gehört, das städtische Gymnasium zu N. in den eigentlichen Gymnasial- und den Vorbereitungsklassen von einer die Annahme eines Religionslehrers erfordernden Anzahl katholischer Schüler besucht wird, auch dem katholischen Ortspfarrer die unentgeltliche Erteilung dieses Unterrichts nicht zugemutet werden kann, so bleibt bei der

Weigerung der städtischen Behörden, ihrerseits für den Religionsunterricht katholischer Zöglinge des Gymnasiums in N. und seiner Vorschule zu sorgen, nur übrig, von Oberaufsichtswegen einzuschreiten und behufs Durchführung des Normallehrplans u. s. w. die Aufnahme des auf — Thlr. jährlich festgesetzten Remunerationsbetrages in den Gemeindehaushaltungsetat von N. von Amtswegen zu bewirken“. Eine Min.-Verf. vom 6. Dezember 1878 (Wiese-Kühler 1, 168) bestimmt auf eine Eingabe, das mit einer Schülerzahl von nur 14 katholischen Schülern nach den für die Unterrichtsverwaltung maßgebenden Grundsätzen die Einrichtung eines besonderen katholischen Religionsunterrichts nicht begründet werden könne. Auch fehle es an Mitteln. Doch hat der Minister das Provinzialschulkollegium angewiesen, „sobald die Anstaltskasse die erforderlichen Mittel zur Remunerierung eines katholischen Religionslehrers biete, für die Einrichtung eines katholischen Religionsunterrichts an dem dortigen Gymnasium auch dann Sorge zu tragen, wenn die jetzige Zahl der Schüler keine erhebliche Steigerung erfahren sollte“. In einer gleichzeitigen Verfügung des Ministers an das Provinzialschulkollegium wird erklärt, „dafs zwar eine bestimmte Minimalzahl von Schülern, die die Einrichtung eines besonderen katholischen bezw. evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen zur Pflicht der Schulverwaltung mache, nirgends vorgeschrieben sei, doch werde von dem Ministerium seit längerer Zeit im allgemeinen angenommen, dafs bei 25 Schülern einer christlich-konfessionellen Minderheit die Notwendigkeit der Einrichtung eines gesonderten Religionsunterrichts für dieselbe von Anstaltswegen begründet sei. Dies schliesse aber nicht aus, dafs, wenn die Verhältnisse es erheischen und die Mittel vorhanden sind, auch bei einer geringeren Anzahl von Schülern ein solcher Unterricht eingerichtet werden könne“. Nach Maßgabe dieser Bestimmungen ist heute keine einzige der in dem Verzeichnis des Verf.s aufgeführten Schulen mit einer der Ministerial-Verfügung entsprechenden Schülerzahl mehr ohne katholischen Religionslehrer, wohl aber haben verschiedene Schulen solche, welche jene Normalschülerzahl nicht erreichen.

Aber selbst wenn die Mittel vorhanden sind, wird es oft gar nicht möglich sein, die geeignete Lehrkraft zu finden; wie soll das z. B. in den ganz protestantischen kleinen Städten Norddeutschlands möglich zu machen sein? Der Verf. wird sagen, man müsse dann eben einen katholischen Religionslehrer zum ordentlichen Lehrer ernennen. Wir gestatten uns die Gegenfrage: wie viele katholische Religionslehrer giebt es denn, welche zugleich die vorgeschriebene Lehramtsprüfung abgelegt haben, ohne die eine Anstellung unmöglich ist? Im J. 1. April 1885—86 erwarben unter 568 Kandidaten 16 die Lehrbefähigung für evangelische, 2 für

katholische Religionslehre, 1886—87 unter 533 Kandidaten 19 für evangelische, 5 für katholische, 1887—88 unter 468 Kandidaten 18 für evangelische, 9 für katholische, 1888—89 von 458 Kandidaten 16 für evangelische, 7 für katholische, 1889—90 unter 347 Kandidaten 26 für evangelische, 5 für katholische, 1890—91 unter 269 Kandidaten 25 für evangelische, 9 für katholische, 1891—92 unter 260 Kandidaten 19 für evangelische, 7 für katholische Religionslehre; ich denke, diese Zahlen sprechen deutlich genug. Weiter beklagt sich der Verf. über Imparität, weil nicht eine der Bevölkerungsziffer entsprechende Zahl von katholischen Lehrern an den Gymnasien angestellt sei. Die Unterrichtsverwaltung wird ihm gewiß für den Nachweis dankbar sein, wie sie dies ändern kann. Im Jahre 1888—89 waren von 458 bestandenen Kandidaten 367 protestantisch, 91 katholisch, im Jahre 1889—90 von 338 Kandidaten 277 protestantisch, 61 katholisch, im Jahre 1890—91 von 263 Kandidaten 216 protestantisch, 47 katholisch, im Jahre 1891—92 von 254 Kandidaten 206 protestantisch, 48 katholisch; ganz ebenso war das Verhältnis in den vom Verf. S. 159 angeführten Jahren 1876—77, 1877—78, 1878—79 und 1884—85; nur hat der Verf. hier eine falsche Statistik angewandt, indem er nicht die in der Hauptprüfung Bestandenen, sondern auch die Nichtbestandenen und die Nachgeprüften bzw. in Ergänzungs- bzw. Erweiterungsprüfungen bestandenen Kandidaten zählte. Bei diesem Verfahren wird derselbe Kandidat in der Statistik mehrere Jahre hindurch zwei-, eventuell drei- und viermal mitgezählt. Der Verf. behauptet nun allerdings, daß Katholiken sich den höheren Studien seltener zuwenden, weil sie weniger Aussichten haben auf Beförderung im höheren Staatsdienste; nun um den höheren Staatsdienst handelt es sich für Gymnasiallehrer stets nur bei einem sehr kleinen Prozentsatz, und der einzelne verzichtet doch bei Ergreifung eines Berufes noch nicht darauf, daß er gerade zu diesem einmal gehören könne. Wenn der Herr Graf aber weiter behauptet, „ein braver Katholik werde lieber seinen Sohn ein Handwerk lernen lassen, bei dem sein katholischer Glaube nicht so leicht Schiffbruch leide, als daß er ihn in Ermangelung katholischer Gymnasien einem protestantischen anvertraue, auf welchem er leicht das Kleinod seines Glaubens verlieren könnte“, so muß man aus den von ihm selbst gegebenen Zahlen schließen, daß die Zahl der nicht-braven Katholiken eine recht erhebliche ist. Mit diesen Zahlenverhältnissen, die übrigens in den Gymnasien und Realgymnasien sich bei der Zahl der Schüler, an den Universitäten bei der der Studierenden stets im wesentlichen wiederholen, wird es auch wohl zusammenhängen, daß in den höchsten Regierungsbehörden und in den Provinzialschulkollegien die Zahl der katholischen Beamten geringer ist, als sie nach dem Prozentsatze der Bevölkerungsziffer sein sollte; denn daß sich auf 100 Protestanten eher ein hervorragend begabter

Mensch findet, als ungefähr auf nur 20—25 Katholiken, ist nun einmal leider nicht zu ändern. Vermag die Regierung *ceteris paribus* die Ernennung zu den leitenden Stellen noch mehr mit der Bevölkerungsziffer in Einklang zu bringen, so liegt gar kein Grund vor, daran zu zweifeln, daß sie das thun werde. Denn unbegründet ist das Verlangen an und für sich nicht. Daß die Aufhebung der katholischen Abteilung im Kultusministerium beklagt wird, ist dem Verf. nicht zu verdenken; origineller ist schon die Forderung, einen katholischen und einen evangelischen Kultusminister zu ernennen. Aber würden die Jesuiten damit zufrieden sein? Sicherlich nicht, denn da die Verhältnisse mächtiger sein würden als der beste Wille, es ihnen zu Danke zu machen, so würde nach kurzer Zeit in ihren Augen ein katholisches Kultusministerium aus Katholiken bestehen, „die sich zwar so nennen, es aber in Wahrheit nicht sind“. Denn die jetzigen Beamten sind ja schon großenteils „protestantisierende Katholiken“, wenn nicht gar „Alt- und Staatskatholiken“.

In Abschnitt 14—17 wird die Frage erörtert: „Kann man Katholiken zumuten, ihre Söhne preussischen Staatsgymnasien anzuvertrauen?“ Die beiden ersten Abschnitte bestehen in der Hauptsache wieder aus zwei Artikeln aus den „Stimmen von Maria Laach“ über „Dogmatische Polemik in der protestantischen Schule“ und „Historische Polemik in der protestantischen Schule“. Da es sich hier wesentlich um Stellen aus Lehrbüchern handelt, die im protestantischen Religionsunterrichte verwendet werden, so wäre eine gerechte Beurteilung nur möglich, wenn jemand sich die Mühe gebe, eine ähnliche Sammlung aus entsprechenden katholischen Lehrbüchern zu veranstalten. Ich würde dafür das bekannte Lehrbuch von Martin empfehlen, das ja einmal in den preussischen Schulen verboten wurde. Aber dessen braucht es gar nicht; Herr v. Hammerstein findet in dem kleinen Katechismus des P. Pet. Canisius n. 17 folgende hübsche Stelle: „Alle diese (Juden, Ketzer, Abtrünnige) seynd von dem Leib Christi, welcher die Kirchen ist, abgeschnitten und ausgeschlossen, und darum bleiben sie des geistlichen Lebens und Heyls beraubt und dem Satan und ewigen Tod, wenn sie sich nicht bekehren, unterworfen. Dannenhero sollen diese alle von denen Katholischen, fürnehmlich aber die Ketzer und Abtrünnige wie eine ansteckende Pest geflohen und gemieden werden“. Aber zur Sache braucht weiter nichts gesagt zu werden, als was oben bemerkt wurde, daß hier auf beiden Seiten Luthers Rat nicht befolgt wird, in der Schule nicht von „Hadersachen“ zu reden. Wie schwierig diese ideale Forderung aber in die Wirklichkeit zu übertragen ist, braucht man dem Kundigen nicht erst zu sagen. Der Religionsunterricht hat nun einmal auch eine apologetische Aufgabe, und dabei wird auf beiden Seiten das Wort nicht auf die Goldwage gelegt. Ob dabei die größere Derbheit oder die feinere Polemik, die beide

um die Wissenschaft sich nicht allzu ängstlich kümmern, vorzuziehen ist, bleibe dahingestellt; nach meiner Ansicht müßten beide in den Schulbüchern fehlen, und das ließe sich auch ganz gut durchführen, wenn man sich begnügte, die gegensätzlichen Lehren einfach objektiv darzustellen, wobei es dem Religionslehrer überlassen bliebe, das hinzuzufügen, wozu ihn sein Gewissen treibt. Zwischen einer Auffassung, die erklärt, nur die Lehre der katholischen Kirche sei wirklich biblisch und richtig, und einer anderen, die denselben Vorzug der protestantischen Kirche vindiziert, giebt es so wenig eine Transaktion, wie zwischen einseitig kirchlicher und wissenschaftlicher Geschichtsschreibung. Nun wird zwar nebenbei auch die Insinuation ausgesprochen, im Geschichtsunterrichte, im Deutschen, in den Naturwissenschaften könnten ähnliche Angriffe auf die katholische Lehre vorkommen; aber Verf. konnte hier keine Thatsachen vorbringen. Ich vermute deshalb, weil sich in jenen Unterrichtsfächern die *rabies theologica* bei sachlichem Betriebe und nichttheologischem Charakter der Lehrer nicht geltend machen kann. Darum sagt er: „Bei zu schlimmen Angriffen gegen uns wird vielleicht Remedur geschaffen, in den meisten Fällen aber werden die Schüler aus guten Gründen sich scheuen, ihren Lehrer bei der höheren Schulbehörde zu verklagen. Nicht selten schütteten sie ihr Herz aus bei ihrem katholischen Religionslehrer. Aber auch dieser wird es oft für geratener halten zu schweigen. Wollte er gar in der Presse solche Dinge veröffentlichen, so würde seine Stellung unhaltbar werden, zumal da man die Schüler nicht zuläßt zum etwaigen gerichtlichem Beweise der Wahrheit“. Dem Mannesmut der katholischen Religionslehrer wird hier kein schmeichelhaftes Zeugnis ausgestellt; ich halte sie aber für besser. Dafs die Presse für solche Beschwerden nicht der richtige Weg ist, bedarf keines Wortes. Dafs Schüler nicht zu gerichtlichem Zeugnis zugelassen werden, ist leider nicht richtig, so pädagogisch gerechtfertigt eine solche Mafsregel wäre; denn was Schüler im Unterrichte verstehen und missverstehen, darüber könnte jeder Lehrer ein Lied singen, namentlich wenn man richtig zu fragen versteht. Die Suggestion und Autosuggestion auf diesem Gebiete haben leider noch keine Darstellung gefunden. Aber wir müssen doch fragen: wie kamen denn die zahlreichen Erzählungen, die zum Teil von dem Verf. abgedruckt werden, in die katholische Presse? Und weifs Herr von Hammerstein wirklich nichts von den stehenden Verhandlungen über dieses Thema beim Kultusbudget im Abgeordneten-hause? Seine eigenen Insinuationen haben doch mit letzteren einen verwandten Zug: sie stellen Behauptungen auf, ohne eine Thatsache anzuführen. Und doch weifs man zur Genüge, dafs in jenen Verhandlungen auch verhältnismäfsig unbedeutende Vorkommnisse zu Haupt- und Staatsaktionen aufgebauscht werden. Auch im 16. Abschnitt bildet den Kern ein Artikel aus den

Stimmen „Die Schule als Opfer fremdartiger Interessen“. Darin werden eine Reihe von Vorkommnissen in Posen berichtet, die, wenn sie richtig sind, allerdings Mißgriffe waren, welche kein ruhig Denkender in Schutz nehmen wird. Aber erstlich weiß man, wie diese Darstellungen in der Regel tendenziös gefärbt sind, und zweitens haben dieselben längst Remedur erfahren. Urteilen könnte man nur darüber, wenn man auch die Regierung und ihre Organe hören könnte; denn da würden sicherlich diese Maßregeln auch noch eine andere Seite der Betrachtung eröffnen. Auf Zeitungsnachrichten ein solches Urteil zu begründen, ist mindestens gewagt, namentlich wenn diese Zeitungen, wie dies in den angeführten Fällen mehrfach der Fall ist, in so weiter Entfernung von dem Schauplatze der angegriffenen Handlungen erscheinen, daß die Betroffenen möglicherweise gar keine Kenntnis von der Art der Darstellung erhalten können. Auch sonst werden von dem Verf. mit Vorliebe Thatsachen aus dem Kulturkampf angeführt, — um gegen die heutigen Verhältnisse zu zeugen, für die sie längst nicht mehr passen. Merkwürdigerweise werden auch als besonders gravierend die Gründungen von (evangelischen) Konfessionsschulen angeführt, obgleich gerade dieser Zug in der preussischen Unterrichtsverwaltung den jesuitischen Anschauungen besonders sympathisch sein müßte; aber auch hier soll wieder die „Imparität“ erwiesen werden, wobei natürlich der Verf. alle Klagen protestantischerseits in ähnlicher Richtung ignoriert. Die entscheidende Frage nach der Möglichkeit der Beschaffung der Mittel wird dabei kaum gestreift, und doch handelt es sich hier durchgängig um Schulen, welche die Gemeinden zu beschaffen haben. Ebenso wird mit keinem Wörtchen erwähnt, wie sich in den einzelnen Provinzen die Zahlen der für die Regierung verfügbaren protestantischen und katholischen Lehrkräfte stellen; diese allein würden schon den Schlüssel liefern zu der angeblich absichtlichen und grundsätzlichen Imparität. Für das höhere Schulwesen wird nach den historisch-politischen Blättern behauptet: „Was Wunder, wenn es da in Preußen 300 bis 400 katholische Philologen giebt, welche vergebens auf Lehrstellen warten, während die katholischen mit Protestanten besetzt werden?“ Abgesehen von dem kleinen Lapsus „katholische Lehrstellen“ statt „Lehrstellen, welche nach der Bevölkerungsziffer mit katholischen Kandidaten besetzt werden sollten“, kann die angegebene Zahl, selbst wenn sie richtig wäre und auf amtlichen Quellen beruhte — was bei einer Latitüde von 100 nicht denkbar ist —, nur dann etwas beweisen, wenn die Zahl der protestantischen Kandidaten gegenübergestellt würde, „die ebenfalls vergebens auf Lehrstellen warten“. Dann würde sich vermutlich ergeben, daß auch hier vollständig mit gleichem Maße gemessen wird; doch das läßt sich klar erweisen. In den Jahren 1884 bis 1892 bestanden in der Hauptprüfung pro facultate docendi

612, 568, 533, 458, 472, 397, 268, 254 Kandidaten, darunter 115, 94, 94, 73, 91, 61, 47, 48 Katholiken, im ganzen also in acht Jahren 3507 Kandidaten, darunter 623 Katholiken. Zur ersten Anstellung gelangten in derselben Zeit 261, 210, 221, 205, 200, 206, 233, 201 Kandidaten, somit im Durchschnitt jährlich 217 und im ganzen 1737. Nehmen wir die gleichen Verhältnisse für die Vorjahre an — sie sind so, daß die Zahl der Katholiken durchschnittlich 16—20 Prozent (genau 17,6 Proz.) der Bestandenen beträgt —, die noch in diese Jahre hineinwirken, und streichen wir ebenso etwa die 4—5 letzten Jahre, die noch nicht einwirken können, so ergibt sich, daß 1737 zur ersten Anstellung gelangten Kandidaten 1770 nicht Angestellte gegenüber stehen. Wenn nun die strikteste Parität gewahrt wird, so müssen unter diesen 1770 im ungünstigsten Falle 20 Prozent Katholiken (genau 17,6) sich befinden, d. h. 354 (genau 311,5) Katholiken. Und da klagt man über Imparität! Wollten wir vollends die falsche, oben erwähnte statistische Berechnung des Verf. auf vorliegendes Verhältnis übertragen, so würde sich ein Resultat ergeben, das zu Gunsten der katholischen Kandidaten ins Ungeheuerliche verschoben wäre, wenn wirklich im Jahre 1890 nur 300—400 unangestellt gewesen wären. Die Summe aller Prüfungen (der bestandenen und nichtbestandenen Vollprüfungen, sowie der Nachprüfungen, Erweiterungs- und Ergänzungsprüfungen) betrug in denselben acht Jahren 8483, davon 6908 Protestanten, 1575 Katholiken. Angestellt wurden 1737, blieben also unangestellt 6746, davon mußten 17,6 Prozent Katholiken sein, somit 1187. Der Verf. kann daraus lernen, daß man auch mit Statistik erst umgehen lernen muß, — wenn er das überhaupt lernen will.

In Abschnitt 18 kommt nochmals „die Rechtsfrage“; bequem hat es der Verf. dem Leser nicht gemacht, durch sein essayartiges Buch sich durchzuarbeiten; denn dieselbe Materie wird an zwei, drei oder vier Stellen immer wieder herbeigezogen. Viel Neues erfährt man aber daraus nicht. Wieder wird ein Artikel aus den „Stimmen“ abgedruckt: „Rückblicke auf die Säkularisation der Schule“. Darin wird der Nachweis versucht, daß „uns Katholiken und unserer Kirche ein wohlverworbenes Recht auf freies katholisches Schulwesen zusteht“. Natürlich gelingt derselbe nur, wenn man dem Verf. zugesteht, daß der Staat mit der heutigen Schulordnung in das Privatrecht der katholischen Unterthanen eingreift, und daß für den Staat das „Kirchenstaatsrecht“ maßgebend ist. In diesem Falle „bekennt sich freilich der Staat zu den Grundsätzen des Sozialismus“; und dann „verstößt er gegen das Legitimitätsprinzip“. Dann muß man allerdings auch dem Verf. zugeben, daß die Änderung der mittelalterlichen Auffassung der Kirche, die freilich niemals die des Staates war, „durch eine Vereinbarung mit der Kirche“ herbeigeführt hätte werden müssen.

Dann müßte man aber weitergehen und zugeben, daß nach den Präensionen der mittelalterlichen Kirche der Staat überhaupt nur eine dienende Stellung der Kirche gegenüber einnehmen könnte. Darüber ist kein Wort zu verlieren; man kann es ja begreifen, daß die Jesuiten den Wunsch haben, die protestantische Bewegung des 16. Jahrhunderts mit ihren Folgen aus der Geschichte auszutilgen und den öffentlichen Geist in die mittelalterlichen Fesseln zu schlagen. Aber da dieses Beginnen doch aussichtslos ist, so wollen wir uns auch mit dem Artikel der Laacher Stimmen nicht weiter beschäftigen; irgend eine neue, der Geschichte der Pädagogik unbekanntes Thatsache enthält er nicht. Vielleicht ist aber für Herrn v. Hammerstein der von dem Staatsminister Graf Pergen der Kaiserin Maria Theresia 1770 unterbreitete Entwurf interessant, in dem es heißt (Kelle a. a. O. S. 233): „Die Aufsicht und Leitung des gesamten Schul- und Unterrichtswesens muß der Staat an sich ziehen: die Lehrer müssen geprüft werden; der Unterricht darf nur in deutscher Sprache erteilt werden. Unterricht wie Erziehung müssen den Ordensgeistlichen durchaus abgenommen werden“. Die noch interessantere, zum Teil Wort für Wort noch heute speziell auf den Jesuitenorden passende Begründung kann er ebenda nachlesen. Und doch hatten in Österreich die Jesuiten die Erziehung der höheren Stände fast ausschließlich in Händen! Wie der Artikel die Thatsachen gruppiert, davon einige Proben. Der am 22. Februar 1787 gegründeten Oberschulbehörde war die Aufsicht und Leitung des gesamten Schulwesens zugewiesen worden. „Jedoch“, heißt es, „sollen davon die militärischen Schulen, auch die Schulen der französischen Kolonie und der jüdischen Nation ausgeschlossen bleiben“ u. s. w. Dazu wird bemerkt: „Die französischen Calvinisten und die Juden erfahren also jene so natürliche Schonung, und zwar nicht bloß für den Religionsunterricht, sondern für ihre Schulen überhaupt. Dagegen finde ich nirgends, daß uns Katholiken die gleiche Schonung zu Teil ward, nicht einmal für unsern Religionsunterricht“. Der Verf. hat bezüglich der jüdischen Schulen nur die Kleinigkeit übersehen, daß diese zu jener Zeit fast ausschließlich Religionsschulen waren, wie sie es heute noch zu einem großen Teile sind. Der Verf. kann ferner nicht bestreiten, „daß der Staat sich mit großer Energie des Schulwesens annahm“. Wie notwendig dies war, weiß jeder, der die Geschichte der katholischen Landesteile kennt. Aber diese Thatsache wird im Handumdrehen hinwegskamotiert durch die Bemerkung: „Indes besaß auch die Kirche früher, z. B. im Kurfürstentum Köln und im Fürstentum Münster, wie selbst v. Raumer zugesteht, ein trefflich geregeltes Schulwesen“. Diese Aussagen bestreiten kein Mensch, aber kann daraus der Beweis erbracht werden, daß sie die Regel waren? Dann werden weiter, weil es paßt, einige Citate aus Wieses Lebenserinnerungen angeführt. Aber

das jedem Pädagogen aus der Seele gesprochene Wort: „Kenntnisse und Fertigkeiten allein thun es nicht, sie bilden nur einseitig; die Erziehung geht auf den ganzen Menschen und erfafst ihn innerlich“ wird hier eigentümlich interpretiert: „Dieses innerliche Erfassen des ganzen Menschen ist aber eben mehr Sache der Kirche als des Staates“. Ich gestatte mir die Gegenfrage: Waren die sittlichen Zustände, die einigermaßen von „diesem innerlichen Erfassen“ zeugen, etwa im Kirchenstaate oder sind sie in Spanien besser als bei uns, trotzdem die verhältnismäßige Armut dieser Länder den Hauptfaktor der Unsittlichkeit, den sozialen Neid, weniger zu entwickeln vermochte?

Die Abschnitte 19—22 schildern das Schulwesen in England, Dänemark, Holland und den Vereinigten Staaten; es soll dadurch bewiesen werden, daß Preußen sein Schulmonopol aufgeben müsse und die Gründung konfessioneller Gymnasien der Kirche oder den einzelnen überlassen müsse. Was sollen uns diese Dinge beweisen? Dort griffen ganz andere historische Entwicklungen Platz, und wir werden uns hüten, die Schulzustände jener Länder uns zum Muster zu nehmen. Neben einzelнем Gutem giebt es der Schattenseiten soviele, daß der Tausch recht unvorteilhaft wäre. Der Verf. liebt es, Geheimrat Wiese zu citieren; warum hat er ihn denn nicht über das englische Schulwesen konsultiert? Wir verübeln es einem Jesuiten nicht, wenn er uns das englische Prüfungswesen als Muster citiert; aber wie verträgt sich dann damit Wieses Wort: „Kenntnisse und Fertigkeiten bilden nur einseitig“ u. s. w.? Kann in den meisten englischen Privatschulen — dasselbe gilt von den holländischen und amerikanischen — von Erziehung in Wieses Sinne die Rede sein? Gerade die schlimmste und bedenklichste Seite des englischen Schulwesens wird hier als Muster angeführt. Und wie man in England über die schrankenlose Lehrfreiheit in pädagogischen Kreisen denkt, kann der Verf. in Wagners Volksschulwesen in England, in den Schriften von Arnold, aus den Verhandlungen der englischen Gymnasialrektoren, sowie aus den Berichten deutscher Lehrer in belehrender Weise erfahren. Auch die gepriesenen sittlichen Zustände der Privatschulen kennen wir etwas besser als der Verf. oder vielmehr sein Gewährsmann, der ebenfalls nur ein Jesuit sein kann. Denn die äußerliche Stachelung des Ehrgeizes geht als Grundthema durch dessen Abhandlung. Aber, wie gesagt, wir mißgönnen den Engländern in England, Australien und Indien ihr Schulwesen nicht; nur ist es eine mehr als naive Zumutung, angesichts unserer geschichtlichen Entwicklung uns auf diese Muster zu verweisen. Freilich verfällt auch die nichtjesuitische Pädagogik oft genug in den Fehler, ausländische, auf ganz anderen historisch gewordenen Verhältnissen beruhende Schuleinrichtungen zum Maßstabe der unsrigen zu machen. Was über Dänemark mitgeteilt wird, sind allbekannte Dinge; aber es gehört doch ein starker — Mut dazu, zu thun, als ob in

Preussen das Privatschulwesen gar nicht existiere. Der oben erwähnte Konservative hat aus den Mitteilungen des Bonifatiusblattes den Nachweis geliefert, „dafs altprotestantische Landesteile wie die Mark Brandenburg und die Provinz Sachsen mit einem Netz katholischer Privatschulen umspinnen sind“. Die bei dieser Gelegenheit abgedruckte Forderung der Kölnischen Volkszeitung, dafs mehr Einheit an den höheren Schulen in der Person der Lehrer erstrebt werde, ist durchaus gerechtfertigt; sie ist aber nicht neu, sondern gilt längst als ein anerkannter Satz jeder wirklichen Schulreform und ist ausdrücklich in den neuen Lehrplänen anerkannt; nur geht die Verwirklichung zu langsam, weil dem Phantom der „Wissenschaftlichkeit“ noch immer zu sehr geopfert wird, und weil Verfügungen bei dem Rechte, das wir der Lehrerindividualität einräumen, nur langsam ihre Übersetzung in Thatsachen herbeizuführen vermögen.

Ein nicht uninteressantes Zugeständnis enthält der Artikel über Holland: „An den Staatsgymnasien wird Religionsunterricht weder de jure noch de facto gegeben, weshalb sich bei den Abiturienten derselben ein großer Indifferentismus zeigt, der später an den Universitäten in krassen Unglauben übergeht. Briefschreiber beklagt sich übrigens, dafs auch die ehemaligen Schüler der katholischen Gymnasien, besonders die Mediziner, vielfach dem Unglauben anheimfallen. Sehr begreiflich! Denn das frivole Leben an glaubenslosen Universitäten ist in der That, auch die beste christliche Erziehung zur paralysieren“. Die beste christliche? Sagen wir die beste jesuitische, die ja gar keine Selbstthätigkeit und freie Sittlichkeit aufkommen läfst. Auch Deutschland könnte nach der Ansicht des Verf.s nur geholfen werden, wenn die Gymnasien, die Universitäten und die Beamten-disziplin den Jesuiten ausgeliefert würden. Das ist des Pudels Kern. Warum wir speziell die holländischen Verhältnisse für unsere Gymnasien nicht zum Muster nehmen werden, findet der Verf. in den Artikeln von K. Blümlein in Uhligs humanistischem Gymnasium Jahrgang 3 und 4 dargelegt. Dafür werden uns auch nicht die rührenden Schilderungen der belgischen Klosterschulen gewinnen, die der Verf. abdruckt. Dafs auch nebenbei — Cauer als Bundesgenosse angeführt wird, der gesetzliche Zulassung von Privatgymnasien verlangt, wird diesem vielleicht eine neue Seite seiner Vorschläge enthüllen, an die er vermutlich dabei nicht gedacht hat. In dem Abschnitte über Nord-Amerika wird eine Statistik der Jesuitengymnasien gegeben, die recht stattliche Zahlen aufweist. Schade, dafs der Verf. uns nicht etwas über die Volksschulen dort unterhalten hat, namentlich über die Stellung und Bezahlung der Lehrer. Man würde vielleicht dann eher verstehen, warum die Orden dort gerne gesehen sind. Sollte überhaupt die Unentgeltlichkeit des Unterrichts nicht das entscheidende Moment bilden? Worauf es besonders ankommt, sieht man S. 284, wo

die großen Ehrendiplome, die Ehrendiplome, Diplome, Verdienstbescheinigungen und ehrenvollen Erwähnungen der jesuitischen Schulen aufgezählt werden. Daraus wird der Schluss gezogen: „wo man der katholischen Kirche und ihren Lehr- und Erziehungsorganen Luft und Licht gönnt, da ist sie auch im 19. Jahrhundert jeder Konkurrenz gewachsen“. Jeder? Vielleicht da und dort in Amerika, sicherlich nicht überall, ganz bestimmt aber in Deutschland nicht. Sollten die Jesuiten sich seit den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts in ihren Leistungen im Lateinischen und Griechischen so gehoben haben, daß die berühmten Urteile eines angesehenen katholischen Schulmannes über ihre „bodenlose Unwissenheit“ in den N. Jahrb. f. Phil. 77 (1858) S. 138 ff. nicht mehr gelten dürften? Weis doch noch Graf Hoensbroech a. a. O. S. 318 zu berichten, „daß der eintretende Jesuit, wenn wir auf die zahlreichen Ausländer schauen, die in die deutsche Ordensprovinz eintreten, Schweizer, Dänen, Nordamerikaner, oft eine nur ganz rudimentäre klassische Bildung besitzt“. Zum Überflus kann man bei Kelle a. a. O. S. 32 ff. 156 ff. erdrückende Beweise dafür finden, ebenso in der Schrift „Die Jesuiten in Tyrol. Von einem Tyroler 1845“. Übrigens hat, soviel ich weiß, die wirklichen technischen Vorzüge des jesuitischen Schulwesens im 16. und einem Teile des 17. Jahrhunderts niemand bereitwilliger anerkannt als ich in meiner Geschichte der Pädagogik, und die katholischen Beurteiler haben das auch stets zugegeben. Aber etwas anderes ist es, zu seiner Zeit Vorzüge besessen zu haben, die damals allgemein als solche verlangt und erstrebt wurden, und diese Einrichtungen durch alle Zeit beibehalten zu wollen. Die Jesuiten machen heute dem modernen Geiste widerwillig einige Zugeständnisse, weil sie sonst die Konkurrenz mit den Staatsschulen nicht bestehen können; im Prinzip stehen sie heute noch wie vor 300 Jahren auf dem Standpunkte der Ratio, und deren Grundsätze würden durchgeführt werden, wenn es eben ginge, wie der Jesuitengeneral P. Beckx in den fünfziger Jahren in Österreich offen verlangt hat. Ich finde das vom Standpunkte der Jesuiten aus ganz berechtigt, aber ebenso halte ich es für die Pflicht des modernen Staates, diesen Standpunkt für sich nicht anzuerkennen; es würde sich, thäte er es, selbst die Wurzeln abschneiden.

Der letzte Abschnitt „Ausblick in die Zukunft“ faßt nochmals die jesuitischen Ziele zusammen: durchaus konfessionelle Schulen, von denen der Kultusminister „als Vertreter des Monarchen, insofern dieser Inhaber der ihm vom Protestantismus zugeschriebenen Kirchengewalt ist“, nur die evangelischen Gymnasien leitet. Die katholischen werden „von den Inhabern der katholischen Kirchengewalt in streng katholischem Sinn, die jüdischen von den Inhabern der religiösen Gewalt bei den Israeliten geleitet“. „Die Steuern kommen dabei in gleicher Weise den Konfessionen

zu Gute, deren Mitglieder sie aufbringen“. Bezüglich der Berechtigungen stehen sich die Anstalten der verschiedenen Konfessionen gleich, die Prüfungen sind öffentlich. Wie verträgt sich aber mit diesem Zugeständnis die in der doch mit Approbation des Ordens verfaßten Schrift des P. Rupert Ebner S. J. Beleuchtung der Schrift des Herrn Dr. Joh. Kelle: „Die Jesuitengymnasien in Österreich. Linz 1874. 1875“ enthaltene Auffassung: „Das fatale Maturitätsexamen, eine wahrlich nicht segensreiche, aus Preussen nach Österreich importierte Erfindung der Neuzeit (S. 652), kommt den Jesuiten wie eine wahre Unnatur vor“ (S. 597)? Die Mindestforderung ist aber, „dafs die katholische Jugend nicht länger dem protestantischen Kultusminister zur Ausbildung überliefert werde“. „Diese Forderung wird über kurz oder lang erfüllt werden“. „Der Wettstreit zwischen den Gymnasien der Kirche und denen des Staates wird beide anspornen, das möglichste zu leisten, nicht blofs was die Menge der Kenntnisse angeht, sondern vor allem in Heranbildung von festen, sittenreinen und glaubenstreuen Charakteren“.

