



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

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

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

Usage guidelines

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

We also ask that you:

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

About Google Book Search

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



Über dieses Buch

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

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

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

Nutzungsrichtlinien

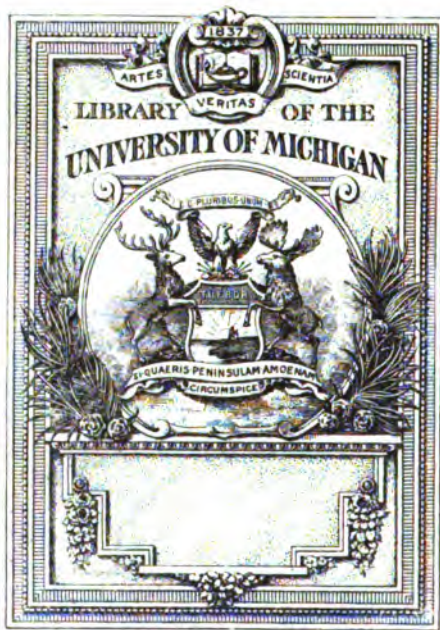
Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig.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

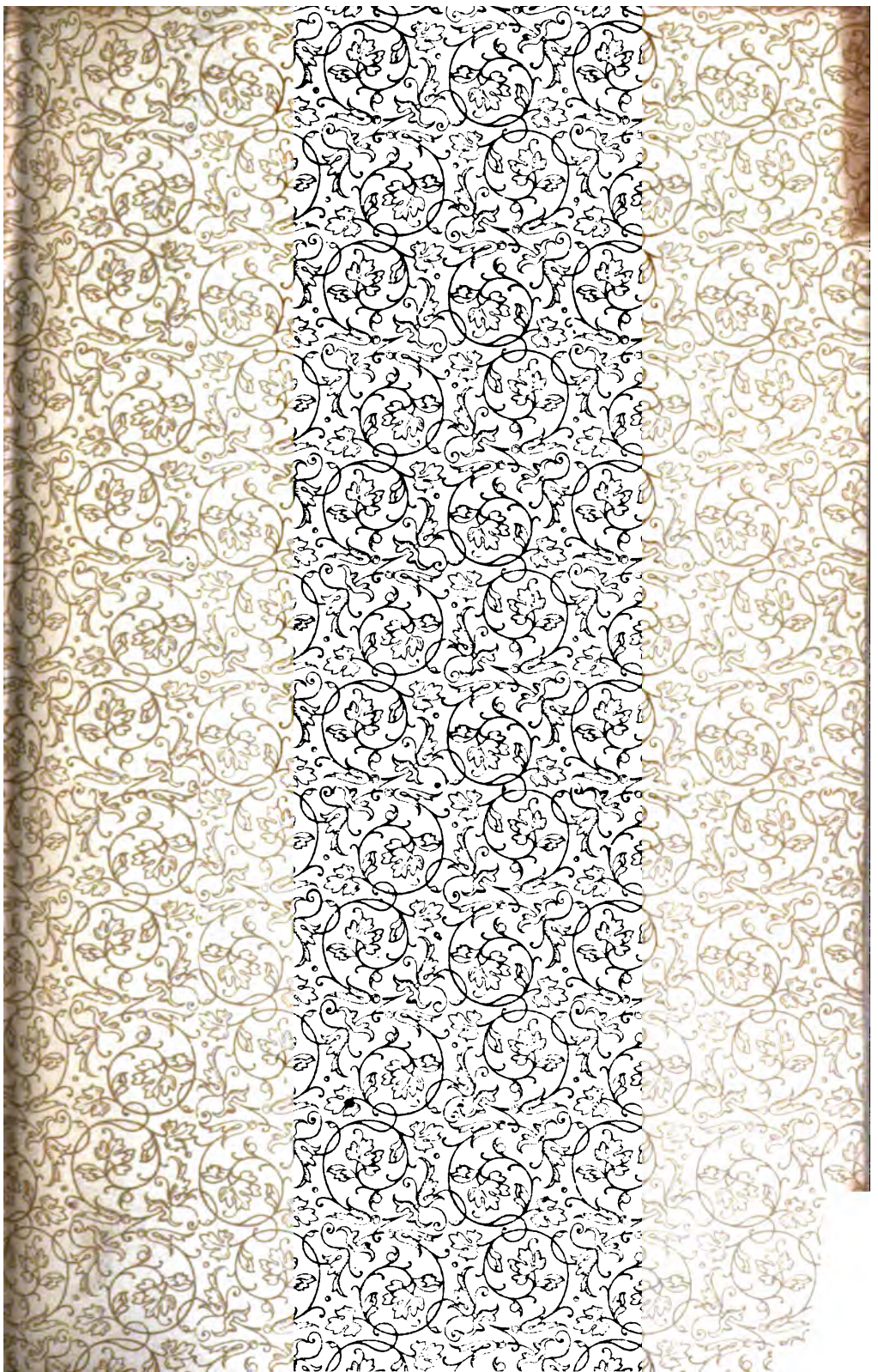
Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

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

Über Google Buchsuche

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





AP
30
.5684

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

77930

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXIX. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE NEUNZEHNTER JAHRGANG.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1885.



INHALT DES XXXIX. JAHRGANGS
DES NEUNZEHNTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

	Seite
<i>Bander, W.</i> , Praktische Vorschläge zur Regelung und Überwachung der häuslichen Lektüre unserer Schüler	209
<i>Dettweiler, P.</i> , Welche Maßregeln erfordert das häufige Vorkommen der Kurzsichtigkeit in den höheren Schulen?	214
<i>Erlcr, W.</i> , Noch einmal zur Verteidigung der Mathematik	351
<i>Fischer, M.</i> , Die botanische Kunstsprache im Unterricht	354
<i>Harre, P.</i> , Zur lateinischen Schulgrammatik	81
<i>Knaut, C.</i> , Das lateinische Skriptum auf der obersten Stufe des Gymnasiums	593
<i>Lehmann, R.</i> , Zur deutschen Lektüre in Tertia	529
<i>Müller, H. J.</i> , Zu Cicero	219
—, Zu Livius	35, 179
—, Zu Ovidius	96
<i>Rehwisch</i> , Über die österreichische Gymnasialverfassung. Ein Beitrag zur Reform der deutschen Gymnasien	657
<i>Rost, J.</i> , Xenophons Anabasis auf dem Gymnasium	337
<i>Schiller, H.</i> , Die Überbürdungsfrage und die Schule	1
<i>Wendt, G.</i> , Der deutsche Aufsatz und der altklassische Unterricht	273
<i>Weyland, P.</i> , Die Pronomina im sprachlichen Elementarunterricht	401
<i>Wüms, A.</i> , Über den Unterricht in den alten Sprachen, besonders im Lateinischen	721

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

<i>Abendroth, W.</i> , Leitfaden der Physik II, von W. Erlcr	576
<i>Abrecht, Th.</i> , Logar.-trigon. Tafeln mit 5 Decimalstellen, von Hub. Müller	502
<i>Arendt, R.</i> , Grundzüge der Chemie, von Fr. Traumüller	263
<i>Augustiny, Fr.</i> , Französische Memorierstoffe, von E. Mayer	634

	Seite
<i>Bail</i> , Zoologie I, unter Mitwirkung von Fricke, von Fr. Kränzlin	635
<i>Bänitz, C.</i> , und <i>Kopha</i> , Lehrbuch der Geographie I, von E. Oehlmann	384
<i>Bänitz, C.</i> , Leitfaden für den Unterricht in der Botanik, 9. Aufl., von Fr. Kränzlin	573
<i>Beeck, N.</i> , Geschichtstabellen, von Fr. Boldt	778
<i>Bellermann, L.</i> , <i>F. Jonas</i> , <i>J. Imelmann</i> und <i>B. Suphan</i> , Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten II—IV, von R. Jonas (Berichtigung S. 642)	318
<i>Bergk, Th.</i> , Griechische Litteraturgeschichte, herausg. von G. Hinrichs, II, von R. Volkmann	145
<i>Berndt, M.</i> , Jakob Grimms Leben und Werke, von E. Naumann	625
<i>Biese, K.</i> , Psychologische Satz- und Denklehre, von R. Jonas	471
<i>Bindseil, F.</i> , Der deutsche Aufsatz in Prima, von R. Jonas	765
<i>Bleskes</i> Elementarbuch der lateinischen Sprache, bearb. von A. Müller, 7. Aufl., von W. Fries	36
<i>Blochwitz, J.</i> , s. A. Fiedler.	
<i>Bolle, L.</i> , Amor und Psyche, von L. Kleiber	763
<i>Bonnells</i> Lateinische Übungsstücke, neu bearb. durch P. Geyer und W. Mewes, 11. Aufl., von P. Gläfser	683
— Lateinisches Vokabularium, neu bearb. durch P. Geyer und W. Mewes, 19. Aufl., von P. Gläfser	686
<i>Borth, E. F.</i> , Die geometrischen Konstruktionsaufgaben, von Hub. Müller	502
<i>Boehm, O.</i> , Das deutsche Volk in Liedern, von E. Wezel	466
<i>Brahm, O.</i> , Heinrich von Kleist, von J. Schmidt	54
<i>Brix, J.</i> , s. Plautus.	
<i>Calmborg, A.</i> , Die Kunst der Rede, von U. Zernial	163
<i>Cauer, E.</i> , Geschichtstabellen, 27. Aufl., besorgt von P. Cauer, von Fr. Boldt	488
<i>Christus</i> , Der geschichtliche, und seine Idealität, von A. Jonas	503
<i>Debes, E.</i> , Physikalische Wandkarte der Erde in Mercators Projektion, von A. Kirchhoff	781
<i>Delius, J.</i> , s. G. Krüger.	
<i>Diercke</i> und <i>Gäbler</i> , Schul-Atlas, von A. Kirchhoff	57
<i>Dorenvill, K.</i> , Der deutsche Aufsatz II, von C. Blasendorff	567
—, und <i>A. Hummel</i> , Charakterbilder aus deutschen Gauen, Städten und Stätten. Land und Leute in Nord-Deutschland, 2 Tle., von E. Oehlmann	704
<i>Dronke, A.</i> , Physikalische Schul-Wandkarte der Erde, von A. Kirchhoff	251
<i>Duruy, V.</i> , Geschichte des römischen Kaiserreichs, aus dem Französischen von G. Hertzberg, von H. J. Müller	572
<i>Eutropii</i> breviarium, ed. C. Wagener, von Aug. Teuber	427
<i>Féaux, B.</i> , Ebene Trigonometrie und elementare Stereometrie, 5. Aufl., besorgt durch A. Luke, von M. Schlegel	500
<i>Fecht, K.</i> , Griechisches Übungsbuch, von G. Bordellé	561
<i>Fiedler, A.</i> , und <i>J. Blochwitz</i> , Der Bau des menschlichen Körpers, 3. Aufl., von Fr. Kränzlin	496

<i>Fischer, K.</i> , Deutsches Leben und deutsche Zustände von der Hohenstaufenzeit bis ins Reformationszeitalter, von H. Bohm . . .	492
<i>Fischer, L. H.</i> , s. L. Tieck:	
v. <i>Fischer-Benson</i> , Die geometrische Konstruktionsaufgabe, von M. Schlegel	499
<i>Fricke</i> s. Bail.	
<i>Gäbler</i> s. Diereke.	
<i>Gemoll, W.</i> , Übungsbuch zum Übersetzen ins Griechische im Anschluß an Herodot I, von E. Bachof	237
<i>Gerlach, L.</i> , Theorie der Rhetorik und Stilistik, von U. Zernial . .	474
<i>Gerth, B.</i> , Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik, von A. Weiske .	41
<i>Geyer, P.</i> , und <i>W. Mewes</i> , Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, von P. Gläfser	685
<i>Geyer, P.</i> , s. Bonnell.	
<i>Gillhausen, W.</i> , s. H. Perthes.	
<i>Götzinger, E.</i> , Reallexikon der deutschen Altortümer, 2. Aufl., von L. H. Fischer	243
<i>Gude, C.</i> , Erläuterungen deutscher Dichtungen IV, 6. Aufl., von C. Blasenderff	565
<i>Guizot</i> , Histoire de Charles I, herausg. von K. Mayer, von E. Mayer	634
<i>Gusserow, C.</i> , Leitf. für den Unterricht in der Stereometrie, von W. Erler	785
<i>Günther, E. A. W.</i> , Die deutsche Heldensage des Mittelalters, 3. Aufl., von F. Kuntze	370
<i>Haacke, Aug.</i> , Lateinische Stilistik, 3. Bearbeitung, von H. Anton . .	677
v. <i>Haardt, V.</i> , Orohydrographische und politische Wandkarte von Europa, von A. Kirchhoff	174
—, Schulwandkarte von Amerika, von demselben	250
<i>Hammerich, M.</i> , Die Kunst gemeinfaßlicher Darstellung, aus dem Dänischen von A. Michelsen, von R. Jonas	629
<i>Heinzelmann, W.</i> , Über Bildung und Einfalt, von Th. Preunzel . .	753
<i>Hensch, W.</i> , Griechisches Vokabelverzeichnis, 2. Aufl., von A. Krause	694
<i>Heraeus, K.</i> , Lateinische Schulgrammatik, von C. Venediger . . .	754
<i>Hertzberg, G.</i> , s. V. Duruy.	
<i>Hessel, K.</i> , Mustergedichte und Musterprosa, von R. Lehmann . .	464
<i>Hinrichs, G.</i> , s. Th. Bergk.	
<i>Hofmeister, R. H.</i> , Leitfaden der Physik, 4. Aufl., von W. Erler . .	580
<i>Hollenberg, W.</i> , Hebräisches Schulbuch, bearb. von J. Hollenberg, 5. Aufl., von J. Heidemann	254
<i>Hubert</i> , s. W. Kopp.	
<i>Hummel, A.</i> , s. K. Dorenwell.	
<i>Humperdinck, G.</i> , Deutsche Grammatik, von R. Jonas	469
<i>Hüttemann, F.</i> , Methodischer Lehrgang der griechischen Sprache I u. II, 1, von C. Schultefs	234
—, Grammatik der griechischen Sprache I, von G. Bordellé . . .	451
<i>Imolmann, J.</i> , s. L. Bollermann.	
<i>Jacob, T. A.</i> , Dr. Martin Luthers kl. Katechismus, 2. Aufl., von K. Schirmer	64