Wer möchte nicht mit dem Verf. die Zeit verwirklicht sehen, in der diese letzteren Ergebnisse herbeigeführt werden? Aber man müßte gegen den Geist der Geschichte verblindet sein, wenn man den Schulen allein eine solche Wirkung zutrauen würde. Die Überschätzung der Schule ist ja heute bei Liberalen, Konservativen, Reaktionären und Revolutionären stehend; alle möchten sie für ihre Zwecke benützen. Vorübergehend mag ein solcher Erfolg herbeigeführt werden können, obgleich es an beweisenden Beispielen dafür fehlt. Auf die Dauer sicherlich nicht. Die Kirche besafs im Mittelalter die Schulen, also nach heutigem Schlagwort die Zukunft. Wie konnte ihr denn diese entrissen werden? Die Liberalen haben ebenfalls die Schule besessen, konnten sie dadurch das Aufkommen klerikaler oder streng-kirchlicher Richtungen und Strömungen verhindern? Man verkennt bei dieser Denkweise, dafs die ganze Gesellschaftsverfassung, das Elternhaus, die Kirche, der Militärdienst, die Litteratur, insbesondere die Zeitungen und Zeitschriften, aber auch die übrigen sozialen und staatlichen Verhältnisse einen wichtigeren und mächtigeren Faktor der Erziehung bilden als die Schule. Dieser Grundfehler zieht sich durch die Schrift; naturgemäfs, da den Jesuiten die Erwerbung von greifbaren Kenntnissen und die Erzielung äußerlicher, asketischer, „nur in jesuitischen Formen sich vollziehender“ Frömmigkeit Kriterien der Tüchtigkeit der Schulen zu allen Zeiten waren und heute noch sind. Wie die Prüfungen zustande kommen, darüber lese man die von Kelle a. a. O. S. 149 ff. veröffentlichten That-sachen nach. Und warum mußte schon im vorigen Jahrhundert die österreichische Regierung gegen die „Beschwerung der Jugend mit unnützem Auswendiglernen“ einschreiten? (Kelle a. a. O. S. 227 ff.).

Da trifft es sich nun eigentümlich, daß fast gleichzeitig mit dieser Schrift die Veröffentlichung des Grafen Hoensbroech erfolgt ist. Eine vernichtendere Kritik könnte der für seine Kirche begeisterte Protestant nicht schreiben, als sie hier von einem Mitgliede des Ordens verfaßt worden ist. „Der Jesuitismus unterdrückt danach, ja bis zu einem gewissen Grade vernichtet die Selbständigkeit, den Charakter, die Individualität des Einzelnen und das berechtigte Nationalitätsgefühl, den berechtigten Patriotismus“. Und zwar „nivelliert er im gewöhnlichen Alltagsleben, in wissenschaftlicher und religiös-asketischer Beziehung die geistige Selbständigkeit seiner Glieder, zwingt sie in eine alles umfassende, alles beherrschende Schablone, läßt sie dadurch verkümmern und nicht zu der ihr naturrechtlich zustehenden Entfaltung gelangen“. Man muß bei dem Verf. selbst nachlesen, mit welcher feingeklügelten, rücksichtslosen und konsequenter Systematik dieses Resultat herbeigeführt und in vielen, wohl den meisten Fällen erreicht wird. Man wird einwenden, dieses Urteil werde gefällt über die Erziehung der Ordensmitglieder, nicht über die Schulen. Aber diese Schulen werden von so erzogenen Ordensmitgliedern geleitet, die an ihnen unterrichtenden Lehrer, die auch heute für das Lehramt nicht annähernd vorgebildet werden (Kelle a. a. O. S. 45 ff., Graf Hoensbroech a. a. O. S. 318 ff.), sind alle in diesem Geiste, dem Geiste des Jesuitenordens, gebildet. Können sie, dürfen sie bei den ihnen anvertrauten Schülern andere Ziele erstreben? Und sollten heute für die Jesuitenlehrer nicht mannigfaltig jene zerschmetternden Urteile ihrer eigenen Oberen (bei Kelle a. a. O. S. 116 ff.) noch zutreffen? Man vergleiche für die Jahre 1820—1848 und noch 1851 die amtlichen Quellen, die bei Kelle, Die Jesuitengymnasien in Österreich 1873 S. 185—194 und 195—276 veröffentlicht sind. Man kann mit Graf Hoensbroech vieles an dem Orden bewundern, „die großartige Institution, den Organismus von staunenswerter Einheitlichkeit, Lebenskraft und Vielseitigkeit, die umfassendsten und, weil auf den Richtlinien der Ziele des Christentums liegend, die edelsten, erhabensten Ziele, würdig der Begeisterung und des Lobes“. Man kann auch mit ihm an den Mitteln „die Genialität ihrer Anordnung, ihr enggefügtes Ineinandergreifen, ihre psychologische Kraft“ bewundern, — aber diese Mittel selbst werden dadurch um nichts besser; sie sind naturwidrig (vgl. die Beweise aus dem Intitute u. s. w. bei Kelle a. a. O. S. 13 ff.) und stehen mit dem Grundgesetze der Ethik in Widerspruch, das nicht Sittlichkeit aus äußerem oder innerem Zwange, sondern freie, sich selbst bestimmende Sittlichkeit als Ziel des menschlichen Strebens fordert. Nun bildet der Zwang allerdings ein nicht zu verachtendes Erziehungsmittel zur freien Sittlichkeit, aber nur ein Erziehungsmittel, nicht die schließliche Aufgabe der Erziehung durch andere und vor allem durch uns selbst. Dieser höchsten Aufgabe der Erziehung wider-

spricht das jesuitische System, und deshalb wird kein Staatsmann, der diesen Namen verdient, unser historisch gewordenes und, wie alles Menschenwerk, unvollkommenes Erziehungswesen trotz mancher Mängel ersetzen wollen und können durch das der Jesuiten. In dieser Anschauung begegnen sich Protestanten und Katholiken; wenn die katholischen Staaten, wie Frankreich, Italien, Österreich, sich mehr oder minder von jenem befreit haben, weil sie es nicht ertragen konnten, so wäre es doch Wahnwitz, wenn protestantische oder paritätische Länder sich demselben heute zuwendeten. Wir halten in unserer Zeit manches für möglich, aber diese Selbstvernichtung dem deutschen Volke und seinen Leitern zuzutrauen, wäre ein für beide beleidigender Gedanke.

Gießen.

Herman Schiller.

- 1) Thukydides' erstes Buch. Erklärende Ausgabe für den Schul- und Privatgebrauch, nebst einer Einleitung in die Thukydideslektüre von Franz Müller. Mit einem Anhang: Litteraturnachweis zu Thukydides. Paderborn, F. Schöningh, 1893. VIII u. 279 S. 8. 2,40 M.
- 2) Thukydides' erstes Buch. Schulausgabe. Nach der erklärenden Ausgabe für den Schul- und Privatgebrauch von Franz Müller. Mit einer Einleitung in die Thukydideslektüre. Paderborn, F. Schöningh, 1893. IV u. 115 S. 8. geb. 1 M.
- 3) Thukydides. Auswahl aus den Büchern II, 2. Hälfte, III, IV, V und VII. Im Anschluß an die Schulausgaben der Bücher I, II 1—65, VI und VII, von Franz Müller. Mit einer Einleitung in die Thukydideslektüre. Paderborn, F. Schöningh, 1893. VI u. 159 S. 8. geb. 1,20.

1. 2. Auch diese Bearbeitungen des ersten Buches des Th. von demselben Verf., dem das Gymnasium bereits seit 1888 und 1889 ähnliche Bearbeitungen des VI. und VII. Buches verdankt, sind, wie jene früheren es bereits durch ihren Erfolg bewiesen haben, ganz dazu angethan, zur Förderung der Lektüre des Th. auf Gymnasien einen wesentlichen Dienst zu leisten. Außerdem haben diese Arbeiten gerade heutigen Tages noch ihren besonderen Wert. Man geht jetzt, wie wir sehen, seltener Weise an bedeutenden Stellen darauf aus, den Th. von den Gymnasien auszuschließen; diese Arbeiten werden außer dem Guten und Trefflichen, was sie zum Verständnis des Schriftstellers bringen, mit dazu beitragen, von solcher leidigen Verkennung wieder zurückzubringen. Denn wenn irgend ein griechischer Schriftsteller fürs Gymnasium der geeignete ist, so wird es doch wohl, sollten wir glauben, Thukydides sein. Hat ein gütiges Geschick der heutigen Jugend zu ihrer geistigen Erziehung in den klassischen Studien den wunderbaren unvergleichlichen Schatz überliefert, der ihr gerade das beides giebt, was der edle Mensch zum Wirken auf Erden nicht entbehren kann, Begeisterung für ideale Zwecke und klares kritisches Denken, und wenn gerade dieses beides in unserer Jugend zu wecken und zu üben das gelehrte Gymnasium zu seiner ersten Aufgabe hat, neben den fürs Leben unentbehrlichen Kenntnissen, die es vermittelt, so ist eben Thukydides vor allen

der Mann, der das leisten kann. In die ideale Welt emporzuheben und dafür das jugendliche Herz zu begeistern, vermögen die Tragiker, vermag ein Homer, ein Plato vielleicht noch wirksamer und unmittelbarer, wiewohl auch Thukydides an seinem Teil in den Reden denselben Weg führt; aber für den einzelnen Fall aus den vor und nach angegebenen Momenten die Wahrheit zu erkennen, und so erwägend das kritische Urteil zu schärfen, dazu bietet Th. mehr als jeder andere Schriftsteller, will mir scheinen, aller Orten die Gelegenheit. Ich spreche das nicht als eine Meinung aus, ich weifs aus Erfahrung, was mir, was uns allen in unserer Jugendzeit die Lektüre des Th. auf dem Gymnasium in dieser Hinsicht gewesen ist.

Die Schwierigkeiten, die die Lektüre des Th. einem Primaner macht, sollen nicht geleugnet werden, wiewohl viele von ihnen in Wirklichkeit nur eingebildete und in einem verbesserten Texte für die Kenntnis des thukydideischen Sprachgebrauchs gar nicht vorhanden sind. Aber darum darf auch jeder, der dem Anfänger die immerhin noch schwierige, aber wie keine andere lohnende Arbeit zu erleichtern weifs, unseres wärmsten Dankes gewifs sein. Es haben schon manche früher bei ihren Bearbeitungen des Th. besonders diesen Zweck, den Schüler, vor Augen gehabt, so vornehmlich der wackere, unvergefliche Boehme (Widmann) und Sitzler, und neuerdings in ihren sauberen Ausgaben einzelner Bücher die Engländer Gravez, Holden, Tucher; neben diesen ist jetzt zu dem bezeichneten Ziele durch die obigen Arbeiten, die wir jetzt zur Anzeige bringen, unverkennbar ein grosser Fortschritt gemacht worden.

Müller bleibt sich, und das ist sein Vorzug vor den andern, stets und ganz seiner Absicht bewufst; nie verliert er das Gymnasium aus dem Auge und läfst kaum etwas vermissen, was der Anfänger braucht. Die einzelnen einleitenden Abschnitte: Das Leben des Th., Th. als Geschichtsschreiber, Die Reden des Th., Besonderheiten der th. Sprache, Die Inhaltsübersicht der einzelnen Bücher enthalten kurz und bündig alles, was wesentlich und mafsgebend ist; sie machen das mündliche warme Wort des Lehrers nicht überflüssig, sollen dem Schüler auch nur zur Vorbereitung und Wiederholung eine Hülfe sein, und sie sind das in der zweckmäfsigsten Weise.

Denselben Charakter hat dann auch der ganze nachfolgende Kommentar. In ihm zeigt sich erst recht, wie sehr die Arbeit die Frucht ebensowohl eines tiefen, eingehenden Forschens wie einer langjährigen Lehrerfahrung ist. Jedes Wort ist klar und bestimmt, weil der Verf. mit sich selber vorher in seinem Urteil einig ist, und in dem kurzen Ausdruck allemal treffend, weil er bei seinem ruhigen, sorgfältigen Erwägen erkennt, was im vorliegenden Falle das Entscheidende ist. So ist es eine Freude zu sehen, wie hinter dem oft unscheinbaren Worte des Verf.s sich

die allseitige Kenntnis der früheren Arbeiten im Th. kund giebt, und wie das Ganze, eine anspruchslose Gabe für die Schule, das Ergebnis alles dessen ist, was die gelehrte Forschung im Th. bis jetzt als schließliches Resultat gewonnen hat.

Zu Gunsten späterer Auflagen hätte ich nur wenige Wünsche, und erlaube mir, sie dem Verf. zur gefälligen Erwägung anheim zu geben. Ich möchte bezweifeln, ob die Inhaltsübersicht der einzelnen Bücher für den Schüler von wesentlichem Nutzen ist; es läßt sich aus den nackten Angaben der einzelnen Abschnitte für das Ganze nichts folgern. Statt dessen schiene mir ein allgemeines zusammenfassendes Wort über die eigentümliche Art der Kriegsführung, wie sie durch die verschiedenen Kriegsmittel der beiden Gegner bedingt war, und über den Gang und Verlauf des Krieges besser an der Stelle und wohl kaum zu entbehren. Dabei würden den einleitenden Betrachtungen vornehmlich solch maßgebende Belehrungen wie die H. Delbrücks zu Gute kommen können.

Ebenso möchte ich glauben, daß in der Einleitung in Bezug auf die Reden statt der Aufführung derselben im einzelnen eine zusammenfassende Besprechung für den Anfänger nützlicher und belehrender wäre. Gewiß gehört hierher, was bei dieser Gelegenheit vom Verf. sehr schön über die Bedeutung der Reden für die Motivierung der Handlung, über die *ἡθοποιία* in denselben und überhaupt über ihre Form und Ökonomie gesagt ist; aber daneben scheint mir auch ein allgemeiner Hinweis auf das, was sie sachlich über den entgegengesetzten Charakter der beiden Gegner, ihre verschiedenen Lebensrichtungen, ihre besonderen Machtmitteln bringen, nicht fehlen zu dürfen. Dagegen wüßte ich in den Zahlen der Reden nicht gerade etwas Bemerkenswertes zu finden.

Der Kommentar, der wie gesagt die Schule nie aus dem Auge verliert, ist darum doch für Text sowohl wie für Erklärung nicht ohne selbständigen Fortschritt; der Kontroversen und Zweifel sind weniger geworden. Natürlich bleiben noch Stellen, wo vielleicht eine andere Fassung oder Entscheidung den Vorzug verdienen möchte. So könnten z. B. die Worte auf S. 4: „Thukydides habe die Wichtigkeit und den tragischen Ausgang des peloponnesischen Krieges für ganz Griechenland nicht nur von vorne herein geahnt, sondern sogar als sicher vorausgesehen“, in Verbindung mit dem folgenden Wort auf S. 8: „Der Grundgedanke des thukydideischen Geschichtswerkes sei die Vorbereitung des Unterganges der athenischen Hegemonie gewesen“, leicht dahin gedeutet werden, als habe Th. zu Anfang schon für Athen den Ausgang vorausgesehen. Das will aber der Verf., wie man aus seinem Citat II 65 sieht, nicht sagen. Th. hat Perikles' Hoffnung auf glücklichen Ausgang des Krieges geteilt (*τοσούτων τῷ Περικλεί ἐπερίσσευσε . . . καὶ πάνυ ἂν ἑαδίως περιγενέσθαι*), ja sogar in der sizilischen Expedition nicht einmal ein *ἀμάχημα*

γνώμης zu erkennen vermocht. — c. 19, 32—35 (Bekk.) wird *αὐτοῖς* vom Verf. auf beide, die Athener und die Lacedämonier bezogen; ohne Zweifel richtig, die Worte bringen wieder, was c. 1, 5 mit: *ὅτι ἀκμάζοντές τε ἦσαν ἐς αὐτὸν ἀμφοτέρω παρασκευῇ τῇ πάσῃ* gesagt war. Aber für das folgende: *ἢ ὡς τὰ κράτιστά ποτε μετὰ ἀκραιφνοῦς τῆς ξυμμαχίας ἤνθησαν*, besteht die Kontroverse, ob hier die Kriegsstärke eines jeden der beiden Gegner mit der Gesamtstärke beider verglichen wird, als sie noch zum Kampfe gegen die Perser vereinigt waren, oder mit der besondern Stärke des einzelnen, der Athener oder der Lacedämonier, für sich, als er, jeder für sich, mit seiner noch ungeschädigten Bundesgenossenschaft in höchster Blüte stand. Wenn der Verf. S. 18 sagt: „und erstarkten (die Lacedämonier und Athener) mehr als zur Zeit, wo sie beide miteinander verbündet waren“, und im Kommentar: „im peloponnesischen Kriege war jede der beiden Großmächte mit ihren besonderen Bundesgenossen vereint stärker als zur Zeit der größten Blüte ihrer Vereinigung“, so könnte der Verf. damit allerdings die zweite Alternative gemeint haben, wie es sein muß, aber ein klarerer, zweifelloser Ausdruck wäre erwünschter gewesen. — c. 93, 10 werden die Worte: *δύο γὰρ ἀμαξαι ἐναντία ἀλλήλαις τοὺς λίθους ἐπιγυρον* als echt beibehalten. Aber nach dem, was vorausgeht, ohne allen Zweck und überdies im Zusammenhang störend, werden sie auch durch das, was Curtius-Milchhöfer für sie beibringen, nicht denkbarer gemacht.

Im Thukydides ist noch vieles zu ändern und zu erklären übrig, wer wüßte das nicht? Schwerlich aber wird der Verf., wie augenblicklich die Sachen liegen, in seinem Kommentar für die folgenden Auflagen viel zu bessern haben. Einen Autor zu erklären, ist der der beste Mann, der in seinem eigenen Wesen von der Eigenart desselben etwas in sich trägt. Den Eindruck haben wir hier wieder und wieder. Die Selbstlosigkeit, den Wahrheitsdrang, die Gerechtigkeit, die Objektivität, die Thukydides zu dem machen, was er ist, erkennen wir auch bei M. als das Ziel, dem er nachstrebt, und der Erfolg, der hier vorliegt, zeigt es, daß der Schüler nicht umsonst bei dem Meister in der Lehre gewesen ist.

3. Diese Auswahl enthält vom Thukydides diejenigen Abschnitte, die außer dem 1. Buche, der ersten Hälfte des 2., dem 6. und 7. nach Ausweis der Schulprogramme auf den Gymnasien sonst noch am meisten gelesen werden. Sie wiederholt die Einleitung des Verf.s zum 1. Buche, bereitet die Lektüre der einzelnen Abschnitte jedesmal durch kurze Bemerkungen zweckmäßig vor, und giebt den Text, wie ihn die bisherige Forschung herzustellen versucht hat. Es werden nur wenige Stellen sein, wo der Zweifel gerecht scheint, ob der Verf. die richtige Entscheidung getroffen hat. So z. B., um nur eins anzuführen, möchte ich glauben, daß *9, 67, 27* für die von allen als unrichtig aner-

kannte Überlieferung: Ἀθηναίων ἀνειπεῖν oder ἀνατρέπειν, vor dem vom Verf. gewählten ἀξίμιον εἰπεῖν dem anderen die überlieferten Buchstaben fast in jedem Strich treu wiederherstellenden Vorschlage: Ἀθηναίων ἀνὰ πεντακισχιλίους εἰπεῖν, was der Zusammenhang, scheint es, mit Notwendigkeit fordert, der Vorzug hätte gegeben werden sollen. — Gegen die Wahl gerade dieser Stücke wird wohl schwerlich jemand etwas einzuwenden haben; sind es doch in diesen Büchern die allgemein beliebten. Ist aber die Meinung diese, daß auf den Gymnasien vom Th. die Bücher I, VI und VII ganz und außerdem II 1—65 und die Stücke dieser Auswahl gelesen werden sollen, so könnte ich dem nach meiner Erfahrung nicht beistimmen. Bei etwa 170 Stunden, die von den zwei Primanerjahren in der Regel auf den Th. verwendet werden, würden alle diese Stücke nur in zu sehr kursorischer Lektüre bewältigt werden. Habe ich darin Recht, wie ich oben gesagt habe, daß das Gymnasium seine doppelte Aufgabe darin hat, den Jüngling für Ideales zu begeistern und ihn zugleich im kritischen Urteilen zu üben, so darf gerade Th. nicht allzu rasch gelesen werden. Die Reden sollten, man wundere sich dieses Urtheiles nicht, ohne verweilende eingehende Erklärung bloß sorgfältig übersetzt und jede darauf sogleich ebenso in ihrem ununterbrochenen Zusammenhange noch einmal wiederholt werden; dagegen wäre anzuraten, die erzählenden Stücke mit genauester allseitiger Erwägung des einzelnen zu lesen; der Gewinn davon wird dieser sein, daß so der jugendliche Geist durch diese kritische Arbeit im gegebenen Falle, den er übersieht, praktisch erkennt, was Wahrheit ist, sich dieser mit- oder selbstgefundenen Wahrheit freut, und überhaupt einsehen lernt, wie aus oft nur schwachen Indicien Überzeugung und Urteil gewonnen wird. Ich darf hier aus Erfahrung sprechen. Es ist doch wohl ein erfreulicher Erfolg dieser Methode, wenn bei uns Männer, die längst in Amt und Würden stehen, Theologen, Juristen und Mediziner, sich alle 14 Tage zu einem Thukydides-Abend vereinigen, und so noch spät an den fröhlichen Anfang wieder anknüpfen.

Dem Verf., der durch seine Bearbeitungen des Th. den Anfängern und auch den schon Eingeweihten die Lektüre desselben wesentlich erleichtert, können wir schließlicb nicht unterlassen, für diese verdienstliche Förderung hier noch einmal den allerbesten Dank zu sagen.

Hamburg.

L. Herbst.

Guhl und Koner, Leben der Griechen und Römer. Sechste vollständig neu bearbeitete Auflage herausgegeben von Richard Engelmann. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1893. XIII u. 896 S. gr. 8. 18 M.

Wer wie der Unterzeichnete fast alle Auflagen dieses längst eingebürgerten Werkes von der ersten 1860 erschienenen an bis

zu der vorliegenden neuesten in den Händen gehabt hat, wird beurteilen können, wie sehr dasselbe unter den Händen des neuen Bearbeiters gewonnen hat. Und es galt keine geringe Mühe; sind doch die Jahre vom ersten Spatenstiche an, der in Olympia gethan wurde, bis heute, insbesondere aber das letzte Jahrzehnt für die Erforschung des klassischen Altertums ungemein fruchtbar gewesen: die großartigen Ausgrabungen Heinrich Schliemanns und der in Athen und Rom arbeitenden staatlichen Institute haben durch eine Reihe glänzender Entdeckungen Licht über früheres Dunkel verbreitet. Um nun alle Ergebnisse derselben dem Texte einzuordnen, mußte derselbe bedeutend erweitert, zugleich aber mußte auch die bisherige Einteilung aufgegeben werden: an die Stelle der fortlaufenden Paragraphenreihe ohne weitere Gliederung des Inhalts trat eine übersichtliche Kapiteleinteilung, die es ermöglichte, Darstellungen der bedeutendsten Sammelpunkte des antiken Lebens zu geben, welche kurz die wichtigsten Ergebnisse der neueren Entdeckungen zu abgerundeten Schilderungen zusammenfassen. Die Reihe derselben beginnt mit der Schilderung von Troja, welcher ein kurzes, aber warm gezeichnetes Lebensbild Heinrich Schliemanns vorausgeschickt ist; es folgen Tiryns und Mykenae, denen sich weiterhin die Akropolis von Athen, Olympia, Dodona, Delos, Delphi, das Asklepiosheiligtum von Epidauros, Eleusis, Samothrake und Pergamon anschließen. Diese 122 Seiten umfassenden Schilderungen geben ein klares topographisches Bild der genannten Stätten (vgl. z. B. das S. 24 ff. über die strategische Lage von Mykenae Gesagte), dessen Anschaulichkeit durch gute Pläne und eine große Anzahl neuer Abbildungen noch erhöht wird.

Wenn der Hrsgb. in diesem ersten Teile durchweg Eigenes giebt, so ist seine Arbeit in den anderen Abschnitten keineswegs eine geringe gewesen: mußte doch dem Texte die fast unübersehbare Fülle der neuen Forschungsergebnisse eingeordnet werden. Aber auch sonst merkt man überall die bessernde Hand des neuen Hrsgb.s: bald ist ein Abschnitt, wie der über die Tempel, durch Gliederung übersichtlicher geworden, bald ist die früher etwas breite Darstellung zusammengezogen, um Raum für Neues zu gewinnen — kurz, es wird nicht viele Seiten geben, die nicht irgend eine Verbesserung aufweisen. Zu dieser Thätigkeit war der neue Hrsgb. besonders befähigt; denn er schließt sich nicht ohne weiteres einem Vorgänger an, sondern wahrt überall sein eigenes Urteil, beispielsweise wenn er in dem Streite zwischen Schliemann und Bötticher (S. 9 ff.) zwar des letzteren falsche Schlusfolgerung aufdeckt, aber andererseits zugiebt, daß zum großen Teil Schliemanns anfängliche Berichterstattung daran mit schuld gewesen ist, daß Bötticher zu solchen Ansichten kam, oder wenn er, abweichend von Schliemann, Helbig und Schuchhardt, aus triftigen Gründen einen von Schliemann gefundenen,

eigentümlich gestalteten Becher nicht als das homerische *δέπας ἀμφικύπελλον* ansieht u. s. w.

Als besonders interessant seien schliesslich noch folgende Stellen hervorgehoben: S. 21 folgt Engelmann, wie es scheint, mit Recht Dörpfeld, der phönizischen Einflufs bei der Erbauung der Burgmauer von Tiryns annimmt. S. 19 wird der homerische *κίανος* auf Grund eines tirythischen Fundes, S. 34 der Becher des Nestor und der Schild des Achilleus, S. 37 die weiten Panzer homerischer Helden (vgl. II. H 252) auf Grund mykenischer Funde besprochen; S. 6 und S. 51 wird die eigentümliche Bildung der Stürnpfeiler (*antae*) am griechischen Tempel daraus erklärt, dafs der ursprünglich zum Bau der Mauern verwendete Lehm eine besondere Bekleidung derselben zum Schutze gegen Witterungseinflüsse verlangte. S. 63 wird die Frage der Hypäthraltempel, S. 65 die der Polychromie, S. 240 und 250 wird die wichtige Frage des Bühnengebäudes im griechischen Theater, letztere im Anschlusse an Dörpfelds Untersuchungen, behandelt.

Aus diesen kurzen Angaben kann man ersehen, dafs die neue Auflage mit Recht eine vollständig neubearbeitete zu nennen ist. Rechnen wir nun noch hinzu die Menge neuer Abbildungen, welche die Gesamtzahl auf mehr als 1000 erhöhen, das gröfsere Format, den schönen Druck, so mufs das Gesamturteil lauten: wir haben in dem neuen Guhl und Koner ein Werk vor uns, das nicht nur dem Fachmann, sondern jedem Gebildeten, der über das klassische Altertum Belehrung sucht, auf das wärmste empfohlen werden mufs.

Wahlstatt i. Schl.

Raimund Oehler.

H. Prutz und H. Schiller, Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Zweiter Teil: Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Mittelalters. Von Hans Prutz. 1891. VIII u. 174 S. 8. 1,60 M. — Dritter Teil: Leitfaden für den Unterricht in der neueren Geschichte. Von Hans Prutz. 1890. IV u. 168 S. 8. 1,40 M. Berlin, Grotosche Verlagsbuchhandlung.

Über das vorliegende Buch liesse sich sehr viel sagen, und eine erschöpfende Besprechung würde den Rahmen dieser Zeitschrift weit überschreiten. Das Allerwichtigste bei einem für die Schule bestimmten Buche erscheint dem Ref. — und hierin stimmt er völlig mit Wessels in dieser Zeitschrift 1893 S. 359 ausgesprochenem Grundsatz überein — die wissenschaftliche Genauigkeit. Es bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung, warum ein Lehrbuch, das in dieser Beziehung berechtigten Anforderungen nicht genügt, wenn es sonst auch noch so gute Eigenschaften aufweisen mag, nicht für die Schule empfohlen werden kann. Denn das erste ist doch, dafs unsere Schüler Richtiges lernen, das zweite erst, wie sie es lernen. Eine weitere berechnete Forderung erscheint dem Ref. eine weise Anordnung und Verteilung

des Stoffes. Es dürfen nicht, wenn ganz unwesentliche Namen und Zahlen genannt werden, andere, weit wichtigere fehlen. Nur auf diese beiden Gesichtspunkte hin soll das Buch untersucht werden.

I. Unrichtige Jahres- und Tagesangaben.

Vorauszuschicken ist, daß mehrfach (mindestens zwanzigmal) die Zahlen im Text und am Rande von einander abweichen; bisweilen bietet dann der Text das richtige. Aber was soll das dem Schüler helfen, der doch nicht wissen kann, welcher von beiden Angaben er trauen soll? Im Folgenden werden nun die chronologischen Versehen aufgeführt, die dem Ref. aufgestoßen sind; gegen Vollständigkeit möchte er sich ausdrücklich verwahren. Das Richtige ist in Klammern hinzugefügt.

Band II S. 1. Sleidan gestorben 1554 (1556). — 5. Das Frankenreich unter den Merovingern 650—750 (450—750). — Chlodwig um 480 (Beginn seiner Herrschaft 481, was allgemein angenommen wird). — 6. Schlacht bei Zülpich (?) 496. (Vor etwa sieben Jahren ist in Sybels Historischer Zeitschrift nachgewiesen worden, daß diese Schlacht 506 fallen muß). — 7. Unterwerfung Thüringens 527 (531). — Chlotar I 554 (558)—561. — Chlotar II 613—622 (628). — 11. Karl Martell Hausmeier seit 720 (719). — 12. Avignon zurückerobert 738 (737). — 14. Bonifatius gestorben 750 (so am Rande, im Text richtig 755). — 16. Pippin d. j. König 752 (751). Schon vor mindestens dreißig Jahren haben Sickel und Waitz das richtige Jahr nachgewiesen. — 16. Feldzug Pippins gegen die Langobarden 755 (754). — 24. Neubestattung der Gebeine Karls d. Gr. 1162 (1165). — 25. Schlacht bei Fontenay Mai (25. Juni) 841. — 27. Papst Nikolaus I 848 (858)—867. — 28. Arnulf von Kärnthen zum König erhoben 888 (Nov. 887). — 29. Untergang der Ostgoten unter Tejas am Vesuv 555 (552). — 30. Die Pandekten werden veröffentlicht 553 (533). — 31. Leo der Isaurier 718 (717). — Mohamed geboren 570 (die Angaben schwanken zwischen 569 und 571). — 34. Harun al Raschid 788 (786)—809. — 35. Ludwig das Kind wird König 899 (Anfang Februar 900). — 38. Heinrich I wird König 914 (919; am Rande falsch, im Text richtig). — Lothringen kommt an Deutschland zurück 928 (925). — 39. Schlacht bei Riade 13. März (15. März) 933. — 42. Zug Ottos I gegen den Dänenkönig Harald 947. (Es wäre äußerst interessant zu erfahren, woher Verf. diese Jahreszahl entnommen hat, um so mehr, als der betreffende Zug niemals stattgefunden hat.) — 43. Erster Römerzug Ottos I 950 (951). — 49. Theophano Regentin bis 990 (991). — Heinrich der Zänker von Bayern wird wieder eingesetzt 989 (985). — Adelheid wird Regentin 990 (991) s. o. — 65. Schlacht an der Unstrut 9. Juli (9. Juni) 1075. — Papst Alexanders Tod und Hildebrands Erhebung Juni (21. 22. April) 1073. — 67. Schlacht bei

Melrichstadt Juli 1075 (7. August 1078; wie kann die Schlacht vor der Erhebung Rudolfs stattgefunden haben?). — „Beim dritten Erscheinen vor Rom im Januar 1083 nahm Heinrich IV die Leo-stadt“. (Beides ist unrichtig. Das Erscheinen fand statt im April, die Einnahme am 3. Juni 1083). — 77. Konrad III 1130—1132 (1138—1152; am Rande falsch, im Text richtig). — 82. Papst Alexander III 1159—1185 (1181). — Ludwig VII von Frankreich 1157 (1137)—1180. — 85. Schlacht bei Legnano 1177 (1176; am Rande falsch, im Text richtig). — 87. Vermählung Heinrichs VI mit Constantia 1188 (1186). — 89. Beginn des dritten Kreuzzuges 1190 (1189). — 93. Papst Innocenz III 1198—1218 (1216). — 94. Otto IV wird gekrönt 10. November (18. Nov.) 1210. — Schlacht bei Bouvines April (27. Juli) 1214. — 95. Papst Honorius III 1218 (1216)—1227. — 96. Friede zu St. Germano 1235 (1230). — 100. Tod Friedrichs II 19. Dez. (13. Dez.) 1250. — 101. Interregnum 1254—1278 (1273). — Entstehung der Hansa 1241 aus einem Bunde zwischen Bremen und Hamburg. Man sollte es kaum für möglich halten, daß — abgesehen von der tollen Verwechslung von Bremen und Lübeck — dies alte, längst widerlegte Märchen noch einmal wieder aufgefrischt werden könnte. — 106. Ludwig VIII von Frankreich 1223—1228 (bis 1226). Dementsprechend Ludwig IX 1228 (1226)—1270. — Pragmatische Sanktion 1268 (1269). — 108. Papst Clemens beginnt zu herrschen, im Text 1303, am Rand 1304. (Beides ist falsch; der Antritt seiner Regierung fällt 1305). — Vernichtung des Templerordens 1307—1311. (Was 1311 als Endjahr bedeuten soll, ist unverständlich, da Verf. selbst nachher richtig das Jahr 1312 als das der Aufhebung des Ordens nennt). — 109. Verbrennung des Ordensmeisters Molay März 1313 (1314). Dieser Fehler giebt dem Ref. Anlaß, einmal der Arbeitsweise des Verf.s auf den Grund zu gehen. Die Geschichte und namentlich der Untergang des Tempelherrenordens ist von Prutz zum Gegenstand wiederholter Studien und mehrerer Bücher gemacht worden: Geheimlehre u. s. w. des Tempelherrenordens 1879; Entwicklung und Untergang des Tempelherrenordens 1888, und gleichzeitig mit dem hier besprochenen Lehrbuche in der Groteschen Allgemeinen Weltgeschichte VI S. 74—88. Hier wird auf S. 86 als Zeitbestimmung für Molays Untergang angegeben der 11. Mai 1314. Das Jahr ist richtig; statt des 11. Mai muß es jedoch 11. März heißen. Dies Versehen hat nun aber schlimme Folgen. Auf S. 88 führt Prutz die bekannte Thatsache an, daß Papst Clemens V und König Philipp IV bald nach Molay gestorben sind, am 20. April und 29. November 1314. Da nun der 20. April vor den 11. Mai fällt, so kommt Prutz in arge Verlegenheit. Statt sich nun die kleine Mühe zu machen und in seinem eigenen Werke über den Untergang des Templerordens nachzusehen, ob nicht vielleicht der 11. Mai ein Irrtum sei, verlegt er stugs den Tod Molays auf

den 11. Mai 1313, hat also schon vergessen, dafs er auf S. 86 das Jahr 1314 genannt hat. Er hätte getrost das Jahr 1314 stehen lassen und das Datum ändern sollen. Und um das Mafs voll zu machen, wird in unserem genau gleichzeitig (1891) erschienenen Lehrbuche wieder der März 1313 angegeben. Diesmal ist der Monat richtig, aber das Jahr falsch, wie oben. Nun stelle man sich diesen Rattenkönig von falschen Angaben vor! Was soll der unglückliche Leser eigentlich glauben? Hier ist doch schon nicht mehr Heiterkeit am Platze, sondern heiliger Zorn. Unwillkürlich fragt man: Wenn das bei der Geschichte des Tempelherrenordens, der eigentlichen Domäne Prutz, vorkommen kann, wie mag es dann um die anderen Zeitangaben stehen? — 109. Philipp V von Frankreich 1317—22; auf S. 110 von 1316—22. Was soll der Schüler nun glauben? — 110. Johann von England 1190—1216 (1199—1216; am Rande falsch, im Text richtig). — 113. Eduard III 1307 (1327)—1377. — 115. Schlacht bei Crecy 25. August (26. August) 1346. — 116. Aufstand der Jacquerie beginnt allerdings 1357; das entscheidende Jahr aber ist 1358, und gerade das fehlt. — 117. Rudolf von Habsburg 1275 (1273)—1291. — 118. Schlacht bei Dürnkrut (fälschlich auf dem Marchfelde genannt) 25. August (26. August) 1278. — Adolf von Nassau 1291 (1292)—1298. — 122. Papst Johann XXII 1316 (1314)—1334. — 125. Ludwig der Bayer † November (11. Okt.) 1347. — 127. Wenzel 1378—1410 (1400). — 130. Babylonische Gefangenschaft der Kirche von 1308 an. (Entweder ist sie von 1305 an zu rechnen, wo Clemens V gewählt ward, oder von 1309 an, wo dieser seinen Sitz nach Avignon verlegte). — 131. Wat Tyler in England 1385 (1381). — 134. Verbrennung Hussens 7. Juli 1417 (6. Juli 1415). — 135. Wladislaw von Littauen von 1380 (1386) an. — 136. Baseler Konzil von 1435 (1431; am Rande falsch, im Text richtig) bis 1445 (1449). — 137. Friedrich III 1439 (1440)—1493. — Reichstag zu Lublin 1564 (1569). — Karl der Kühne 1464 (1467)—1477. — 141. Karl VII von Frankreich 1422—1464 (1461). — Krönung Karls VII 17. Aug. (17. Juli) 1429. — 143. Ende des englisch-französischen Krieges 1454. Welches Ereignis Verf. damit meint, ist unklar, da ja kein Friedensschluss vorliegt. Das gewöhnlich angenommene Endjahr ist 1453, der Tod Talbots. — 144. Adrianopel wird türkische Residenz 1361 (1365). — Schlacht bei Angora 1410 (1402). — 149. Schlacht bei Murten 22. Mai (22. Juni) 1476 (am Rande falsch, im Text richtig). — 150. Heinrich VI von England 1422—1460 (1461). — 155. Krieg Maximilians gegen Venedig 1507 (1508—10). — 157. Giovanni di Medici gestorben 1492 (was ganz unmöglich ist; höchst wahrscheinlich 1428). — Peter di Medici 1464—1472 (bis 1469). — 162. Friede zu Noyon 1518 (1516). — 164. Dritte Reise des Columbus bis 1501 (1500).