	Seite
<i>Jäger, O.</i> , Geschichte der Römer, 5. Aufl., von M. Hoffmann	246
<i>Jonas, F.</i> , s. L. Bellermann.	
<i>Karte</i> über die Verteilung der höheren Lehranstalten in Preußen im Jahre 1882, von A. Kirchhoff	60
<i>Kaulen, Fr.</i> , s. C. H. Vosen.	
<i>Kaegi, A.</i> , Griechische Schulgrammatik, von A. Weiske	296
<i>Kemnitz, A.</i> , Französische Schulgrammatik I, von P. Schwieger	770
<i>Kern, Fr.</i> , Grundriß der deutschen Satzlehre, von A. Jonas	160
<i>Kiepert, H.</i> , Wandkarte des Deutschen Reiches, von A. Kirchhoff	173
—, Wandkarten von Alt-Griechenland und von Alt-Italien, von demselben	249
—, Atlas der alten Welt, 19. Aufl., neu bearb. von C. Wolf, von demselben	249
<i>Kiepert, R.</i> , Politische Schul-Wandkarte der Balkanhalbinsel, von dem- selben	174
<i>Kirchhoff, A.</i> , und <i>A. Supan</i> , Charakterbilder zur Länderkunde I, von E. Oehlmann	386
<i>Klaucke, P.</i> , Die wichtigsten Regeln der lateinischen Stilistik und Synonymik, von Fr. Müller	291
—, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Unter-Sekunda, 2. Aufl., von L. Bolle	441
<i>Kleemann, M.</i> , s. J. Siebelis.	
<i>Kleist, H.</i> , Die Phraseologie des Nepos und Cäsar, von G. Andresen	428
<i>Kluge, H.</i> , Geschichte der deutschen National-Litteratur, 15. Aufl., von H. Seidel	51
<i>Knauth, P.</i> , Kleine deutsche Grammatik, von C. Blasendorff	570
<i>Koch, K.</i> , Fufsball, 2. Aufl., von F. Wagner	179
<i>Kohlrausch, E.</i> , und <i>A. Martin</i> , Turnspiele, 3. Aufl., von demselben	641
<i>Kopka</i> s. C. Bänitz.	
<i>Kopp, W.</i> , Geschichte der römischen Litteratur, 5. Aufl., bearbeitet von F. G. Hubert, von M. Hertz	422
<i>Koziol, H.</i> , Lateinische Schulgrammatik, von W. Fries	131
—, Lateinisches Übungsbuch I, von demselben	142
<i>Köhler, B.</i> , Formenlehre der lateinischen Sprache, 3. Aufl., von E. Albrecht	687
<i>Köstler, H.</i> , Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Arithmetik, 2. Aufl., von M. Schlegel	499
<i>Krafft und Ranke</i> , Präparationen I, von H. Gemoll	51
<i>Krause, H.</i> , Schulbotanik, von Fr. Kränzlin	575
<i>Krüger, G.</i> , und <i>Delius</i> , Vademecum aus Luthers Schriften, von A. von Bamberg	505
<i>Kühn, K.</i> , Französische Schulgrammatik, von O. Kabisch	766
<i>Kurtz, E.</i> , Griechisches Übungsbuch, von L. Bolle	363
<i>Lammert, E.</i> , Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen, Kursus der Sexta, von G. Faltin	230
<i>Lamprecht, F.</i> , Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische, von E. Mayer	633
<i>Lange, Th.</i> , Hauptsätze der Planimetrie und Trigonometrie, von M. Schlegel	639

	Seite
<i>Leeder</i> , Schul-Wandkarte der Alpen, von A. Kirchhoff	175
<i>Lorenz</i> , Chr., s. H. Pann.	
<i>Lorenz</i> , O., Das Lehrsystem im Römerbrief, von A. Jonas	640
<i>Luchs</i> , Aug., s. J. Müller.	
<i>Luke</i> , A., s. B. Féaux.	
<i>Lüben</i> , Aug., Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte III, 13. Aufl., und IV, 9. Aufl., von Fr. Kränzlin	495
<i>Madvigii</i> , J. N., Adversariorum criticorum vol. III, von H. J. Müller	40
<i>Madvig</i> , J. N., Syntax der griechischen Sprache, 2. Aufl., von P. Weiffenfels	308
<i>Martin</i> , A., s. E. Kohlrausch.	
<i>Mayenberg</i> , J., Die wichtigsten Begriffe und Regela aus der Arithmetik, 2. Aufl., von M. Schlegel	639
—, Die wichtigsten Begriffe und Sätze der Arithmetik und Algebra, von demselben	639
<i>Mayer</i> , K., s. Guizot.	
<i>Meißner</i> , K., Kurzgefaßte lateinische Synonymik, 2. Aufl., von O. Weiffenfels	620
<i>Menge</i> , R., C. Julii Caesaris comm. de b. G. I und II, von B. Dinter	105
<i>Merguet</i> , H., Lexikon zu den Schriften Cäsars I und II, von W. Nitsche	115, 610
<i>Meusel</i> , H., Lexicon Caesarianum I und II, von demselben	115, 610
<i>Mewes</i> , W., s. Bonnell und P. Geyer.	
<i>Michelsen</i> , A., s. M. Hammerich.	
<i>Müller</i> , M., Übungsbuch der deutschen Sprache, 2. Aufl., von R. Jonas	470
<i>Mücke</i> , A., Aus der Hohenstaufen- und Welfenzeit, von H. Bohm	322
<i>Müller</i> , A., s. Bleske.	
<i>Müller</i> , J., und Aug. Luchs, Acta seminarii philologici Erlangensis III, von O. Weiffenfels	98
<i>Niemeyer</i> , E., Abrifs der deutschen Metrik und Poëtik, von U. Zernial	472
<i>Ohmann</i> , O., s. O. Vogel.	
<i>Oppel</i> , A., Landschaftskunde I—III, von E. Oehlmann,	56
<i>von Oppen</i> , C., Der griechische Unterricht mit Bezugnahme auf den neuen Lehrplan, von B. Büchsenbüchschütz	690
<i>Osthoff</i> , H., Zur Geschichte des Perfekts im Indogermanischen, von H. Ziemer	457
<i>Pann</i> , H., und Chr. Lorenz, Aufgaben für den Rechenunterricht, von A. Kallius	580
<i>Parker</i> , Chr. P., s. H. Preble.	
<i>Perthes</i> , H., Lateinische Wortkunde IV, 1, 2. Aufl., Lateinisches Lese- buch für die VI, 3. Aufl., Grammatisches Vokabularium für VI, 3. Aufl., sämtlich bearb. von W. Gillhausen, von E. Naumann	434
<i>Plautus' Captivi</i> , erkl. von J. Brix, von M. Niemeyer	360
<i>Ploetz</i> , G., Methodisches Lese- und Übungsbuch der französischen Sprache II, von G. Schulze	476
<i>Ploetz</i> , R., Kurzgefaßte systematische Grammatik der französischen Sprache, 2. Aufl., von demselben	476

	Seite
<i>Ploetz, K.</i> , Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte, 8. Aufl., von M. Hoffmann	697
—, Hauptdaten der Weltgeschichte, 9. Aufl., von demselben	697
<i>Preble, H.</i> , and <i>Ch. P. Parker</i> , Handbook of Latin Writing, von R. P. Schulze	447
<i>Radtke</i> , Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, 2. Aufl., von C. Knaut	551
<i>Ranke</i> s. Kraft.	
<i>Rheinhard, H.</i> , Karte von Nordamerika, von A. Kirchhoff	251
<i>Rosenstock</i> , Wandkarte von amo und deleo, von H. Hoffmann	149
<i>Roth, K. L.</i> , Römische Geschichte, 2. Aufl., bearb. von A. Westermayer, von Fr. Wagner	702
<i>Römer, E.</i> , Kurzgefaßte griechische Formenlehre, von R. Grofser (Berichtigung S. 642)	557
<i>Saalfeld, G. A. E. A.</i> , Griechisches Vokabularium, von F. G. Hubert	564
<i>von Sanden, A.</i> , Schillers lyrisch-didaktische Dichtungen I, von J. Schmidt	626
<i>Sanders, D.</i> , Ergänzungs-Wörterbuch der deutschen Sprache, von R. Jonas	631
<i>Schaefer, C.</i> , Französische Schulgrammatik für die Oberstufe I, von P. Schwieger	774
—, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische I, von demselben	777
<i>Schenkling, C.</i> , Die deutsche Küferwelt, 1. Lief., von Fr. Kränzlin	635
<i>Scherer, W.</i> , Geschichte der deutschen Litteratur, 3. Aufl., von R. Jonas	627
<i>Schilling, M.</i> , Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit, von M. Hoffmann	325
<i>Schmidt, O.</i> , Leitfaden der Zoologie, 4. Aufl., von Fr. Kränzlin	496
<i>Scholderer, E.</i> , Lehrbuch des Französischen I, von P. Schwieger	772
<i>Schröder, Th. E.</i> , Beispiele und Aufgaben aus der Algebra, von Hub. Müller	501
<i>Schulze, K. P.</i> , Römische Elegiker, von A. Otto (Nachtrag S. 388)	220
<i>Schuster, Chr. Fr. A.</i> , Lehrbuch der Poetik, 2. Aufl., von U. Zernial	621
<i>Seeger, H.</i> , Lehrbuch der neufranzösischen Syntax, von G. Braumann	484
<i>Stobolis, J.</i> , Griechische Formenlehre, 4. Aufl., bearb. von M. Klee- mann, von Fr. Harder	621
<i>Sommer, W.</i> , Kleine deutsche Sprachlehre, 7. Aufl., von R. Jonas	467
<i>Spicker, Th.</i> , Lehrbuch der ebenen Geometrie, 16. Aufl., von Hub. Müller	60
—, Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie, von W. Erler	782
<i>Steiner, P.</i> , Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache, von P. Schwieger	777
<i>Strien, G.</i> , Choix de Poésies Françaises, von E. Mayer	634
<i>Supan, A.</i> , Grundzüge der physischen Erdkunde, von E. Oehlmann	362
—, s. A. Kirchhoff.	
<i>Suphan, B.</i> , s. L. Bellermann.	
<i>Thibaut, M. A.</i> , Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache, 100. Aufl., von B. Lengnick	485
<i>Tieck, L.</i> , Dichterleben, mit einer Einleitung von L. H. Fischer, von R. Jonas	571
<i>Tolstoi, Graf D. A.</i> , Ein Blick auf das Unterrichtswesen Rußlands vom XVIII. Jahrh. bis 1782, von H. Kern	548

	Seite
<i>Tumlerz, C.</i> , Deutsche Grammatik, von A. Joas	368
<i>Vogel, O.</i> , und <i>O. Ohmann</i> , Zoologische Zeichentafeln II, von M. Fischer	638
<i>Vollhering, W.</i> , Lehrbuch der Geometrie I, von H. Maschke	176
<i>Verlagss</i> , geographische, zum Zeichnen und Kolorieren, von E. Oehlmann	388
<i>Vesen, E. H.</i> , und <i>Fr. Kaulen</i> , Rudimenta linguae hebraicae, von J. Heidemann	254
—, und —, Kurze Einleitung zum Erlernen der hebräischen Sprache, von J. Decken	786
<i>Wagener, C.</i> , s. Eutropius.	
<i>Weissenfels, O.</i> , Syntaxe latine, von H. J. Müller	484
<i>Wesener, J.</i> , Lateinisches Elementarbuch II, von W. Fries	89
<i>Westermayer, A.</i> , s. K. L. Roth.	
<i>Wiedemann, A.</i> , Ägyptische Geschichte, von M. Hoffmann	169
<i>Wingerath, H. H.</i> , Lectures Enfantine und Petit Vocabulaire Français, von E. Mayer	633
<i>Wolf, C.</i> , s. H. Kiepert.	

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLLEN.

Die XXXVII. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Dessau, 1.—4. Oktober 1884. Von C. Hachtmann	65, 180, 256, 328
Nekrolog August Seebecks. Von M. Seebeck	389, 509
Die höheren Lehranstalten und die Spekulation. Von O. Buchwald	585
Die 22. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner am 7. April 1885 zu Köln a. Rh. Von Fr. Moldenhauer	643
Gedächtnisrede auf Friedrich Wilhelm Gustav Kieffling. Von K. Schaper	766, 788

VIERTE ABTHEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

77, 334, 589, 654, 719, 797.

**JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS
ZU BERLIN.**

	Seite
<i>Cäsar.</i> Von P. Geyer	134
— Von R. Schneider	151
— Von H. Meusel	173
<i>Curtius.</i> Von Max C. P. Schmidt	205
<i>Isokrates.</i> Von E. Albrecht	49
<i>Livius.</i> Von H. J. Müller	104, 184
<i>Lyriker,</i> griechische. Von O. Schroeder	339
<i>Tacitus</i> (mit Anschluß der Germania). Von G. Andresen	1
<i>Tacitus'</i> Germania. Von U. Zernial	370
<i>Vergil.</i> Von P. Deuticke	233

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Überbürdungsfrage und die Schule.

Diese Abhandlung beabsichtigt nicht die bis zum Überdruß erörterte Frage von neuem zu entwickeln, auch nicht ihren ganzen bisherigen Verlauf zu schildern; aber es mag immerhin lehrreich sein, auf die verschiedenen von den deutschen Regierungen zur Abhilfe unternommenen Versuche Rücksicht zu nehmen, um daraus einen Gewinn für die Schule zu ziehen. Denn es wird sich nicht leugnen lassen, daß in solchen Streitfragen das einfache gegenseitige Zuwälzen der Schuld allerdings nicht unbequem, aber auch nicht ungefährlich und vor allem gänzlich unnütz ist. Publikum und Schule müssen vielmehr gemeinsam Abhilfe suchen; dann werden die Klagen immer weniger Grund und damit immer weniger aufregende Wirkung haben. Von diesem Standpunkte aus soll hier die Überbürdungsfrage erörtert werden.

So viel auch schon über die Überbürdungsfrage geschrieben und gesprochen worden ist, man würde doch, wenn man sagen sollte, was eigentlich gemeint ist, in starke Verlegenheit kommen. Man denkt zunächst an die Zahl der Sitzstunden, welche wenig geschmackvolle Bezeichnung man dem Strafsburger Gutachten verdankt, und an die gesetzlich normierte häusliche Arbeitszeit; aber die Verhandlungen der Darmstädter und der Karlsruher Konferenzen haben gezeigt, daß hier die Überbürdung eigentlich nicht gesucht wird; denn an der Zahl der Schulstunden hatte man so gut wie nichts auszusetzen, und betreffs der Zahl der Arbeitsstunden hat man den schon früher normirten Satz nicht angegriffen, ganz unbedeutende Veränderungen abgerechnet. Das vorsichtige, maßvolle und verständige Gutachten der preussischen Medizinal-Deputation kommt in der Hauptsache zu dem gleichen Resultate. Vielleicht lag aber in der Austrengung mehrerer nach einander folgender verschieden gearteter Stunden ein Grund zur Überspannung der geistigen Kräfte. Man könnte es meinen, wenn man die Anordnung des Großh. Hessischen Ministeriums bezüg-

lich der Pausen in Betracht zieht, wodurch nach jeder Unterrichtsstunde eine viertelstündige Pause eingeführt wird; denn wenn diese Bestimmung allgemein als berechtigt und notwendig anerkannt würde, so wäre vielleicht ein Mittel gegen die Überbürdung gefunden und damit zugleich ein schwerwiegendes Urteil ausgesprochen über die bisherige Praxis, die allerdings Erholungspausen von solcher Ausdehnung häufig nicht kannte, obwohl es damit nicht ganz so schlimm steht, wie in den öffentlichen Blättern vielfach behauptet wird¹⁾. Aber dagegen nimmt schon das Elsaß-Lothringische Gutachten geringere Pausen als erforderlich an, die badische Kommission hat gar keine Änderungen notwendig befunden, und die preussische Medizinal-Deputation verwirft die Uniformierung der Pausen und verlangt eine Einrichtung, wie sie wohl an den meisten Anstalten längst besteht, und die auch dem pädagogischen Momente gebührend Rechnung trägt. Also weder in der Zeit der Schul- u. Arbeitsstunden, noch in der Aufeinanderfolge der ersteren scheint die „Überbürdung“ zu suchen zu sein. Und doch darf man sich nicht darüber täuschen, daß sie von nicht wenigen Menschen hierin gesucht wird. Zu dieser Thatsache haben einzelne Umstände beigetragen, die hier kurz berührt werden sollen. Die Zahl der Stunden an und für sich hat den Vätern oder überhaupt der älteren Generation einen solchen Eindruck nicht machen können, da sowohl die der Sitz- als auch die der Arbeitsstunden früher nicht etwa kleiner oder gleich, sondern entschieden größer war. Vielmehr sind es hauptsächlich zwei Gesichtspunkte, welche in dieser Richtung das Urteil bestimmen haben, der angeblich hohe Prozentsatz der von höheren Schulen abgehenden und für den einjährigen Militärdienst zwar qualifizierten, aber unbrauchbar erfundenen Individuen und die steigende Kurzsichtigkeit. Bezüglich der ersteren Annahme ist teils schon vonseiten einzelner höherer Lehranstalten eine Rektifizierung eingetreten, teils hat das Gutachten der Medizinal-Deputation nachgewiesen, wie wenig sichere Grundlagen für diese Annahme bestehen, ja wie nach den bis jetzt bekannten Ergebnissen die schon im Jahre 1837 konstatierte Thatsache auch heute noch zu gelten scheine, „daß bezüglich der Tauglichkeit für den Militärdienst die aus Gymnasien hervorgegangenen Zöglinge und die Studierenden ungleich günstiger stehen als die Handels- und Kunstbeflissenen.“ Nicht gleich beruhigend ist das Ergebnis bezüglich der Kurzsichtigkeit, obgleich auch hier gar nicht daran gezweifelt werden kann, daß wir es mit großen Übertreibungen zu thun haben, daß es sich hier auch nicht um spezifisch deutsche Mißverhältnisse handelt, wie man stets zu hören bekommt, sondern daß in einem Naturlande wie Kaukasien schlimmere und in dem an der Überbürdung

¹⁾ Vgl. die verständige Schrift von Dr. L. Kotelmann: Ist die heutige Jugend der höheren Lehranstalten mit Schularbeiten überbürdet? Hamb. 1881.

des Gymnasialunterrichts nicht leidenden Nord-Amerika ähnliche Verhältnisse sich finden und dafs wir vor allem über die Ursachen noch völlig im Unklaren sind. Sollte hier, wie die Medizinal-Deputation vermutet, der Hauptgrund der Schädigung in dem früheren Alter zu suchen sein, so würde gerade da die Abhilfe minder schwierig sein. Aber es müfsten vor allem Untersuchungen gemacht werden, ob bei vollständig günstigen Schulräumen, bei sonst hygienisch gut gestellten Verhältnissen sich nicht andere Resultate ergeben u. ob, wenn dies nicht der Fall ist, vielleicht nicht viel mehr Ursachen in den häuslichen Verhältnissen der Schüler und in der Heredität zu suchen und zu finden sind. Eine solche Untersuchung wird seit 4 Jahren in dem hiesigen, hygienisch sehr günstig gestellten Gymnasium durch den Professor der Augenheilkunde Dr. von Hippel vorgenommen und soll noch weitere 5 Jahre durchgeführt werden; die Resultate werden veröffentlicht werden, sind aber schon jetzt zum Teil recht lehrreich¹⁾. Das Gespenst der Geisteskrankheiten, welches Dr. Hasse heraufbeschworen hat, konnte glücklicherweise dem Lichte der ärztlichen Wissenschaft nicht stand halten; dafs aber eine Reihe von kongestiven und allgemeinen Schwächezuständen durch die Schule, wenn nicht hervorgerufen, so doch befördert wird, hebt das Gutachten der Med.-Dep. hervor, und man wird keinen Grund haben, an der Richtigkeit der Thatsachen zu zweifeln, freilich auch gestehen müssen, dafs die Schule gerade hier wenig mehr wird thun können, als zum Teil jetzt schon geschieht.

In diesem Zusammenhange sei es gestattet, eine Frage zu prüfen, die in den Überbürdungs-Verhandlungen allerorten eine grofse Rolle gespielt hat, ich meine die Einführung einer ärztlichen Kontrolle in den Schulen, ev. die Aufstellung von Schulärzten. Das Grofsh. Hessische Ministerium hat neuerdings eine Anordnung erlassen, welche den Kreisgesundheitsämtern eine solche Kontrolle in bestimmten Punkten überträgt, und anderwärts bestehen, wenn auch nicht de lege, so doch de facto ähnliche Einrichtungen. Wir lassen die Frage unerörtert, ob es den Kreisärzten möglich werden wird, diese Kontrolle in allen Schulen ihres Bezirkes in einer nachdrucksvollen Weise auszuüben; für die vereinzelt höheren Schulen wird dies möglich sein, und die Gebiete, auf welche durch die erwähnte Verordnung ihre Aufmerksamkeit gelenkt ist, wird man durchaus als glücklich gewählt bezeichnen dürfen. Auch die Forderungen der preufs. Medizinal-Deputation sind in dieser Beziehung so malsvoll, dafs man vom pädagogischen Standpunkte nur damit einverstanden sein kann. Ganz andere Tendenzen haben sich zum Teil auf der Darmstädter Kon-

¹⁾ Vgl. die gedankenreiche und interessante Rektoratsrede des Prof. v. Hippel: Welche Mafsregeln erfordert das häufige Vorkommen der Kurzsichtigkeit in den höheren Schulen? Gießen 1881. S. 10ff.

ferenz, in der Denkschrift der Bochumer Ärzte und in einzelnen kleineren Arbeiten gezeigt: dieselben gehen auf nichts Geringeres hinaus, als auf die Vindizierung der Schulleitung für den ärztlichen Stand; denn wozu die Schulmänner noch vorhanden sind, wenn die Ärzte über die Aufnahme, den Schulbesuch, die Versetzung, die Lehrgegenstände und die Methodik des Unterrichts nicht etwa blofs mitraten, sondern entscheiden sollen, ist nicht zu sehen. Nun könnte man sich einen solchen Anspruch gefallen lassen, wenn die ärztliche Wissenschaft in allen diesen Fragen behaupten dürfte, dafs sie die Wahrheit besäfsse; aber wer nur einigermaßen orientiert ist, weifs, dafs über ganz fundamentale Fragen dieser Wissenschaft selbst sehr weit auseinandergehende Ansichten herrschen und dafs zu der oft beklagten pädagogischen Meinungsverschiedenheit künftig auch noch die medizinische käme. Ja, wer die Äufserungen des ärztlichen Standes über diese Fragen verfolgt, findet die Erfahrung, welche man in jeder Wissenschaft macht, auch hier bestätigt: während die Meister überall die gesteckten Grenzen achten und beweisen, dafs das wahre Wissen stets bescheiden ist, werden von den „kleinen Göttern“ mit dem Tone der Unfehlbarkeit Behauptungen aufgestellt, die voller Subjektivität und aller thatsächlichen Grundlagen entbehren. Es läfst sich leider nicht verkennen, dafs hier eine ernsthafte Gefahr droht. Das Publikum erkennt dankbar die verschiedenen Segnungen an, welche es der ärztlichen Wissenschaft gerade auf dem Gebiete der prophylaktischen Hygiene verdankt; infolge davon liegt aber der Gedanke nahe, dafs man allen Forderungen nicht etwa dieser Wissenschaft, sondern ihrer Vertreter, über deren Befähigung zur Entscheidung man nicht urteilen will und kann, die gleiche Unterwerfung entgegenbringt. Und dabei wird von verständigen Ärzten zugegeben, dafs die Schul-Hygiene noch in ihren ersten Anfängen ist und das Studium derselben nicht blofs Ausdauer und lange Beobachtung, sondern vor allem auch ausgedehntes und sicheres Wissen und Vertrautheit mit den Untersuchungsmethoden verlangt, Eigenschaften, die naturgemäfs nicht allzuhäufig angetroffen werden. Wenn die Medizinal-Deputation „über eine gewisse Eifersucht gegen die Einmischung der Ärzte in die Angelegenheiten der Schule“ klagt, so mag diese Klage begründet sein, aber nicht minder begründet wird auch die Haltung der Schulbehörden und Schulmänner sein, die sich in der Abwehr befinden, namentlich wenn solche Forderungen erhoben werden, wie sie oben erwähnt sind. Die deutschen Schulen haben von dem juristischen Formalismus manche Schädigung erfahren; sollte der medizinische Materialismus jetzt die gleiche Rolle übernehmen wollen? Kann man den Schulmännern die Befürchtung verübeln, dafs die Schule jetzt für eine Reihe von körperlichen Schäden, und zwar erwiesenermaßen nicht ohne Übertreibung, verantwortlich gemacht werden soll, um dadurch die Notwendigkeit