Band III Seite 6. Luthers Reise nach Rom 1510 (1511). —

8. Sickingens Angriff auf Trier August (September) 1522. — Sickingens Untergang April (Mai) 1523. — 10. Reichstag zu Speyer Februar 1529. (Allerdings ward der Reichstag Ende Februar eröffnet, aber die Zeitbestimmung, auf die es wohl für jeden ankommt, ist der Tag der Protestation, der 19. April). — 11. Schmalkaldischer Bund, im Text richtig 1530, am Rande 1531. — 12. Zwingli geboren 1483 (1. Januar 1484). — Christian II von Dänemark 1513—28 (1513—23). — 13. Christian II entthront 1522 (1523). — Heinrich VIII von England von der Geistlichkeit als Oherhaupt anerkannt 1530 (1531). — 16. Tod Franz I von Frankreich 1546 (1547). — 17. Passauer Vertrag Juni (Juli) 1552. — 18. Tod Karls V 1559 (1558). — 19. Tod Calvins 1556 im Text und am Rande (1564). — 24. Tod Don Carlos' 24. August (24. Juli) 1568. — 25. Kompromiß zu Breda 1566 im Text und am Rande (November 1565). — Hinrichtung Egmonts 15. Juni (5. Juni) 1568. — 26. Rückkehr Albas aus den Niederlanden 1572 (Dezember 1573). — Heinrich II von Frankreich 1546 im Text und am Rande (1547) —1559. — 28. Tod Heinrichs III von Frankreich 1582 (1589). — 30. Ermordung Wilhelms von Oranien Juni (10. Juli) 1584. — Eroberung von Antwerpen 1587 (1585). — Eduard VI von England 1546 im Text und am Rande (1547)—1553. — 31. Elisabeth von 1558—1602 (1603). — 37. Johann Sigismund von Brandenburg 1599—1619. (Hier herrscht eine unglaubliche Verwirrung; es sind die Regierungszahlen von Joachim Friedrich [1598—1608] und von Johann Sigismund [1608—1619] zusammengezogen; auch so ist die erste Zahl 1599 noch unrichtig; nicht einmal auf die Zahlen der brandenburgischen Kurfürsten kann sich der Schüler verlassen.) — 38. Ferdinand II 1619—34 im Text und am Rande (1619—1637). — Böhmisches-pfälzischer Krieg 1619—25. (Selbst wenn man den Beginn des eigentlichen Krieges erst nach Matthias' Tode 1619 setzen will — was durchaus ungebrauchlich ist —, so ist rätselhaft, wie der Verf. den böhmisch-pfälzischen Krieg bis 1625 ausdehnen will. Das höchste ist bis 1623; da war der Widerstand in der Pfalz völlig niedergeschlagen.) — 40. Niedersächsisch-dänischer Krieg 1626 (1625) —1629. — 42. Dafs Johann und Karl von Schweden 1577 ihrem Bruder Erich gemeinsam gefolgt sind, war dem Ref. bisher unbekannt; er möchte es vorläufig bezweifeln. Jedenfalls aber ist es gebräuchlich, den Regierungsantritt Johanns auf 1568 zu setzen, wo er Erich entthronte, nicht auf 1577, wo Erich starb. — 42. Gustav Adolfs Landung 24. Juni 1630. (Sie fiel auf den 26. Juni, der dem 6. Juli des neuen Kalenders entspricht.) — 43. Georg Wilhelm von Brandenburg 1614 (1619) —1640; s. o. zu S. 37. — 45. Pilsener Rezefs 11. Januar (12. Januar) 1634. — Ermordung Wallensteins in der Nacht vom 24.—25. Februar 1634 (vielmehr am 25. Februar abends etwa 10 Uhr; wenn also von

einer Nacht die Rede ist, so die vom 25.—26. Februar). — 52. Eroberung von La Rochelle 1626 (1628). — 55. Kalksteins Aufhebung und Hinrichtung 1671. (Nicht genau; aufgehoben ward er Dezember 1671, hingerichtet 1672.) — 58. Hinrichtung Karls I von England 21. Januar (30. Januar) 1649. — Cromwell 1599 —1659 (1658). — 59. Sprengung des Parlaments April 1652 (1653). — 61. Tod Philipps IV von Spanien 1664 (1665). — 70. Karl II von Spanien 1664 (1665) —1700. — Tod Karls II Mai (1. November) 1700. — 71. Übertragung der 9. Kurwürde an Hannover 1702 (1692). — Anna von England 1702—1713 (1714). — Schlacht bei Höchstädt 13. Juli (August) 1704. — 73. Friede zu Altranstädt Januar 1707 (24. September 1706). — 79. Polnischer Erbfolgekrieg 1733—37. (Es muß entweder heißen bis 1735 oder 1738 1735 wurden die Friedenspräliminarien abgeschlossen, der endgültige Friede erst 1738 unterzeichnet. Das nachher angegebene Jahr 1736 für den Frieden ist demnach auch unrichtig.) — 80. Der Philosoph Locke 1632—1702 (1704). — 89. Die Jahre 1760—62 sind arg durcheinander geworfen. Die Übergabe Kolbergs wird noch dem Jahre 1760 zugerechnet, statt 1761. Der Tag, 1. Dezember (statt 16. Dezember), ist augenscheinlich verwechselt mit dem 1. Oktober, wo die Erstürmung von Schweidnitz stattfand, die überhaupt gar nicht erwähnt wird. Der Tod Elisabeths von Rußland wird im Text in den Januar 1762, am Rande in das Jahr 1761 gesetzt. Ebenso wird der Regierungsantritt Katharinas im Text auf 1763, am Rande auf 1762 bestimmt. — 92. Stanislaus Poniatowski wird König von Polen 1765 (1764). — 99. Washingtons Sieg bei Trenton 26. Oktober (25. Dezember) 1776. — 105. Tod Mirabeaus 4. April (2. April) 1791. — 106. Kaiser Franz II 1792—1804 (1806). — 107. Erklärung der Republik 21. September 1793 (1792). — 108 wird für dasselbe Ereignis (Beginn des Jahres 1 der republikanischen Zeitrechnung) das Jahr 1793 genannt. — 108. Sturz Robespierres 10. Thermidor, 28. Juli (9. Thermidor, 27. Juli). — Niederwerfung des Pöbelaufstandes durch Bonaparte 10. Oktober (5. Oktober) 1795. — 111. Waffenstillstand zu Leoben August (April) 1797. — 111—112. Die Ereignisse der Jahre 1798 und 1799 sind nicht auseinander gehalten. Der Leser muß glauben, daß Bonapartes Zug nach Syrien, Suworows Kämpfe in der Schweiz u. s. w. noch in das Jahr 1798 fallen. — 112. Staatsstreich Bonapartes 18. Brumaire, 9. November (19. Brumaire, 10. Nov.). 1799. — 118. Scharnhorst geboren 1756 (1755). — 120. Einverleibung des Kirchenstaates März (Mai) 1809. — 121. Einverleibung des nordwestlichen Deutschlands Dezember 1811 (1810). — 124. „Stiftung des eisernen Kreuzes (10. März 1810, Todestag der Königin Luise).“ [Hier ist der Geburtstag der Königin, 10. März 1776, mit dem Todestag, 19. Juli 1810, vermengt.] — 125. Schlacht an der Katzbach 26. Mai (26. August;

augenscheinlich Druckfehler). — Schlacht bei Kulm und Nollendorf 30. August. Wenn beide Schlachten genannt werden, so mußten auch beide Tage aufgeführt werden, der 29. und 30. Aug. — 127. Schlacht bei Laon 10. März (9. März). — Schlacht bei Arcis 20. März (20., 21. März). — 129. Die Verfassung des deutschen Bundes 15. Juni 1815 (unterzeichnet am 10. Juni, zurückdatiert auf den 8. Juni). — 132. Ludwig XVIII von Frankreich 1815—25 (1814—24). — 134. Missolonghi 1825 (allerdings begann die Belagerung 1825. Das Jahr des Falles der Stadt aber, das doch wohl maßgebend, ist 1826). — Karl X von Frankreich 1825 (1824)—1830. — 135. Juli-Revolution 29.—31. Juli (28.—30. Juli). — 138. Februar-Revolution begann am 24. Februar (22. Februar). — 144. Der Frankfurter Fürstentag Frühjahr 1865 (August 1863. Es bleibt ein Rätsel, wie Verf. dies bekannte Ereignis nach dem dänischen Krieg von 1864 setzen konnte. Dafs die Zeitangabe aber kein Druckfehler ist, geht deutlich aus S. 147 hervor, wo der Fürstentag noch einmal in den Zusammenhang der Bestrebungen für die Bundesreform des Jahres 1865 gebracht wird). — 150. Nikolsburger Präliminarfriede wird als gleichzeitig mit dem Waffenstillstand mit den süddeutschen Staaten (28. Juli) bezeichnet; der Friede fand aber schon am 26. Juli statt und ist jedenfalls weit wichtiger als der Waffenstillstand mit den Süddeutschen. — 153. Eroberung Mexikos durch Napoleon 1869 (1863). — 159. Anschluß Hamburgs und Bremens an den Zollverein 1883 (1888). — Einführung der Civilehe 1875 (in Preußen 1. Oktober 1874, im Reich 1. Januar 1876).

II. Unrichtige sachliche Angaben.

Im folgenden werden einige Fehler bezw. ungenaue Ausdrücke zusammengestellt, die sachlichen Inhalts sind. Dies erschien dem Ref. um so nötiger, als Verf. in der Vorrede ausdrücklich betont, dafs durchweg die gesicherten Ergebnisse der neueren Forschung in die Darstellung aufgenommen seien, die von der schulmäßigen Tradition zuweilen überraschend lange misachtet worden seien. (Wahrscheinlich ist dem Verf. eine Reihe von trefflichen, in den letzten Jahren erschienenen geschichtlichen Hilfsbüchern unbekannt geblieben, in denen er das, was er als einen besonderen Vorzug für sein Buch in Anspruch nimmt, schon verwirklicht gefunden hätte.) Inwieweit dies nun dem Verf. gelungen ist, mag die nachstehende Zusammenstellung von unrichtigen Angaben zeigen, die dem Ref. beim Durchlesen aufgestoßen sind, eine Zusammenstellung, die aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Eine Durchmusterung auf diese Forderung hin würde ein Zeitmaß in Anspruch nehmen, das besser zu anderen, nützlicheren Zwecken verwendet werden kann.

Band II Seite 6. „Chlodwig schlug die Alamannen bei Tolbiacum (Zülpich?)“. Nicht das ist streitig, ob das heutige Zülpich

dem alten Tolbiacum entspricht, sondern ob die Alamannenschlacht dort stattgefunden hat; und das wird schon lange fast allgemein bezweifelt. — Schlacht bei Vouglé. Hierfür wird schon seit mindestens dreißig Jahren der Ort Voullon genannt. — 11. Noch immer spuken die Namen Pippin von Landen und von Heristall, die schon 1866 Bonnell als ganz ungeschichtlich nachgewiesen hat. — Der Hausmeier von Neustrien hiefs nicht Bernher, sondern Berthar. — Wenn der Verf. die Schreibung „Tertri“ in einer Anmerkung mit „So!“ begleitet, so ist nur zu bemerken, dafs Testri gleichberechtigt ist. — 19. Das Bistum Halberstadt ist nicht auf Karl d. Gr. zurückzuführen. — 25—26 wird auf etwa dreiviertel Seiten der Inhalt des Vertrages von Verdun angegeben. Ref. möchte den Schüler sehen, der sich aus dieser weilläufigen Auseinandersetzung ein Bild der Länderverteilung machen kann. Warum nicht einfach auf sieben Zeilen: „Lothar erhielt 1. die Kaiserwürde ohne Oberhoheit über seine Brüder; 2. Italien; 3. Mittelfranken, begrenzt im W. durch Schelde, Maas, Saône, Rhone, im O. durch Rhein und Westalpen. Ludwig der Deutsche erhielt Ostfranken: alles Gebiet rechts des Rheins; dazu die drei linksrheinischen Gauen Mainz, Worms und Speyer („propter vini copiam“). Karl der Kahle erhielt Westfranken: alles Gebiet westlich von Schelde, Maas, Saône, Rhone“. Damit ist alles gesagt, was der Schüler zu wissen braucht, und es sind bestimmte Grenzen gegeben, die der Lehrer an der Karte erläutern kann. — 29. Der Enkel Theoderichs hiefs nicht Athanarich, sondern Athalarich. — 29. Amalasueta war nicht mit Theodahat vermählt. — 30. Die eiserne Krone gehört keinesfalls den Anfängen der Langobarden, sondern frühestens dem 11. Jahrhundert an. — 42. Otto I konnte die Nordmark Schleswig nicht erneuern, weil sein Zug gegen die Dänen der Sage angehört. — 56. Nicht Raimund, sondern Rainulf von Aversa. — 66. Die wirkliche Bedeutung der Tage von Canossa, dafs Heinrich IV doch schliesslich als Sieger hervorging, wird ins Gegenteil verkehrt. — 77. Heinrich der Schwarze war nicht der Bruder, sondern der Sohn Welfs IV. — 90. Der Streit zwischen Richard Löwenherz und Leopold von Österreich ist keineswegs sagenhaft. — Der Friedensschluss zwischen Richard und Saladin gab den Christen nicht nur den Besuch Jerusalems frei, sondern verschaffte ihnen auch den Küstenstrich von Tyrus bis Joppe. — 96. Die Gemahlin Friedrichs II (die Tochter Johans von Brienne) hiefs nicht Jolanthe, sondern Isabella. — 133. Bei dem Konzil zu Kostnitz ist der so sehr wichtige Grund, warum schliesslich doch die Wahl des neuen Papstes vor der Reformation der Kirche stattfand, trotz sehr ausführlicher Besprechung der Verhandlungen gar nicht angegeben. (Weil nach Ausbruch des englisch-französischen Krieges die Franzosen Sigismund, der sich auf die Seite der Engländer gestellt hatte, nicht mehr als Stellvertreter des erledigten päpstlichen

Stuhles anerkennen wollten, sondern nun die Wahl eines neuen Papstes forderten.) — 161. Wie der Verf. von der Schlacht bei Ravenna 1512, in der die Franzosen einen glänzenden Sieg davontrugen, sagen kann: „sie erlagen der Übermacht“, das bleibt, wie manches andere in diesem Buche, ein Rätsel. — 164. Die eigentümliche Art, wie der Name Amerika entstanden, ist aus der bezüglichen Bemerkung über Amerigo Vespucci keineswegs zu entnehmen.

Band III Seite 13. Christian II von Dänemark starb nicht im Kerker, sondern in leidlichem Gewahrsam, nicht in Kopenhagen, sondern in Kallundborg. — 13. „Heinrich VIII von England liefs sich von seiner ersten Gemahlin Katharina scheiden, um Anna Boleyn zu heiraten“. Vielmehr heiratete Heinrich erst Anna und liefs dann erst seine Ehe mit Katharina trennen. — 34. Das Edikt von Nantes giebt keineswegs den Hugenotten freie Religionsübung und Gleichberechtigung: nur für Adel und Bürger in bestimmten Orten, nicht in Paris und in bischöflichen Städten. — 36. Eben-
sowenig giebt der Majestätsbrief Rudolfs den Böhmen volle Religionsfreiheit. Wenn dies der Fall gewesen, so wäre der äufsere Anlaß zu dem berühmten Fenstersturz und damit zum dreifsig-jährigen Kriege nicht vorhanden gewesen. Verf. beweist hier eine bedenkliche Unkenntnis bei dieser hoch bedeutsamen Urkunde. — 37. „Rudolfs Versuch, Böhmen Matthias zu entreifsen, mißlang“. Matthias hatte Böhmen damals gar nicht inne, sondern erhielt es darauf, auf Rudolfs thörichtes Auftreten hin. — 44. Dafs Wallenstein bei Lützen vollständig geschlagen worden sei, wird wohl kein anderer Geschichtsforscher dem Verf. zugeben. — 55. Karl X Gustav von Schweden hat keineswegs zweimal Kopenhagen belagert. Aus der kurzen Bemerkung über den schwedisch-dänischen Krieg von 1657—60 kann sich niemand vernehmen. — 74. Ob es richtig sei, zu sagen, bei Malplaquet sei Frankreichs letztes Heer vernichtet worden, darf billig bezweifelt werden, da die Verbündeten von 90 000 Mann 18 000 Mann, die Franzosen von 80 000 Mann nur 15 000 Mann Verlust hatten. — 83. „Friedrich Wilhelm I liefs nach schwerem, innerem Kampfe Gnade für Recht ergehen“ (gegen den Kronprinzen). Immer noch die alte Anschauung, als ob der König dem Prinzen wirklich ans Leben gewollt habe. Längst steht fest, dafs der König mit dem Urteil des Gerichtshofes sehr zufrieden gewesen ist. — 84 und 88. Zahlreiche Namen sind falsch geschrieben. Ich führe einige aus der großen Zahl an: Molwitz, Schnellersdorf, Seidlitz, Landshut. (142 Sebastapol, 144 Gablentz). — 99. Was das heißen soll: „Kampf um die Ostindische Bill zwischen Fox 1783 und Pitt 1784“ vermag Ref. nicht zu verstehen. Sonst pflegen zwei mit einander zu kämpfen: hier aber hat Fox 1783 mit sich selber und Pitt 1784 mit sich selber gekämpft; anders ist der Wortlaut nicht zu verstehen. — 106. Der Herzog von Braunschweig 1792 hiefs nicht Ferdinand, wie man

allerdings auch sonst öfters angegeben findet, sondern Karl Wilhelm Ferdinand, mit Karl als Rufnamen. — 116. Die Besetzung Hannovers durch die Franzosen vom Mai 1803 wird ohne Jahresangabe in den Zusammenhang des Krieges von 1805 gebracht und nach dem Lager von Boulogne (Sommer 1805) erwähnt. — 118. Die Bestimmung, daß Preußen nicht mehr als 42 000 Mann halten dürfe, ist nicht im Tilsiter Frieden getroffen (wie allerdings auch sonst angegeben wird), sondern in einem besonderen Verträge vom September 1808. — 122. „Die Grosse Armee wurde von dem zeitig hereinbrechenden Winter überfallen und erlag, durch Kälte und Hunger geschwächt, bald in völliger Auflösung den nun von allen Seiten nachdrängenden Russen elend“. Wie oft soll man es den von zahlreichen Beteiligten geführten Tagebüchern nachsprechen, daß die Kälte 1812 in Rußland später als sonst durchschnittlich eingetreten ist. Am 27. Oktober gab es zum erstenmal Nachtfrost, das Wetter blieb aber gut und milde, bis erst am 6.—7. November etwas strengere Kälte eintrat. Diese überstieg jedoch während der ganzen Zeit niemals die in Mitteleuropa herrschenden Durchschnittsgrade. Also an außergewöhnlicher Strenge des Winters ist die große Armee nicht zu Grunde gegangen. Ebenso wenig an der Verfolgung der Russen, die geradezu erbärmlich war. Bei einer nur leidlichen Führung durfte kein Mann über den Njemen entkommen. Der Grund des Untergangs der Armee, der in den Worten: „völlige Auflösung“ nicht erklärt ist, liegt in der Zuchtlosigkeit der Truppen, die schon auf dem Hinmarsch in bedenklicher Weise zu Tage getreten, durch den fünfwöchentlichen Aufenthalt in Moskau noch gesteigert worden war und nun auf dem Rückmarsch die unausbleiblichen Folgen herbeiführte. — 124. Daß im März 1813 Spanien und Portugal den Verbündeten beigetreten seien, ist dem Ref. unbekannt, soll aber nicht durchaus bestritten werden. Irgend welchen praktischen Nutzen brachte das Bündnis den Russen und Preußen jedenfalls nicht. — 125. Die Grosse Armee 1813 zählte nicht 200 000, sondern fast 240 000 Mann. — 126. „Die Verbündeten durchbrachen bei Probstheyda (wie fälschlich statt Probstheyda geschrieben wird) das französische Centrum“. Nein, Herr Prutz, gerade ausnahmsweise bei diesem Dorfe durchbrachen sie die französische Stellung nicht. — „Ungenügende Verfolgung Napoleons durch die Verbündeten (York bei Naumburg)“. Trotz eifrigen Suchens in dem großen Droysenschen Werke hat Ref. nichts über ein Eingreifen Yorks bei Naumburg finden können. Die Vermutung läßt sich kaum abweisen, daß Verf. Naumburg mit Freiburg an der Unstrut, wo Yorks Thätigkeit bekannt genug ist, verwechselt hat. — 127. „Napoleon warf sich in den Rücken der Grossen Armee, ward aber bei Arcis 20. März geschlagen“. Napoleon trat diesen Marsch erst am 23. März an. — 141. „Schleswig-Holstein ward durch das Londoner Protokoll, Mai

1852, den Dänen mit gebundenen Händen überantwortet“. Wer so schreibt, hat von den thatsächlichen Vorgängen keine Ahnung. Mit gebundenen Händen den Dänen überliefert ward das Land durch den Einmarsch der Preußen und Österreicher Jan. 1851, die die tapfere schleswig-holsteinische Armee von 43 000 Mann entwaffneten. Das Londoner Protokoll setzte nachher nur die Thronfolgeordnung fest. — 142. „Nach dem unter dem Eindruck dieser Katastrophe (Erstürmung Sebastopols) erfolgten Tode Nikolaus' I“. Kaiser Nikolaus starb am 2. März 1855, der Malakoff ward erstürmt 8. September 1855. — 147. Dafs in der Gasteiner Konvention Holstein an Österreich und an Preußen fiel, ist wohl ein Druckfehler. — 149. „Benedek hatte sein Heer hinter Elbe und Bistritz konzentriert“. Wahrlich, wenn je ein Unsinn gelassen ausgesprochen worden, so ist es hier der Fall. Ein Blick auf die Karte lehrt, dafs die österreichische Armee zwischen Elbe und Bistritz aufgestellt war; vom Standpunkte der Preußen hinter der Bistritz und vor der Elbe; von dem der Österreicher hinter der Elbe und vor der Bistritz. Aber dafs gesagt wird, die Österreicher hätten zugleich hinter den parallel fließenden Flüssen Elbe und Bistritz gestanden, mutet einem denkenden Leser etwas reichlich viel zu.

III. Zuviele Namen und Zahlen.

Verf. erklärt in der Vorrede, er sei bemüht gewesen, den Lehr- und Lernstoff möglichst zu verringern; es komme beim Geschichtsunterricht nicht auf die Einprägung einer gröfseren oder kleineren Zahl von Namen, Thatsachen und Daten an. Gewifs, goldene Worte, die die Billigung aller Lehrer der Geschichte an höheren Anstalten finden werden. Ist ein wirkliches Verständnis der Geschichte, so weit sie überhaupt gelehrt werden kann, doch nur dann zu erreichen, wenn möglichst wenig Namen und Zahlen, diese aber desto sicherer eingeprägt werden. Ob es nun dem Verf. gelungen ist, diesen Grundsatz in der vorliegenden Probe seines Lehrbuches zur Ausführung zu bringen, mag eine Zusammenstellung von Thatsachen, besonders von Zahlen lehren, die dem Ref. gelegentlich beim Durchlesen aufgestofsen sind, wobei er sich wiederum ausdrücklich gegen Vollständigkeit verwahrt. Da eine solche viel zu weit führen würde, so beschränkt er sich darauf, zunächst aus dem Mittelalter drei Gruppen vorzuführen, erstens einige hauptsächlich orientalische, zweitens die unter den drei Königen Heinrich II, Konrad II, Heinrich III, drittens die in den sogenannten Rosenkriegen vorkommenden Zahlen. Seines Erachtens darf nicht eine einzige der nachstehend genannten Zahlen den Schülern der Prima zu lernen zugemutet werden. Vielleicht wird Verf. zur Entschuldigung anführen, viele Zahlen seien zur Erläuterung gegeben und sollten gar nicht gelernt werden. Dann gehören sie überhaupt nicht in ein Schul-

buch oder hätten mindestens in Form von Anmerkungen in diesem Verhältnis zur Anschauung gebracht werden müssen.

Band II Seite 27. Isidor von Sevilla gestorben 636. — Papst Johann VIII 872—82. — 28. Leo III läßt die Heiligenbilder zerstören 728. — Synode zu Nicäa 787. — Kaiserin Theodora 842. — 30. Das oströmische Reich wird von Belisar vor den Slaven und Bulgaren (sind die Bulgaren nicht Slaven?) gerettet 558. — Der Sassanide Chosroes 531—79. — Alboin gestorben 573. — Herrschaft der Herzöge bei den Langobarden 574—84. — 31. Die Perser erobern Jerusalem 614. — Heraklius macht glänzende Feldzüge gegen die Perser 622—28. — Heraklius siegt auf den Ruinen von Ninive 627. — Heraklius stirbt 641. — Justinian II 711. — Leo der Isaurier 718. — 33. Die Araber erobern Jerusalem 637. — Amru erobert Ägypten 640—41. — 34. Kalif Merwan II 744—50. — Die Araber erobern Sizilien etwa 830. — Sieg Papst Leos IV bei Ostia 849. — 36. Die Ungarn zeigen sich zuerst an der Grenze Europas 862, überfallen Italien 899, erobern Mähren 901, suchen Sachsen heim 906, Bayern 907, fallen in Franken ein 908. — 51. Tod Herzog Heinrichs des Zänkers 995. — Heinrich II bewältigt Unruhen im Westen 1007. — Boleslaw erobert die Lausitz 1008. — 52. Tod Papst Silvesters II 1003. — Tod des Crescentius 1012. — Polenkrieg Heinrichs II 1015—18. — Strafsburger Abkommen Heinrichs mit Rudolf von Burgund 1016. — Friede zu Bautzen 1018. — Zerstörung von Havelberg, Brandenburg, Oldenburg 1019—21 (die Jahre stehen nicht einmal fest!). — Papst Benedikt VIII weiht den Bamberger Dom 1020. — Heinrich II erobert Troja, Capua, Salerno u. s. w. 1022. — Synode zu Seligenstadt 1022. — 53. Tod Papst Benedikts VIII 1024. — Notker Labeo stirbt 1022. — 54. Erzbischof Aribert von Mailand ladet Konrad II nach Italien ein 1025. — Aufstand Lothringens wird niedergeschlagen 1025. — Ernst von Schwaben mit dem Kaiser versöhnt 1028. — Ernst weigert zu Ingelheim, sich von Werner von Kiburg loszusagen Ostern 1030. — 55. Polen muß die Lausitz herausgeben 1031. — Herzog Miecislaw von Polen huldigt 1032. — Aribert veranlaßt einen Aufstand des niederen Adels 1035. — 56. Konrad II läßt Aribert verhaften April 1037. — Konrad sichert durch einen Zug nach Rom die Stellung des Papstes Benedikt IX 1038. — 57. Bretislaw von Böhmen muß Heinrich III huldigen 1041. — Heinrichs beide erste Züge nach Ungarn 1042—43. — Dritter Zug nach Ungarn 1044. — Viertes Zug nach Ungarn 1045. — 58. Treuga dei zuerst erwähnt 1041. — Reichstag zu Konstanz 1043. — Berno erneuert die Regel Benedikts 910. — Abt Odo von Cluny 927—41. — 59. Papst Silvester III erhoben 1044. — Drei Päpste in Rom 1045. — Synode zu Sutri 20. Dezember. — Erzbischof Adalbert von Bremen 1043—72. — Heinrich III bezwingt den lothringischen Aufstand 1049. — 60. Tod Papst Clemens II Oktober 1048.

— Geburt Heinrichs IV November 1050. — Drei Feldzüge Heinrichs nach Ungarn 1050—52. — Heinrich IV zum König gewählt November 1053. — Reichstag auf den Ronkalischen Feldern 1055. — Reichstag zu Zürich Ende 1055.

42 Zeitangaben über Ereignisse in den Regierungen dieser drei Könige! Sollten wohl die Schüler auch nur eine einzige mit ins Leben nehmen? Und wenn sie einige behalten, liegt die Gefahr nicht nahe, daß sie über diesen unbedeutenden Zeitangaben die wichtigen, die Regierungszahlen der Herrscher selbst, vergessen?

Was die Rosenkriege betrifft, so genügt anzuführen, daß hierbei 22 Zahlen vorkommen, während es unseres Erachtens hinreicht, wenn der Schüler weiß, daß die Kriege nach etwa einem Vierteljahrhundert 1485 enden.

Aus dem 3. Bande mögen ebenfalls einige Abschnitte herausgegriffen werden.

1. Aus der Gegenreformation.

S. 19. Calvins Schrift *Institutio* u. s. w. 1536. — Calvin führt in Genf die Reformation durch seit 1536. — Zeitweise Verbannung Calvins 1538—41. — Verbrennung Servets Oktober 1553. — Heidelberger Katechismus 1559. — 20. Reformatorische Strömung an der Kurie 1537—1542. — Gutachten Contarinis und Morones 1537. — Errichtung einer obersten Inquisitionsbehörde 1542. — Pius V wird Papst 1566. — 21. Tridentiner Konzil ausgeschrieben 1542, nochmals ausgeschrieben 1544, eröffnet Ende 1545, nach Bologna verlegt 1547, geschlossen 1549, wieder eröffnet 1551, löst sich auf 1552, wird neu eröffnet Jan. 1562, endet Dezember 1563. — 22. Ignaz von Loyola geb. 1491. — *Congregatio de propaganda fide* 1662.