einer ärztlichen Diktatur zu begründen? Freilich werden wir auch in dieser Hinsicht unser culpa nostra nicht zurückhalten dürfen. Die Zahl der Lehrer und Schulen, welche auf dem Gebiete der Schul-Hygiene selbst die einfachen und nicht schwer zu erfüllenden Forderungen befriedigen, ist eine recht kleine, und es liegt in der ärztlichen Agitation eine ernsthafte Mahnung, in dieser Hinsicht recht vieles — es sei nur an Heizung, Ventilation, Beleuchtung, Bewegung im Freien während der Pausen, korrekte Einhaltung der letzteren, Haltung beim Sitzen, Schreiben u. s. w., Individualisierung in der Behandlung der Schüler, besonders der sog. Zerstretheit erinnert — besser zu machen. Gerade nach dieser Richtung wird eine verständige, sich in ihren Schranken haltende und wohlwollende, mit der Schule Hand in Hand gehende ärztliche Kontrolle recht viel Gutes wirken können; nur nebenbei sei erwähnt, daß diese Seite auch bei der praktischen Ausbildung unserer jungen Lehrer in ganz anderer Weise gepflegt werden könnte, als dies bis jetzt meist der Fall ist.

Eine zweite Frage, welche in dieser Verbindung eine wichtige Rolle spielt und sicherlich eine noch wichtigere zu spielen berufen ist, ist die Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes. In wenigen Fragen gehen die Ansichten der Ärzte so weit auseinander als in dieser, und es scheint nicht unbescheiden zu sein, wenn die Schule nach dem divergierenden Gutachten der Mediziner sich einmal auf den Standpunkt der „strengerer naturwissenschaftlichen Methode“ stellt und sich auch anschickt, Erfahrungen zu sammeln, durch welche diese Frage einzig entschieden werden kann. Daß die verständigen Eltern, welche aus der Schule keine „Kinderbewahranstalt“ zu machen wünschen, den Wunsch hegen, ihre Kinder wenigstens am Nachmittag für sich zu haben, ist durchaus berechtigt, und die Schule kann dankbar sein, wenn die große Mehrzahl der Eltern noch solche Wünsche hegt; leider fehlt es ja bereits nicht an zahlreichen Stimmen, welche die Staatserziehung der elterlichen Gleichgültigkeit gegenüber für die einzig heute berechnete halten. Auffälligerweise will man den schulfreien Nachmittag nur den großen Städten, hauptsächlich wegen der großen Entfernungen, einräumen; man bedenkt nicht, daß derselbe Grund heute für eine große Anzahl von mittleren Städten in viel höherem Maße zutrifft, wo die Schüler der entferntesten Stadtteile genötigt sind, oft 20 Minuten und mehr auf den Weg zur Schule zu verwenden, während große Städte bei der großen Zahl von höheren Lehranstalten in dieser Hinsicht nicht selten besser, kaum schlechter gestellt sind. Dieses Verhältnis war vor 7 Jahren Veranlassung, in der hiesigen Anstalt den Nachmittagsunterricht zu beseitigen. Das Lehrerkollegium konnte und wollte die Frage, ob die eine oder die andere Einrichtung besser sei, nicht entscheiden; ich selbst habe stets die Ansicht gehabt, daß Änderungen, welche tief in das Familienleben eingreifen, nur

naturwüchsig sein dürfen, also aus dem Publikum hervorgehen müssen, während sich die Schule abwartend, aber nicht unbedingt ablehnend verhalten muß. Unsere Wissenschaft ist eine empirische, und doktrinäre Entscheidungen von kleineren oder größeren, offiziellen oder nicht offiziellen Korporationen ohne die Unterlage der Erfahrung haben, wenn sie auch im sichersten Tone abgegeben werden, keinen Wert. Demgemäß war unsere Haltung, als die Frage an uns herantrat. Die Eltern von 92 Proc. unserer Schüler wandten sich mit einem Gesuche an das Ministerium, den Nachmittagsunterricht zu beseitigen, und das Lehrerkollegium beschloß, den Versuch zu machen, bezw. beim Ministerium in diesem Sinne einen Antrag zu stellen. Sofort wurde nach erlangter Genehmigung nach der 2. Stunde eine Pause von 15 Minuten eingeführt, nach der 3. und 4. Stunde von 10, im Hochsommer von 15 Minuten, während die letzte (5.) Lehrstunde nur 40 Minuten währte; der Grund für diese letztere Reduktion war zunächst der Wunsch, den auswärtigen Schülern die Heimkehr vor dem Nachmittage zu ermöglichen. Das Ministerium wollte sich selbst eine Überzeugung in der kontroversen Frage verschaffen und stellte genaue Beobachtungen namentlich über die Leistungsfähigkeit in der 5. Stunde an; ich darf wohl sagen, daß wir sämtlich einigermassen mißtrauisch waren gegenüber den vielen allerdings lediglich theoretisch gewonnenen Behauptungen von gänzlichem Nachlaß in dieser Endstunde. Aber alle unsere Bedenken wurden durch die That widerlegt. In Kl. VI—IV lagen, so viel dies möglich war, Zeichen-, Schreib- und Turnstunden in dieser Zeit; aber auch in den übrigen Klassen war nichts von Erschlaffung zu bemerken. Heute würde die öffentliche Meinung eine Änderung der bestehenden Einrichtung nicht mehr gestatten, und wir Lehrer haben keinen Grund, uns nach der früheren Einrichtung zurückzusehen. 90 bezw. 92 Proc. unserer Schüler schwimmen und rudern im Sommer und laufen Schlittschuh im Winter; und die Überbürdungsagitation hat uns verschont. Dafs in Darmstadt dieselbe Einrichtung getroffen worden ist, beweist doch wohl, dafs die vorgesetzte Behörde von dem hiesigen Versuche befriedigt war. Ich höre nun manchen gewissenhaften Kollegen einwenden: Aber 50 Minuten Ausfall täglich macht im Jahre so und so viel! Nun, Pausen und Hitzferien, Abkürzung der Schulzeit im Winter hat man bis jetzt auch gehabt, und wenn bei uns 15 Minuten täglich mehr herauskommen sollten, so kann ich das für kein Unglück ansehen; wollten doch auf der Direktorenkonferenz der Prov. Sachsen 1880 einzelne Stimmen die Pausen bis auf 80 Minuten ausgedehnt sehen, während 50 Minuten wohl in recht vielen Anstalten sich finden. Ich halte es sehr gut für möglich, auch die letzte Stunde voll zu halten — im Winter dauert sie bei uns 52 Min. —; aber ich habe zu allen Zeiten die Ansicht bewährt gefunden, $\frac{1}{4}$ Stunden in energischer Arbeit ver-

bracht bedeuten mehr als 1 Stunde opus operatum, und energische Arbeit kann man bei dieser Einrichtung ohne Nachtheil von den Lehrern und der Jugend in allen Stunden verlangen, wie uns siebenjährige Erfahrung beweist. Ob man das auch ohne solche Pausen vermag, weiß ich nicht, bin aber geneigt, für die unteren und mittleren Klassen dies mit der Medizinal-Députation zu bezweifeln. Nicht vergessen will ich, daß in den Pausen abwechselnd in den einzelnen Klassen unter Aufsicht eines Lehrers, aber für die Teilnehmer ohne Zwang, in der Turnhalle geturnt wird; aufser wegen unfähig machender körperlicher Gebrechen kommen Dispensationen vom Turnunterrichte hier nicht mehr vor. Letzterer wird nur von Lehrern der Anstalt, welche auch im sonstigen Unterrichte stehen, erteilt.

Um endlich noch eine mehr in der Peripherie der ganzen Frage liegende Ursache gleich hier abzumachen, so muß doch auch der Einfluß der Presse berührt werden, den nur Unkundige oder Idealisten unterschätzen. Es ist merkwürdig, mit welcher Einmütigkeit eine Anzahl größerer Blätter die Überbürdungsfrage erörtert haben; wenn man auch die gute Absicht anerkennen möchte, so muß man doch bei den meisten derselben mit Bedauern eine auffällige Unkenntnis der Schulfragen konstatieren. Es ist ja einmal herkömmlich, auf die gymnasialen Fächer die Schuld abzuladen, und namentlich spielt das Griechische — das ist auch nichts Neues — die Rolle des Sündenbockes. Das Recept dieser Ärzte ist meist einfach: fort mit dem alten Zöpfe, und die ganze Schulkalamität wird geheilt sein; den Versuch, näher darüber nachzudenken, ob dies in der That so sein wird, erspart man sich und dem Publikum, das damit auch zum großen Teil einverstanden ist, die einen, weil sie den Zeitungen völlig glauben, die andern, weil sie überhaupt ihre Gedanken aus der Zeitung holen oder gänzlich gleichgültig sind, die dritten, weil sie ein unbedingtes Vertrauen auf die Behörden haben, deren Sache es sei, den rechten Weg in diesen Nöthen zu finden. Man kann daran nicht zweifeln, daß ein großer Teil der Überbürdungsfrage — ich denke namentlich an den Überbürdungslärm — auf diesem Wege künstlich erzeugt worden ist. Von da hat dieselbe in diejenigen Versammlungen ihren Weg gefunden, in welchen sich die von den Zeitungen repräsentierte, bzw. recht oft erst gemachte, öffentliche Meinung häufig genug spiegelt, in die Volksvertretungen und in einige Wanderversammlungen, welche sich in allen Bildungsfragen für das kompetente Forum halten. Daß in den ersteren die Bewegung in der Regel minder leidenschaftlich und mit mehr Sachkenntnis beurteilt wurde als in der Presse und in den letzteren, liefs sich von der Intelligenz und der größeren Unparteilichkeit der Beteiligten erwarten; aber auf die Presse selbst hat diese Thatsache doch nur geringen Einfluß geübt. Nichts ist dafür charakteristischer als folgende Beobachtung. Während von einer

Anzahl süd- und mitteldeutscher größerer Zeitungen jede Kundgebung in der Überbürdungsfrage zu Gunsten der Annahme einer Überbürdung sorgfältig gebracht und die betr. Verhandlungen — oft von recht zweifelhaftem Werte — meist in extenso abgedruckt wurden, haben das Gutachten der Medizinal-Deputation und die Denkschrift des Kultusministeriums, so maßvoll beide gehalten sind, mit keinem Worte Erwähnung gefunden. Man wird mit der Erklärung bei der Hand sein, der Lehrerstand rühre sich nicht genug, und es liege nur an ihm, daß die Presse diese Haltung beweise; dies trifft sicherlich in dem zuletzt angegebenen Falle nicht zu; es sind mir Fälle bekannt, in denen sehr bescheiden gehaltene Besprechungen beider Denkschriften von großen Blättern zurückgewiesen wurden mit dem Bemerken, dafür sei kein Raum zur Verfügung. Als die Köln. Zeitung eine solche Besprechung brachte, erfuhr der größte Teil des Publikums zum ersten Male von jenen Schriftstücken, obgleich sie bereits drei Monate vorher veröffentlicht worden waren.

Indessen alle diese Fragen, welche bis jetzt berührt sind, und denen sich noch einige andere ähnliche, wie z. B. die Erhöhung des Eintrittsalters für die Schule, das Maximum der zu unterrichtenden Schüler, die Art und Zahl der häuslichen Arbeiten, die Notwendigkeit der Trennung der Doppelanstalten, die Mängel und Mißgriffe des Elternhauses anreihen ließen, werden, so nahe sie auch mit der Überbürdungsfrage zusammenhängen, uns doch an diese selbst nicht heranbringen. Und doch müssen wir vor allem uns darüber klar werden, was Überbürdung ist und wodurch sie herbeigeführt wird. Unter Überbürdung verstehe ich das unrichtige Verhältnis zwischen den Forderungen und der Leistungsfähigkeit des Schülers, bei welchem es letzterem nicht mehr gelingt, in normaler Weise den ersteren völlig zu entsprechen. Will man also darüber ins Klare kommen, ob Überbürdung vorhanden ist, so wird zu untersuchen sein, ob und wann dieses unrichtige Verhältnis besteht, ob daran die Forderungen der Schule oder die Leistungen des Schülers die Schuld tragen und was man unter „normaler Weise“ bei den Leistungen der Schüler zu verstehen hat. Alle diese Fragen hängen indessen so innig mit einander zusammen, daß bei ihrer Besprechung eine säuberliche Auseinanderhaltung gar nicht möglich sein wird.

Das Vorhandensein eines unrichtigen Verhältnisses zwischen den Forderungen der Schule und der Leistungsfähigkeit der Schüler wird auf mannigfache Weise erwiesen werden können. Ein äußeres Merkmal werden die Versetzungen abgeben, und viele Menschen werden die Schulzeugnisse dafür halten. Die Versetzungen werden immerhin einen Anhalt dafür geben können, wie viele Schüler das Klassenziel erreicht, somit den Forderungen der Schule zu entsprechen vermocht haben, wie viele dahinter geblieben sind. Aber so beweiskräftig, wie diese häufig angesehen

werden, sind sie doch nicht, wenn man dabei auch nicht an tiefere Schäden unseres Unterrichtswesens denkt. Zunächst haben wir auch heute noch keine Versetzungsstatistik, und die der früheren Jahrzehnte fehlt uns ganz, damit aber auch das Kriterium, ob unsere höheren Lehranstalten heute die Mittelmäßigkeit in geringerem Maße zu ihrem Ziele, der Erreichung des Maturitäts-Zeugnisses ev. der Berechtigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst, gelangen lassen als früher. Im allgemeinen wird man nicht fehlgehen, wenn man behauptet, daß heute durchschnittlich ein erheblich höherer Procentsatz regelmäßig das Klassenziel erreicht, als vor 20 Jahren; ich möchte damit beileibe nicht sagen, daß heute ein größerer Procentsatz dieses Resultat verdient; aber es läßt sich gar nicht leugnen, daß die Überbürdungsbewegung des letzten Jahrzehnts in dieser Hinsicht einen Einfluß nach der Seite größerer Milde bei den Versetzungen geübt hat. Eine entschiedene Steigerung des Procentsatzes ist auch durch die Verlegung des Griechischen nach Untertertia veranlaßt worden; der Schluß dürfte also wohl gerechtfertigt sein, daß die Versetzungen keinen Anhalt bieten, eine Verschlimmerung des Verhältnisses zwischen Forderung und Leistung anzunehmen; aber der Vorbehalt muß dabei gemacht werden, daß dieser Schluß nicht hinlänglich durch Beweismaterial gestützt ist und daß, wenn auch die Annahme richtig ist, doch die Möglichkeit nicht ausgeschlossen bleibt, daß heute ein milderer Maßstab der Beurteilung angelegt wird, der anfänglich durch den Mangel an Aspiranten für das Universitätsstudium, nachher durch die Überbürdungsfrage und gleichzeitig durch die Konkurrenz gleich oder ähnlich berechtigter Anstalten, abgesehen von besonderen mehr örtlichen Gründen, veranlaßt worden ist. Wäre letztere Annahme richtig, so würde das Verhältnis von Forderung und Leistung sich für unsere Zeit etwas ungünstiger gestalten. Noch unsicherer ist das Urteil auf Grund der erteilten Noten. Wären dieselben auch für Deutschland übereinstimmender, als sie sind, so würde für ihren absoluten Wert damit noch nichts bewiesen sein; denn die Anwendung dieser Noten liegt in den Händen von Lehrer-Individuen und wird sich deshalb immer individuell gestalten. Indessen wir haben für einzelne Staaten solche Nachweise, und im großen und ganzen kann man immerhin daraus einiges lernen. Für das Groß. Hessen wurde Ostern 1882 festgestellt, daß in allen höheren Lehranstalten des Landes 6 Proc. sehr gut, 22 Proc. gut, 52 Proc. genügend (d. h. den Anforderung der Klasse durchaus entsprechend), 12 Proc. nicht ganz genügend und 8 Proc. ungenügend prädiert worden sind. Man hat dieses Verhältnis als ungünstig bezeichnet; aber entspricht es nicht dem wirklichen Leben? Wer wird im Leben nicht zufrieden sein, wenn 52 Proc. ihren Pflichten und Leistungen völlig gerecht zu werden vermögen, wenn 22 Proc. die Note gut verdienen und 8 Proc. die Note sehr gut? Müßte

uns nicht bange werden, wenn etwa 52 Proc. Vorzügliche vorhanden wären? Die Thatsachen lehren indessen, daß man vielfach mit diesem Verhältnisse nicht zufrieden ist¹⁾. Man macht den höheren Schulen den Vorwurf, daß sie die Leistungen der Schüler zu ungünstig beurteilten, und zieht, als ob dieser Vorwurf erwiesen wäre, daraus den Schlufs, daß die Beurteilung milder ausfallen müsse. Mit der Überbürdungsfrage gewinnt diese Folgerung insofern Zusammenhang, als dabei die Annahme nicht ausgeschlossen erscheint, daß die Schüler infolge der niedrigen Taxierung sich über ihre Kräfte anstrengen, um günstigere Noten zu erlangen. Wäre dies wirklich der Fall, so wäre es allerdings bedauerlich, und man müßte Abhülfe suchen. Aber zunächst darf man doch bezweifeln, ob die behauptete Thatsache in weiterem Umfange richtig ist; wäre sie es, so müßte man doch einen Erfolg spüren an den Leistungen und vor allem an dem Interesse, das dem Unterrichte entgegengebracht wird. Aber gerade dies wird nicht nur von den Lehrern, sondern auch von den Behörden, von den Eltern, von den Ärzten und von der Journalistik und Broschürenlitteratur aufs entschiedenste bestritten. Und wenn man auch, wie es später in diesem Aufsätze geschieht, unserer heutigen Schuleinrichtung viel Schuld zumißt, so würde ein solcher — immerhin äußerer — Erfolg doch vorhanden sein müssen. Nehmen wir aber an, die behauptete Thatsache sei richtig: wäre die Erhöhung der Noten der Weg, um dem Übel zu steuern? Selbstverständlich wird unter Erhöhung nicht eine oder die andere Änderung in der Bezeichnung, sondern eine mildere Beurteilung derselben Leistungen verstanden. Wir wollen zugeben, daß es unter Eltern und Schülern Ehrgeizige giebt, welche mit der erlangten Note nicht zufrieden sind und dadurch zu größerer Anstrengung gestachelt werden, als für sie gut ist: wen trifft aber in diesem Falle die Schuld, die Schule oder die Eltern? Und werden, wenn die Noten ohne die Leistungen erhöht werden, nicht ganz dieselben Wirkungen eintreten für diese Kategorie von Eltern und Schülern? Die Taxation der Noten ist wesentlich eine Sache der Gewöhnung, und wenn künftig es sich feststellen sollte, daß, wer früher eine geringere Note hatte, bei gleicher Qualifikation jetzt eine bessere erhält, so wird diese nicht für besser geltende, weil seltenere Note bald in den Augen jener Eltern und Schüler genau denselben Wert bezw. Unwert und genau dieselbe Wirkung haben wie die frühere, geringere. Empfiehlt es sich aber heute, die Noten allgemein zu erhöhen — wie dies gemacht werden sollte, vermag ich jetzt noch nicht zu sehen —, wo der öffentliche Dienst höhere Anforderungen stellen muß, wo sie das

¹⁾ Vgl. die neben vielem Unbegreiflichen manches Beherzigenswerte enthaltende Schrift von P. Hasemann, Die Überbürdung der Schüler. Straßburg 1884.

Leben stellt? Würden wir wirklich den Schülern und den Eltern einen Dienst erweisen, wenn wir sie durch über Verdienst bessere Noten eventuell in der falschen Meinung bestärken, erstere seien gut qualifiziert für eine Laufbahn, in der sie höchstens mittelmäßige Leistungen erzielen werden, und dürfen wir mit leichtem Herzen den Staat in die Gefahren bringen, welche ihm daraus erwachsen müssen? Gilt doch auch heute noch jene Forderung des allgemeinen Landrechts: „Die Aufseher der Gymnasien müssen junge Leute, welche sich einer Lebensart, die gelehrte Kenntnisse erfordert, widmen und zu dem Ende die Universität beziehen wollen, gleichwohl sich aber durch Geistesfähigkeit und Anlagen zu einer gründlichen Gelehrsamkeit nicht auszeichnen, vom Studieren ernstlich abmahnen und deren Eltern und Vormünder dahin zu vermögen suchen, daß sie dergleichen mittelmäßige Subjekte zu anderen nützlichen Gewerben in Zeiten anhalten“. Und die deutschen Regierungen halten auch heute noch, wie zahlreiche Ausschreiben beweisen, an diesem ebenso richtigen wie klaren Standpunkte fest. Der Lehrerstand verdient von Seiten der Eltern nicht Tadel, sondern Anerkennung, daß er dem Andrängen eines Teils des Publikums in dieser Hinsicht im ganzen mannhaften Widerstand entgegenstellt, womit natürlich Übertreibungen in der Beurteilung nicht verteidigt werden sollen; man darf nicht vergessen, daß es für den Einzelnen und für alle oft viel bequemer und angenehmer wäre, auf die Forderung einer milden Beurteilung einzugehen; wenn nun gerade hier ziemlich übereinstimmend die Ansicht in der pädagogischen Litteratur besteht, daß die Schule die Pflicht habe, den Schüler ohne Schwäche und gerecht zu beurteilen, so beweist dies, daß das Pflichtgefühl noch im deutschen Lehrerstande lebendiger ist als das falsche Streben nach dem vorübergehenden Beifalle der Tagesmeinung. Und wer es gut mit dem deutschen Volke meint, der sollte dieses Verhältnis zu erhalten, höchstens dasselbe zu bestärken suchen. Freilich könnte vielleicht nach einer anderen Seite die Frage der Noten und der damit zusammenhängenden Lokation einer Verbesserung und Berichtigung unterworfen werden. Daß die vierteljährlich oder richtiger dreimal im Jahre erteilten Zeugnisse für die Förderung des Schülers ebensowenig Wert haben als für die Instruierung der Eltern, liegt auf der Hand. Was hilft es dem Vater, der sich seines Sohnes wirklich annehmen möchte, wenn er am Ende des Jahresdrittels die Quittung erhält, daß die Leistungen desselben jetzt nicht mehr genügen? Fällt dieses Ereignis in das zweite Drittel, so ist es gewöhnlich zur Abhilfe zu spät, ganz abgesehen von dem Nachteil, den ein auf der schiefen Ebene befindlicher Schüler moralisch erlitten hat. Wäre es nicht viel verständiger, das Verhältnis zwischen Schule und Haus so zu gestalten, daß die Eltern wissen: so lange sie nichts von Seiten der Schule erfahren, ist alles in Ordnung, während ihnen sofort

Mitteilung gemacht wird, sobald das geringste Erlahmen des Schülers eintritt? Den Lehrern wäre viel unnütze Arbeit, den Eltern viel Kummer und dem Verhältnis von Schule und Haus viele ganz überflüssige Verstimmung, ja häufig Verbitterung erspart. Am Ende des Jahres kann mit ziemlicher Sicherheit das Zeugnis erteilt werden, das von einem neuen Lehrer einer unbekannteren Klasse von 40—50 Schülern gegenüber nach 3—4 Monaten doch nur auf gut Glück festgestellt werden kann, dessen wir aber einmal in unseren civilisierten Verhältnissen nicht gänzlich entraten können. Einst meinte man, mit Certieren und Lokation stehe und falle die Schule; heute giebt es recht wenige Schulen, die noch dies erstere Mittel anwenden, und recht viele, die auf das letztere verzichtet haben, das ohnedies ein Unding ist, wenn Normalbänke eingeführt, Augen und Ohren bei dem Schüler berücksichtigt werden, da sich in der Schüलगemeinschaft der „Platz“ nie mehr zu manifestieren vermag. Denn täusche man sich auch darüber nicht: mehr als die Note trägt die ganz unverständige, weil nie ganz richtige und stets nur relativ zu beurteilende Lokation zur Erweckung eines falschen Ehrgeizes und zur mechanischen Beurteilung des wahren Könnens und Vermögens bei Eltern, Schülern und Lehrern bei.