2. Aus dem Abfall der englischen Kolonien in Nordamerika.

S. 97. Massachusetts gegründet 1620. — Maryland gegründet 1632. — New-York den Holländern entrissen 1664. — Pennsylvanien begründet 1681. — Besteuerung der eingeführten Produkte 1764. — Einführung einer Stempelsteuer 1765. — Aufhebung der Stempelsteuer 1766. — Franklin geb. 1706, gest. 1790. — Thee, Glas besteuert 1767. — 98. Dies zurückgenommen 1770. — Vernichtung der Theeladung in Boston Dezember 1773. — Kongress in Philadelphia 1. September 1774. — Treffen bei Lexington 19. April 1775. — 99. Washingtons Sieg bei Trenton 26. Oktober 1776. — Gefangennahme Bourgoynes Oktober 1777. — Handelsvertrag Frankreichs mit den Vereinigten Staaten 1778. — Bündnis Frankreichs mit den Vereinigten Staaten 1779. — Gefangennahme Cornwallis bei Yorktown Oktober 1781. — Der Krieg kommt zum Stillstand 1782. — Ostindische Bill zwischen Fox 1783 und Pitt 1784; s. o. — 21 Zahlen über die Geschichte der

Vereinigten Staaten, wo die Angabe der Jahre 1775—1783 genügt hätte!

Als Merkwürdigkeit fügt Ref. noch eine Notiz hinzu: S. 91: Bankerott des Jesuiten Lavalette auf Martinique 1753. Was dies in einem Schulbuch soll, ist nicht ersichtlich.

IV. Fehlende oder zu kurz behandelte Ereignisse und Zahlen.

Im vorigen Abschnitt hofft der Ref. den Beweis für seine Behauptung erbracht zu haben, daß eine übergroße Menge von Namen und besonders von Zahlen in dem Buche von Prutz vorkommt. Um so auffallender ist es, wenn dagegen andere Ereignisse, die weit bedeutender erscheinen, entweder gar nicht oder ganz kurz berührt werden. Die Forderung, daß, wenn einmal so viele Namen und Zahlen gegeben wurden, auch diese hätten erwähnt werden müssen, läßt sich nicht abweisen.

Band II Seite 14. „Der h. Benedikt stirbt 543“. Wann er gestorben, ist ganz gleichgültig. Was aber von hoher Bedeutung, ist das Jahr der Gründung von Monte Cassino, dem ersten Kloster im Abendlande, 529; dies fehlt aber. — 16. Karls d. Gr. Regierungsjahre werden nicht genannt. Mit Mühe muß sie sich der Schüler aus der Angabe des Todesjahres Pippins S. 16 und des Todesjahres Karls S. 24 zusammensuchen. — 17—19. Die Jahre der Sachsenkriege 772—804 fehlen, es wird nur 772 erwähnt. — 47—48. Unter Otto II werden viele Zahlen genannt; die einzige, die man sucht, das Jahr der Sarazenenblacht, 982, sucht man vergebens. — 55. Das Todesjahr Rudolfs von Burgund 1032 wird erwähnt, nicht so das der Besitzergreifung Burgunds durch Konrad 1034, auf das allein es ankommt. — 69. Das Jahr der Einnahme Antiochias, sowie der Tag der Eroberung Jerusalems fehlen, während für das Erscheinen der Kreuzfahrer vor Jerusalem der Juni angegeben wird. Was man aber zu finden erwartet, ist der Tag der Einnahme, der 15. Juli. — 137. Bei dem wichtigen Frieden zu Thorn fehlt das Jahr 1466. — 148. Während für den ersten Hinabmarsch Karls des Kühnen gegen die Eidgenossen der Monat Februar, für den zweiten der Mai angegeben ist, fehlt das weit wichtigere Datum der Schlacht bei Granson, 3. März 1476. — 163—64. Das ganze, so bedeutsame Zeitalter der Entdeckungen wird auf fünfviertel Seiten abgethan! Daß aber die Weltumseglung Magellans, die so berühmt gewordene, für die Jugend so anziehende Eroberung Mexikos durch Cortez überhaupt nicht erwähnt wird, sollte man kaum für möglich erachten, wenn man dagegen hält, daß z. B. der Regierung Heinrichs III vierundeinhalb Seiten gewidmet werden (II 56—61).

Band III S. 9. In dem ersten Kriege zwischen Karl V und Franz I fehlt ganz die Schlacht bei Bicocca, in der die deutschen Landsknechte den Schweizer Söldnern den Ruhm entrisen, die

erste Truppe der Welt zu sein, und der Tod Bayards. Von der Schlacht bei Pavia, der bedeutendsten Feldschlacht des 16. Jahrhunderts, dem Ruhmestage der deutschen Landsknechte und ihres Führers Frundsberg, ist nicht einmal das Jahr 1523 angegeben. — 10. Bei der so äußerst interessanten Erstürmung Roms durch die Landsknechte und die Spanier fehlt das Jahr 1527. Überhaupt sind die vier Kriege zwischen Franz und Karl recht kurz behandelt. Der Zug Karls gegen Paris 1544 fehlt ganz; und doch gehört er mit zu den sieben Zügen der Deutschen vor Paris, die zusammenzustellen gewiß kein Geschichtslehrer sich entgehen lassen wird. — 18. Bei dem Augsburger Religionsfrieden von 1555 fehlt der Tag, der 25. September. — 38. Es ist schlechterdings aus dem Text nicht festzustellen, wann der dreißigjährige Krieg angefangen hat; Ref. wenigstens hat sich vergeblich darum bemüht. Nachdem man den ganzen Krieg durchgelesen, findet man allerdings das Jahr des Friedens 1648; als Anfangsjahr scheint auf S. 38 das Jahr 1619 angenommen zu werden, da hiermit „der deutsche Religionskrieg“ beginnt. Für den Fenstersturz ist das Jahr 1618 nicht angegeben. — 39. Der Name des tapferen Kämpfers für die evangelische Sache, Christians von Halberstadt, fehlt. — 47. Die Jahre 1635—48 sind — immer im Vergleich mit dem im vorigen Abschnitt Angeführten — sehr kurz behandelt. Die entscheidenden Schlachten von Wittstock und Leipzig, durch die die Schweden das Übergewicht wieder auf ihre Seite bringen, fehlen. Namen wie Baner, Wrangel fehlen. Selbst Torstenson wird nur so erwähnt: „Die Schweden drangen in Böhmen und Mähren unter Torstenson ein“. — 55. Der äußerst interessante schwedisch-dänische Krieg von 1657—60 wird auf zwei Zeilen behandelt. Kein Wort von dem berühmten Marsch Karls X Gustav über das Eis der Belte! — 74. Bei dem Frieden von Utrecht fehlt die Zahl 1713 im Text und muß mit Mühe durch Nachrechnen festgestellt werden. — 78. Das Todesjahr Karls XII, 1718, fehlt. — 79. Wenn die Verträge von Herrenhausen 1725 und von Wusterhausen 1726 genannt werden, so durfte der weit wichtigere Vertrag von Berlin 1728, dessen Bruch von Seiten Österreichs so bedeutsam auf das Verhältnis dieses Staates zu Preußen eingewirkt hat, keinesfalls fehlen. — 85. Die Schlacht bei Soor, 30. September 1745, fehlt. — 89. Die Erstürmung von Schweidnitz, 1. Oktober 1761, fehlt. — 105. Unter den Girondisten, von denen vier aufgeführt werden, durfte Brissot nicht fehlen. — 111. Vom Frieden von Campoformio ist weder Tag noch Monat angegeben (während bei dem Stillstand von Leoben der Monat, wenn auch ein falscher, genannt wird). — 125. Am 16. Oktober 1813 sucht man vergebens den Namen „Wachau“. Es heißt nur: „Napoleon war in der Abwehr glücklich“.

Die neueste Geschichte von 1848 an ist unverhältnismäßig

kurz behandelt, obwohl nach den neuen Lehrplänen gerade diese Periode den Oberprimanern möglichst ausführlich vorgeführt werden soll. Die wichtigen Jahre 1848—1851 werden für Deutschland auf zweieinhalb Seiten abgehandelt, für Preußen auf zehn Zeilen; kein Wort über den Inhalt der Verfassung! Dem Krimkrieg werden 13 Zeilen gewidmet (weder Tag noch Jahr für die Erstürmung Sebastopols), der ganzen Geschichte Italiens von 1859—61 13 Zeilen (Magenta und Solferino ohne Monat). Bei der preussischen Heeresreorganisation fehlt Roons Name. Der Krieg von 1866 wird auf zweieinhalb, der von 1870—71 auf drei Seiten, der von 1877—78 auf zwei bis drei Zeilen abgemacht. Wenn man dagegen hält, daß der Streit Papst Bonifatius' VIII mit Philipp IV von Frankreich mehr als eine volle Seite in Anspruch nimmt, so darf man billig zweifeln, ob Verf. sich einen klaren Begriff gemacht hat über das, was man eine weise Verteilung des Stoffes nennt.

Ploen.

N. Beeck.

Nachtrag zu S. 688.

Um Prioritätsstreitigkeiten, die sich aus einer von mir begangenen Unterlassungssünde die Spitze abzubrechen, bemerke ich, daß die Quadratur der Ellipse auf stereometrisch-trigonometrischem Wege aus den Eigenschaften des Cylinderschnitts schon vor Emmerich hergeleitet worden ist von Simon in Hoffmanns Zeitschr. f. math. u. naturw. Unterricht XVIII, S. 321, dessen leitenden Gedanken dann auch Lucke in seinem Leitfaden der Stereom. f. d. Schulunterricht (Leipzig 1890, Teubner) S. 44 unten verwertet hat.

Bensheim.

Fr. Stoll.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner
in Wien vom 24.—27. Mai 1893.

(Schluß.)

Hierauf hielt Professor Höfler-Wien einen Vortrag über das Thema: „Was die gegenwärtige Psychologie unserem Gymnasium sein und werden könnte“. Der Begriff „gegenwärtige Psychologie“ wird, wenn auch summarisch, so doch charakteristisch bezüglich seines Inhaltes und Umfanges bestimmt durch einen Hinweis auf die von Ebbinghaus und König seit 1889 in Berlin herausgegebene „Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane“, welche beweist, daß wir gegenwärtig eine überaus fruchtbare psychologische Wissenschaft besitzen. An Beziehungen dieser souveränen psychologischen Wissenschaft und den speziellen Bedürfnissen des Gymnasiums sind zwei ins Auge zu fassen: 1. Was die Psychologie als Element der pädagogischen Vorbildung zum Mittelschullehrer, und 2. was sie als Teil des philosophisch-propädeutischen Gymnasialunterrichts zu bedeuten hat.

Leider befriedigt die Pädagogik ihre Bedürfnisse nicht aus dem psychologischen Wissen unserer Tage, sondern noch immer aus der Psychologie Herbarts. Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik verlangt geradezu in § 1 seiner Statuten, daß alle seine Mitglieder von Herbartschen Prinzipien ausgehen. Und doch ist die gegenwärtige, also nicht-herbartianische psychologische Forschung pädagogisch gut verwertbar. Speziell die Methode der neuesten Psychologie ist es, mit der die Mittelschulpädagogik nicht bloß theoretisch, sondern auch praktisch vertraut sein sollte. Das Studium von Stumpfs „Tonpsychologie“ wäre für jeden Pädagogen wünschenswert, der sich einen schnellen Blick für die Mannigfaltigkeit von möglichen psychischen Situationen erwerben will. Einem Lehrer, der in der Zeit seiner theoretischen Ausbildung sich in solcher psychologischen Technik hinreichend lang geübt und so die Gewohnheit erworben hat, für jede Schattierung psychi-

sehen Charakters gleichsam künstlerisch geübten Blick zu besitzen, müßte auch im späteren thätigen Schulleben eine Art Fähigkeit der Reaktion auf das psychische Leben seiner Schüler sich erhalten, wie sie aber nicht anders zu gewinnen ist als durch anhaltende theoretische Beschäftigung mit den psychischen Thatsachen. Hier darf von formaler Schulung die Rede sein, wo die Schulung an psychischen Elementarphänomenen, wie sie so einfach das Leben vielleicht nie bildet, gleichwohl die wertvollsten bleibenden Dispositionen für das Bemerken psychischen Geschehens überhaupt zurückklärt. Das leistet die Herbart'sche Psychologie nicht, bei der es eine gewisse Art Zuvielwissen giebt, welche bestimmten Formen praktischer Thätigkeit vielmehr hindernd als fördernd werden muß.

Von einem einseitigen Verharren in der Herbart'schen Psychologie oder auch sogar von einer Weiterbildung derselben als System für die Mittelschulpädagogik ist kein Heil zu erwarten. Um den Kandidaten in moderne Psychologie einzuführen, hätte ein hohes geistiges Kolleg über die „Grundlehren der Psychologie, Logik und Ethik als Elemente der Gymnasialpädagogik“ zu discussen, in welchem das Existenzminimum an Psychologie für jeden Lehramtskandidaten vorgetragen würde — ein Vorschlag des Redners, der bereits vom österreichischen Mittelschultag 1892 einstimmig angenommen worden ist. Weiters wäre es wünschenswert, daß die Kandidaten sich an Übungskollegien beteiligten für die gemeinschaftliche Lektüre von Werken wie das von Stumpf, wobei die Lesung und Besprechung ausgewählter Stücke durch die einschlägigen, an sich überaus einfachen psychologischen Experimente zu begleiten wäre. Sobald sich dann eine gewisse positive Schulung im selbständigen psychologischen Auffassen und Denken gebildet hätte, könnte auch an die kritische Lektüre von Schriften wie Dörpfelds „Über Denken und Gedächtnis“, Langes „Über Apperception“ oder an die Lesung der psychologischen Kapitel in Willmanns Didaktik, der psychologischen Briefe von Herbart u. dgl. gegangen werden.

Eine analoge Wandlung ist im Psychologieunterricht der obersten Gymnasialklasse anzustreben. Die Methode des Gegenstandes ist besonders wichtig: das reichliche Zufließen von Material zur Besprechung, welches die persönliche Erfahrung der Schüler selbst bietet, sie als Rohmaterial in ihm selbst gegeben vorfindet. Es kann auch der Inhalt einer Schulpsychologie der Gegenwart und nächsten Zukunft für Verständnis und Interesse den Schülern zugänglicher gemacht werden als derjenige älterer Forschungs-epochen. Redner wählt als Beispiel dafür das Kapitel von den Raumvorstellungen, bezw. den von Helmholtz formulierten Gegensatz der nativistischen und empiristischen Theorie. Die Herbart-Lindner'sche Theorie vom Ursprung der Raumvorstellung, auf die sich das Wort von Wagners Parsifal: „Du siehst, mein Sohn, zum Raum wird hier die Zeit“ anwenden lasse, wird von der nativistischen Theorie verdrängt, die nichts als eine sorgsam abgegrenzte Anerkennung dessen ist, wie das naive Bewußtsein in der Hauptsache zur Vorstellung von Raum einfach ebenso kommt wie zu der von Farben und Tönen, daß es also ebenso gut Gesichtsräumempfindungen giebt wie Farben- und Tonempfindungen. Es muß also der Gymnasialunterricht Mut und Zeit finden, mit dieser Rehabilitation der naiven Überzeugung in entsprechende Fühlung zu treten, um die Schüler mit unglaublichen Paradoxen zu verschonen.

Doch dies war nur ein Beispiel; unvergleichlich wichtiger ist eine Belehrung über zweckmäßigen Gebrauch des Gedächtnisses, über Urteilsdispositionen, vollends über psychologisch-ethische Grundbegriffe wie sittliche Freiheit, Zurechnung, Charakterbildung.

Leider hat die Psychologie wie die Logik mit den preussischen Lehrplänen von 1891 an einer großen Zahl von deutschen Gymnasien zu gelten aufgehört. In Österreich haben die Instruktionen von 1884 die nahezu völlige Aufhebung des Psychologieunterrichts in Aussicht gestellt, und der die philosophische Propädeutik betreffende Teil des Instruktionswerkes wurde als Provisorium erklärt. Es gilt also buchstäblich von jenen Teilen der Instruktionen das „*novum prematur in annum*“. Dafs durch diese zum Teil künstlichen Hemmungen des Gegenstandes die Schulpsychologie darniederliegt, ist nicht zu verwundern; möge der Philologen- und Schulmännertag, dieses feierliche und freudige Symbol für inniges Zusammenwirken von Wissenschaft und Schule, sein gewichtiges Votum vernehmen lassen zu Gunsten einer glücklichen Ausgestaltung der Beziehungen zwischen dem Gymnasium und der im allereigentlichsten Sinne humanistischen Wissenschaft, der Psychologie.

Der Vortrag fand reichen Beifall.

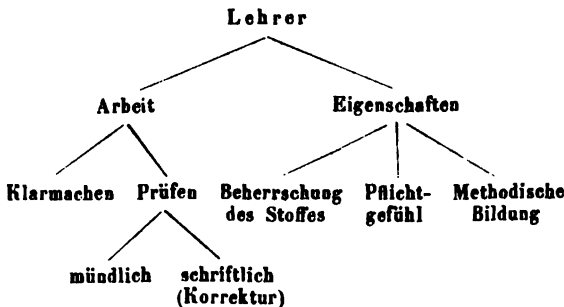
Hierauf besprach Professor Martinak-Graz: „Einige neuere Ansichten über Vererbung moralischer Eigenschaften — und die pädagogische Praxis“. Ausgehend von der Frage, inwieweit Charaktereigenschaften angeboren, bzw. vererbt oder anerzogen sind, bekennt sich der Redner als in der Mitte von beiden Extremen stehend. Die durch die Namen Darwin und Spencer gekennzeichnete Entwicklungslehre hat das im vorigen Jahrhundert mit Unrecht ganz vernachlässigte Moment der Vererbung wieder in sein Recht eingesetzt. Der Vererbungsgedanke wurde besonders auf zwei Gebieten spezieller ausgestaltet, in der Kriminalistik (Lombrosos erblicher Verbrechertypus) und in der Lehre von der Erblichkeit geistiger Krankheiten. Andererseits spricht die Forschung über alle jene Erscheinungen, die mit dem Namen Suggestion bezeichnet werden können, für die Möglichkeit der Anerziehbarkeit gewisser Charaktereigenschaften, da ja das Umund auf des Erziehens in Beeinflussung des Willens oder des Handelns liegt. In folgendem wird von den Arbeiten berichtet, die sich mit der Frage beschäftigen, ob wir den Charakter überhaupt erziehen können. Ribots psychologische Untersuchung über die Erblichkeit kommt zu dem Resultate, dafs geistige Eigenschaften vererbt werden als eine Folgeerscheinung physischer Vererbung, doch leugnet sie die Möglichkeit des erzieherischen Einflusses nicht. Guyau sucht in seinem Buche über Erziehung und Erblichkeit die richtige Mitte zwischen Überschätzung der Erziehung und Überschätzung der Vererbung. Er steht auf Seite derer, die eine Vererbung erworbener Eigenschaften annehmen, daher in dem Vererbten nur eine gleichsam stabil gewordene Errungenschaft der Erziehung erblicken. Wesentlich Neues bietet Guyaus Buch durch Heranziehung der Suggestionsercheinungen betreffs ihrer erziehenden Einwirkung (Autorität). Wilser hat in seiner Schrift: „Die Vererbung der geistigen Eigenschaften“ vom Standpunkte des Naturforschers und Arztes die Frage nach der Vererbung erworbener Eigenschaften bejaht und gefordert, durch möglichst gute Erziehung möglichst viele gute Eigenschaften auf die folgende Generation zu übertragen und so das zum vererb-

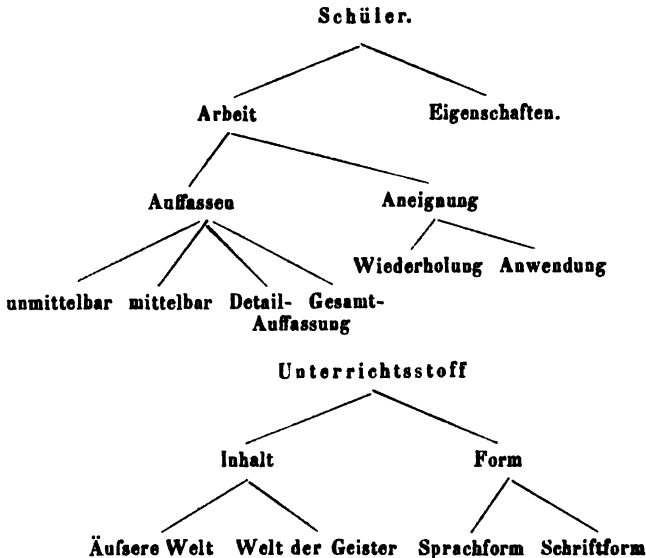
baren Eigentum des Stammes zu machen, was er ursprünglich nicht besaß. Besonders wichtig aber ist das Buch von Ölzelt-Newin „Über sittliche Dispositionen“, der das, was man Charakter nennt, einer genauen Analyse unterzieht. Die Frage über die Verschiedenheit der Charaktere erfordert, um richtig beantwortet zu werden, nach Ö.-N. eine Vereinigung von psychologisch-analyisierender und empirisch-statistischer Methode. Redner giebt eine eingehende Analyse der in dem Buche enthaltenen Resultate und vermisst in ihm nur die mangelnde Berücksichtigung der Beeinflussbarkeit des Charakters durch Autorität und die mangelnde Verwertung der Suggestionsercheinungen (aktive und passive Fähigkeit zur Suggestion, Wirkung des Blickes, der Stimme, der Festigkeit im Urteil, der gedrängten Kürze der Sprache, der Ruhe im Auftreten u. dgl.).

Redner unterzieht hierauf die Frage nach den Wechselbeziehungen zwischen Theorie und Praxis einer kurzen Erörterung. Der Erzieher möge das nötige statistische Material beibringen (Zillers Individualitätenbuch, Jettens Kategorienschema, Sergis carta biografica) und sich von der Theorie Vorsicht lehren lassen in der Abgabe seines Urteils, ohne sich der Mutlosigkeit auszuliefern, als sei jede erziehende Thätigkeit fruchtlos und überflüssig.

Der Vorschlag des Redners, die psychologischen und physiologischen Grundlagen des Charakters selbst zu beobachten und theoretisch zu betrachten, erntete reichen Beifall.

In der dritten Sitzung am 27. Mai (Vorsitzender Professor Uhlig) unterwarf Professor Zauwüller-Linz das Herbartsche Unterrichtssystem, wie es in dessen Umriss pädagogischer Vorlesungen 1841 erschien, unter Bezugnahme auf die schon 1806 publizierte „Allgemeine Pädagogik“ einer Kritik, verwarf Herbarts Grundbegriff „Interesse“ und ersetzte ihn durch den der Aufmerksamkeit, die nicht eine Bedingung, sondern vielmehr eine Folge des Interesses ist und auch durch andere Mittel geweckt werden kann, daher dem Interesse übergeordnet ist. Das Verhältnis der Aufmerksamkeit zum Unterricht bedingt drei Faktoren: den Lehrer, Schüler und Unterrichtsstoff, für die der Redner folgende von Herbarts Aufstellungen vollständig abweichende Schemata vorführte:





Die Ansichten des Vortragenden über den Gegenstand sind näher dargelegt in seiner Schrift „Vorläufige Einführung in die neue Pädagogik“, die, bereits vor sechs Jahren erschienen, bisher nach des Autors Meinung zu wenig beachtet worden ist.

Hierauf hielt Prof. von Renner-Wien einen Vortrag über den „Wert der Münzkunde für den Unterricht an unsern Mittelschulen“, den auch die Mitglieder der historischen Sektion anhörten. Die Philologie sucht in gleicher Weise wie die Geschichte das Anschauungsmittel in den Kreis ihrer Lehrhelfe zu ziehen, indem sie durch Verwertung der archäologischen, mythologischen und kulturgeschichtlichen Momente den Unterricht wesentlich vertieft. Während aber die hierzu verwendeten bildlichen Darstellungen als Imitationen bloß das Abbild der Wirklichkeit sind, ist die Münze ein wirkliches Kunstwerk, und zwar aus derselben Zeit, die sie repräsentiert. Die Münze liefert die vollständigste Kunstgeschichte von ihren schüchternen Anfängen zur höchsten Blüte und zum Verfall im Altertum, die Keime der neuen Entwicklung selbst in der barbarischsten Zeit des Mittelalters, ihr allmähliches Wiederaufkeimen und ihre neuerliche Blüte vom 15. Jahrhundert an bis in die neueste Zeit herein. Sie ist nicht aus einer einzelnen Kunstfertigkeit entstanden, sondern vereinigt in Gepräge, Aufschrift, Metallmischung, Gewicht und technischer Ausstattung eine Summe von Thätigkeiten, die sie in der hierin erreichten Stufe jedes Zeitalters zum Ausdruck bringt. Als Repräsentant einer bestimmten Kultur führt die Münze eine beredte Sprache! Ein aes grave Romanum neben eine tarentinische Didrachme gestellt, wird dem Schüler eine richtigere und raschere Vergleichung der beiden Staaten ermöglichen, als langatmige Auseinandersetzungen dies vermögen. Wie deutlich spiegelt sich die glänzende Regierung Karls V. in den Geprägten seiner Zeit, die ganze Not und der furchtbare Jammer des dreißig-

jährigen Kriegen in den Kippermünzen dieser Epoche wieder? Und selbst die Münzen des Mittelalters mit ihrer kindlich naiven, dabei zugleich unbehilflich rohen Technik, sind sie nicht wie geschaffen dazu, den jugendlichen Geist vor der nur allzu leicht aufkeimenden Überschätzung zu bewahren, jenseit gewöhnlich nur von seiner glänzenden Aufenseite in den geschichtlichen Darstellungen sich zeigenden Zeitraumes?

Professor Kohl in Kreuznach hat in der Programmabhandlung 1892 „Über die Verwendung römischer Münzen im Unterricht“ in den Abschnitten: Götter, geschichtliche Bilder, Altertümer, Kaisermünzen gezeigt, wie man Münzen in dieser Hinsicht mit Nutzen in der Schule verwenden kann. Es sollten auch für das griechische Altertum, Mittelalter und Neuzeit ähnlich abschließende Arbeiten geschaffen werden.

Welches wichtige Hilfsmittel für Geschichte und Chronologie der Neuzeit bietet nicht die moderne Medaille! Vom 15. Jahrhundert an eine beinahe ununterbrochene Reihe von bedeutsamen Denkmälern der verschiedenen historischen Ereignisse! So wie im Altertum die Münze überhaupt, bei den Griechen seit Alexander d. Gr., in der römischen Kaiserzeit seit Julius Cäsar bis Diocletian etwa zugleich eine wahrhaft überwältigende Masse von Porträts darbietend, wird die Medaille dadurch fruchtbar für alle jene Lehrgegenstände, welche historische Persönlichkeiten in den Kreis ihrer Darstellung einbeziehen. Auch das Geld ist für den Philologen und Historiker von Wichtigkeit. Die Schriften von Knabitschek (Erläuterungen zu einer für den Schulgebrauch ausgewählten Sammlung galvanoplastischer Abdrücke antiker Münztypen), Grunauer (Altgriechische Münzsorten, Winterthur 1877), Dechant (aes grave Romanum et Italicum, Wien 1860 und „Der Denar, Victoriat und reduzierte As der römischen Republik“, Wien 1871), König (Die Numismatik in der Schule, Programm von Neumünster 1888) sind praktische Anleitungen für Schulzwecke.

Vom rein pädagogischen Standpunkt ein wichtiges Mittel der Erziehung, wirkt die Münze durch die Weckung der Sammeltätigkeit segensreich für Schule und Vaterland. Auch ist die Münzensammlung die einzige Schulsammlung, die nicht an Wert verlieren kann, sondern gewinnen muß. Leider wird die Numismatik an der Universität fast gar nicht beachtet. Es giebt in ganz Deutschland und Österreich nur zwei Professoren für Numismatik (Graz und München), sonst nur noch in Genf und Mailand.

Bei der hieran sich knüpfenden Debatte ersuchte Oberlehrer Rausch-Jena den Redner, bei nächster Gelegenheit eine Lehrprobe über die Art der Behandlung der Münze im Unterricht zu veröffentlichen.

Direktor Bissinger-Donsueschingen anerkannte den Wert der Münzkunde für den Unterricht, er habe auch selbst sie als Lehrer herangezogen, doch seien die Münzen, um den sachlichen Inhalt der bildlichen Darstellungen zum Ausdruck zu bringen, zu klein; außerdem sei der Umstand hindernd, daß die Darstellungen nur Abbreviaturen seien. Er möchte in dieser Beziehung Reliefs u. dgl. den Vorzug geben.

Hierauf sprach Direktor Kares-Marburg „Über eine wissenschaftliche Begründung des fremdsprachlichen Lehrverfahrens“. Die Ergebnisse der geschichtlichen und vergleichenden Sprachforschung, der Sprachphilologie und Phonetik muß der Schulmann nützen, wie das Curtius für das Griechische gethan hat. Aber die Anwendung derselben im Unterricht darf nicht

verstoßen gegen wichtige psychologische Gesetze, wie z. B. bei der Phonetik, da diese die Bildung der hier notwendigen „schwingenden“ Vorstellungen verzögert. Wie ist nun ein gegebenes Lehrverfahren als berechtigt und angemessen zu erweisen auf Grund wissenschaftlicher Erkenntnis des Sprachlebens und des jugendlichen Seelenlebens? Der Erfolg ist kein objektiver Wert und zeugt nicht immer für die Richtigkeit der Methode; persönlicher pädagogischer Takt schafft die Fortschritte der Methodik, aber nur feste, zusammenhängende Prinzipien sind zuverlässig. Dabei giebt es uraltes, aus der Seelenkunde gewonnenes Gut der Erzieherweisheit und einen ganz neuen Schatz psychologischer Erkenntnis, welcher für eine gesunde Reform des sprachlichen Verfahrens verheißungsvoll werden kann. Pauls „Prinzipien der Sprachgeschichte“ und Steinthals Schriften überzeugen, daß in dem Sprachleben des Individuums sich der typische Verlauf der Sprachgeschichte wiederholt; Sprachentwicklung und Sprachaneignung sind durchaus homogen.

1. Die Stellung der Grammatik: Die Sprache ist eine lebendige Wesenheit, und die einer Volksgemeinschaft eigentümliche Darstellungsform des Gedachten (innere Sprachform) deckt sich keineswegs mit der logischen Form der Gedanken. Die feine vielverzweigte Gliederung der seelischen Sprachgruppen gipfelt im Sprachgefühl, das auf dem Wege der Reflexion nicht zu gewinnen ist. Demnach widerspricht eine einseitig reflektierende und grammatisierende Lehrweise dem Wesen des Sprachlebens, denn die Wesenheit der Sprache giebt sich nur in der lebendigen, verbundenen Rede kund. Der Schüler muß sich unmittelbar in die Fremdsprache einleben, an der Hand zusammenhängender Rede, lebensvoller Texte seine Sprachkraft entwickeln und lebendig gestalten. Als Mittelpunkt des grundlegenden Unterrichts diene in den ersten Jahren das Lesebuch und die an die Lesestücke anknüpfenden, aber zugleich neuen anregenden Stoff bietenden Sprachübungen. Dabei sind strenge methodische Anforderungen an Sprachinhalt und Sprachform des Lesebuches zu stellen. Regeln sind notwendig, sie müssen aber durch unmittelbare Anschauung aus dem gegebenen Text gewonnen, vom Schüler selbstthätig gefunden, bündig entwickelt, gründlich verstanden, aber nicht auswendig gelernt werden. Wenn sie zur Klarstellung und Abgrenzung der Verbindungsmerkmale ihrer Gruppen gedient haben, müssen sie als verschwindendes Moment des Sprachvermögens behandelt werden, im Sprachgefühl aufgehen.

2. Die Macht des Unbewußten im Sprachleben: Schöpfung und Wandlung der Sprache nach Stoff und Formung haben sich unbewußt vollzogen. Der Sprachorganismus ist etwas unbewußt in der Seele Ruhendes. Vorstellungen, die im Bewußtsein gewesen, bleiben als wirksames „schwingendes“ Moment im Unbewußten. Seelengemäßes Unterrichten muß daher die Sprachgebilde einerseits zu klarem Verständnis bringen und andererseits durch unablässige Schulung dem Schüler so geläufig machen, daß sie soviel als möglich nur als schwingende Vorstellungen wirken. Übersetzung und Klärung des gelesenen Textes bildet den Anfang, darauf folgt die wichtige Arbeit des Verdichtens, d. h. Geläufigmachen des fremden Sprachmaterials, so daß gleich von vornherein das deutsche Mittelglied in den Vorstellungsreihen mehr und mehr schwindet. Dieses Ziel wird erreicht durch vielgestaltige Umformungen im Kleinen und Großen, durch reichliche Hör- und Sprachübungen, wobei die verknüpfende und kombinierende Thätigkeit der

Seele kräftig entfaltet wird. Ein eigentliches wirklich produzierendes Übersetzen in die Fremdsprache verträgt sich nicht mit dem Prinzip der planmäßig verdichtenden Methode, man hat sich auf reproduktive Übungen zu beschränken.

3. Die Naturnotwendigkeit sprachlicher Gruppierung: Das Sprachleben entwickelt sich auf Grund wohlgeordneter analogischer Vorstellunggruppen. Neue Sprachvorstellungen werden von den früher aufgenommenen vermöge der Übereinstimmung ihrer Elemente attrahiert, und so muß sich das Alte unter das Neue einreihen und mit ihm zur Gruppe ansammeln. Sprachstoff und Sprachformen sind gruppenweise verbunden, weil alle Bewegungen der Seele apperzipierende sind. Die herrschenden Gruppen der Fremdsprache müssen also rechtzeitig und in einem Guss als wohlgegliederte und reichhaltige Vorstellungsbilde in der Seele zustande kommen, damit sie als maßgebende Sprachmuster den nötigen Halt bieten können. Die fremdsprachlichen Vorstellunggruppen finden sich nicht so spontan und instinkartig ein, wie die bei der Aneignung der Muttersprache unbewußt gewonnenen flexivischen und syntaktischen Formtypen; jene sind weniger reizbar und beweglich als diese. Der Unterricht hat deshalb Verbindungen und Verflechtungen herzustellen, er hat sie zu lenken und ihnen eine bestimmte Reizbarkeit einzupflanzen. Daraus ergibt sich das dringende Bedürfnis eines methodisch nach sprachlichen Formengruppen geordneten Lesebuches; echt idiomatische Färbung und zwangloser Ausdruck sind hier unumstößliche Bedingung. (Beifall).