So viel dürfte feststehen: nach dem Ergebnisse der Versetzungen und den Zeugnisnoten haben wir keinen Grund zu einer besonderen Besorgnis, daß in neuester Zeit das Verhältnis zwischen Forderungen und Leistungen ein erheblich ungünstigeres geworden wäre; aber wir verhehlen uns nicht, daß die Kriterien dafür nicht diejenige Sicherheit beanspruchen dürfen, die wünschenswert wäre. Giebt es aber nicht andere, welche zuverlässiger sind? Wenn man die Überbürdungslitteratur durchblättert, sollte man meinen, ein solches existiere wenigstens in den Beobachtungen der Ärzte, welche uns gleich Lorinser ein unter der Last der Geistesarbeit und der Entbehrung körperlicher Bewegung und Erholung erliegendes Geschlecht zeigen. Man konnte hoffen, hier würde wenigstens eine Norm festgestellt, welche eine bestimmte Entscheidung ermöglichte, wenn Überbürdung bezüglich der leiblichen Gesundheit Platz greife, und an Sicherheit des Tones in den bezüglichlichen Aufstellungen hat es auch nicht gefehlt. Wie es damit in der That steht, hat das Gutachten der Berliner Medizinal-Deputation klargelegt; es ist hier nicht besser mit der Beobachtung und den feststehenden Thatsachen bestellt, wie es mit der Kenntnis der Versetzungen und Noten steht, sondern es fehlt überall an zuverlässigen Erhebungen, welche ein sicheres Urteil gestatten. Noch weniger wollen Urteile besagen, wie z. B. in dem Strafsburger Gutachten, wo die höheren Schulen dafür verantwortlich gemacht werden, daß junge Mediziner in den Kliniken wenig gesunden Menschenverstand beweisen; derartige Behauptungen haben den bekannten Wert

aller Generalisierungen: sie können den Unkundigen irre führen, der Verständige weiß, was er davon zu halten hat. Wie konnte es jenen Ärzten entgehen, daß, wenn ihre Behauptung richtig wäre, das Studium der Medizin mindestens doch einigen Einfluß auf diese „Verdummung“ üben müßte da es kaum eine andere Wissenschaft giebt, die sich thatsächlich — ideal wird es ja besser sein — mit so viel auswendig und zu sofortigem Vergessen gelerntem Wissen quält, als z. B. dies bei dem Tentamen physicum der Fall zu sein pflegt? Wir werden unten darauf zurückkommen, daß unser Unterricht zu viel auf dem Gedächtnisse basiert, und zugeben, daß er für die geistige Entwicklung nicht so viel leistet, als bei anderer Gestaltung geleistet werden könnte; aber den Mangel an gesundem Menschenverstand daraus erklären zu wollen, heißt zu viel beweisen. Nur angedeutet werde, daß der Universitäts - Unterricht vielfach an dem nämlichen Übel, nur in noch ausgedehnterem Mafse, krankt und hier eine Reform nicht minder notwendig wäre. Freilich scheinen die Lehrer höherer Schulen jenes Strafsburger Urteil zu bestätigen: denn wo läse und hörte man nicht „vom Ballast, der in den Klassen bis nach II sitzt“, „von der trägen Masse, welche für nichts Interesse hat“, von „den Perlen der Wissenschaft, die den Schweinen vorgeworfen werden“ und anderen mehr oder minder drastischen oder geschmackvollen Wendungen? Man kann nicht leugnen, daß diese Ausdrucksweise eine verbreitete ist, und das Publikum ist doch wohl einigermaßen im Recht, wenn es darin eine Bestätigung jenes unrichtigen Verhältnisses zwischen Forderungen und Leistungen erblickt. Freilich birgt sich auch hier nicht viel Wesen hinter dem Scheine. Es läßt sich nicht in Abrede stellen, daß unsere Zeit im Punkte der äußeren Ehre, wozu ich auch die Ausdrucksweise rechne, in gewissen Dingen ein etwas feineres — manchmal zu feines — Gefühl bekommen hat, als dies früher der Fall war, und nicht minder ist es eine Thatsache, daß man im lebhaften Treiben des Lebens rasch die Dämmerzeit der Kindheit vergißt; nur so läßt es sich erklären, daß ein großer Teil der Väter die Ausdrucksweise nicht mehr in der Erinnerung hat, welche zu ihrer Zeit in den höheren Schulen Brauch war; denn wäre das nicht der Fall, so würden sie jenes Granum salis zu den heutigen Redewendungen geben, welches dazu gehört. Unsere Lehrer sind nicht schlechter als in früheren Jahrzehnten, sie haben nicht weniger Interesse für ihren Beruf, nicht schlechtere Vorbildung für denselben, nicht weniger Humanität. Es mag zugegeben werden, daß infolge unserer Verkehrsverhältnisse heute durchgängig ein rascherer und öfterer Wechsel der Lehrer an den höheren Schulen stattfindet als früher, und daß sich infolgedessen jene gemüthlichen Beziehungen zwischen den Eltern und Lehrern nicht mehr so regelmäßig bilden; in großen Städten wird das durch die großen Verhältnisse un-

möglich; es mag auch Ehrgeiz oder, wie man heute gern sagt, Strebertum eine gröfsere Rolle spielen als vor einem halben Jahrhundert, — sind dies aber Verhältnisse, welche dem Lehrerstande oder gar dem höheren Schulwesen zur Last gelegt werden dürfen, oder die zu ändern in menschlichem Vermögen steht! Man verbindet jetzt von Seiten des Lehrerstandes die Überbürdung mit der Gehaltsfrage; was liefse sich nicht alles noch sonst in diesen Zusammenhang bringen? Aber man sollte doch in der Wahl der Argumente, wo man so viele schlagfertige Gegner hat, etwas minder leichtfertig verfahren; wenn man nun sogar anführen hört, die Besoldungsregelung mit regelmäfsigen Zulagen sei die beste Schutzwehr gegen das Strebertum und damit gegen die Überbürdung, so mufs man unwillkürlich sagen, ob es in Süddeutschland, wo man regelmäfsige Zulagen hat, kein Strebertum und keine Überbürdungsfragen mehr giebt, ob der Mensch allein nur von dem Gelde, nicht auch von anderen Motiven geleitet wird.

Und wie steht es mit den Eltern? Sind dieselben wirklich einstimmig darin, dafs die Überbürdung besteht, dafs den Forderungen der Schule von ihren Kindern nicht entsprochen werden kann, ohne dafs dieselben an ihrer Gesundheit Schaden nehmen oder ohne dafs sie zu sehr dem Leben in der Familie entzogen werden? Man kann dies nicht behaupten; Klagen auf der einen Seite stehen Wünsche auf der andern gegenüber, die dahin gehen, dafs die Schule die Kinder noch länger unter ihre Obhut nehmen, für ihre häuslichen Arbeiten, für ihr Spiel und für ihre Erholung sorgen soll. Es liegt in der Natur der Sache, dafs in grossen Städten letzteres Verhältnis mehr besteht als in mittleren und kleinen und bis zu einem gewissen Grade auch mehr berechtigt ist. Auch hier müfste man die Stimmen wägen; wo findet sich aber dazu die Möglichkeit? Die am wenigsten darüber reden, haben oft am meisten beobachtet, und die, welche das grofse Wort führen, entbehren häufig der Sachkenntnis! Wir Lehrer sind geneigt — auch das ist natürlich — denjenigen mehr zu glauben, die behaupten, es sei alles gut und schön, ja es könnte in derselben Richtung noch schöner und besser werden; — wenn es nur nicht dann zu unbequem wird. Ungefährlich ist aber diese Neigung nicht, namentlich wenn wir bedenken, wie wenig Eltern, selbst wenn sie können, dem Lehrer oder der Schule Unangenehmes sagen wollen, weil sie neben häufiger Achtung vor dem schweren Beruf des Lehrers doch auch manchmal die Besorgnis hegen, dafs dies ihren Kindern schaden werde. Wir können also sagen, die Vertreter der Eltern haben in einigen Konferenzen dieses Mißverhältnis zwischen Forderung und Leistung nicht anerkannt, und können uns, wenn wir wollen, darauf berufen und auch dabei beruhigen, — beides aber doch nur, wenn wir den „Laien“ eine Berechtigung einräumen, welche wir sonst

denselben nicht gerne zugestehen wollen auf Gebieten, wo dieselbe viel mehr am Platze wäre.

Es scheint also, alles führt dahin, daß eine Überbürdung an unseren Schulen nicht besteht und die ganze Agitation keinerlei Boden hat. Der Leser, der diesen Auseinandersetzungen bis dahin gefolgt ist, wird denselben sicherlich das Zeugnis nicht versagen, daß sie sich der Überbürdungsagitation gegenüber nicht gerade günstig ausgesprochen haben, daß deren Ausschreitungen und Fehler nicht geschont worden sind. Vielleicht überrascht unter diesen Umständen das Bekenntnis, daß ich doch an eine Überbürdung glaube, und daß sich mir dieselbe aus pädagogischen Erwägungen als ganz unzweifelhaft herausstellt, daß sie aber allerdings nicht da zu suchen ist, wo sie gewöhnlich gesucht wird. Ich will versuchen, den Beweis zu liefern.

Wenn wir die Entwicklung des höheren Schulwesens seit der Reformationszeit verfolgen, so finden wir eine überraschende Thatsache. Die Stundenzahl ist in jener Zeit groß, auch die häusliche Arbeitszeit wird stark in Anspruch genommen, Luther beklagt die armen Jungen, die unter der Stundenzahl seufzen und erliegen, und Ratke und Comenius haben diese Klagen wiederholt.

Auch die übermäßige Anstrengung des Gedächtnisses wird immer wieder hervorgehoben, die Thätigkeit der Lehrer leidet an Mechanismus, die Erbärmlichkeit der Schulräume und sonstigen materiellen Verhältnisse spottet jeder Beschreibung. Und doch hört man eigentliche Klagen über Störung der Gesundheit so wenig, wie man die Müdigkeit, Gleichgiltigkeit und den Widerwillen der Schüler erwähnen hört. Wo, wie in Sturms Schule, der letztere zu Tage tritt, lassen sich bestimmte, meist in bis zum Ekel fortgesetzten Wiederholungen derselben mechanischen Thätigkeit liegende Ursachen erkennen. Was ist wohl der Grund dieser Erscheinung? Zunächst sicherlich zum guten Teile mangelhafte Beobachtung, das Fehlen eines ärztlichen Standes, der mit argwöhnischem und scharfem Blicke über der Gesundheit wacht, die mangelnde Entwicklung neu auftretender Wissenszweige, die wenig bekannte Verzärtelung der ganzen Lebensweise, welche von Nervosität nichts weiß, das behaglich ruhige und abgeschlossene Leben und Treiben, welches die prickelnde Unruhe unserer Zeit nicht kennt. Aber so weit ging doch die Gleichgiltigkeit der Eltern und Lehrer, sowie der Gesellschaft auch damals nicht, daß sie von gesundheitlichen Störungen gar nichts bemerkt haben sollten, und daß die geistige Schläfheit der Jugend, wäre sie ein durchgehendes bemerkbarer Zug gewesen, ihnen unbekannt hätte bleiben können. Man kann vielmehr mit der größten Bestimmtheit sagen, daß zwei Ursachen solche Folgen ausgeschlossen haben, die Bewegung im Freien und die Einheitlichkeit des Unterrichts und der Erziehung.

Jene Zeit kannte eigentlich große Städte kaum, ja gar nicht; fast alle sind klein oder mittleren Ranges und gestatten dem Knaben nach beendigter Schulzeit auf den Wällen oder vor der Stadt, auf den Kirch- und Marktplätzen sich zu tummeln und zu bewegen, und wie noch heute die Kinder kleinerer Orte in der Regel nicht in dieser Richtung beengt und beschränkt sind, so war es auch ohne Turnunterricht den Schülern jener glücklichen Zeiten vergönnt, die Ausspannung von einem ohnedies nicht allzu anstrengenden, weil nicht zerstreuenden Unterricht fast täglich vorzunehmen. Wir besitzen heute für unsere Schüler die Möglichkeit nicht, ihnen die nötige Bewegung im Freien und die damit verbundene Ruhe und Erholung des Geistes zu sichern, und insbesondere sind unsere größeren Städte hierin in übler Lage. Dafs die Unterrichts-Verwaltung eine Ausgleichung mit Hilfe der Schule herzustellen sucht, ist berechtigt, weil dieser Weg zur Zeit der einzig mögliche ist; doch nicht minder bedauerlich wäre es, wenn er der einzig mögliche bleiben sollte. Einstweilen aber müssen wir uns damit begnügen, wenn wir nicht Phantasiegebilden nachzujagen vorziehen. Genügen aber dann zur Herbeiführung dieser Ausgleichung zwei Stunden wöchentlich? Gewifs nicht; dies können wir uns selbst sagen, auch wenn es die Ärzte nicht sagten. Die Zahl dieser Stunden mufs für Orte, wo den Schülern die freie Bewegung versagt, wo im Winter Schlittschuhlaufen und im Sommer Schwimmen nicht für die Mehrzahl, oder noch besser für alle, zu haben ist, mindestens auf 1 Stunde täglich ausgedehnt werden. Ausführbar ist diese Forderung nicht allzu schwer; sie bedarf nur eines größeren Aufwandes für Lehrer, da mit den bisher vorhandenen Lehrkräften nicht völlig die vermehrten Ansprüche befriedigt werden können, und für Lokalitäten; aber allzu hoch wird dieser Aufwand nicht sein müssen, da zur Beschaffung der Zeit für diesen Unterricht auf den oberen Stufen die obligatorischen Lehrstunden und auf den untern Stufen die häuslichen Arbeitszeiten vermindert werden müssen; wie, das soll unten ausgeführt werden. Dafs in diesen vermehrten Turnstunden hauptsächlich die Spielstunden neben den Frei- und Ordnungsübungen einen breiten Raum einnehmen müssen, erfordert kaum weitere Ausführung, ebenso wenig, dafs diesem Unterrichte ein erziehender Charakter namentlich für die Bildung des Gemeinsinnes und persönlicher Tüchtigkeit mehr gewahrt werden müfste, als das häufig geschieht. Die Beschaffung von Plätzen wird der privaten Association gelingen, die in rheinischen Städten schon manche schöne Erfolge zu verzeichnen hat. Andererseits mufs von der gerade hier nahe liegenden Gefahr gesetzlicher Schablonisierung gewarnt werden; diese Einrichtungen dürfen nur als ein unabweisbares Surrogat des natürlichen Zustandes betrachtet werden, der in kleineren und mittleren Orten sich vielfach erhalten hat und auch hier gefördert

und wieder belebt werden kann, da sich die Haupthindernisse großer Städte, die Kostbarkeit des Platzes im Stadttinnern und die weiten Entfernungen bis zur Peripherie, in der Regel nicht geltend machen. Man schaffe nur der Jugend die freien Nachmittage, so wird sie selbst schon in Wald und Feld, im Schwimmen und im Eislauf die Spannkraft wieder herstellen, die sie am Vormittag eingebüßt hat. Die Spaziergänge unter Aufsicht der Lehrer sind besser als nichts, aber ein Nothelf bleiben sie stets; einmal ist nicht jeder, vielleicht sonst sehr tüchtige Lehrer zu dieser Thätigkeit verwendbar, anderseits gehört zum wirklichen Spiele der Jugend jede Abwesenheit von Zwang und Gêne, und dafs beides bei diesen sich regelmäsig wiederholenden Gängen gänzlich schwinde, ist weder möglich noch auch überhaupt wünschenswert; das allerdings zu beachtende Moment, dafs dadurch Lehrer und Schüler sich menschlich näher treten, läßt sich auf anderem Wege erreichen.

Also den einen Vorzug unserer Altvorderen auf dem Gebiete des Schullebens wieder zu erlangen, brauchen wir nicht zu zweifeln; könnte doch bezüglich des andern dasselbe gesagt werden! Was wir seit etwa 60 Jahren zuerst sehr vereinzelt, heute schon zahlreicher erstreben, die Zusammenfassung des Unterrichts zur Einheit, wurde ihnen ohne große Mühe zu teil. So lange das Lateinische die Verkehrssprache war, fingen sich in diesem Brennpunkt alle Strahlen des Unterrichts; die Realien wurden in der lateinischen Sprache gelernt und schmolzen mit dem Gewande, in dem sie dem Schüler vorgeführt wurden, zur unlöslichen Einheit zusammen, die lateinische Sprache und Litteratur lieferte die grammatische, logische und ästhetische Bildung, die Befriedigung der gemüthlichen Seite fand nicht nur in dem reichen Inhalte des Lese- und Lernstoffes Nahrung, sondern die lateinische Sprache diente dem Schüler auch zum Verkehr mit Kameraden und Lehrern, die moralische Seite wurde in dem theils in lateinischer Sprache aus der antiken Litteratur vorgeführten Inhalte, theils in dem in der lateinischen Sprache erteilten Religionsunterrichte, der seinerseits wieder mit allen sonstigen Variationen des lateinischen Unterrichts im natürlichen Zusammenhange stand, kräftig gepflegt; selbst der in geringer Ausdehnung erteilte griechische Unterricht fügte sich dem Lateinischen und ordnete sich dessen Zwecken unter. Dabei die Einheit in der Person der Lehrer. Gleich dem Präceptor der schwäbischen Präceptoratsschule erteilten die wenigen Lehrer in ihren Klassen den gesamten Unterricht, und diese Einheitlichkeit blieb noch lange. Man kann heute leicht nachweisen, dafs diese Theologen, welche in dem Unterrichte verwendet wurden, mit unseren gelehrten Fachlehrern verglichen, Stümper an Wissen waren; aber für die Bedürfnisse der Schule und der Erziehung waren sie am Platze, und das bifschen Wissen mehr, das heute un-

sere Schüler in einer Reihe von Fächern gewinnen und das sie unglaublich rasch wieder vergessen — ich denke nicht blofs an die Mathematik und Naturwissenschaften — wurde damals ausgeglichen durch die einheitliche Arbeit und durch die einheitliche Entwicklung der Schule und der Schüler. Die Lehrer mögen so wenig wie heute stets hervorragende Persönlichkeiten gewesen sein, — dafs die grofse Zahl besser war, als man sich nach den paar übertreibenden Schilderungen des 15. Jahrh. dieselben gewöhnlich denkt, ist nicht zu bezweifeln —, aber bedarf es denn solcher, um dem heranwachsenden Knaben Vorbild und Stütze in seiner Gewöhnung zu treuem Fleifse, tüchtigem Wissen und festem, gutem Charakter zu sein? So arbeitete die Schule jener Zeit treu, fleifsig, in ihrer Art auch derb und oft roh, nicht anders wie die Zeit; aber sie vermochte den Forderungen der letzteren zu genügen, und die Bevölkerung hielt etwas auf ihre Schulen; Fürsten, hohe Herren und Städte wandten denselben ihr Interesse zu, und dafs man nicht einfach die Augen schlofs und sich sagte, alles sei gut, das zeigt in sprechender Weise die Teilnahme, welche jeder Reformversuch auf dem Gebiete des höhern Schulwesens hervorrief. Freilich darf dabei nicht vergessen werden, dafs der persönliche Verkehr zwischen Lehrern und Schülern in ausgedehnterer Weise möglich war als heute, dafs dort die Klassen nicht zu unsern Zahlen anwuchsen und die Berechtigungen noch nicht oder doch in sehr bescheidener Weise und nur für die vollständige Zurücklegung der betr. Anstalten bestanden. Andererseits darf man dagegen in die Wagschale legen die Schwierigkeit des Unterrichts verschiedener Massen in demselben Raume, die geringen Anforderungen, welche an die genügende Vorbildung gestellt werden konnten, den Mangel an Unterrichtsmitteln und die meist zu geringe Zahl der Lehrer, denen die Arbeit oblag.

Dafs wir diese Zustände heute nicht mehr im Guten und im Schlimmen herstellen können und wollen, versteht sich von selbst. Aber die Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik lenken ganz von selbst den Blick auf Zeiten, in denen die Forderungen im wesentlichen ohne Theorie und ohne Reflexion erfüllt wurden, welche wir heute mit allem Aufwande an Scharfsinn, Nachdenken und Hingebung nicht zu erfüllen vermögen.

Unsere Zeit ist darüber einig — es ist einer der wenigen Punkte, in denen Einigkeit besteht —, dafs die Unterrichtserfolge unserer höheren Lehranstalten im grofsen und ganzen nicht befriedigend sind; darin stimmen die Lehrer, die Behörden, das Publikum und die pädagogische Litteratur überein, wenn auch die Gründe nicht immer dieselben sind. Gewöhnlich sucht man den Grund in den zu hoch gespannten Forderungen, und dies mag in wenigen Fällen zutreffen; andere finden die Stundenzahl zu gering; man könnte damit nur übereinstimmen, wenn der Nachweis er-

bracht wäre, daß die vorhandene Stundenzahl in richtiger Verwendung nicht bessere Erfolge ermöglichte; bei manchen müssen es die häuslichen Arbeiten verschulden, welche an den Schüler zu große Anforderungen stellen, von ihm nicht gelöst werden können und daher neben dem unnützen Kraftaufwande Unzufriedenheit und Mißvergnügen hervorrufen, die sich auch auf den Unterricht überhaupt übertragen; auch diese Anschuldigung mag öfter begründet sein, aber den Grund zu jener Erscheinung wird sie nicht enthalten. Dieser liegt vielmehr in erster Linie in der großen Zahl von Unterrichtsstunden verschiedenster Art, welche in den Klassen, insbesondere von Tertia ab, neben einander hergehen. Alles Lernen, welches für das Individuum wertvoll ist, muß sich schließlic nicht bloß in ein gedächtnismäßiges Wissen verwandeln, sondern es muß mitwirken zur Ausgestaltung der sittlichen Persönlichkeit, die der Familie und dem Staate nicht weniger als der Schule zu verdanken ist. Diese Wirkung wird in letzterer nur auf dem Wege herbeigeführt werden, daß die einzelnen Lernobjekte sich einheitlich verbinden und dadurch sich verstärkt geltend machen, daß sie sich gegenseitig durchdringen, heben und stützen, so daß sie teils ohne große Anstrengung reproduziert werden können, teils in ihrer gegenseitigen Verbindung die Kraft erlangen, auf unser inneres Leben einen zum Teil bestimmenden Einfluß zu äußern. Daß es nun sehr schwer ist, Latein und Griechisch, Französisch und Deutsch, Geschichte und Geographie, Religion, Mathematik und Naturwissenschaften in diese einheitliche Verbindung zu bringen, wird man ohne weiteres zugeben. Wenn fast in jeder Stunde die Objekte wechseln, so wird, selbst wenn die Verbindung durch den einheitlichen Geist eines Lehrers hergestellt werden würde, die Schwierigkeit der Verknüpfung immer noch groß genug sein; denn die Vorstellungen, welche in der einen Lehrstunde gewonnen werden, finden in den anderen keine Verknüpfung, Verdichtung und Befestigung, sondern die in jeder Stunde ohne gegenseitige Beziehung zuströmenden Vorstellungs- und Begriffsmassen verdunkeln sich gegenseitig. Recht deutlich wird dies bei dem Nebeneinander des fremdsprachlichen Unterrichtes; beginnt eine zweite Sprache, ehe die Einlebung in die erste sich vollzogen hat, so werden die gegenseitigen Verwischungen und Querungen erheblich häufiger und intensiver werden; die frühere Einrichtung, welche das Französische in Quinta und das Griechische in Quarta begann, hatte so schlimme Erfolge zu verzeichnen, daß sie hauptsächlich aus diesem Grunde beseitigt wurde; aus dem gleichen Grunde ist es für die Zwecke des Gymnasiums ein geringerer Nachteil, wenn das Französische in Quarta, als wenn es in Quinta beginnt, denn die Sicherheit im Lateinischen wird durch die letztere Einrichtung notwendig mehr beeinträchtigt als durch die erstere. Bei anderen Lehrfächern läßt sich so unmittelbar der störende Einfluß unver-

bundener, unfester und deshalb nicht mit Sicherheit hervorzurufender Vorstellungen nicht nachweisen, vorhanden und wirksam ist er deshalb nicht minder; es sei hier nur an die so oft hervorgehobene Thatsache der Unwissenheit in geographischen, geschichtlichen und sagengeschichtlichen Dingen erinnert, die auch ohne besonders dafür vorhandene Lehrstunden doch nicht bestehen könnte, wenn die nötige Verknüpfung und Befestigung durch den Unterricht selbst eintreten würde bzw. ununterbrochen eingetreten wäre. Es ist unzweifelhaft das Verdienst Herbarts und einiger seiner Schüler, auf diesen tiefen Mißstand unseres heutigen Unterrichtswesens die Blicke gelenkt zu haben; unsere Aufgabe ist es, möglichst frei von übertreibenden und beengenden Schultraditionen das Probehaltige jener Beobachtungen vorsichtig und mit möglichster Schonung des Bestehenden zu verwerten; denn nirgends sind Überstürzungen, selbst wenn es sich um Beseitigung von Fehlern handelt, so gefährlich als auf dem Gebiete der Schule.