Hierauf berichtete Dr. Kehrbaeh-Berlin über die Veröffentlichungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, über die *Monumenta Germaniae paedagogica* und die „Mitteilungen“ der Gesellschaft in kurzer, aber völlig orientierender Weise. Er verwies auf die Bildung einer österreichischen Gruppe, die auf Anregung des Direktors Hannak in Berlin beschlossen wurde und empfahl den Anwesenden rege Beteiligung an derselben, indem er sich darauf berufen konnte, daß auch von Seiten der obersten Unterrichtsverwaltung das Unternehmen wohlwollende Förderung zu erwarten habe.

Zum Schlusse hielt Dozent Schmidkunz-München einen Vortrag über „philosophische Terminologie“. Er unterwarf die Kunstausdrücke der Philosophie und auch anderer Fächer einer eigenen wissenschaftlichen Betrachtung auf Grund der Arbeiten des Jenenser Professors Eucken („Geschichte der philosophischen Terminologie“ und „Grundbegriffe der Gegenwart“. Leipzig 1893). Welche Aufgaben erwachsen durch das gestellte Problem einer wissenschaftlichen Behandlung des philosophischen terminus technicus? Die Terminologie der Philosophie kann nicht für sich allein — etwa durch das Nachschlagen von Definitionen —, sondern erst mit Hilfe der Sache selbst verstanden werden; sie wird unter den Händen ihres Bearbeiters zugleich eine Bedeutungslehre, ja eine objektiv systematische und geschichtliche Darstellung der philosophischen und allgemein wissenschaftlichen Begriffe wie Probleme überhaupt. Die philosophische Terminologie krankt an Aquivokationen, besonders an sogenannten historischen: Der Sinn, den ein Philosoph einem sonst gleichbleibenden Ausdruck unterlegt, ist oft schon bei seinem Nachfolger nicht mehr der nämliche (Bedeutungsreihe des Wortes Idee). Daher ist eine Aufräumung jener unsicheren Bezeichnungsgrundlagen in der

Philosophie und ihr Ersatz durch festere nötig. Die nächste Vorbedingung dazu dürfte eine genaue Beschreibung des Thatbestandes sein. Sie wird die Kritik zu zwei Unterscheidungen leiten, erstens zur Unterscheidung zwischen der sachlichen und sprachlichen Seite des Kunstausdrucks und zweitens zur Unterscheidung der Philosophie als einer Wissenschaft und als einer Welt-Erschauung (in der historischen Philosophie).

Die philosophische Terminologie ist also weit mehr ein theoretisches als ein normatives Fach, ihre äußere Gestalt ist am besten die eines alphabetischen Wörterbuches. Dieses Wörterbuch müßte seinen Inhalt aus der Vergangenheit und aus der Gegenwart, aus dem Bleibenden und aus dem Vergänglichem nehmen, gleichzeitig historisch und systematisch sein. Es müßte mit der Summe seiner Wörter zugleich die Summe ihrer Bedeutungen und dadurch in wertvoller Auswahl die gesamten Objekte der Philosophie samt den Bemühungen dieser um sie, mithin alle philosophischen Gegenstände, Begriffe, Urteile, Probleme, Lösungsversuche und Lehrrätze umfassen, einschließlic der durch den Fortschritt der Philosophie zwar überwundenen, doch durch ihr geschichtliches Gewicht noch bedeutsamen Belegstellen aus den jeweilig maßgebenden Autoren und den Beweis für das Mitgeteilte und die Möglichkeit weiteren Nachforschens gewähren. Ein solches Werk würde als Ersatz für ein eigentliches philosophisches Handbuch dienen, doch würden zunächst die großen Klassiker der Philosophie einschließlic geschichtlich bedeutsamer Autoren die Hauptfarbe des Buches geben müssen.

Redner besprach dann eine analytische Theorie des philosophischen Fachausdruckes, weil die Philosophie berufen sei, eine allgemeine Theorie des wissenschaftlichen Kunstwortes zu geben (Analyse nach den logischen, den metaphysischen und den psychischen Teilen). Die ergiebigste Quelle zur Kultivierung dieses Bodens könnte auf folgende Weise erschlossen werden. Das Totalgebiet ist zugleich ein allgemein wissenschaftliches. Zu ihm gehören auch die zahlreichen Bestrebungen zur Terminologie der naturgeschichtlichen und medizinischen Wissenschaften, die verstreut in Fachzeitschriften auftauchen. Die Anatomen haben sogar durch einen besonderen Ausschufs eine mehrjährige Arbeit zur Feststellung ihrer Nomenklatur begonnen. Es wäre schade, wenn die reiche Summe dieser vielgestaltigen Posten ungefaßt bliebe. Dazu wäre ein „Internationales Archiv für wissenschaftliche Terminologie“ nötig, zunächst nur in kleinem Anfang und Umfang als „Anzeiger“ unter dem Schutz einer bereits bestehenden philosophischen Fachzeitschrift. (Beifall).

Zum Schlusse konstatierte der Präsident das reiche Ergebnis der drei Arbeitstage und dankte im Namen seiner Kollegen aus Deutschland für das herzensewarme Entgegenkommen der österreichischen Kollegen.

Landesschulinspektor Kummer-Wien gab der Hoffnung Ausdruck, daß die Verhandlungen der Sektion nicht ohne Erfolg bleiben werden und dankte dem Präsidium und Schriftführern für ihre Mühewaltung.

2. Philologische Sektion.

In der konstituierenden Sitzung am 24. Mai schlug der Geschäftsleiter Universitätsprofessor Gomperz-Wien, nachdem Geheimrat Usener-Bonn eine Wahl dankend abgelehnt hatte, Professor von Christ-München und Professor Diels-Berlin als Präsidenten, Professor Krumbacher-München,

Professor Zycha und Dr. Kukula-Wien als Sekretäre der Sektion vor. (Angesommen).

In der ersten Sitzung am 25. Mai sprach Privatdozent Mekler-Wien über „St. Petersburger Fragmente attischer Komödienscenen“. Er erinnerte an das erste Auftauchen der Nachricht von einem Menanderfund 1867, an die Publikation zweier Fragmente durch Cobet 1876 und die hieran seinerzeit geknüpften Diskussion und ging dann zur Besprechung der neuen Publikation V. Jernstedts über, durch welche das Material bedeutend erweitert und berichtigt wird. Redner erörterte schliesslich eines der neuen Fragmente und dessen Behandlung durch den Herausgeber und Th. Kock, wobei er einige Fragen der höheren Kritik berührte.

Hierauf besprach Professor Dr. Diels-Berlin den von ihm bearbeiteten medizinischen Papyrus *Londonensis* 137, der eine Einführung in die Medizin bezweckt, insofern nach Definitionen zuerst eine Geschichte der Medizin in grossen Zügen gegeben, dann systematisch die Physiologie des menschlichen Körpers in seinen Hauptfunktionen mit kritischer Berücksichtigung der alexandrinischen Hauptschulen (Erasistratos, Herophilos, Asklepiades) dargelegt wird. Die erste Hälfte des Papyrus ist doxographischen Inhalts und die mehrfachen Citate des Aristoteles darin sind entnommen der *ἱατρικὴ συναγωγή* (*ἱατρικά*) des Menon, des Schülers des Aristoteles. Die Edition des Ganzen im 4. Bande des supplementum Aristotelicum ist beabsichtigt. Die medizinisch-doxographischen Excerpte aus Menon sind für die Keitheitsfrage der Hippokratischen Werke von Bedeutung. Der wesentliche Inhalt des Vortrages ist weiter ausgeführt im Berliner Hermes 1893 S. 407—434 erschienen.

Zum Schlusse sprach Universitätsprofessor Thewrewk von Ponor-Budapest über seine „neue Festusausgabe“. Der ursprüngliche Plan war, im 1. Bande in möglichst bequemer Form den Text, im 2. Bande den kritischen Apparat zu geben. Als Anhang zum Ganzen war die Facsimile-Ausgabe des Codex Festi Farnesianus beabsichtigt. Der 1. Band erschien 1888; die Verzögerung der Herausgabe des 2. Bandes erklärt sich daraus, dass derselbe auch den Kommentar enthalten wird. Um bis zum Erscheinen desselben das Vertrauen zum 1. Band zu kräftigen, erklärte Redner, dass er in der Wertschätzung des Monacensis und Guelferbytanus mit O. Müller übereinstimme, der jedoch von dem mangelhaften Lindemannischen Apparat abhängig war, und führte einige Beispiele von den sowohl auf Grund der handschriftlichen Überlieferung als auch durch Konjekturen gemachten Verbesserungen vor. Redner hat den wichtigen Codex Farnesianus in Neapel photographieren und in Budapest in Lichtdruck vervielfältigen lassen. Er liess auch auf Grund der genauesten Messungen den ursprünglichen Umfang jeder verstümmelten Kolumne und die ursprüngliche Länge der Zeilen derselben durch Linien andeuten; das Resultat der Vermessungen ist in der Praefatio tabellarisch dargelegt. Redner legte das erste Exemplar dieser Ausgabe der Sektion vor und widmete es dem ersten Präsidenten der Versammlung, Hofrat von Hartel.

In der zweiten Sitzung am 26. Mai hatte sich die philologische Sektion mit der pädagogischen vereinigt, um den Vortrag des Professors Stowasser über das Lexikon als Konzentrationsmittel, der bereits oben skizziert wurde, anzuhören.

Hierauf las Professor von Latkóczy-Eperies in Ungarn über „Verfasser und Veranlassung des Pervigilium Veneris“. Er faßte die bisherige Stellung der Frage und bisherigen Behauptungen zuerst zusammen, erörterte hierauf, daß aus dem Gedichte selbst und lokalen Anspielungen sich ergebe, das Pervigilium sei ein Gelegenheitsgedicht für ein Fest, das am 6. April des Jahres 123 zu Hybla gefeiert wurde, als Kaiser Hadrian Sizilien besuchte. Als Autor dürfte der Rhetor Florus zu betrachten sein.

Zum Schlusse hob Privatdozent Hauler-Wien in seinem Vortrage „über Sophron, Theokrit und Herondas“ zunächst die sprachlichen Eigentümlichkeiten und die rhythmische Gestaltung der Sprache Sophrons hervor, beleuchtete sodann die übereinstimmenden und unterscheidenden Merkmale der mimischen Idyllen Theokrits, der die Veredlung des Mimus nach Form und Inhalt anstrebte, und deutete endlich auf den Einklang der metrischen Form des Hinkiambus in den Mimiamben des Herondas mit dem Inhalte der realistischen Kleinbilder hin, auf seine nähere Verwandtschaft mit Sophron im Ton der Sprache wie in Zeichnung der Gestalten und auf die engen Beziehungen mit den mimischen Darstellungen des Volkes und der fahrenden Leute.

An der dritten Sitzung am 27. Mai nahm anfangs auch die romanische Sektion Teil wegen des Vortrages des Landesschulinspektors Huemer-Wien über „die Sammlung vulgärlateinischer Wortformen“. Georges hat in seinem Lexikon der lateinischen Wortformen auch die sogenannten vulgären und archaischen Formen (Vulgärformen des Alt- und Mittellateins) aufgenommen; aber die Sammlung ist ungenau, weil sie aus Quellen schöpft, die jetzt in berichtiger Form vorliegen (so die Appendix Probi, neben Trimalchios Gastfreund bei Petron die einzig sichere Gewährschrift für den sermo vulgaris, in W. Försters Rezension [Wiener Studien 1892], Dombarts Comedian, Wordsworths kritische Ausgabe der Vulgata). Sie ist auch unvollständig, weil inzwischen das Inschriftenmaterial erweitert wurde und spätere für das Vulgärlatein wichtige Autoren (Peregrinatio S. Silviae, Gregor von Tours, Scriptorum rerum Merovingicarum u. a.) nicht berücksichtigt sind.

Redner besprach hierauf die Genetivformen des Personalpronomens *mi* und *ti*, die von Ennius bis zu den Lamentationes des Matheolus (13. Jahrhundert) sich findend, er besonders aus gallischen Schriftsteller belegt. Die Formen *mascel*, *aliquis* (*alicus*), *miserissemus*, *seo = seu = et* sind ebenfalls bei Georges gar nicht oder nicht genügend belegt. Das Bedürfnis einer vollständigen Sammlung der lateinischen Vulgärformen veranlaßte die Wiener Akademie der Wissenschaften schon 1860 zur Ausschreibung folgender Preisfrage: Von dem Vulgärlatein oder sermo plebeius ist in Autoren, Grammatikern und Glossographen und auf Inschriften eine beträchtliche Summe von Thatsachen erhalten, teils in eigenen Wörtern, teils in Formbildungen und Strukturen solcher Ausdrücke, deren sich auch die Schriftsprache bediente. Eine umfassende quellenmäßige Sammlung und Bearbeitung dieses Materials dürfte einen erheblichen Beitrag zur Bereicherung der lateinischen Grammatik und des lateinischen Lexikons ergeben. In der Untersuchung muß der Gesichtspunkt möglichst strenger Sonderung des Vulgären vom Schriftgebrauch maßgebend sein, und in dem vulgären selbst neben dem, was überhaupt als plebejisch zu gelten hat, auch Rücksicht genommen wer-

den auf das, was etwa nur einzelnen Provinzen des römischen Reiches eigentümlich war. Als Grenzscheide für die Heranziehung von Autoren ist die Zeit des Justinian zu nehmen“. Freilich lief darauf nur eine, nicht genügende Arbeit ein. Lag es doch damals mit den kritischen Ausgaben besonders spätlateinischer Autoren noch sehr im Argen, und mußte doch die Größe der Arbeit nebst dem Umstande, daß eine Vereinigung eingehender lateinischer und romanischer Sprachstudien der Tradition zuwiderläuft und der Begriff Vulgärlatein bis zur Zeit des Justinian nicht erschöpfend behandelt werden konnte, ein Scheitern herbeiführen.

Die Arbeit aber muß jetzt gemacht werden, um einerseits für die Formenlehre der romanischen Sprachen die notwendige und sichere Basis zu schaffen, andererseits für die Herausgabe spätlateinischer Texte eine Richtschnur zu geben, inwieweit seltene Formen vor Emdentation und Mißdeutung zu schützen sind. Hierbei ist der Weg der Arbeitsteilung einzuschlagen. Die Indices jener Autoren und Sammelwerke, die hier in Betracht kommen, müssen gleichmäßig angelegt werden. Hugo Linke hat im Wölflinschen Archiv den Plan eines den jetzigen Bestand der vorhieronymianischen lateinischen Bibel zusammenfassenden Korpus, das von höchster Wichtigkeit für die Erkenntnis der lateinischen Volkssprache und ihrer Umbildungen in die romanischen Sprachen wäre, entwickelt. Es wäre nur zu wünschen, daß auch ein Korpus der wichtigsten vulgär geschriebenen Texte überhaupt zustande käme. Bis zu diesem Ziele aber muß das Zustandekommen ausführlicher, allseitig entsprechender Indices und eine weitergehende Berücksichtigung der Lesarten vulgär geschriebener Quellen angestrebt werden.

Redner glaubt, daß von den gelehrten Gesellschaften namentlich, die in ihren Sammlungen spätlateinische Autoren vereinigen, sowohl die Sammlung und Versandung von Kollationen vulgär geschriebener Kodices als die Ausdehnung der Indices zu den einzelnen Autoren mit Rücksicht auf die Sammlung seltener Wortformen leicht zu erreichen wäre, und beantragt folgende Resolution:

„Die philologische und romanische Sektion der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien halten die Schaffung eines dem gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen Forschung entsprechenden Lexikons der vulgär-lateinischen Wortformen für ein Bedürfnis und erwarten von der Liberalität der gelehrten Gesellschaften und Einzelner, die sich mit der Herausgabe namentlich spätlateinischer und frühromanischer Schriftdenkmäler befassen, durch die Anlegung und Beigabe reichhaltiger Wortindices, durch erweiterte Mitteilung von Lesarten vulgär geschriebener Handschriften, durch leihweise Überlassung von Kollationen solcher Handschriften u. a. eine wesentliche Förderung dieser Arbeit“.

Diese Resolution wurde einstimmig angenommen, die Diskussion derselben aber der romanischen Sektion überantwortet. In der letzteren (Vorsitzender Professor Meyer-Lübke) stellte Hofrat Mussafia den Antrag, es sei ein Comité zu wählen, welches an die Wiener Akademie der Wissenschaften ein Memorandum richte des Inhalts, dieselbe möge bei der Veranlassung von Handschriften-Kollationen die genaue Notierung auch der lautlichen, morphologischen und graphischen Varianten zur Pflicht machen. Hofrat Mussafia, Prof. Meyer-Lübke und Landeschulinspektor Huemer wurden in dieses Comité gewählt.

Es folgte nun in der philologischen Sektion der Vortrag des Gymnasialprofessors Jurenka-Wien „über die Wichtigkeit, die gegenwärtigen Richtungen und die Aufgaben der Pindar-Studien“. Der Vortragende besprach die Verdienste Böckhs, Dissens, Tycho Mommsens, Leopold Schmidts und Mezgers um die Erklärung Pindars und bedauerte, daß von einer Einigung unter den Gelehrten bei keiner einzigen Ode die Rede sein könne.

Die Auffassung der Dichtergröße Pindars durch die genannten Gelehrten zogen in Zweifel Bergk, von Wilamowitz-Moellendorff, Graf und besonders der Kopenhagener Universitätsprofessor Drachmann (Moderne Pindarfortolkning 1891), dem sich der Redner anschloß. Er zeigte an mehreren Beispielen, daß die bisherige Methode den Mythos in den pindarischen Gesängen mit einem rätselhaften Dunkel umkleidet habe und stellte als oberste Forderung auf, es sei die höhere Exegese durchaus von der niederen abhängig zu machen, d. h. die Antwort auf die Frage, weshalb der Dichter diesen oder jenen Mythos gewählt habe, sei immer im Gedichte selbst zu suchen, der Mythos sei rein objektiv aufzufassen und Wechselbeziehungen zwischen ihm und den Verhältnissen des Siegers nur dann darin zu konstatieren, wenn des Dichters Worte ausdrücklich dazu auffordern. Die Mythen sind in 4 Gruppen einzuteilen: 1. in solche, die im Zusammenhange stehen mit der Lokalität oder der Art des Sieges, 2. in jene, deren Gegenstand die Heimatstadt oder die Abstammung des Siegers ist, 3. in solche, deren Wahl ein Vergleich mit dem Sieger voraussetzt, und 4. die sich durch des Dichters eigene Worte als Abschweifungen manifestieren. Es ist nur ein lockerer Zusammenhang zwischen dem Mythos und den Verhältnissen des Siegers anzunehmen und die Annahme eines einheitlichen Grundgedankens, der alle Teile des Gedichtes zusammenhalten soll, sehr in Frage zu ziehen. Auch die niedere Exegese und Kritik hat sich bei einem Texte, der, was die Vortrefflichkeit der Überlieferung anbelangt, fast als Unikum dasteht, der Konjekturen zu enthalten, deren Zweck es ist, für den eingebildeten Grundgedanken Stützen zu gewinnen. Einfachheit und Natürlichkeit auf diesen Gebieten der Pindarforschung muß erstrebt werden, damit der Dichter in größere Menschennähe gebracht und verständlicher gemacht werde: er wird dann aufhören zu denjenigen Dichtern zu zählen, welche mehr gepriesen als gelesen werden.

Universitätsprofessor Swoboda-Prag sprach „über den Prozeß des Perikles“, indem er von dem durch Belver und Duncker gelieferten Nachweis ausging, daß nur ein einziger Prozeß gegen Perikles stattgefunden habe. Den Mittelpunkt der Beweisführung bildet eine Rekonstruktion des von Plutarch (Perikl. 32) überlieferten Psephisma des Drakontides; aus letzterem resultiert das Ergebnis, daß die Untersuchung gegen Perikles von dem Räte kraft der letzterem zustehenden Kontrollbefugnisse *ex officio* eingeleitet ward. Die Ausführungen des Vortragenden sollen im Hermes veröffentlicht werden.

Zum Schlusse sprach Gymnasialprofessor Wotke-Oberhollabrunn „über den Einfluß der byzantinischen Litteratur auf die älteren Humanisten Italiens“. Dieser Einfluß wurde nachgewiesen auf dem Gebiete der Rhetorik (Festreden und Gelegenheitsreden jeglicher Art, Essays, *ἐκφράσεις*), der Epistolographie (Bettelbriefe), des Epigrammes und anderer poetischer Gelegenheitsprodukte. Auch der Sieg des Platonismus

über die Anhänger des Aristoteles bei den Humanisten ist nur die Einwirkung der herrschenden Strömung im byzantinischen Reiche. Das Wiederauftreten lukianischer Darstellungsweise geht in gleicher Weise auf byzantinischen Einfluss zurück.

Der nachträglich angemeldete Vortrag des Universitätsprofessors Gitlbauer-Wien über „die älteste griechische Kurzschrift“ mußte wegen Zeitmangels unterbleiben.

Mit dem Beschlusse, den Nestor der klassischen Philologie, Geheimrat Sauppe, telegraphisch zu begrüßen, endete diese letzte Sitzung.

3. Archäologische Sektion.

In der konstituierenden Sitzung am 24. Mai in der archäologischen Sammlung der Universität wurden auf Vorschlag des Hofrates Bendorff-Wien, welcher die Geschäfte weiter führte, der Generalsekretär des k. deutschen archäologischen Instituts Professor Conze-Berlin zum Ehrenpräsidenten, Custos von Schneider zum Stellvertreter des Vorsitzenden, Jüthner-Wien zum Schriftführer gewählt und Begrüßungstelegramme an Geheimrat von Brunn in München und Dr. Humann in Smyrna abgesendet.

Hierauf überreichte Dr. Heberdey-Wien namens der archäologischen Sammlung ein zur Begrüßung des Philologentages hergestelltes Gedenkblatt (s. oben unter den Festschriften), welches nach einer Zeichnung Dr. Reichels das Relief des Lakrateides in Eleusis darstellt, und erläuterte das Monument nach seiner religionsgeschichtlichen Bedeutung. Von der ursprünglichen Größe (3,0 m breit und 1,8 m hoch) ist mehr als ein Drittel in etwa 60 Bruchstücken erhalten, die vom Vortragenden und Reichel aus verschiedenen Teilen des heiligen Peribolos zusammengefunden und zusammengesetzt wurden. Die Entstehungszeit des Reliefs fällt um die Wende des 2. und 1. Jahrhunderts vor Christus. Von Wichtigkeit ist es, daß auf dem Relief die fackeltragende Jünglingsgestalt als Eubuleus nachgewiesen werden konnte, wodurch die von Bendorff in Aussicht genommene kunstgeschichtliche Untersuchung des Eubuleuskopfes, der mit den umfangreichsten und wichtigsten Teilen des Lakrateidesreliefs im sogen. Plutonion gefunden wurde, wesentlich gefördert wurde.

Der von Dr. Kalinka-Wien angekündigte Vortrag über den lykischen Apparat der von der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien eingesetzten Kommission zur archäologischen Erforschung Kleinasiens mußte wegen vorgerückter Zeit unterbleiben.

Am ersten Verhandlungstag, dem 25. Mai, besuchten die archäologische Sektion und die Sektion für alte Geschichte und Epigraphik gemeinsam die Antikensammlung der kunsthistorischen Sammlungen des Kaiserhauses. Hier dankte Professor Conze dem Direktor der Sammlung, Regierungsrat Kenner, für die vom k. u. k. Oberstkämmereramte gewidmete Publikation Schneiders (s. oben unter den Festschriften).

Custos von Schneider-Wien begann die Verhandlungen mit einem Vortrage „über das Hauptstück der Bronzensammlung, die große Statue vom Heleneberge bei Klagenfurt“, indem er die Ergebnisse der Untersuchung, die die Festschrift enthält, auszugsweise mitteilte. Er erklärte sie für ein griechisches Originalwerk, wahrscheinlich polyklettischer

Schule, darstellend einen Festsieger mit dem Wurfspieß in der Linken und betend erhobener rechten Hand. Wie die den Fundort, die Fundumstände und die auf dem rechten Oberschenkel angebrachte lateinische Weihinschrift, welche in neuerer Zeit nachgegraben wurde, beweisen, sei das Werk im ersten Jahrhundert v. Chr. wahrscheinlich auf dem Handelsweg von Aquileja in den Norden gekommen und als Tempelstatue in einem Heiligtum geweiht worden.

Die moderne Form der Buchstaben und den antiken Ursprung der Inschrift bestätigte Professor Hirschfeld-Berlin, während Professor Bormann-Wien einen noch erkennbaren Rest der ersten alten Schrift nachwies. Während Flasch-Erlangen die Möglichkeit eines italischen Ursprunges der Statue noch nicht ganz ausgeschlossen sehen wollte, waren Kokulé, Conze, Benndorf über ihren griechischen Ursprung im 5. Jahrhundert einig und teilten die Auffassung, daß zwar Berührungen mit polykletischen Typen vorlägen, aber eine Reihe von Anzeichen auf attische Entstehung hinweisen.

Die Sektionen hörten weiter vereinigt einen Vortrag von Professor von Domaszewski-Heidelberg über ein Militärrelief von Carnuntum an.

Hierauf trug Custos von Schaeider-Wien eine neue Deutung der Silberschale von Aquileja vor, welche einen Römer zeigt, an dessen Seite der Schlangenzug des Triptolemus steht, der Ceres opfernd. Er glaubt, daß der Römer nicht Germanicus oder Agrippa, sondern wegen der Dreizahl der ihn umgebenden Kinder Claudius sei, der im Jahre 50 als drittes Kind Nero adoptierte. Die Schale müßte dann zwischen 50 und 54, dem Todesjahr des Claudius, entstanden sein.

Zum Schlusse sprach derselbe Redner über die berühmte Gemme Augustea und stellte die Nachrichten über das Schicksal des Steines seit 1246, wo er in einem Verzeichnisse des Kirchenschatzes von S. Sernin in Toulouse erwähnt wird, zusammen. Er schloß mit der Bemerkung, daß die sitzende Frau mit dem Füllhorn wohl nicht Abundantia oder Felicitas, sondern die Tellus sei; der bärtige Mann, der sich über ihr erhebt, gewöhnlich als Personifikation des Meeres genommen, dürfte mit Rücksicht auf die in gleichzeitigen Bildwerken typische Gegenüberstellung von Erde und Himmel Caelus sein.

Am zweiten Versammlungstag, den 26. Mai, versammelte sich die Sektion im Atrium des österreichischen Museums für Kunst und Industrie, wo von Kustos Masner eine Ausstellung von Antiken besorgt worden war. Es kam der von Masner angefertigte Katalog dieser Ausstellung zur Verteilung, welche auserlesene Stücke aus dem Bestande österreichischer Provinzialsammlungen mit Ausnahme des städtischen Museums von Triest und zahlreiche Antiken aus dem Wiener Privatbesitze vereinigte. Auf Gegenstände dieser Ausstellung bezogen sich die gehaltenen Vorträge.

Dr. Hoernes-Wien sprach über „die Situla von Watsch und die verwandten Denkmäler“, Bronzegefäße mit figürlichen Reliefs, welche der vorrömischen Zeit angehören und in den südlichen Teilen der Monarchie oder in der Poebene gefunden wurden. Er referierte über die verschiedenen kunsthistorischen Auffassungen, welche diese wichtige Monumentalklasse von Orsi, Benndorf, Brizio, Gherardini, Pais, von Duha, Schumacher gefunden hat.

Der Vortragende selbst glaubte in ihr eine gediegene alteinheimische Technik zu erkennen, welche entscheidende Anregungen griechischer Kunst durch etruskische Vermittlung erfahren habe. Infolge einer nationalen Reaktion gegen die Etrusker habe die venetische Industrie der etruskischen die Thäler der Ostalpen verschlossen. Die „lamiae figurate“ nähmen eine Mittelstellung ein zwischen den Funden von Hallstadt und La Tène und böten vielleicht einen Fingerzeig für die noch unbekanntere Herkunft des Stiles der letzteren Periode.

Im Anschlusse daran sprach Universitätsprofessor Gurlitt-Graz über Fundstücke aus Gräbern bei Klein-Gleina in Steiermark.

Dr. Masner-Wien erläuterte Altertümer von Brigetio, Carnuntum u. a., und Professor Majonica-Görz besprach die antiken Gläser aus Aquileja und versuchte an den zur Ausstellung gelangten Exemplaren nachzuweisen, wie eine blühende Glasindustrie dort von der Zeit der römischen Republik bis in die christliche Epoche bestanden habe. Professor Weifshäupl-Pola sprach über vier attische Grablekythen, die am Hymettos gefunden erst jüngst aus der Sammlung Prokesch-Osten vom österreichischen Museum erworben wurden. Sie verdienen durch ihre sich mit attischer Gräberkultur berührenden Darstellungen und ihre gemeinsame Herkunft aus einem gemeinsamen Grabe Beachtung, da sie ein Nebeneinanderbestehen verschiedener Techniken und Kompositionsweisen außer Zweifel lassen.

Hierauf wurden die Sammlungen des regierenden Fürsten Liechtenstein und Karl Grafen Lanckoronski gebührend gewürdigt und den beiden hochsinnigen Förderern archäologischer Studien Dank und Verehrung der Versammlung ausgedrückt.

Schließlich erläuterte Kustos Riegl-Wien ein nach seinen Angaben hergestelltes Modell eines altgriechischen Webstuhles und besprach die Vasenbilder, welche Webstühle darstellen. Es gelang ihm, diejenigen Punkte aufzuklären, die nach Conzes grundlegenden Ausführungen über den Webstuhl der Penelope auf der bekannten chiusinischen Vase noch in Schwebe geblieben waren.

Am dritten Verhandlungstag, den 27. Mai, besichtigte die Sektion im kunsthistorischen Hofmuseum die Skulpturen des Heroons von Gjölbaschi-Trysa, dessen Entstehung nach stofflichen und stilistischen Anzeichen in die zweite Hälfte des 5. Jahrhunderts versetzt werden muß. Hofrat Benndorf erläuterte zunächst an dem aufgestellten Modell Anlage und Zweck des Baues, wobei er die Art des Tottenkultus auseinandersetzte und das Theseion in Athen als einen analogen Bau erklärte. Von den erhaltenen Relieffriesen wählte er dann diejenigen der Westwand aus und begründete die Auffassung, daß man in dem allen ein geschlossenes Bild des Kampfes um Troja im Stadium der Aithiopia zu erkennen habe. Das Monument bietet alte zusammenhängende Vorstellungen von der monumentalen Malerei des 5. Jahrhunderts v. Chr. und den großen Stoffen des kyklischen Epos der Griechen. Für die Publikation Benndorfs und Niemanns über das Heroon (Wien 1890), die das k. und k. Oberstkämmereramt veranlaßt hatte, dankte Schreiber-Leipzig im Namen der Versammlung.

Die Sektion hörte darauf in den Sälen des kaiserlichen Münzkabinetts einen Vortrag des Regierungsrats Kenner-Wien „über den gegenwärtigen Stand der Forschung bezüglich des römischen Kaiser-

medaillons“. Kenner suchte hierbei die mannigfachen Beziehungen der Numismatik zu den archäologischen Fächern zu zeigen und wies den monetären Charakter des Medaillons, seine offizielle Geltung und die Wirkung politischer wie kulturgeschichtlicher Vorgänge auf seine Entwicklung nach. In kunstgeschichtlicher Beziehung wurde seine Bedeutung für die Pflege der Bildnisse, sowie die Stellung des Moneta-Medaillons dargelegt und die Frage erörtert, inwiefern Nachbildungen von Bildwerken auf den Medaillons zur Ergänzung antiker Torsi herangezogen werden können. Endlich wurden die Spuren einer Organisation der römischen Geschenkmünze, die sich auf die Kategorisierung der Empfänger und die Scheidung der Kompetenz des Principes und des Senates beziehen, aufgezeigt.

Zum Schlusse der Verhandlungen, welche ausgesprochener Massen in einer gemeinsamen Besichtigung des Wiener Antikenbesitzes ihren Schwerpunkt finden sollten, dankten Professor Flasch-Erlangen für die gediegene Durchführung dieser Aufgabe, Hofrat Beandorf dem Regierungsrat Kenner, indem er die erfreuliche Gemeinschaft wissenschaftlicher Bestrebungen hervorhob, die zwischen Universität und Hofmuseum obwalten.

In einer außerordentlichen Nachmittagssitzung wurden noch drei programmmäßige Vorträge erledigt.

Zuerst legte Professor Treu-Dresden drei Wiederherstellungsversuche vor, welche in der Skulpturensammlung des Albertinums in Dresden an archaisch-griechischen Bildwerken vorgenommen wurden: 1. Lakonisches Marmorbecken aus Olympia (von drei auf Löwen stehenden Frauen getragen), als dessen Bestandteile sich die in Olympia gefundene sogenannte Eumenide und ein ebenda ausgegrabener liegender Löwe herausgestellt haben; 2. die Thongruppe eines fraueraubenden Silens in Olympia, wahrscheinlich ein Akroterion (des Schatzhauses von Metapont?); 3. die Nike von Delos und die Inschriftbasis des Archermos. Der in Dresden unternommene praktische Versuch der Ergänzung und Zusammenfügung beider Stücke in Originalabgüssen ergab die Nichtzusammengehörigkeit beider. — Die letzteren Ausführungen begegneten bei einigen Herren Zweifel.

Professor Schreiber-Leipzig sprach „über den karischen Zeuskultus“. Er charakterisierte die religiöse Verfassung Kariens, die Zeuskulte und -Bilder, soweit sie litterarisch oder durch karische Münzen bezeugt sind. Die Münzbilder führen auf eine durch spätere Hellenisierung veränderte Urform eines karischen Landesgottes von völlig ungriechischer, unzeusartiger Bildung zurück. Diese zeigt Übereinstimmung mit der männlichen Figur eines noch unpublizierten, aus Rom stammenden Reliefs, auf welchem Jupiter Dolichenus und die syrische Göttin mit einander vereint sind. Dies ist die älteste Auffassung des gewöhnlichen Dolichoustypus. Beide Typen, der Münz- und Relieftypus, sind durch Gleichheit der Attribute und der Bekleidung mit einer Götterfigur auf den Felsenreliefs von Jasili-Kaïa verbunden. Deshalb sind der karische Zeusposeidon (Osogo) und der nordsyrische Gott (Jupiter Dolichenus) jüngere Formen eines syro-kappadokischen Landesgottes, dessen älteste Gestalt auf sog. hethitischen Felsenreliefs erscheint.

Dr. Schneider-Leipzig sprach „über die Entwicklung des geometrischen Stiles (in der griechischen Keramik) und sein Verhältnis zur Textilkunst“. Nicht das hohe Alter der erhaltenen kera-

mischen Erzeugnisse bietet den Maßstab der Beurteilung ihrer Abhängigkeit von einer fremden Technik, sondern die selbstgewählte Beschränkung, die sich allein aus einem Zwange erklärt, dem der Malgrund der Vase nicht unterliegt. Das benutzte Mattengeflecht ergibt sich als das gesuchte Vorbild.

Eine längere Diskussion unter besonderer Beteiligung von Riegl-Wien, der diese Frage jüngst in seinem Buche „Stilfragen“ (Berlin 1893) behandelt hat, knüpfte sich an den Vortrag, der die schwierige Frage des Ursprungs der bildenden Kunst berührte.

4. Sektion für alte Geschichte und Epigraphik.

In der konstituierenden Sitzung am 24. Mai wurden über Vorschlag des Geschäftsleiters Universitätsprofessors Bormann-Wien Professor Hirschfeld-Berlin zum Ehrenpräsidenten und Professor Szanto-Wien zum Schriftführer der Sektion gewählt. Eingeschriebene Teilnehmer waren 52.

Am ersten Verhandlungstag, den 25. Mai, tagte diese Sektion zuerst vereint mit der archäologischen Sektion im kunsthistorischen Hofmuseum, um den Vortrag Schneiders über die Bronzestatue vom Heleneberge (s. oben) anzuhören. Hierauf begab sie sich zu einigen epigraphischen Denkmälern heimischen Fundorts. Vor dem Grabstein des Centurionen Calidius aus Carnuntum sprach von Domaszewski-Heidelberg über „römische Militärreliefs“; der Vortragende versprach eine Sammlung der römischen Militärreliefs zu veröffentlichen. Prof. Hirschfeld-Berlin knüpfte an diesen Vortrag einige Bemerkungen über die Existenz des älteren Lagers in Carnuntum. Hierauf legte von Domaszewski Photographien römischer Militärreliefs vor und besprach die Typen und die durch Feststellung derselben im Vereine mit epigraphischen Indicien ermöglichte Datierung dieser Denkmälergruppe.

Professor Majonica-Görz begründete „Vorschläge für die Benennung der verschiedenen Formen der Grabdenkmäler“. Bereits Petersen, Kumanudis, Nissen, Sybel haben solche Vorschläge gemacht, aber ohne Erfolg; und doch sollten die einzelnen Typen der Grabsteine festgestellt, benannt und allgemein verwandt werden. Der Vortragende teilte die Grabmäler ein in: 1) solche, welche nur durch äußere Merkmale (keine Inschrift) die Grabstätte bezeichnen (cenotaphium, cubiculum, sepulcrum, tumulus u. a.), 2) Grabmonumente, die zur Aufbewahrung der Asche oder der Gebeine dienen (arca, hydria, olla, ossuarium u. a.), 3) Inschriftsteine zur Bezeichnung der Grenze der Grabarea (cippi, columnae, hermae u. a.), 4) solche, welche die Form eines Tempelchens (sacellum, aedicula) oder eines Altars (ara) haben, 5) Inschriftsteine, die nur Teile eines größeren Denkmals sind. Diese Kategorien wurden nun im einzelnen besprochen.

Professor Bormann erhob gegen mehrere Details Einsprache und Professor Hirschfeld fand die Frage noch nicht spruchreif, wenn es auch wünschenswert sei, für bestimmte Typen der Steine bestimmte, allgemein anzunehmende Benennungen zu wählen. Er wünschte die Möglichkeit der Durchführung erst in einer kleineren Spezialpublikation eines engeren geschlossenen Fundgebietes, z. B. von Aquileja, erprobt, womit die Versammlung sich einverstanden erklärte.

In der zweiten Sitzung am 26. Mai legte der Vorsitzende, Professor Hirschfeld, im Namen der Herren Theodor Mommsen und von Domaszewski die Druckbogen des von ihnen herausgegebenen Supplements zum III. Band des Corpus inscriptionum Latinarum mit den Inschriften von Österreich-Ungarn und Bayern und den in den Donauländern gefundenen Militärdiplomen vor und dankte für die aufopfernde Unterstützung, die das Werk besonders durch das archäologisch-epigraphische Seminar in Wien als Centralstelle für die Epigraphik der Donauländer erfahren habe. Professor Bormann dankte den Verfassern.

Professor D. H. Müller-Wien legte sodann eine palmyrenische Inschrift mit Relief vor, worauf der Gott Satrapes genaunt und abgebildet ist. Ferner legte er eine große Anzahl Abklatsche von altsabäischen und -äthiopischen Inschriften vor, die ihm von dem englischen Reisenden Th. Bent zur Publikation überlassen wurden. Sie sind geeignet, die Anschauung über die äthiopische Schrift und Sprache gründlich umzugestalten.

Es folgte die Vorlage von Abklatschen und Abschriften antiker Steine und Urkunden durch Rev. Hochler-Wien und Prof. Brunsmid-Agram.

Hierauf hielt Architekt Dell-Wien einen Vortrag über seine im Jahre 1890 abgeschlossenen „Studien am Pantheon in Rom“. Er hatte bereits in Rom vor zwei Jahren die Überzeugung ausgesprochen, daß der Bau aus hadrianischer Zeit stamme, eine seither von anderen wiederholte und nunmehr herrschend gewordene Meinung, und besprach eine Reihe von interessanten an dem Bauwerk gemachten Entdeckungen.

Professor Bormann schloß sich Dells Ausführungen an und betonte, daß, wenn auch nach Dell in der Vorhalle wenigstens Fries und Architrav augusteischer Zeit sein müßten, die Inschrift des Agrippa auf dem Fries eine hadrianische Wiederherstellung sei.

In der dritten Sitzung am 27. Mai legte Professor Bormann ein im Besitze des Herrn Trau in Wien befindliches, früher nicht gekanntes Militärdiplom aus Brigetio in Abdrücken vor, welches zu den interessantesten Denkmälern dieser Klasse zählt.

Hierauf besprach Dr. Hoernes-Wien die beiden Publikationen des bosnisch-herzegowinischen Landesmuseums in Sarajewo, die bereits Regierungsrat v. Thallóczy dem Plenum der Philologenversammlung vorgelegt hatte (s. oben), vom Standpunkte der Sektion, worauf Professor Hirschfeld dankte.

Dann berichtete Professor Szanto-Wien über den Stand der Vorarbeiten zur Herstellung eines „Corpus inscriptionum Asiae minoris“, die von der Akademie der Wissenschaften in Wien auf Grund einer fürstlich Liechtensteinschen Stiftung angeordnet wurde. Die Vorarbeiten erstrecken sich auf die Herstellung eines Schedenapparates für sämtliche Inschriften kleinasiatischen Fundortes. Bis jetzt sind sämtliche größere Inschriftenpublikationen und Reisewerke, sowie die gesamte Zeitschriftenliteratur bis zum Beginn 1893 excerpiert und die Inschriften auf Scheden gebracht und geographisch geordnet. Alljährlich werden Reisen unternommen zur Vervollständigung des epigraphischen Materials und zur Revision der publizierten Inschriften; so sind bis jetzt zweimal Cilicien und einmal Lykien bereist worden, während Karien zunächst an die Reihe kommt. Über die Reisen nach Cilicien des Dr. Wilhelm und Dr. Heberdey berichtete ersterer.

Hierauf zeigte Professor Haas-Wien einen Praecessionsglobus, der die Darstellung des Sternenhimmels für eine beliebige Breite, sowie für eine beliebige Zeit (Jahr, Tag und Stunde) bezweckt. Er erörterte die Konstruktion desselben und zeigte an einigen Beispielen den Nutzen desselben (Homers Bemerkung, daß der große Bär stets über dem Horizont bleibe, Demonstrierung der aus Censorinus, Geminus und Ptolomäus in den Wislicenuschen Tafeln angeführten und berechneten Beispiele u. a.). Auch läßt sich der Globus zur Demonstration von Thatsachen aus der Geschichte der babylonischen und assyrischen Astronomie und aus Schlegels Uranographie chinoise verwenden.

Dann legte Dr. Viereck-Berlin die Papyruspublikation der Berliner Museen vor, die durch den 1892 erfolgten Ankauf einer Sammlung von 2—3000 Papyri, meist aus dem Fajum, veranlaßt wurde. Diese Urkunden gehören meist den drei ersten nachchristlichen Jahrhunderten an, während die früheren (Berliner) Sammlungen aus ptolomäischer oder byzantinischer Zeit stammen.

Die Generalverwaltung der königlichen Museen faßte den Plan zu der nunmehr begonnenen Gesamtpublikation ihrer Papyrussehätze auf Veranlassung Mommsens. Bei Weidmann verlegt, erscheint das Werk unter dem Titel: Ägyptische Urkunden aus den königlichen Museen zu Berlin, in zwei nebeneinandergehenden Serien; die eine wird die koptischen, arabischen und persischen, die zweite die griechischen Urkunden aus römischer Zeit enthalten. Für die griechischen Ostraka und sämtliche Urkunden aus ptolomäischer Zeit sind Sonderpublikationen geplant.

Mitarbeiter sind Wilcken, Krebs und Viereck. Jährlich sollen zehn Hefte von je 32 Blättern erscheinen. Die einzelnen Blätter sind nur auf der einen Seite beschrieben, und zwar ist die Autographie für die Publikation gewählt; deshalb der niedrige Preis des Heftes (2 M. 40 Pf.). Es werden nur die bloßen Texte ohne weiteren Kommentar, bloß die Inventarnummern, laufende Nummer der Publikation, Angaben über Beschaffenheit und Herkunft des Papyrus, die in den Urkunden vorkommenden Daten nach unserem Kalender, die orthographischen und grammatischen Eigentümlichkeiten, sowie Auflösung der Siglen gegeben. Der Vortragende äußerte schließlich den Wunsch, daß auch die Sammlungen in Wien, Paris und London, die zum größten Teil aus derselben Fundstätte stammen, ebenso rasch publiziert werden möchten.

Professor Bormann dankte für diese Darlegungen und hob die Bedeutung der Papyrusforschung für die Altertumswissenschaft, die die Epigraphik von ihrem ersten Platze zu verdrängen bestimmt sei, hervor.

Hierauf referierte Dr. Dreger-Wien über das Monument von Adam-Klissi (Tropaeum Traiani), bei dessen Publikation er Herrn Tocilescu zur Seite steht.

Professor von Scala-Innsbruck sprach über „neue Polybiusbruchstücke bei Hieronymus“ (in Daniel c. 11): dieses Kapitel sei aus Porphyrius geschöpft, der wörtlich Polybius ausgeschrieben habe, sodafs nun für den Krieg gegen Antiochus außer den unvollständig aus Polybius geschöpften Nachrichten des Livius nunmehr gewissermaßen der vollständige Polybius bei Hieronymus vorliege.

Zum Schlusse sprach Professor Hirschfeld dem Geschäftsleiter Prof.

Bormann den Dank aus und bemerkte, daß die Verhandlungen der Sektion mit Absicht auf das Gebiet der Monumentenforschung eingeschränkt worden seien, um ein Bild der Thätigkeit der Wiener Schule und speziell des Wiener archäologisch-epigraphischen Seminars zu geben. Wien sei die Metropolis für das Fundgebiet der Donau und weiterhin bis nach Kleinasien. Außerdem sei Österreich-Ungarn selbst ein reiches antikes Fundgebiet. Er wünschte eine weitere gedeihliche Entwicklung der Wissenschaft in Österreich.

5. Germanistische Sektion.

In der konstituierenden Sitzung am 24. Mai gedachte der Geschäftsleiter, Universitätsprofessor Minor-Wien, zunächst der Verluste eines Andresen, Zarncke, Birlinger, V. v. Zingerle, Lexer, Lindenschmidt, Esswein, Brücke, Westphal und forderte die Anwesenden auf, sich in das goldene Buch der Sektion einzuzeichnen (94 Teilnehmer). Hierauf wurde Universitätsprofessor Kelle-Prag und Direktor Waniek-Bielitz zu Präsidenten und Szamatolski-Berlin und Stern-Wien zu Schriftführern gewählt.

In der ersten Sektionssitzung, am 25. Mai, besprach Dr. Kraus-Wien „die Aufgaben der Forschung auf dem Gebiete der deutschen Litteratur des 11. und 12. Jahrhunderts und die Mittel zu ihrer Lösung“, wobei er besonders die Wichtigkeit der Quellenfrage und der Aufdeckung verwandtschaftlicher Beziehungen der Denkmäler für Datierungen und Aufstellung von litterarischen Gruppen betonte. Besonders forderte er zum eingehenden Studium der kleineren Legenden des 14. Jahrhunderts auf, über deren Zuweisung ins 12. oder 13. Jahrhundert noch vielfach Unsicherheit herrsche.

Dann sprach Professor Erich Schmidt-Berlin über Lessings Fragment „Das Horoskop“ und verneinte das Vorhandensein polnischer Quellen; auch das von Schiller für den „Demetrius“ benutzte Buch des Leibmedikus Connor, dessen Namen der Arzt bei Lessing führt, ergebe gar nichts. Dagegen beruhe das Hauptmotiv, der verhängnisvolle Orakelspruch, auf der Patricidageschichte im „Mathematikus“ des Hildebertus Turonensis.

Professor Creizenach-Krakau erklärte Quintilians IV. Deklamation für die auch von Lessing unmittelbar benutzte Quelle Hildeberts.

Zum Schlusse sprach Professor Sievers-Leipzig „zur Rhythmik und Melodik des neuhochdeutschen Sprachverses“.

In der zweiten Sektionssitzung am 26. Mai sprach Dozent Jellinek-Wien „über die notwendigen Vorarbeiten zu einer Geschichte der mittelhochdeutschen Schriftdialekte“. Er wollte näher untersucht wissen, inwiefern sich für die Aufzeichnung mittelhochdeutscher Gedichte gewisse Regeln festgesetzt haben, die den einzelnen Schreiber von den Besonderheiten seiner lokalen Mundart emanzipierten. Eine genaue Kenntnis des mittelhochdeutschen Schriftsystems sei sehr wichtig für die historische Sprachforschung, die Ausgaben mittelhochdeutscher Gedichte und die Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache. Da ein Einzelnar der Aufgabe einer Untersuchung aller mittelhochdeutschen Buchhandschriften nicht gewachsen sei, wäre eine Vereinigung von Gelehrten wünschenswert, die nach einheitlichen Gesichtspunkten diese Arbeit durchführte.

Hierauf sprach Privatdozent Hauffen-Prag über „das deutsche Volkslied in Österreich-Ungarn“. Ein eigentlich österreichisches Volkslied giebt es nicht, doch entwickelte sich in einzelnen, durch das Hochgebirge oder fremde Volkstämme vom Verkehr stärker abgeschnittenen Landstrichen Österreichs ein eigenartiges Volkslied. Während das Volkslied Mitteld Deutschlands meist schriftdeutsch erscheint, trete es im Norden und Süden vorwiegend im Dialekt auf. In Österreich treibe das Dialektlied noch immer neue Blüten. Der Vortragende gab eine Übersicht der Biographie des deutschen Volksliedes in Österreich und charakterisierte mehrere Liedergruppen: 1. die an das Alpenleben gebundenen (Alm-, Wildschützenlieder, Schnadahüpfeln), 2. Lieder der Sprachinseln (Siebenbürger Sachsen, Gottschee, Kuhländchen, Deutschböhmen). Die Volkspoesie der fremden Nachbarstämme (Slovenen, Ungarn, Tschechen) hat keinen tiefergehenden Einfluß auf das deutsche Volkslied gewonnen.

Professor Pommer-Wien wollte neben der litterarischen auch die musikalische Seite des Volksliedes beachtet wissen, auch Friedländer-Berlin war derselben Ansicht und wies auf den Unterschied des norddeutschen und österreichischen Volksliedes hin.

Hierauf sprach Dr. Szamatólski-Berlin über die „Jahresberichte für deutsche Litteratur“ und legte die Entstehungsgeschichte, Einteilung und Ziele des Unternehmens eingehend dar.

In der dritten Sektionsitzung am 27. Mai sprach Oberlehrer Bötticher-Berlin über „die mittelhochdeutsche Lektüre an höheren Lehranstalten“, indem er fünf in der Berliner Gesellschaft für deutsche Philologie zum Zwecke einer fruchtbaren Behandlung des deutschen Mittelalters aufgestellte Thesen besprach und zur Annahme empfahl:

1. Zur Erreichung der Ziele, welche dem deutschen Unterrichte in der Ober-Sekunda vorschweben müssen, ist es erforderlich, daß die Schüler bei der Lektüre des Nibelungenliedes den Originaltext in einer Auswahl der wichtigsten zusammenhängenden Abschnitte in den Händen haben (Professor Gombert schlug die Fassung vor: „Für die schulmäßige Behandlung des Mittelhochdeutschen an Gymnasien ist mittelhochdeutscher Text nötig“).

2. Das Ziel der mittelhochdeutschen Lektüre ist nicht eine Aneignung der Sprache auf Grund grammatikalischer Kenntnisse, wie sie der fremdsprachliche Unterricht erstrebt, sondern ein Verständnis der poetischen Eigenart und der sprachlichen Form der gelesenen Werke. Damit soll zugleich ein Verständnis für die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache angebahnt werden.

3. Die Leistung des Schülers, welche der Unterricht anstrebt, ist nicht eine präparierte oder extemporierte Übersetzung, sondern ein verständnisvolles Vorlesen in richtiger Aussprache und sinngemäßer Betonung. Hierzu hat der Lehrer durch eigenes Vorlesen und durch sprachliche wie sachliche Erklärungen anzuleiten.

4. Das Verfahren bei Erklärung der grammatischen Formen ist durchaus induktiv. Eine systematische Belehrung über mhd. Grammatik ist der Lektüre nicht voranzuschicken.

5. Neben dem Nibelungenliede (erstes Vierteljahr) ist als Vertreter der höfischen Dichtung Walther (zweites Vierteljahr) in den Mittelpunkt des Unterrichtes zu stellen. — Sämtliche Thesen wurden einstimmig angenommen

Der Vorsitzende Kelle erörterte hierauf die Quellen des Ezkoliedes, das von Scherer und Wilmanns für ein Meisterwerk der Komposition gehalten, sich als armselige Kompilation aus des Hrabanus Maurus de laudibus s. Crucis und den „Declarationes“ dazu erweist. Auch hat das Ezkolied mit den Kreuzzügen gar nichts zu thun, sondern ist nur ein Lobgedicht auf das h. Kreuz.

Endlich sprach Dr. Friedländer-Berlin „über einige volkstümliche Lieder des 18. Jahrhunderts“: 1. Vorgeschichte des Hauffschen „Morgenrot, Morgearot, Leuchtet mir zum frühen Tod“. 2. Das Lied vom Kanapee.

Im Anschluß an diesen Vortrag beantragte Professor Gombert, an Rudolf Hildebrand, den Freund und Kenner des Volksliedes, ein Begrüßungstelegramm zu senden. (Angenommen.)

6. Englische Sektion.

In der konstituierenden Sitzung am 24. Mai wurden von den 33 Teilnehmern Universitätsprofessor Schipper-Wien zum Vorsitzenden, Prof. Kölbling-Breslau zum Stellvertreter und Prof. Würzner-Wien zum Schriftführer gewählt.

In der ersten Sitzung am 25. Mai wurde zunächst der seit dem Münchener Philologentag verstorbene Fachgenosse: Ten Brinks, Mätzners, R. Köhlers, Werders und Taines gedacht, dann sprach Privatdozent Dettner-Wien „über die Headbearden im Beowulf“ und versuchte die betreffende Sage (gegen Müllenhoff) als mythisch nachzuweisen; es liege der Mythos vom Weltbrand vor.

Oberlehrer Hartmann-Insterburg sprach „über den Einfluß der englischen Litteratur auf die deutsche des 18. Jahrhunderts: William Wycherley und Christian Felix Weisse“.

Endlich sprach Professor Kellner-Troppau „über Mrs. Humphrey Ward und den englischen Roman der Gegenwart“ und legte unter anderem den Einfluß der deutschen Denkweise dar, den ihre Werke zeigen.

Am zweiten Verhandlungstage, den 26. Mai, waren die englische und romanische Sektion vereinigt unter Professor Schippers Vorsitz.

Es sprach zuerst Oberlehrer Koch-Berlin „über die neue Methode des neusprachlichen Unterrichts“. Er verfolgte den Gang der Reformbewegung in seinen Hauptzügen und konstatierte, daß die neuen preussischen Lehrpläne vom Jahre 1890 den meisten Forderungen der Reformen Rechnung getragen haben: es wird ein größerer Wert auf gute Aussprache und die Sprachfähigkeit gelegt, der Betrieb der Grammatik ist zurückgedrängt und die induktive Methode empfohlen, als schriftliche Übungen werden u. a. freie Arbeiten und Briefe genannt, die Beschäftigung mit der Litteratur und Übung im Gebrauch mit der täglichen Umgangssprache, sowie eingehendere Berücksichtigung der Realien werden verlangt. Zu bedauern sei dagegen, daß die Lehrpläne die Verwendung der Lautschrift beim Unterricht, mit welcher besonders im Englischen bisher nur gute Erfolge erzielt seien, nicht gutheißten. In der Frage der „Übersetzung“ sprach sich der Redner im Gegensatz zu den meisten Reformern für Beibehaltung derselben namentlich in den oberen Klassen aus, forderte dagegen den ausschließlichen

Gebrauch der Fremdsprache im Klassenunterricht, soweit das Verständnis der Schüler es erlaube.

Bezüglich des Vorschlages, den fremden Sprachunterricht mit Englisch zu beginnen, zweifelte der Redner, ob der hierdurch erlangte Vorteil durch die Mühen der Umwandlung nicht wieder verloren gehe. Schließlich wünschte er, daß alle neusprachlichen Lehrer sich in den Hauptpunkten der neueren Methode einigen, während die Einzelheiten jeder nach seiner Individualität und bestem Gewissen behandeln möge.

Dann sprach Direktor Fetter-Wien über die „Fortschritte auf dem Gebiete des französischen Unterrichtes an den deutsch-österreichischen Realschulen“, zunächst über die Ausgestaltung der neuen Methode, über die künftige Ausbildung der modernen Philologen, über die bisherigen Erfolge und die Verbreitung dieser Methode. Doch sei das gegenwärtige Stadium ein Übergangsstadium, das erst dann zur Klärung gelangen werde, wenn für bessere praktische Vorbildung der Lehramtskandidaten durch zweckentsprechende Einrichtungen Vorsorge getroffen sei. Er schlug deshalb folgende vier Thesen vor:

1. An jenen Universitäten, wo es bisher nicht der Fall war, wäre in den Vorlesungen der Universitätsprofessoren die litterarische und sprachliche Entwicklung der letzten drei Jahrhunderte mehr zu berücksichtigen.

2. Die Thätigkeit der Lektoren wäre zu regeln und zu erweitern.

3. Der Übergang vom alten zum neuen Lehrplan ist durch Übergangsbestimmungen zu vermitteln.

4. Der Lehrer ist von der regelmäßigen Durchsicht der schriftlichen Hausarbeiten zu entlasten.

Gegen die erste These wandte sich Hofrat Mussafia-Wien, der der Meinung war, daß die Organisation des Universitätsunterrichtes und der Seminare keinen Gegenstand der Verhandlungen bilden könne. Doch wurde die These mit 31 gegen 27 Stimmen angenommen.

Dr. Sonntag-Berlin sagte, daß am letzten Neophilologentage in Berlin eine ähnliche Resolution gefaßt worden sei; es sei Sache der Schulmänner, auszusprechen, was sie für ihre Vorbildung geeignet halten.

Die zweite These, gegen deren Berechtigung ebenfalls Hofrat Mussafia sprach, wurde auf Schippers Antrag folgendermaßen abgeändert: Die Notwendigkeit der Beibehaltung der Lektoren an den Universitäten ist im Gegensatz zu der Rambeau'schen Ansicht mit Nachdruck hervorzuheben. Die letzten zwei Thesen, die österreichische Realschule betreffend, kamen Mangels an Zeit nicht zur Verhandlung.

In der außerordentlichen Sitzung am Freitag Nachmittag sprach Professor Nader-Wien „über den Unterricht in der englischen Synonymik“. Wann ist mit der Behandlung sinverwandter Wörter zu beginnen? Derartige Unterweisungen finden erst die rechte Stütze in dem Sprachgefühl, das durch lebensvolle Lektüre geweckt werden muß. Die reichste Ausbeute an sinnverwandten Wörtern bieten Lesestücke betrachtenden und rednerischen Inhalts; es ist daher auch aus diesem Grunde die geeignetste Zeit für synonymische Belehrungen die 6. Klasse (2. Semester) und die 7. Klasse der österreichischen Realschule. Redner zeigte hierauf an einem Beispiele, wie er synonymische Fragen an einem bestimmten Lesestücke behandelte.

Dann sprach Professor Würzner-Wien über „Realien und Bilder im englischen Unterrichte“. Er warf einen kurzen Blick auf die Realienfrage, wobei er besonders Klinghardts einschlägige Bemühungen eingehender besprach, und gab eine Definition des Begriffes Realien. Dieser Begriff ist der gemeinsame Ausdruck für sämtliche Bethätigungen des fremden Volkstums, die Bezeichnung für die gesamte Geschichte und Kultur des fremden Volkes. An der Hand der Lektüre ist ein allgemeines, aber charakteristisches Bild des fremden Volkstums zu geben, wobei man sich auf das Wichtigste und allgemeine Gesichtspunkte zu beschränken hat. Die Lektüre aus der politischen Geschichte führe bloß Hauptwendepunkte in Schicksalen des englischen Volkes vor, also vielleicht die Einwanderung der Angelsachsen, die Schlacht bei Hastings, die Erteilung der Magna Charta, die Regierung der Elisabeth, die Gestalt Cromwells, die Vereinigung Schottlands mit England, den Unabhängigkeitskrieg der amerikanischen Kolonien, die Begründung der englischen Herrschaft in Indien. Auch die irische Frage wäre zu streifen, gelegentlich der Lektüre einer der Reden, die darüber von Macaulay, Gladstone u. a. gehalten wurden. In der Kulturgeschichte möge nur auf große Zeitabschnitte und bedeutende Erscheinungen Rücksicht genommen werden (z. B. angelsächsisches, normannisches Leben). Dabei ist auch die Verbindung mit der Litteraturgeschichte nicht zu vergessen, z. B. das England Shakespeares, die Zeit der Königin Anna, die englische Aufklärung im 18. Jahrhundert. Schließlich wäre in den kulturgeschichtlichen Lesestücken auf den großartigen Aufschwung der Industrie und des Handels Englands im 19. Jahrhundert und auf die Entwicklung und Bedeutung seiner Kolonien nachdrücklich hinzuweisen. Bei der Geographie seien auch ausgewählte, charakteristische Landschaftsbilder nicht zu vergessen, wie der von waldartigem Park umschlossene Herrensitz, die durch die Dichter der Seeschule berühmte Gegend von Westmoreland und Cumberland, das schottische Hochland u. s. Redner besprach hierauf die einschlägige Realienlitteratur, um dann zu den Anschauungsmitteln oder Bildern überzugehen. Er erörterte ihre Anwendung und erläuterte seine Ausführungen durch ein konkretes Beispiel aus seiner Unterrichtspraxis, indem er an einem Abschnitte aus Southey's Life of Nelson, der von der Schlacht bei Trafalgar und Nelsons Tod handelt, zeigte, wie passend und zweckentsprechend sich dabei die Realien und Bilder verwenden lassen.

In der Sitzung am 27. Mai hielt Professor Schröer-Freiburg i. B. einen Vortrag „über historische und deskriptive englische Grammatik“; er behandelte prinzipielle Fragen aus der Lautlehre der sogenannten historischen und deskriptiven Grammatik. Er fand in den bisherigen Arbeiten zu wenig unterschieden zwischen wirklicher lautlicher Eigentümlichkeit eines Schriftstellers und bloß scheinbarer Abweichung in der Orthographie, und verlangte ein mehr konstruktives Verfahren, so wie dies ten Brink in seine Chaucer Grammatik und Sweet in seiner History of E. Sounds und New English Grammar gethan haben. Redner erläuterte seine Ansicht durch eine Anzahl Beispiele und ging dann auf die deskriptive Behandlung der heutigen Gemeinsprache über, wobei er die Frage aufwarf, was wohl als mustergiltiger Typus des heutigen gebildeten Englisch zu gelten habe. Er besprach Henry Sweets Darstellung seiner Aussprache und widerlegte die dagegen gemachten Einwände; erstens, daß Sweet nicht die gebildete, son-

dern eine vulgäre Sprachform biete, und zweitens, daß das Londoner (Sweet) Englisch nicht maßgebend für das übrige England und die übrige englisch-sprechende Welt sei. Gegen den ersten Einwand machte er geltend, daß Sweet nicht beabsichtige zu lehren, wie man sprechen soll, sondern wie thatsächlich gesprochen wird: Lautwandlungen werden in der Regel zur Zeit ihres Aufkommens von den Orthoepisten als Vulgarismen gebrandmarkt; ein oder zwei Generationen später ist der angebliche Vulgarismus die auch von den Orthoepisten gelehrte Form. Bezüglich des zweiten Einwandes bemerkte der Redner, daß eingehendes Studium der Liverpoolsprache, deren Eigentümlichkeiten skizziert wurden, ihn überzeugten, daß die Liverpoolsprache dem entspricht, was wir auf Grund unserer historischen Lautlehre als die Sprache des 18. Jahrhunderts aufzustellen gewohnt sind, und daß die Londoner Sprache die weiterentwickelte ist. Demnach ist die Londoner gebildete Aussprache die heute in England maßgebende Gemeinsprache, und daher auch für die wissenschaftlichen Zwecke der Ausgangspunkt.

Professor Kölbing-Breslau hielt es für notwendig, daß alle Darstellungen der Lautverhältnisse eines Autors immer vom Altenglischen ausgehen, und bezeichnete es als einen Fehler ten Brinks, daß er es in seiner Chaucer-Grammatik nicht gethan habe.

Hierauf sprach Professor Luick-Graz „über die Bedeutung der lebenden Mundarten für die englische Lautgeschichte“. Ausgehend von dem monumentalen Werk Ellis' „Existing Phonology of English Dialects compared with that of West-Saxon Speech“ versprach er in der nächsten Zeit eine vergleichende Untersuchung der Entwicklung der mittelenglischen langen Vokale in den lebenden Mundarten zu liefern, und benutzte den Vortrag, um zu zeigen, daß die lebenden Mundarten für die englische Lautgeschichte eine Erkenntnisquelle von geradezu großartiger Fülle bedeuten. Er griff hierbei als Probe die Entwicklung des me. *ō* heraus und zeigte, welche Hinweise die Mundarten nach rückwärts für die Auffassung der mittelenglischen Verhältnisse geben und wie sie die neuenglische Lautentwicklung aufhellen.

Dann sprach Universitätsprofessor Pogatscher-Prag „über die Chronologie des altenglischen *i*-Umlauts“.

Ein Vortrag des Lektors Morison-Wien mußte infolge Zeitmangels ausfallen.

Professor Schipper wies zum Schluß darauf hin, daß die diesjährige Philologenversammlung die erste sei, welche eine englische Sektion aufzuweisen habe, und knüpfte die Hoffnung daran, daß eine solche Sektion auch auf den beiden nächsten Versammlungen zustande komme, in welchem Falle dann die Sektion den ständigen Sektionen zugezählt werden würde.

7. Romanische Sektion.

Die vorbereitenden Geschäfte der Sektion führten Hofrat Mussafia und Professor Meyer-Lübke, welche auch in der konstituierenden Sitzung vom 24. Mai zu Obmännern gewählt wurden, nachdem Professor Tobler-Berlin eine Wahl dankend abgelehnt hatte. Zu Schriftführern wurden Privatdozent Zenker-Würzburg und die Realschulprofessoren Friedwagner und Seeger-Wien gewählt.

In der ersten Sektionssitzung am Donnerstag, den 25. Mai,

hielt Professor Tobler-Berlin einen Vortrag „Zur Syntax des Adjektivums im Romanischen“ und besprach die Adjektiva in substantivischer Verwendung. Er ging den zunächst durch das Französische verfolgten Erscheinungen weiterhin im Deutschen, Lateinischen und Griechischen nach, wobei er auf Unterschiede hinwies, die sich dort ergeben, wo ein genus neutrum fehlt, wie im Französischen, oder ein Artikel, wie im Lateinischen, oder wo wie im Deutschen starke und schwache Flexion und daneben noch Flexionslosigkeit zur Verfügung stehen und wichtige Unterscheidungsmittel darbieten. Das Spanische fand um des eigentümlichen Umstandes willen besondere Berücksichtigung, daß hier das Adjektiv, auch wo es die Eigenschaft als ein für sich Seiendes bezeichnet, gleichwohl in flektierter Form auftritt, bestimmt durch Genus und Numerus des Wortes, das den Träger der Eigenschaft nennt.

Hierauf machte Dozent Zenker-Würzburg vorläufige Mitteilung von den Hauptergebnissen seiner Untersuchung „über die historische Grundlage und Entwicklung der Sage von Gormund und Isenbard“, welche den Gegenstand des durch sein hohes Alter wie durch seine stilistische und metrische Eigenart und seine historischen Beziehungen gleichermaßen interessanten, nur fragmentarisch erhaltenen altfranzösischen Epos von Gormund und Isenbard bildet.

Den Bericht über den zweiten Verhandlungstag siehe oben unter 6. englische Sektion.

In der dritten Sitzung am Samstag, den 27. Mai, war die romanische Sektion zuerst Gast der philologischen, um Huemers Vortrag über „die Sammlung vulgärlateinischer Wortformen“ (s. oben) anzuhören. Die bereits oben mitgeteilte Diskussion über den Vortrag wurde innerhalb der romanischen Sektion geführt.

Hierauf sprach Professor Friedwagner-Wien „über schwierige Fragen bei der Textgestaltung altfranzösischer Dichterwerke“ aus einer unzureichenden oder stark überarbeiteten Überlieferung. Er besprach zum Schluß die Einrichtung der *Varia lectio* und des Glossars und äußerte den Wunsch nach Einigung in den leitenden Grundsätzen.

Zum Schluß nahm die Sektion auf Antrag des Hofrats Mussafia die Resolution an, es möge der 100. Geburtstag Diez' an allen deutschen Universitäten in gebührender Weise gefeiert werden.

8. Orientalische Sektion.

Hofrat Bühler-Wien führte die vorbereitenden Geschäfte, Dr. Goldziher-Budapest wurde zum Obmann, Dr. Dedekind-Wien zum Schriftführer gewählt.

In der ersten Sitzung am Donnerstag, den 25. Mai, gab Oberrabbiner Tauber-Prerau eine „Darlegung geschichtlicher Thatsachen zu Kap. 25—31 der Proverbia“ und zeigte, daß diese Sentenzen, sonst für didaktische Sprüche ganz allgemeiner Art gehalten, nach Josephus Flavius und talmudischen Quellen in engen Zusammenhang mit historischen Ereignissen unter Hyrkan II., Antigonus und Herodes zu bringen seien. Von einzelnen Parteigenossen Chiskijas verfaßt, sollten dieselben die Verhältnisse Judäas seit Ermordung Chiskijas und vieler seiner Getreuen durch Herodes dem Volke darlegen und demselben eindringliche Ratschläge erteilen.

Hierauf folgten durch Bühler, Goldziher, Hommel Besprechungen neuer Publikationen und Entdeckungen.

In der zweiten Sitzung am Freitag, den 26. Mai, sprach Prof. Bickell-Wien „über die alphabetische Schreibung Ninivehs im 7. Jahrhundert v. Chr.“. Sie lautet Nin'vá (keilschriftlich Ninua, bei den Klassikern Ninus, sonst Nin've).

Prof. Hommel-München sprach „über das hohe (vorsabäische) Alter der minäischen Königsinschriften“ und bestätigte Glasers Aufstellungen.

Professor D. H. Müller-Wien führte die palmyrenischen, sabäischen und altäthiopischen Inschriften vor (s. oben S. 806).

Hofrat Bühler-Wien besprach hierauf „das Verhältnis der buddhistischen Játakas zu dem Panchatantra“.

Zum Schlusse besprach Professor Grünert-Prag die „bisherigen Leistungen auf dem Gebiete der arabischen Speziallexikographie“ und plaidierte für die Gründung eines Archives für arabische Lexikographie.

In der dritten Sitzung am Samstag, den 27. Mai, sprach Dr. Dedekind-Wien über eine Stelle im Dekret von Kanopus.

Professor Mahler-Wien machte Mitteilungen über altbabylonische Chronologie. Er versprach Tafeln zu veröffentlichen, die ähnlich wie die Wüstenfeldschen Vergleichungstafeln für die mohammedanische Zeitrechnung für jeden ersten Tag der babylonischen Monate das entsprechende christliche Datum geben sollen.

Endlich besprach Pfarrer Hechler-Wien die Frage: „Wie wir die Resultate der orientalischen Forschung für den praktischen Unterricht verwerten können“. Er zeigte an seinen großen (3 m bei 2 m) und kleinen synchronistisch-chronologischen Geschichtstabellen, welche die am meisten auseinanderliegenden Zeiten, Personen und Ereignisse von 4000 Jahren an der Hand einer übersichtlichen Einteilung miteinander verknüpfen und sich daher durch den Anschauungsunterricht dem Gedächtnis äußerst leicht einprägen, wie die höchst wichtigen Resultate der orientalischen Forschungen für den praktischen Unterricht in Schulen zu verwerten seien.

9. Indogermanische Sektion.

Hofrat Jagić-Wien und Professor Wackernagel-Basel waren Obmänner, die Universitätsprofessoren Meringer-Wien und Streitberg-Freiburg-Schw. Schriftführer der Sektion.

In der ersten Sitzung am 25. Mai wurden Begrüßungstelegramme an Osthoff, Brugmann und Johannes Schmidt gesendet mit dem Ausdrucke des Bedauerns, sie nicht in der Mitte der Versammlung zu haben.

Hierauf sprach Professor Streitberg-Freiburg-Schw. über „die Entstehung der Dehnstufe im Indogermanischen“.

In der zweiten Sitzung am 26. Mai hielt Universitätsprofessor Meringer-Wien einen Vortrag „über J. Schmidts Wellentheorie und die neuen Dialektforschungen“, worin er ein lettisches Vaterunser und die dialektische Bestimmung desselben behandelte.

Anknüpfend an diesen Vortrag machte Hofrat Jagić die Mitteilung

dafs jetzt schon gegründete Ansicht vorhanden sei, dafs noch im Laufe dieses Jahres eine nach Dr. Wenkers Vorbild eingeleitete Dialektaufnahme über alle in den einzelnen Königreichen und Ländern des Reiches gesprochenen Sprachen stattfinden werde, welche reiches dialektologisches Material zu bieten verspreche.

Hierauf sprach Dr. Hirt-Leipzig über den „Accent der i- und u-Deklination in den indogermanischen Sprachen“.

In der dritten Sitzung am 27. Mai hielt Universitätsprofessor Stolz-Innsbruck seinen Vortrag: „Die vergleichende Grammatik und das Sprachstudium an den Universitäten“. Er betonte die Wichtigkeit, dafs die klassischen Philologen mit den Prinzipien der Sprachwissenschaft vertraut gemacht werden, und erklärte seinerseits als sehr wünschenswert, dafs ein obligates Kolleg für alle Philologen über die Grundsätze der Sprachwissenschaft gelesen werde. Die Einführung eines obligaten Kolloquiums über dieses Kolleg und die Einbeziehung des sprachvergleichenden Professors in die Prüfungskommission würden sich hierbei als sehr nützlich erweisen.

Die Professoren Wackernagel und A. T. Christ-Prag äufserten Bedenken gegen den vorgeschlagenen Modus, Professor Schenkl-Graz äufserte den Wunsch, dafs an jedem Gymnasium wenigstens einer von den klassischen Philologen auch mit der vergleichenden Sprachwissenschaft eine nähere Fühlung habe.

Den zweiten Vortrag hielt Hofrat Jagić-Wien „über die Betonungs- und Quantitätsverhältnisse innerhalb der slavischen Sprache“. Hierbei liess der Vortragende von seinen slavischen Zuhörern die einzelnen Feinheiten des Vokalismus vorsprechen, während Prof. Sievers-Leipzig die Eindrücke, die er davon gewann, graphisch in der Form von Kurven darstellte.

Den letzten Vortrag hielt Professor Wackernagel „über einige Eigentümlichkeiten der griechischen Accentuation“, wobei er den Nachweis unternahm, dafs die Lehren der griechischen Grammatiker über den Accent Glauben und Berücksichtigung durch die Sprachforschung auch in solchen Punkten verdienen, wo die von den Byzantinern geregelte Vulgarschreibung oder auch neuere Philologen von jenen Lehren abgegangen sind.

10. Historisch-geographische Sektion.

Die vorbereitenden Geschäfte führten die Wiener Universitätsprofessoren Penck (Geographie) und Mühlbacher (Geschichte), auf deren Vorschlag die Professoren Oberhummer-München und Opper-Bremen zu Obmännern, Professor Smolle-Wien und Dr. Hödl-Wien zu Schriftführern gewählt wurden.

In der ersten Sitzung am 25. Mai sprach Prof. Oberhummer-München über den „Stand unserer geographischen Kenntnis der antiken Welt“, wobei er eine erschöpfende Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Forschung auf diesem Gebiete gab und den Wunsch aussprach, dafs eine einseitige historische Auffassung der antiken Geographie vermieden werden möge.

Dann behandelte Professor Lenz-Prag das Thema: „Historisches über die sogenannten Zwergvölker Afrikas“; er führte aus, dafs Nachrichten des Altertums über Zwergvölker Afrikas durch die neueren For-

schungen vollständig bestätigt werden. Die sogen. Zwergvölker sind wahrscheinlich Überreste einer früher weitverbreiteten Urbevölkerung Afrikas, die nach Einwanderung der Hamiten von den übrigen Negervölkern verdrängt worden sind.

Schließlich sprach Advokat Nagl-Wien über „die Numismatik und ihre akademische Lehre“. Er beklagte, daß diese Wissenschaft von den Lehrkanzeln fast völlig verschwunden sei, und doch habe sie als Lehre vom Geldwesen eine innere wissenschaftliche Berechtigung. Bei der Lehre wie in der litterarischen Behandlung dieses Zweiges der Wissenschaft muß von der Geldlehre ausgegangen und aus didaktischen Gründen zunächst die Zeit des Mittelalters hierfür ins Auge gefaßt werden.

In der zweiten Sitzung am 26. Mai sprach zunächst Professor Nüesch-Schaffhausen über „die Ausgrabungen am Schweizerbild bei Schaffhausen“.

Dann sprach Prof. Opper-Bremen über „die Geschichte der Erdkunde im Unterricht“. Er führte seine „Erdkarte, darstellend die Entwicklung der Erdkenntnis vom Mittelalter bis zur Gegenwart in Stufen von Jahrhunderten“ vor, welche bei Gelegenheit des 5. geographischen Kongresses zu Bern im Manuskript ausgestellt war und eben erst im Druck erschienen war. Sie soll an den oberen Klassen der Mittelschulen die Kenntnis des Erdkreises in einzelnen Zeitabschnitten vermitteln. Für das Altertum und Mittelalter wurden Umfangslinien gewählt, vom Ende des Mittelalters das Flächenkolorit. Für die einzelnen Jahrhunderte sind verschiedene Farben gewählt, das 19. Jahrhundert ist genauer spezialisiert durch Abtönung der Farbe. Auf dem Meere sind die Entdeckungsfahrten durch Linien angedeutet. So ist die Karte weithin sichtbar und von größter Deutlichkeit.

Professor Redlich-Wien besprach hierauf „die Bedeutung der historischen Hilfswissenschaften für die wissenschaftliche Forschung“, als da sind Geographie, Nationalökonomie, Statistik, Paläographie, Diplomatik, Chronologie, Siegel-, Wappen-, Münzkunde, historische Geographie und Genealogie.

Dann sprach Professor Umlauf-Wien „über den bisherigen Entwicklungsgang des Kartenzeichnens in der Schule“. Er besprach kritisch vier Methoden des Kartenzeichnens: 1. ganz freie Kartenskizzen, 2. Netzzeichnen, 3. konzentrische Kreise vom Standpunkt des Zeichnenden aus, 4. geometrische Hilfskonstruktionen, und entschied sich für die Methode des Netzzeichnens, bei welcher die Anzahl der verwendeten Meridiane und Parallelkreise fallweise gewählt werden können. Gekünstelte geometrische Konstruktionen sollen vermieden werden. Übrigens soll in der Geographie überhaupt auf das Kartenzeichnen nicht allzu großes Gewicht gelegt werden und etwa der Vortrag darunter leiden.

Folgende fünf Thesen des Redners wurden angenommen:

1. Kartenzeichnen ist ein ausgezeichnetes Gedächtnismittel, doch nicht das einzige, denn ein gute gedruckte Karte ist viel besser.
2. Kartenskizzen sind doch nur ein dürftiger Ersatz; Kartenzeichnen darf nicht auf Kosten des schildernden und erzählenden Unterrichts vorgenommen werden.
3. Alle Methoden des Kartenzeichnens, welche das Gedächtnis belasten, sind ausgeschlossen, einfachste Methode ist das Drahtnetz.

4. Pausen ist nicht ganz zu verwerfen, es ist eine ausgewählte Karte mit den Schülern auf diese Weise vorzunehmen und nach und nach einzuüben.

5. Derjenige Lehrer, der nicht zeichnen kann, ist deshalb kein schlechter Lehrer und verdient nicht in Acht gethan zu werden.

In der dritten Sitzung am 27. Mai sprach Dr. Grissinger-Wien über „die Verteilung der Bevölkerung Österreich-Ungarns nach der Höhenlage der Orte“.

Dann sprach Dr. Peucker-Wien „über die Herstellung eines Schulatlas“.

Zuletzt referierte Universitätsprofessor Penck-Wien „über den Stand des geographischen Unterrichts an den Mittelschulen Österreichs, Deutschlands und Frankreichs“. Die Geographie findet an österreichischen Gymnasien nur im Untergymnasium offizielle Pflege. In Preußen ist nach dem neuen Lehrpläne sogar ein Rückgang des geographischen Unterrichtes zu verzeichnen. Und doch gehört die Geographie zur allgemeinen Bildung, welche das Ziel unserer Mittelschulen ist. Frankreich ist in dieser Beziehung viel besser daran, indem daselbst in der modernen Schule die Geographie bestens gepflegt wird. Redner beantragte schliesslich eine, nach einer Debatte, an der sich die Professoren Opperl-Bremen, Lauer-Olmütz, Pröll-Wien, Schwammel-Linz, Oberhummer-München und Dr. Sieger ergänzend beteiligten, in folgender Form angenommene Resolution: „Die geographische Sektion der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner hält die Erteilung des Geographieunterrichtes in allen Klassen der Gymnasien und verwandten Anstalten als selbständigen Gegenstand für eine dringende Notwendigkeit.“

11. Mathematisch-naturwissenschaftliche Sektion.

Leiter des vorbereitenden Ausschusses war Professor Finger-Wien, zu Obmännern wurden Rektor Recknagel-Augsburg und Prof. Sauer-Stettin, zu Schriftführern die Professoren Pözl-München, A. Burgerstein-Wien und Maiss-Wien gewählt.

In der ersten Sitzung am 25. Mai sprach Rektor Recknagel über „Einrichtung und Methode des physikalischen Unterrichtes an Gymnasien“. Das Was sowohl als das Wie des physikalischen Unterrichtes macht eine Vermehrung der Unterrichtsstunden ganz unabweislich. Das Experiment und die mathematische Behandlung kann unter ein gewisses Minimum nicht herabgedrückt werden, um nicht ein Konglomerat von losen Sätzen, sondern ein wohlbegründetes System von Erkenntnissen zu erhalten. Die Zweistufigkeit des physikalischen Unterrichtes ist aufzugeben im Interesse eines tiefergehenden Unterrichts, der in Bayern und Preußen in der 6., in Österreich in der 5. Klasse anzufangen hätte, und die Auflassung der Ausbildung der Gymnasiasten in lateinischer Stilistik bietet die Möglichkeit, noch zwei Stunden für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu erlangen.

Folgende von drei Thesen wurde einstimmig angenommen: „In Anbetracht dessen, daß einerseits der dermalige Lehrstoff der österreichischen Gymnasien sich auf das Minimum dessen beschränkt, was den Ansprüchen der Zeit an allgemeine Bildung genügt, andererseits dieser Lehrstoff den Forderungen einer wissenschaftlich und pädagogisch durchgebildeten Methode entsprechend, in

zehn Stunden nicht erledigt werden kann, erklärt die Sektion, daß für den physikalischen Unterricht zwei weitere Stunden, also im ganzen 12, in Anspruch zu nehmen sind“.

Hierauf sprach Professor Pözl-München über „Bedeutung und Methodik des Unterrichts in der allgemeinen Arithmetik und Algebra“. Er forderte von einem richtigen Unterrichte die Aufstellung eines vollkommen logisch, gleichheitlich und folgerichtig aufgebauten wissenschaftlichen Systems, Ermöglichung eines vollständigen Überblickes über das Ganze und infolge hiervon leichtes Festhalten im Gedächtnis und volles Verständnis, Hebung der Denkkraft und des Schlussvermögens, Weckung der Freude und Liebe zum Fach durch Heranziehung der Selbstthätigkeit des Schülers. Die gleichmäßige Einteilung ist folgende: 1) Begriff der Rechnungsart und Aufstellung derselben in mathematischer Form, 2) Eigenschaft des neugewonnenen Ausdrucks (Differenz, Quotient u. s. w.), namentlich wichtig bei den inversen Operationen, 3) Werte einiger neuen Ausdrücke, deren einer Teil meist eine bestimmte Zahl ist, 4) Anwendung der neuen Operation auf die Ausdrücke (Rechnungsergebnisse) der früheren Rechnungsarten, 5) Anwendung der früheren Operationen auf den neugewonnenen Ausdruck. Folgende Resolution: „Beim Unterricht in sämtlichen mathematischen Disziplinen ist dem genetischen Aufbau des ganzen Lehrgebäudes besondere Sorgfalt zuzuwenden“, wurde angenommen, dagegen die zweite: „Um zu erforschen, ob die Schüler die Theorie über einen größeren oder kleineren Abschnitt des in der Schule behandelten Stoffes erfaßt haben, sollen bisweilen in den gewöhnlichen Schulaufgaben sowohl als in den Schlußprüfungen kleinere, den Fähigkeiten der Schüler angemessene Aufsätze über einzelne passende Teile des Lehrstoffs verlangt werden“, abgelehnt.

In der zweiten Sitzung am 26. Mai, die im Gebäude der k. k. Staatsoberrealschule im 2. Bezirke Wiens abgehalten wurde, begrüßte Dir. Kukula die Mitglieder der Sektion, worauf Prof. Dechaat-Wien „über die Berücksichtigung der Diffusion des Lichtes im physikalischen Unterrichte an Mittelschulen“ sprach. Er führte eine Reihe wohlgelegener Experimente vor und empfahl eine größere experimentelle Berücksichtigung der Lichtdiffusion im Unterricht, weil sie eine Reihe sehr gewöhnlicher Erscheinungen (Farbe des Wassers, der Luft, Morgen- und Abenddämmerung u. a.) leicht und ungekünstelt zu erklären gestattet und weil sie in der theoretischen Optik sogar ein leicht verständliches Mittel zur Entscheidung über die Lage der Schwingungsebene im polarisierten Licht bietet.

Professor Reichl-Wien sprach dann „über die Notwendigkeit der Nachweisung organischer Stoffe beim chemischen Unterrichte an Mittelschulen“. Er zeigte durch eine Reihe interessanter Reaktionen (auf Alkohol, Baumwolle, Papier u. s. w.), wie sehr sich diese Nachweise für den Unterricht eignen. Hat doch der Mensch täglich mit Substanzen wie Alkohol, Essigsäure, Glycerin, Fette, Stärke, Zucker- und Gummiarten, Eiweißkörpern u. s. w. als Bestandteilen der Nahrungs- und Genussmittel zu thun. Zum Schluß wies Redner zwei Reaktionentableaux vor, welche den Unterricht zu fördern vermögen.

Professor Sauer-Stettin sprach zum Schlusse „über manche Mißbräuche in der Sprache und den Begriffen beim Unterrichte in der Elementarmathematik“ und erzielte die Annahme der folgenden

These: „Es ist nötig, daß bei dem ersten Unterrichte in Mathematik eine gleichmäßige Benennung der mathematischen Größen und Operationen durchgeführt werde, die sich möglichst an ihre historische Entstehung anschloß.“

In der dritten Sitzung vom 27. Mai hielt Regierungsrat Peschka-Wien seinen Vortrag über „Wert und Bedeutung des Unterrichts in der darstellenden Geometrie an Mittelschulen“. Er führte aus, daß die darstellende Geometrie sich als eine ganz unumgängliche Ergänzung der allgemeinen Bildung sowohl als besonders der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbildung herausstelle und deshalb in die Reihe der an der Universität zu lehrenden Wissenschaften gehöre. Folgerichtig muß das geometrische Zeichnen und die Projektionslehre Unterrichtsgegenstand (zunächst Freigegegenstand) des Gymnasiums sein. Eine dahinzielende These wurde angenommen.

Hierauf sprach Realschuldirektor K u k u l a über den „botanischen Anschauungsunterricht auf der Unterstufe der österreichischen Mittelschule“ und zeigte, wie in den ersten Wochen des Unterrichts, wo die Natur noch nicht erwacht ist, vorzugehen sei. Am Gymnasium ist übrigens der botanische Unterricht auf je vier Monate der 1. und 2. Klasse (von Mitte März bis Mitte Juli) verteilt, eine Einrichtung, die der Redner auch für die Realschule empfahl. Eine diesbezügliche Resolution wurde angenommen.

Zum Schluß sprach Bezirkschulinspektor H i n t e r w a l d n e r - W i e n über den „Wert einzelner Präparationsmethoden für den naturwissenschaftlichen Unterricht“. Er besprach zunächst das neue Präparationsverfahren des Bürgerschullehrers in Mödling (Niederösterreich) L. von Kirchroth, das dem Teichmannschen Verfahren vorzuziehen ist, legte eine Anzahl von Proben vor und endete mit der Wiedergabe der von Salvadore Lo Bianco in den Mitteilungen der zoologischen Station von Neapel veröffentlichten Erfahrungen bezüglich der Konservierung niederer Seetiere.

Damit schlossen die Verhandlungen dieser Sektion.

Diesem Bericht über die allgemeinen und Sektions-Sitzungen, sowie über die Vergnügungen des Kongresses mag schließlich die Bemerkung angereicht werden, daß die großen Sammlungen, Museen und Institute Wiens, wie die Hofmuseen, k. und k. Familien-Fideikommissbibliothek, die Hofbibliothek, das österreichische Museum für Kunst und Industrie, die Albertina, Staatsdruckerei, Sternwarte und viele andere, ihre Pforten den Philologen gastlich öffneten, ja vielfach ad hoc Ausstellungen arrangierten, die allgemeine Anerkennung fanden. Somit darf man sagen, daß die von jedem Philologentag zu verlangende Summe von Belehrung und Anregung auch diesmal den Teilnehmern geboten wurde; ob auch der von den leitenden Kreisen des Kongresses verfolgte Neben Zweck, Österreichs Stellung auf dem Gebiete der Wissenschaft und Schule in das richtige, ihm gebührende Licht zu stellen, erreicht wurde, darüber mögen die nichtösterreichischen Teilnehmer entscheiden.

W i e n .

A. E n g e l b r e c h t .

Die 50jährige Wirksamkeit der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft.

(Jubelbericht. 6. Dezember 1893.)

Verehrte Festgenossen. Bei den Vorarbeiten zu dem vorliegenden Bericht, besonders beim Durchlesen der Protokollbücher, überkam mich die Stimmung, der Goethe und Chamisso in den Versen Ausdruck gaben:

„Ihr naht euch wieder, schwankende Gestalten“

und „Wie sucht ihr mich heim, ihr Bilder,

Die längst ich vergessen geglaubt“,

jenes Gemisch von Wehmut und angenehmer Rückerinnerung an so viele dahingegangene werthe Vorbilder, Gönner und Genossen und an lehrreiche Abendstunden. Da stand mir das Bild auch eines der Gründer und thätigsten und verdienstvollsten Mitglieder des Vereins, des wackern Bonnell vor Augen, des kleinen, untersetzten, einfachen, wortkargen, aber vortragsreichen und zu rechter Zeit schlagfertigen, rührigen Schulmannes, der kalt und zugeknöpft schien, aber ein warmes Herz für Schüler und Freunde hatte; da auch das des erfahrenen Wiese mit seinem majestätischen Kopf, das des elastischen, quecksilbern beweglichen Ranke mit seinem wallenden, silberweißen Haupthaar, das des kleinen gelehrten, salonmässig geistvollen Wolff und die hohe Gestalt Kiefslings mit dem wohlwollenden, Lebensgenuss verratenden Gesicht, und um von einem der Letztgeschiedenen nicht zu schweigen, des hageren, schneigen Voigt, der als eifriger Turnfreund Leib und Seele seiner Zöglinge gleichmässig auszubilden bemüht war. Und immer neue bekannte Gestalten, immer neue Geschlechter von Schulmännern tauchten vor meinen Blicken auf, „als wollt' es sich nimmer erschöpfen und leeren“.

Die Masse des vorhandenen Stoffes zu bewältigen, war keine leichte Aufgabe. Wesentlich wurde ich dabei durch einige Berichte der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ unterstützt.

Der 15. Band derselben (S. 388—399) enthält nämlich einen Vortrag über „die ersten zehn Jahre des Vereins“ aus der Feder Ihres augenblicklichen Berichterstatters, der 1860 das Amt des Schriftführers bekleidete, und in einem Anhang dazu die Liste der Vorstandsmitglieder und in einem zweiten die der gehaltenen Vorträge, der 23. Band aber (1869 S. 161—170) einen gedankenreichen und belehrenden Bericht, erstattet bei der 25jährigen Jubelfeier am 12. Dez. 1868 von dem derzeitigen Vorsitzenden, Provinzialschulrat und Direktor Kiefsling. Die reichste und ursprünglichste Quelle für meine Darlegung sind aber selbstverständlich die noch vorhandenen Berichtsbände vom Jahre 1854 an, die drei ersten im Verwahrsam des Archivs des Kgl. Wilhelms-Gymnasiums hierselbst.

Die Entstehungsgeschichte unserer Gesellschaft brauche ich nur kurz zu berühren; denn sie liegt wiederholt gedruckt vor. Die Direktoren August und Bonnell sind ihre Anreger und Gründer. Die angenehme Erinnerung an eine ältere Vereinigung „Lehrerfreuden“ genannt, gab den Anstoß. Infolge eines Aufrufs von August vom 6. Dezember 1843 feierten am 13. Dezember (am Tage Luciae) 70 Teilnehmer das Gründungsfest unter Reden, Liedern und Becherklang. Am 10. Januar 1844 fand die erste Arbeitssitzung mit Vortrag und Statutenberatung statt. Früh aber flog die Gesellschaft schon an zu kränkeln, besonders seit dem wilden Jahre 1848. Die stürmische Erregung, die sich aller Gemüther bemächtigte, liefs keinen Raum für stille Verhandlung. Zeitungslektüre, Reden in Volksversammlungen, Unterhaltung über Kriegs- und Staatsfragen verschlang alle anderen Neigungen. Eine unliebsame Unterbrechung erfuhr die Sitzung vom 14. Juni 1848 durch die Nachricht vom Zeughaussturm.

Von dem allgemeinen Umwälzungsdrange auch auf dem Schulgebiete liefs sich der Verein in weiser Mäßigung nicht in das Schlepptau nehmen. Der Erwägung von Verbesserungen indes versagte er sich niemals und ging auch an dem öffentlichen Leben nicht gleichgültig vorbei. Im allgemeinen aber entwickelte er eine mehr gelehrte und der Ausbildung des Lehrfachs zu Gute kommende Thätigkeit.

Und diesem ersten Streben ist es wohl zu danken, daß er trotz scheinbaren Kränkels am 12. Dezember 1868 sein 25jähriges Bestehen in Anwesenheit von etwa 200 Herren und Damen mit ernsten und heiteren Tischreden und Liedern, Quartettgesang, fröhlichem Mahl und Tanz feiern konnte. Die Festrede hielt, wie erwähnt, Herr Schulrat Kiefßling. Heute aber können wir sogar das frohe Fest des 50 jährigen Vereinslebens begehen.

Als seine Ordner und als deren Stellvertreter wirkten wechselnd teils Direktoren und Lehrer, wie August, Bonnell, Ranke, Bellermann, Wolf bis auf die letzten Leiter Voigt und Fofs, teils Mäoener, die in höhere Verwaltungämter später aufgestiegen sind, wie Wiese, Mützell, Kiefßling, Bonitz, Bertram, teils endlich solche, die sich in der Gelehrtenwelt bedeutenden Rufes erfreuten, wie Zumpt, Keil, Kuhn u. a., und alle diese Gruppen sind bis in neuere Zeiten hinein vertreten. Manche dieser Herren hat das Vertrauen der Mitglieder zwei- und dreimal an die Spitze gestellt, wie August, Bonnell, Ranke, Bonitz, Kübler u. s. w., und auch unser verehrter Vorsitzender Fofs hat den Verein 1874 und in diesem Jahre geleitet. In Bezug auf die Stellvertreter wurde es später üblich, die letzten Vorsitzenden als solche einzusetzen. Größer war der Wechsel bei den Schriftführern. Der republikanische Wahlgrundsatz ward hier in seiner ganzen Reinheit durchgeführt, wovon freilich nicht etwa republikanische Stimmung der Gesellschaft, als vielmehr wohl die Scheu vor der nicht unbedeutenden Mühewaltung die Ursache war. Aber das muß den Gewählten nachgesagt werden, daß sie ihres Amtes mit Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt walteten, und — daß sie es verstanden haben, die gelehrten Auseinandersetzungen in ihren Grundzügen zu erfassen und wiederzugeben, dafür bürgen die Namen von Schriftführern wie de Lagarde, Keil, Schirmacher, Wilmanns u. a., die ihre spätere Wirksamkeit an Universitäten entfaltet oder als Direktoren und Lehrer eine Zierde ihres Staandes waren.

Eine ganz andere Stetigkeit zeigte sich bei dem Amte des Schatzmeisters, dessen Inhaber in unscheinbarer Weise wirken, deren durch Übung gewonnene Geschäftskennntnis aber, so lange geistige Arbeit nicht ohne Geldmittel wirksam ins Leben treten kann, der Gesellschaft möglichst dauernd erhalten werden muß. Es haben daher in einem halben Jahrhundert nur fünf Schatzmeister dieses Amt inne gehabt, Gottschick, Selkmann, Jacobi, Böhm sen. und Böhm jun., Jacobi 13, Böhm sen. 18 und Böhm jun. seit 1881: 13 Jahre. Gegenüber der republikanischen wechselnden Wahl tritt hier fast der Grundsatz der Erbllichkeit und Lebenslänglichkeit ein, ein Zeichen, welch hohes Vertrauen die Gesellschaft in die finanzielle Geschicklichkeit des Hauses Böhm setzt.

Wie nach neueren Anschauungen große Umwälzungen und gewaltige Formen auf der Erdoberfläche nur auf das stille, unablässige Walten der Naturkräfte zurückzuführen sind, so ist auch die Thätigkeit des Vereins im einzelnen zwar eine scheinbar unbedeutende und auf einen leider oft nur zu kleinen Kreis beschränkte, und die Gegenstände, die Form und der Inhalt der Vorträge haben zuweilen nicht gerade etwas sehr Verlockendes; aber doch, wie anders gestaltet sich das Bild, wenn man die Summe alles Geleisteten zieht. Welch eine Fülle von Gelehrten, Forschern, Fachkennern, gewiegten Erziehern und Verwaltungsmännern zieht da an uns vorüber. Welche Mannigfaltigkeit und Reichhaltigkeit der geistigen Speisen bietet sich uns dar. Schon die einschlägigen Zahlen allein haben etwas Bewunderung Erregendes. Über 600 Vorträge sind in 478 Sitzungen gehalten worden, und über 180 Vortragende haben sich daran beteiligt. Es geht daraus hervor, dafs manche Mitglieder dabei einen größeren Eifer entfaltet haben, besonders die älteren, der Entstehungszeit und Kindheit des Vereins angehörigen. So hat, um nur die größten Zahlen zu nennen, Bonnell 39, Ranke 28, Wolf 19, Zumpt 14 Vorträge gehalten, wobei die kleineren Mitteilungen nicht gerechnet sind; aber auch von den Lebenden, deren Leistungen für den Verein ja, so Gott will, noch weiter zu erwarten stehen, sind manche mit einer größeren Zahl von Vorträgen zu verzeichnen. Unser Vorsitzender z. B., der der Gesellschaft seit seiner frühesten Lehrerzeit angehört, hat sich im Laufe der Zeit mit 30 Vorträgen, Direktor Schwalbe mit 9, Hirschfelder mit 8, Edmund Meyer mit 7 beteiligt. Die 3—7 mal gesprochen haben, erwähne ich hier nicht namentlich, weil ihre Zahl zu groß ist. Aber auch das Verdienst derer, die wie Meteore ihre Bahn durch unsere Räume nur einmal genommen und als treue Gefolgsleute ihrer den Vorsitz führenden Direktoren hier gewirkt haben, ist nicht gering anzuschlagen. Es zeigt sich uns dadurch die Fülle gelehrter und strebsamer Kräfte, die in Berlin vorhanden sind und waren, und die doch nur einen Bruchteil der leistungsfähigen Berliner Lehrer ausmachen. Der reiche Wechsel des Inhalts endlich bewahrt den Verein vor einer gewissen Einseitigkeit. Und was für hochgeachtete Namen finden sich in der Liste der Vortragenden! Aufser den mehrfach Genannten erwähne ich beispielsweise Bonitz, Gandner, Klix, Bertram, Hofmann, Cauer, Schaper, v. Giesebrecht, Laas, Lasson u. s. w. Die ganze Summe des Geleisteten vorzuführen, möge dem Verzeichnis überlassen bleiben, welches ebenso wie das der Vorstandsmitglieder dem Berichtbuch einverleibt werden kann. Es wird Kunde geben von dem wissenschaftlichen und facheifrigen Geist des Berliner Lehrerstandes und von den besonderen Neigungen der einzelnen

Amtsgenossen und kann in Verbindung mit den Berichtbüchern somit eine Quelle werden für die Geschichte des Berliner Schulwesens oder nach Kiefelings Ausdruck „ein wertvolles Dokument“, ein Denkmal endlich für die Verstorbenen.

Eine eingehende Schilderung des Geleisteten zu geben, kann ich mir um so eher versagen, als ich auf die vortreffliche Darlegung Kiefelings über das Wesen und die Bedeutung der Vorträge innerhalb der ersten 25 Jahre verweisen kann. Nur in großen Zügen will ich andeuten, auf welchen Gebieten das Vereinsleben in den letzten 25 Jahren sich bewegt hat.

Natürlich stehen in erster Reihe Vorträge über Erziehungswesen. Sie beschäftigen sich teils mit den Grundsätzen der Erziehung im allgemeinen, teils mit der Geschichte des Schulwesens im In- und Auslande, mit dem Leben hervorragender Lehrer und Erzieher von Melancthon und Comenius bis herunter zu Pestalozzi, und in über 20 Gedenkreden mit dem Wirken geschätzter Berliner Schulmänner. Mit Ausnahme des Gesanges giebt es keinen Unterrichtszweig, den Unterricht im Hebräischen, Zeichnen und Turnen mit einbegriffen, dessen Stellung im Gesamtleben der Schule, dessen Abgrenzung gegen benachbarte Fächer, dessen Lehrweise und bessere Handhabung nicht reiflicher Erwägung unterzogen worden wäre. Eine Reihe von Abenden waren bloßen Besprechungen aufgestellter Leitsätze gewidmet. Auch reichten sich zahlreiche Berichte über Philologen-Versammlungen an.

Die Lehrthätigkeit begleiten häufig auch wissenschaftliche Forschungen. Die Früchte derselben, gar oft in Beziehung zum Schulwesen stehend, wurden in mannigfacher Form vorgelegt. Dem Ursprung des Vereins gemäß nimmt trotz aller Umformung desselben die klassische Philologie, die Altertums- und Verfassungskunde in ihm einen breiten Raum ein. Zu allen Zeiten waren Geschichte und Erdkunde, die letztere in erster Reihe durch unsere Vorsitzenden vertreten, Lieblingsfächer gebildeter Hörer. So erscheinen daher Vorträge aus diesem Gebiete in stattlicher Zahl. Schon früher, aber besonders seit der Erweiterung der Gesellschaft machen sich Rechnen, Mathematik, Physik, Chemie und beschreibende Naturwissenschaft geltend. Selbst Astronomie und Meßkunst sind nicht vergessen. Neusprachliche Gegenstände treten etwas zurück. Götter- und Sagenkunde fanden hauptsächlich in Kuhn und Schwartz ihre Vertreter. Die Vorträge über Philosophie verbreiten sich über Plato, Aristoteles und die Skeptiker bis zu den Lehren Schopenhauers und v. Hartmanns. Für die Forscher haben auch die Büchereien, Sammlungen und die Gelehrsamkeit fremder Völker naheliegenden Reiz. So wird uns z. B. das westliche Wissen in Japan und die Einrichtung des British Museum vorgeführt.

Oft nahm die Gesellschaft aber auch an den Vorfällen des öffentlichen Lebens regen Anteil. Außer den erwähnten Gedenkreden wurden hervorragenden Männern bei Amtsjubiläen und 70sten Geburtstagsfesten feierliche Anschriften gewidmet. Mehrfach wurden Gönner des Vereins zu Ehrenmitgliedern ernannt, wie die Herren Bertram, Fürstenau, Grahll, Herwig, Hofmann, Höpfer, Klitz, Köpke, Pilger, Stauder, Tappen, Wiese. — Für die von den Dänen bedrängten Schleswig-Holsteiner wurden Sammlungen veranstaltet, die Siege und Errungenschaften von 1866 bejubelt und ihre Einwirkung auf das preussische Schulwesen gewürdigt. Die Geburtstage der Herrscher werden seit der Zeit Kaiser Wilhelms I. in Verbindung mit dem

andern Lehrerverein, wie bekannt, in feierlichster Weise begangen. Gesetze und Verordnungen seitens der Behörden oder Verbesserungsvorschläge einzelner Männer unterliegen in den Sitzungen reiflicher Besprechung, ebenso wie brennende Fragen, z. B. die Reform der Entlassungsprüfungen, der Gymnasien, des lateinischen Unterrichts, die Lehrerausbildung, die Gütsfeldschen Vorschläge, die Ferienfrage u. a. m. Mehrfach wurden Ausschüsse zur Vorberatung wichtiger Gegenstände eingesetzt, z. B. über Gesundheitspflege der Schüler, ferner zur Abfassung eines Regelbuchs für Rechtschreibung, aus dem dann unter Billigung der Behörden, wenn ich nicht irre, das bekannte Puttkamersche Büchlein hervorgegangen ist. Die bedeutendste und dauerndste Schöpfung der Gesellschaft ist aber die Berliner „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“, die anfangs von Mützell und Heydemann, dann von Bonitz, Hollenberg, Jacobs und Rühle geleitet wurde, jetzt unter der Leitung von H. J. Müller, Direktor des Luisenstädtischen Gymnasiums, steht. In der ersten Zeit war sie in engster Verbindung mit der Gesellschaft, nahm auch einzelne Vorträge und zusammenfassende Berichte über ihre Sitzungen auf. Späterhin löste sich dieser Zusammenhang völlig. Jedenfalls bleibt sie ein rühmliches Zeugnis für den Geist der Gesellschaft zur Zeit ihrer Entstehung.

Das Angeführte und der 50 jährige Bestand des Vereins schlägt alle, wenn auch oft geäußerten Zweifel an seiner Lebensfähigkeit nieder. Jede Vereinigung, und so auch unsere, erlebt ihre Zeiten des Auf- und Niedergangs. Gar oft tagte die unsrige nur mit wenigen Teilnehmern, und die Öde in den Sitzungsräumen hat manche tüchtige Kraft von der Mitgliedschaft zurückgeschreckt, und gar mancher hat sich geäußert, dafs er nicht einen Vortrag vor leeren Wänden halten wolle. Und wie ein Kranker sich hin und her wälzt, um eine passende Lage zu finden, so wurden immer neue Versuche angestellt, um das Vereinsleben zu heben: Statutenveränderungen, Aufnahme der Realschullehrer, dann aller akademisch geprüften Lehrer als Mitglieder, Fortfall der kostspieligen Abendmahlzeiten mit Weinzwang, häufiger Wechsel der Sitzungsräume, Beschränkung auf vier Sitzungen im Winter und Frühling statt der früheren monatlichen. Nichts von alledem hat wesentlich geholfen. Andererseits aber ist nach einer Liste von 1893 die Mitgliederzahl immer noch eine erhebliche, wenn auch gegen die Masse der Berliner angestellten Lehrer keine nennenswerte, und, was vor allem zu beachten ist: bei Behandlung von Fragen, die für viele eine große Anziehungskraft hatten, wie die Verbesserung des Geschichtsunterrichtes, Errichtung von Bürgerschulen, Einführung einer neuen Rechtschreibung, reichten die Säle oft nicht für die Besucher aus, und die feurigen Besprechungen zogen sich über zwei bis drei Sitzungen hin. Es ist das ein überzeugender Beweis, dafs trotz aller scheinbaren Gleichgültigkeit der Lehrer gegen ihn der Verein als Mittelpunkt des Meinungs-austausches über wichtige Schulfragen doch eine Notwendigkeit ist. Aber auch deswegen ist er unentbehrlich, weil er dem strebsamen Schulmanne dauernde Gelegenheit zu wissenschaftlicher Fortbildung und Belehrung mannigfachster Art gewährt. Von großem Vorteil ist dabei, dafs man durch die mehrfache Anwesenheit von Verwaltungsmännern Fühlung mit den Anschauungen der Behörden bekommt; dafs gereifte und gewiegte Schulmänner eine Summe von Erfahrungen in die Besprechungen hineinwerfen und dadurch ein gewisses Maßhalten in

dem Aussprechen der Meinungen herbeiführen und Überstürzung verhindern. Andererseits aber konnte jeder ohne Scheu seine eigenen Ansichten zum Ausdruck bringen, und zwischen Höhergestellten und Lehrern herrschte innerhalb des Vereins stets ein freundlicher und teilnehmender Verkehr.

Des gesamten Berliner Lehrerstandes Ehrensache und Hauptstaatesangelegenheit aber muß es nun sein, den geistigen Sammelpunkt seines Berufslebens zu hegen und zu pflegen.

Und so wiederhole ich die Schlußworte Kiefslings im ersten Jubelberichte: „Mit der Größe und Wichtigkeit des Staates hat auch das Berliner Schulwesen zugenommen. Sich dessen immer mit rechtem Sinn bewußt zu bleiben, ist die Pflicht aller, die hier zur Arbeit für das Schulwesen, sei es als Leiter und Pfleger, sei es als Lehrer berufen sind“ und füge seinem Schlußwunsch:

„Gott segne Preußen, das Land der Schulen
und Berlin, die Stadt der Schulen!“

noch den Wunsch bei:

„Er segne auch unsern Verein, daß er weiter seiner Aufgabe gerecht werde und nach ferneren 50 Jahren mit Freuden auf die vorausgegangene Wirksamkeit zurückblicken könne!“

Berlin.

H. Hahn.

Anhänge.

Vorbemerkung. Bei Verzeichnis I sind die Namen der Stellvertreter weggelassen worden, weil nach neuerer Bestimmung dies die vorjährigen Vorsitzenden waren. Im Verzeichnis II sind die Vorträge von 1854 bis 1893 nach Buchstabenordnung und mit Jahrzahlen angegeben worden.

I. Verzeichnis der Vereinsbeamten von 1869—1893.

(Vgl. Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1861 S. 398 und 1869 S. 166 über 1843—1868.)

Jahr	Ordner	Schriftführer	Jahr	Ordner	Schriftführer
1869	Bertram	Kirchhoff	1881	Schwalbe	Kirchaer
1870	Märkel	Wilmanns	1882	Imelmann	Matthaei
1871	Bonitz	Eichholtz	1883	Bolze	Gerstenberg
1872	Kuhn	Mewes (Neubauer, Laudien)	1884	Kübler	Michaelis
			1885	Kübler	Michaelis
1873	Bellermann	Laudien (Beller- mann, Förster)	1886	Vogel	Mögelin
			1887	Nitsche	Gudopp
1874	Fofs	Belger	1888	Wüllenweber	Kufsmahly
1875	Kern	Herrlich (Krüger)	1889	Bellermann jun.	Kaiser
1876	Hirschfelder	Loew	1890	Waetzold	Kabisch
1877	Gallenkamp	Draheim	1891	Voigt	Morsch
1878	Schaper	Schneider	1892	Richter (Voigt)	Engelmann
1879	Vogt	Hirt	1893	Fofs	Mann
1880	Schottmüller	Herchner			

Schatzmeister war von 1863 bis 1880 Böhm sen., von 1881 an E. Böhm jun.

II. Verzeichnis der Vorträge von 1854 an.

(Vgl. Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1861 S. 393 ff.)

1. Abraham 1) Kaiser Tiberius 76 (= 1876), 2) u. 3) Maccaulay 80, 4) Geographentag in Halle 82.
2. Ascherson 1) Gedankengang der Poetik des Aristoteles 60, 2) Philologen-Versammlung in Braunschweig 60, 3) Fichtes Anteil an der Gründung der Berliner Universität 62, 4) Philologentag in Meissen 63, 5) Philologentag in Hannover 64, 6) Westphals Prolegomena zu den Tragödien des Äschylus 70.
3. August 1 Vortrag vor 54, 2) Über Anordnungen der deutschen Deklinationen vom pädagogischen Standpunkt 56, 3) Über den Skiostaten 64.
4. Bach 1) Mittelschulen oder höhere Bürgerschulen ohne Latein 76, 2) Deinhardt: Über die preussische Schulverwaltung 81.
5. v. Bamberg 1) Praktische Aufgaben der altklassischen Philologie 82.
6. Band 1) Das Fest der Diipolien 72, 2) Ein Zeusfest 74, 3) Die athenischen Diasien und Aufgaben der griechischen Heortologie 77, 4) Das Boukolion in Athen 78, 5) Die nüchternen Opfer der Griechen 79, 6) Kultus des Zeus-Melichios 83.
7. Belger 1) Die Rücksichtnahme Goethes und Schillers auf die Poetik des Aristoteles 74, 2) Reise nach Griechenland und Athen 75, 3) Moriz Haupts akademische Lehrthätigkeit 76.
8. Bellermann sen. 1 Vortrag vor 54, 2) Musiknoten der Griechen 56.
- 8 a. Bellermann jun. 1) E. v. Hartmanns Philosophie des Unbewussten 73, 2) Bonitz 88.
9. Benary 1 Vortrag vor 54, 2) und 3) Unterschied der Annalen und Historien des Tacitus 58.
10. Bertram 1) Die Physik des Melanchthon 60, 2) Prüfung in Mathematik 70, 3) Über Mechanik in Realschulen 72, 4) Bonnell 78.
11. A. Bieling 1) Glossen zu Reinecke Fuchs 83.
12. Blafs 1) und 2) Silius Italicus 64, 3) Das Abhängigkeitsverhältnis römischer Dichter von Vorgängern oder Zeitgenossen 74.
13. Böhm sen. 5 Vorträge vor 54, 6) Döderleins Vokabularium für den lateinischen Gymnasialunterricht 54.
- 13 a. Böhm jun. 1) Rechenunterricht in höheren Lehranstalten 83.
- 13 b. W. Böhm 1) Schmoller: Strafsburg zur Zeit der Zunftkämpfe 76.
14. Bohn 1) Der dilectus in der römischen Kaiserzeit 84, 2) Verteilung des geographischen Lehrstoffs auf Grund der neueren Lehrpläne 91.
15. Bolze 1) Nationalität der kleinasiatischen Galater 79.

16. Bonitz 1) Prüfung im Griechischen 70, 2) Über deutsche Orthographie 71, 3) Über griechische Lektüre 71.
17. Bonnell 20 Vorträge vor 54, 21) Schriftliche Lebensläufe der Abiturienten 54, 22) Bernhadi, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums 55, 23) Privatlektüre in oberen Klassen 56, 24) Vokabellernen in Gymnasien 56, 25) Heydemanns Programm über lateinischen Unterricht 57, 26) Bergers lateinische Grammatik und Stilistik 58, 27) Ruthards Vokabularium 58, 28) Mitwirken der Schüler beim Unterricht und der Schulzucht 59, 29) Melanchthon als *praeceptor Germaniae* 60, 30) Konfirmandenunterricht der Gymnasiasten 61, 31) Das braunschweigische Unterrichtsgesetz 61, 32) Verhältnis der Schule zum Publikum 62, 33) Verwaltung der höheren Schulen Preussens 65, 34) Die höheren Schulen der Rheinprovinz und Westfalens 1814/15 66, 35) Die Thesen der Hufeland-Gesellschaft 67, 36) Reform der Abiturientenprüfung 69, 37) Reform der Abiturientenprüfung (Lateinisch) 70, 38) Gottschick 71, 39) G. Wolf 73.
18. Bormanu 1) Die Staatsurkunden von Tauromenium 71, 2) Römische Söldnerverzeichnisse aus der Kaiserzeit 80.
19. Brenske 2 Vorträge vor 1854, 3) Einrichtungen des Seminar-, Präparanden- und Elementarunterrichts nach den Regulativen vom Oktober 1854/55.
20. Brunnemann 1) Buckles *hist. of civilis.* 67, 2) A. Schmidts *tabl. de la révol. franç.* 67, 3) Sturz der Girondisten 68.
21. Büchschütz 1) Die Notwendigkeit der Reform der Gymnasien 75.
22. Cauer 1) Friedrich der Große und das klassische Altertum 81.
23. Deutsch 1) Lateinische Litteratur im Mittelalter und Briefsammlungen aus dem 12. Jahrhundert 78.
24. Dielitz 1) F. Bellermann 74.
25. Doebbelin 1) Ein englischer Lektionsplan 57.
26. Domschke 1) Domschkes Methode des Freihandzeichnens 63.
27. Dondorff 1) Adel und Bürgertum im alten Hellas 78.
28. Eckstein 1) Wiedereinführung der Nummern im Abiturientenzeugnis und über die neuesten Verordnungen für Abiturientenprüfungen 59.
29. Eichholtz 1) Uhlands dichterische Thätigkeit 73.
30. Engelmann 1) Die Alkmene des Euripides 73, 2) Bibliotheken und Museen von Paris 77, 3) Die *Minyas* 79.
31. Euler 1) Neuere Turnsysteme 70, 2) Gestaltung des Turnunterrichts auf höheren Lehranstalten und der Turnspiele 83.
32. Fisch 1) Verlorene Catullhandschriften 83.

33. Fofs 5 Vorträge vor 54, 6) Geographische Repetitionen: Frankreich 55, 7) Zeittafeln des Professor Hirsch-Danzig 55, 8) Kunos Tributcomitien der Römer 57, 9) Mark Brandenburg 57, 10) Deutsche Vorträge in oberen Klassen 58, 11) Geographie Indiens als Beispiel geographischer Behandlung 58, 12) Die italienischen Kriege 1848 und 1849—60, 13) Apostel Anskar 62, 14) Skandinavien 64, 15) und 16) Über Sallust 64, 17) Rußland 67, 18) Schlacht bei Fehrbellin 68, 19) Ein geographisches Handbuch des 9. Jahrhunderts 70, 20) Oelsners Jahrbücher des fränkischen Reichs unter König Pippin 71, 21) Unterricht in der preussischen Geschichte 72, 22) Über Thule 73, 23) Kiepers Karte von Brandenburg und ein Kärtchen von Friesack 74, 24) Reclus, la France 79, 25) Das Land zwischen Weichsel und Memel 81, 26) v. Richthofen: Zur Kenntnis von China 82, 27) Geschichtlicher und geographischer Unterricht in Bezug auf das engere Vaterland 83, 28) Schulausgaben lateinischer Klassiker in Bezug auf Ciceros Verrinische Reden 89, 29) Entwicklung des höheren Lehrstandes in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts 93, 30) Elsass-Lothringen 70.
34. Frederichs 1) Kleiber 1879.
35. Gallenkamp 1) Erweiterung der Lehrziele der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer an den Gymnasien 76, 2) Neue Gestaltungen im Realschulwesen Deutschlands 78.
36. Gandtner 1) Cauer 81.
37. Gärtner (Baurat) 1) Das Schulwesen in unserer Zeit 72.
38. Gemfs 1) Lehnwörter in der deutschen Sprache 77, 2) Die orthographische Frage 80, 3) Statistik der Berufswahlen der Abiturienten 93.
39. Georges 5 Vorträge vor 54, 6) Unterschiede der alten und neueren Sprachen als Bildungsmittel der Jugend 54, 7) Platons Ideenlehre 58, 8) Verhältnis der abstrakten und konkreten Begriffe 58, 9) Lautlehre 59.
40. Geppert 1) Die Gestaltung der Casina des Plautus im cod. Ambrosianus 63, 2) Der Hiatus bei gleichlautenden Diphthongen und Vokalen in den römischen Dichtern 65.
41. Gilow 1) Kunst der Charakterschilderung in Goethes Dichtung und Wahrheit 89.
42. Gottschick 2 Vorträge vor 54, 3) Thesen über Geschichtspensenverteilung 69.
43. Graser 1) Die Vierzigreihenschiffe des Ptolemaeus Philopator 64.
44. Gruppe 1) Der Stand der Varronischen Frage 77, 2) Varros antiquarische Schriften 77, 3) Bedeutung der Kaiser-

- vergötterung 78, 4) Eine Mosaikskizze von Michel Angelo 79, 5) Laurentum und Lavinium 79, 6) Die Etruskische Frage 80.
45. Gurliitt 1) Geschichte der Brutusbriefe 85.
46. Gusserow 1) Inhaltsbestimmung der Körper durch Projektion 81.
47. Hahn 1) Bestrebungen des Bonifatius 59, 2) Die Chronik des Mönchs Bodo, eines Feindes von Luther 60, 3) Die ersten zehn Jahre der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft 60, 4) Sagen über die Geburt Karls des Großen 60, 5) Bisherige Vorschläge zur Reform des Geschichtsunterrichts 61, 6) Schlossers Subjektivismus 61, 7) Die Eröffnung der Schule des Hoë von Hoënegg zu Prag 1611 62, 8) und 9) Albrecht der Bär und die neuesten Bearbeiter seiner Zeit 67 und 68, 10) Jubelbericht über die fünfzigjährige Wirksamkeit der Gesellschaft 93.
48. Hansknecht 1) Westliches Wissen in Japan 91.
49. Helbig 1) Solons Seisachtheia 62.
50. Heller 1) Philologenversammlung in Tübingen 76, 2) Philologenversammlung in Gera 78.
51. Henrici 1) Epigonen der höfischen Dichtung des 13. Jahrhunderts 78, 2) Neueste Ziele der deutschen Philologie 79, 3) Die altprovenzalische Bearbeitung von Boëthius de consolatione philos. 80.
52. Hercher 1) Babyloniaca des Jamblichus 64.
53. Hermann I 1) Das römische Pilum 67, 2) Drei Fragmente des Faunius bei Horaz 67, 3) Symmachus-Ausgabe 68.
54. Hermann II 1) Geheime Verbindungen nach den Freiheitskriegen 80.
55. Hermes 1) Der physikalische Unterricht auf Gymnasien 72.
56. Herrlich 1) Schutz des litterarischen Eigentums 73, 2) Englische Finanzkrisen im 18. Jahrhundert 74, 3) Philologenversammlung in Wiesbaden 77, 4) und 5) Das Römerkastell Salburg bei Homburg 78, 6) Ludwig XV 79, 7) Ausgrabungen im Asklepiostempel von Epidauros 86.
57. Hinrichs 1) Lachmanns handschriftlicher Nachlass in der Kgl. Bibliothek zu Berlin 79.
58. Hirsch 1) Eröffnung des inneren Asiens für den europäischen Handel im 13./14. Jahrhundert 79, 2) Willi Böhm 82, 3) F. Böhm (Schatzmeister) 83.
59. Hirschfelder 1) Minos von O. F. Gruppe 60, 2) Horazscholiausgabe 64, 3) Kritische Leistungen zum Horaz 65, 4) Zweck und Methode des lateinischen Aufsatzes 73, 5) Philologenversammlung in Innsbruck 74, 6) Bildung der Lehrer an höheren Lehranstalten 75, 7) Philologenversammlung in Rostock 75, 8) Schottmüller 84.

60. Hofmann 1) Die für Berliner Schulen zweckmäßige Dauer und Lage der Unterrichtszeit 67.
61. Hollenberg 1) Philosophische Propädeutik in Gymnasien von der Reformation bis jetzt 63, 2) Thesen darüber 63, 3) Roths Gymnasialpädagogik 64, 5) und 6) Das englische höhere Unterrichtswesen 64.
62. Höpfner 1) Deutsche Dichter beim Übergang zur Opitzschen Dichtungsweise 63.
63. Hülsen 1) Herbarts Psychologie in Bezug auf Pädagogik 59, 2) Wortbildungsprozefs 64.
64. Jacobs 4 Vorträge vor 54, 5) Aktenstück zur Geschichte der gelehrten Schulen 59.
65. Jacobi 1 Vortrag vor 54, 2) Die Baumwollenstaude und das Zuckerrohr 56.
66. Jacobsen 1) Komposition des Lukasevangeliums 82.
67. Jänicke 1) Deutsche Wörterbücher 71, 2) Erklärung deutscher Gedichte in Schulen 73.
67. Imelmann 1) Konjekturen zur Aeneis und Sestiana 65, 2) Der französische Unterricht auf Gymnasien 66, 3) Schillers naive und sentimentalische Dichtung als Schullektüre 72, 4) Beneckes französische Grammatik 73, 5) Veränderungen des Participe passé 76.
69. Jonas 1) C. G. Körner als Kritiker Schillers 77.
70. Jungk 1) Über die Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung nach dem Buche von Michaelis 54.
71. Kabisch 1) u. 2) Reform des französischen Unterrichts und Thesen darüber 87.
72. Käwerau 2 Vorträge vor 54, 3) Thesen über den Turnunterricht 66.
73. Keil I 1) Das Leben Juvenals 56, 2) Über ein orthographisches Werk von F. Schultze 56, 3) Voigts Mitteilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands 57, 4) J. M. Gefsners Leben 58, 5) Ausfall des Nachmittagsunterrichts an heißen Tagen 59, 6) Einrichtung der Schülerzeugnisse 59.
74. Keil II 1) Besuch in römischen Schulen 89.
75. Kern I 1) Sybels und Meyers Vorschläge zur Reform des Unterrichts 75. "
76. F. Kern 1) Bedenken gegen die Behandlung der Satzlehre 82, 2) Lektüre deutscher Dramen in Gymnasien 85.
77. Kielsling 1) Prof. Schönborn in Posen 57, 2) Geh. Rat Johannes Schulze 69, 3) M. Seyffert 72, 4) Ranke 76.
78. Kirchner 1) Das höchste Gut 80, 2) Freiheit des Willens 81, 3) Einwirkung der höheren Lehranstalten auf die sittliche Bildung der Schüler, 12. Frage der Schulkonferenz 91.
79. Kirchhoff I 1) Attische Inschriften 61, 2) Homerisches Digamma 62, 3) Über den Stand griechischer Inschriftenkunde 65.

80. A. Kirchhoff H. 1) Wert eines Kursus physischer Geographie in oberen Klassen 68.
81. Klix 1) Vorschläge der Württembergischen Regierung zum lateinischen Unterricht 69, 2) Thesen der Philologenversammlung in Kiel 69, 3) Perthes' Vorschläge zur Reform des lateinischen Unterrichts 75.
82. Koch 1) Legende vom Siebenschläfer 81.
83. Kock 1) Einige Punkte der antiken Metrik, besonders bei Horaz 68.
84. Koerber 1) Astronomie von der ältesten Zeit bis auf Kopernikus 92.
85. Koepke 6 Vorträge vor 54, 7) Rhetorik auf Gymnasien 54, 8) Deklamationsstunden 55, 9) Lektüre Nathans auf Gymnasien 55, 10) Schulwesen Hannovers seit 1830 55, 11) Einige juristische Verhältnisse in Ciceros Rede pro Plancio 56.
86. Krain 1) Verbesserungen zu Plautinischen Stellen 66.
87. Krüner 1) Gesandtschaftswesen im 17./18. Jahrhundert 81.
88. Kuckuck 1) Anforderung im Rechnen für Sextaner 71.
89. Kübler 1) Ruthards lateinisches Vokabular 62, 2) Thätigkeit der Vereins-Deputation in der Kommission für Gesundheitspflege der Kinder 69, 3) Kiefling 84.
90. Kuhn 1) Stellung der Gymnasien zum vergleichenden Sprachunterricht 66, 2) Erfindung der Leier des Hermes 72, 3) Elektron und mythische Thränen 72, Der Polyphem der Lappen 73.
91. Laas 1) Ein Kanon deutscher Werke für Litteraturgeschichte 71.
92. de Lagarde 1) Die Bibliothek des British Museum 55, 2) Die ältesten Quellen des griechischen Kirchenrechts 56, 3) Palimpsest des Granius Licinianus 58, 4) Clemens von Rom 61, 5) Syrische Übersetzung von Epiphanius' Buch über Maße und Gewichte der Bibel 61, 6) Diplomatische Grundlage der Pseudo-Clementinischen Schriften 65.
93. Langkavel 1 Vortrag vor 54, 2) Die Gartengewächse der Alten 57, 3) Der Podalirius bei Homer 58, 4) Aretaeus 62.
94. Lasson 1) Fichtes Verhältnis zu Kirche und Staat 62, 2) Bénard, La philosophie dans l'éducation 62, 3) Platons Politicus 65, 4) Öffentliche Spielplätze für die Schuljugend 68, 5) Erziehungsaufgabe der Schulen 68, 6) Schicksale und Bedeutung des Mystikers Eckhart 69.
95. R. Lehmann 1) Philosophische Propädeutik auf Gymnasien 90.
96. Löw 1) Ältere botanische Litteratur 77.
97. Löwe, Dr. med. 1) Überbürdung der Schüler 85.
98. Marcuse 1) Zur Erziehung Friedrichs des Großen 86.

99. Märkel 1) Josias v. Bunsen und sein Werk „Gott in der Geschichte“ 67, 2) Bunsens Bibelwerk 67, 3) u. 4) Wisckelmann (Zur Gedenkfeier) 68, 5) u. 6) Prüfung im Hebräischen 70, 7) Die erste amerikanische Philologenversammlung 70, 8) Mommsens Broschüre an die Italiener 70.
100. Martin 1) Alpharts Tod 64.
101. Mätzner 1) Klassische Philologie als Mittelpunkt des Gymnasial-Unterrichts 56, 2) Über seine französische Grammatik 56, 3) Die Bedeutung des griechischen Aorist 57.
102. Mettner 1) Michaelis' Zeitschrift für Stenographie 57.
103. E. Meyer 1) Datum der Schlacht im Teutoburger Walde 77, 2) u. 3) Das französische Schulwesen 78, 4) Anna Maria von Schermann (gelehrte Holländerin) 79, 5) Ausgrabungen zu Dodona 80, 6) Renans L'eau de jeunesse 81, 7) Litteraturgeschichte auf höheren Lehranstalten 83.
104. Michaelis 1) Schillers erste Kantstudien 82, 2) Kants Kritik der Urteilskraft 90.
105. Müllenhoff 1) Einwanderung einiger Kulturgewächse 74, 2) Leonardo da Vinci als Naturforscher 87.
106. F. Müller 1) Profilers Ingenieur- und Meßknecht 76, 2) Mathematische Kunstausdrücke 81, 3) Mathematische Probleme der Alten 82.
107. C. F. W. Müller 1) Kritik des Ovid 62, 2) Zwei Beiträge zur lateinischen Grammatik 66.
108. Mützell 20 Vorträge vor 54, 21) u. 22) Litterarische Mitteilungen, 23) Philologen-Versammlung in Altenburg 54, 24) Paulys Horaz-Ausgabe 55, 25) Haupta Germania-Ausgabe 56.
109. Nauck 1) Lehrs Abhandlungen über das ethisch-religiöse Leben der Alten 57, 2) Konjekturen zu verderbten Stellen 58.
110. Naumann 1) Didaktische Behandlung zweier Oden Klopstocks 85.
111. Nicolai 1) u. 2) Sophistik seit Hadrian 66.
112. Nitsche 1) u. 2) Zukunft des lateinischen Aufsatzes auf Gymnasien nebst Thesen 84, 3) Interpolationen in Platons Apologie 88.
113. Noetel 1) Aristoteles' Poetik 65.
114. Pappenheim 1) Der Lokrer Ajax in der Ilias 59, 2) Terminologie des Aristoteles 60, 3) Zwei aristotelische Begriffe 60, 4) Arthur Schopenhauer 61, 5) Einige Schriften des Amos Comenius 61, 6) Die zehn Tropen der griechischen Skepsis 80.
115. Paul 1) Cäsars Angriff auf Gergovia 83.
116. Peters 1) Martianus Capella de nuptiis Philologiae et Mercurii und die althechdeutsche Übersetzung davon 81.

117. Pierson 1) Ein Hilfsmittel beim Unterricht in der preussischen Geschichte 82.
118. Pilger 1) Über lateinischen Elementarunterricht 84.
119. Pohle 1) Geographie im Organismus der höheren Lehranstalt 88.
120. Pomtow 1) Stand der Homerischen Untersuchungen 69, 2) Die Komposition der Odyssee 69.
121. Posner (Sanitätsrat) 1) u. 2) Schule und Gesundheit 66. 67.
122. Prutz 1) u. 2) Reise nach Syrien 74.
123. Rawko 16 Vorträge vor 54, 17) u. 18) Reform der Gymnasien 55, 19) F. A. Wolffs Verdienste um Gelehrten schulen (Gedenkfeier) 59, 20) Über den Mangel an Theologen und Philosophen unter den Lehrern 60 21) K. von Raumer 65, 22) R. Ritters Denkmal in Quedlinburg 65, 23) Roths Gymnasialpädagogik 65, 24) Welckers Hesiodische Theogonie 66, 25) Schulerz Tschirner 66, 26) Kreh 69, 27) Meinecke 71, 28) Reiseerinnerungen aus Italien 74.
124. Reichenow 1) Die pädagogischen Prinzipien der Wissenschaftslehre Fichtes 62.
- 124a. Rethwisch 1) Die Erziehung zu selbständiger Geistesarbeit 93
125. Ribbeck 1) u. 2) Köchly 16 Lieder der Ilias 61, 3) Aristophanes über Euripides 63.
126. J. Richter I. 2 Vorträge vor 54, 3) F. A. Wolffs philologische Verdienste 59.
127. Richter II 1) Der Kapitelinische Jupiterstempel 82, 2) Das carmen saeculare des Horaz und die Säkularfeier des Augustus 92.
128. Rebel 1) Verheerungen durch den Borkenkäfer im böhmisch-bayrischen Waldgebirge 74.
129. Rödiger 1) Direktor Clemens 84.
130. Röhl 1) Antikensammlungen des British Museum 75, 2) Reise nach Griechenland 77.
131. Röhricht 1) Vorbereitungen der abendländischen Fürsten zum dritten Kreuzzuge 74.
132. Röthig 1) Gewinnung statistischer Materialien betreffs Schulüberbürdung 72.
133. Rühle 1) Umfang und Methode des mathematischen Unterrichts auf Gymnasien 63, 2) Thesen dazu 66, 3) Programmfrage 66.
134. Schaper 1) Ergebnisse der Aeneidforschung 76, 2) u. 3) Ferienordnung einst und jetzt und Thesen dazu 78, 4) Baulichkeiten des Joachimsthalischen Gymnasiums 79.
135. J. Schmidt 1) Gäufelds Vorschläge zur Gymnasialreform 90.
136. Schneider 1) Schaper 86.
137. Schottmüller 1) Angelus Politianus 60, 2) Pliniushandschriften 60, 3) Ritschl 76, 4) Techow 80.
138. Schubring 1) Name und Alter der Tempel von Syrakus 76.