Die im folgenden zu machenden Vorschläge werden vielen Lesern nicht weitgehend genug erscheinen, wohl auch nicht neu; auf letztere Eigenschaft erheben sie nicht den geringsten Anspruch; im Gegenteil, es sei schon hier konstatiert, daß das meiste schon von anderen vereinzelt oder als Ganzes vorgeschlagen worden ist; ob in der Begründung und vor allem in dem Nachweise der praktischen Durchführbarkeit manches besser gelungen ist, mag der Leser entscheiden. Die nächstliegende Forderung wird unstrittig die sein müssen, die Zahl der Unterrichtsgegenstände zu verringern. So einfach dieser Vorschlag ist, so schwierig ist seine Durchführung. Wir haben uns so sehr an den Gedanken gewöhnt, daß von den einmal in Tertia aufgenommenen Unterrichtsfächern keines bis zu Ende schwinden dürfe, daß wir es für völlig erfolglos halten, dieser Frage auch nur näher zu treten. Und doch ist es nicht ganz gelungen, dieses Prinzip durchzuführen. Der beschreibende naturwissenschaftliche Unterricht hört mit Ober-Tertia auf; ist es nicht entsetzlich, daß 4 Jahre lang keine Naturbeschreibung mehr vorkommt? Die Physik bietet dafür keinen vollen Ersatz, denn der Stoff beider Wissenschaften berührt sich selten, und die wissenschaftliche Methode vermag, wenn sie auch mehr übereinstimmte, als dies doch teilweise der Fall ist, jenen Mangel nicht auszugleichen. Aber es möchte auch in recht vielen Fällen schwieriger sein als es scheint, den Nachweis zu liefern, daß die elementare Behandlung einer Schul-Disziplin erst vor der Maturitätsprüfung beendet werden kann, daß hier erst die Selbstthätigkeit des Schülers weit genug gebildet ist, und daß das Vergessen bei einem Teile der Schüler erst unbedingt nach dieser Prüfung eintreten darf. Es entsteht nun zunächst die Frage, wo denn am meisten eine Einheit und Verdichtung des Wissensstoffes wünschenswert erscheint; ohne Zweifel wird dies auf der obersten Stufe der Fall sein, wo das ausge-

prägte Interesse schon bedeutend hervortritt, die Charakterbildung stärker ansetzt und die Selbstthätigkeit Bedürfnis wird und somit zur Ergänzung aufgerufen werden kann. In der Sekunda wird eine Entlastung durch Schwindenlassen eines Unterrichtsgegenstandes kaum möglich sein, für diese und die übrigen Klassen wird sie auf anderem Wege herbeigeführt werden müssen; nur das Hebräische könnte man ohne Schaden erst in U I beginnen lassen; ein erheblicher Procentsatz der Theologiestudierenden fängt in unserer Zeit diese Sprache erst auf der Universität zu betreiben an, ohne erheblichen Nachteil, so weit dies aus den Prüfungsergebnissen zu sehen ist; es entspricht dies der entschieden zurücktretenden Bedeutung, welche die hebräische Sprachkenntnis im theologischen Studium heute hat, wenn dies officiell auch noch nicht zugegeben wird. Es wird also völlig ausreichen, wenn auf dem Gymnasium 2 Jahre auf dieses Fach verwendet werden, das ja außerdem noch eine ganz singuläre Stellung einnimmt, indem lediglich hier die Vorbereitung für ein Berufstudium an der Schule gegeben wird. Bei dem teilweise fakultativen Charakter, der unten für den Primaunterricht als möglich erachtet wird, würde auch dieser Unterricht wie der englische seine Stätte haben. Dafs bei beiden Sprachen 2jähriger Unterricht ausreicht, um bei der äußerst einfachen Syntax die Lektüre betreiben zu können, zeigen die in Hessen seit 1877 gemachten Erfahrungen. Für Prima scheint in erster Linie das Französische entbehrlich zu sein. Allerdings wird damit der Zustand des Vergessens, der bei nicht wenigen Schülern jetzt 2 Jahre später einzutreten beginnt, 2 Jahre früher eintreten; aber ist dies ein Grund, eine sonst empfehlenswerte Einrichtung nicht durchzuführen? Thatsächlich wird in Prima wenig Neues gelernt, die eigene Übung und die Erhaltung der gewonnenen Kenntnisse vermag der Schüler, der überhaupt zur Selbstthätigkeit befähigt worden ist und der entweder Interesse an dem Gegenstande oder ein Gefühl für die Nützlichkeit desselben besitzt, sich leicht zu beschaffen, und es ist die Ansicht ausgezeichnet tüchtiger Lehrer dieses Faches, dafs durch eine solche Einrichtung, namentlich wenn die Versetzung aus Ober-II an den Besitz tüchtiger Kenntnisse geknüpft wäre und in III und II dem Französischen auf Kosten des Griechischen eine Stunde zugelegt würde, diesem Unterrichte keine erhebliche Einbufse erwachsen würde; dafs dabei das Griechische nicht zu Schaden kommen wird, werde ich weiter unten zeigen. Ebenso müfste in 3 Jahren bei 3stündigem Unterrichte und der Entfernung der zahlreichen Verstiegenheiten in diesem Unterrichtszweige, der den Gebildeten wünschenswerte, elementare und, was doch in erster Linie zu stehen hätte, wirklich geistbildende Stoff der Physik zu behandeln sein, so dafs wenigstens in Ober-Prima dieser Unterricht als besondere Disziplin entbehrlich würde. Da in dieser Klasse der Mathematikunterricht zum Teile Wiederholungen giebt, so wären hier die

Anknüpfungen zu suchen für die Befestigung und Assimilierung der aus dem physikalischen Unterrichte erwachsenen Kenntnisse und Bildungsmomente. Ob die Stundenzahl der Mathematik bei den dieser Disziplin gesteckten Zielen nicht beschränkt werden könnte, will ich nicht entscheiden; nur das soll hier hervorgehoben werden, daß in Württemberg der mathematische Unterricht erheblich später beginnt als in dem nördlichen Deutschland, und daß derselbe auch in Bayern geringere Ziele anstrebt, indem hier in den beiden obersten Gymnasialklassen für Mathematik und Physik nur je vier Stunden angesetzt sind. Baden hat für Mathematik in den Primen nur 3 Stunden und steckt recht hohe Ziele, in Preussen besteht die gleiche Zahl für die Tertien; jedenfalls müßte es möglich sein, bei vierstündigem Unterricht in Tertia, der sich als Anfangsunterricht in möglichst breiter Ausdehnung empfiehlt, in Prima denselben auf 3 Stunden zu reduzieren, wenn man sich begnügt, die Mathematik zu Bildungszwecken, nicht für das Examen oder für den Bedarf späterer Mathematiker zu betreiben. Man halte nur nicht das *μηδεις ἀγνομετρος* entgegen; wenn der alte Philosoph eine Ahnung gehabt hätte, was man einmal aus dieser unbedeutenden Forderung — sie beschränkte sich bestenfalls ungefähr auf die Elemente des Euklid — ableiten würde, er würde sich sicherlich gehütet haben, damit eine Handhabe zu immer weiter gehenden Forderungen zu geben. Ich schreibe der mathematischen Schulung den grössten Einfluß auf die Erweckung der Verstandeskraft, auf Erzeugung von Klarheit, Schärfe, strenger Folgerichtigkeit im Denken zu und halte sie für ein unentbehrliches Bildungsmittel für jeden wissenschaftlichen Beruf; aber ich zweifle auch nicht, daß die jetzt für die Gymnasien vorgeschriebenen Ziele in dieser Zeit ohne Mühe erreicht werden können, wenn nur nach Gallenkamps Forderung mit der Beseitigung unnötiger Dinge und geradezu schädlicher, pedantisch betriebener Übungen Ernst gemacht wird.

Aber wenn auch diese leicht erfüllbaren Forderungen durchzusetzen wären, so wäre damit für die Beseitigung des Grund Übels noch nicht sehr viel gewonnen. Überhaupt wird auf diesem Wege eine erhebliche Abhilfe nicht geschaffen werden können, da wir uns zu fundamentalen Umgestaltungen nicht entschliessen werden. Solche wären zu finden, wenn man in Prima das herkömmliche Verhältnis der beiden alten Sprachen veränderte, die griechische Sprache mehr hervor-, die lateinische zurücktreten liesse, was nicht unmöglich wäre, wenn man auf den stilistischen Betrieb nicht etwa verzichtete, sondern ihn nur auf das unbedingt Notwendige beschränkte, wenn man eine Verbindung zwischen dem Zwange der Schule und der Freiheit der Hochschule durch eine grössere Freiheit in der Auswahl des Interesse erweckender Lehrgegenstände gestatten würde. Ich möchte nicht so weit wie Peter gehen, aber in seinen Vorschlägen liegt viel Beherzigenswertes.

Doch derartige Betrachtungen sind gegenstandslos, da zu solchen Änderungen die Zeit noch nicht gekommen ist. Die Abhilfe muß nach einer anderen Seite gesucht und kann, wenn auch nicht ohne Mühe, gefunden werden, wenn man nur Einrichtungen, die einstweilen meist auf dem Papier stehen, wirklich durchführen wollte. Unsere Schulpläne und unsere Schulbehörden sind von den pädagogischen Errungenschaften der letzten 50 Jahre nicht unbeeinflusst geblieben, wenn gleich dies manchmal nicht in dem Maße geschehen ist, wie es vom wissenschaftlich-pädagogischen Standpunkte aus wünschenswert wäre. Es ist also in und bei ihnen auch ein Verständnis für die Gefahr zu finden, welche diese Häufung neben einander herlaufender Unterrichtsgegenstände in sich birgt, und dieselbe Einsicht spricht sich in dem Versuche aus, über diese zerstreute Wirkung des Unterrichts hinweg die zusammenfassende und verknüpfende Thätigkeit durch die Person des Lehrers herzustellen. Diese Bedeutung haben die Anordnungen, daß der deutsche und lateinische Unterricht auf den unteren Stufen in einer Hand liegen sollen, daß der Ordinarius in dem Klassenunterrichte eine breite Stelle einnehmen soll und namentlich die in Preußen lange festgehaltene Forderung, daß der Religionsunterricht in der Hand eines Lehrers liegen soll, der in der betreffenden Klasse auch sonst einflussreichen Unterricht erteilt. In Süddeutschland hat man letztere Auffassung längst aufgegeben und hält sie kaum mehr für die Volksschule fest. Es erklärt sich dieser Umstand durch die kirchlich-politischen Verhältnisse zur Genüge, und es ist aus demselben Grunde fraglich, ob sich eine Änderung ermöglichen läßt, so lange der Staat nicht in dieser Frage einen anderen Standpunkt einnimmt, als dies jetzt der Fall ist. Beklagenswert ist dieser Zustand unzweifelhaft. Denn wenn dem Religionsunterrichte seine Aufgabe, an der sittlich-religiösen Erziehung mitzuwirken, gelingen soll, so müssen die Ideenreihen, welche er den Schülern überliefert, mit dem übrigen Unterrichte, nicht bloß dem geschichtlich-sprachlichen, sondern auch dem naturwissenschaftlichen, der Natur der Sache nach vorwiegend mit dem ersteren, in Zusammenhang gebracht werden, um sich mit jenem Gedankeninhalte zu unauflöslicher Einheit zu verbinden. Daß der Religionsunterricht von konfessionellen Lehrern erteilt werde, wird wenigstens auf den unteren Stufen so lange nicht abzuweisen sein, als die Familien konfessionell sind; denn wie überall hat auch hier der Anfangs-Unterricht an den Ideenkreis anzuknüpfen, der dem Schüler aus seinem Leben, namentlich aus seiner ständigen Umgebung, seien dies Personen oder Gegenstände, zuwächst. Allerdings darf dabei nicht verschwiegen werden, daß die Lehrer von der kirchlichen Beaufsichtigung, und je mehr nach oben, desto vollständiger, befreit werden müssen; ihre Aufgabe kann es nicht sein, die dogmatische Seite zu pflegen, sondern, indem sie die gesamte philosophische

Begründung von der Schule ausschließen und diese Erwerbung, wie bei allen übrigen Unterrichtsfächern den Abschluss des Wissens, der selbstthätigen Fortbildung der Schüler überlassen, sich mit den Grundwahrheiten der Religion resp. der Konfession begnügen, den religiösen Sinn des Schülers pflegen und entwickeln und lediglich die Elemente und Grundlagen legen, auf denen eine weitere Entwicklung stattfinden kann. Die Lösung dieser Aufgabe ist schwierig, jedoch nicht so schwierig, wie sie erscheint. Da aber, wie die Verhältnisse heute liegen, eine unmittelbare und in naher Zeit zu erwartende Realisierung dieser Forderungen nicht zu hoffen steht, so wird im folgenden der Religionsunterricht aufser Ansatz bleiben, so wünschenswert auch, namentlich auf oberen Stufen, die innigste Verbindung mit Geschichte und Deutsch sein würde. Nur nebenbei sei bemerkt, daß bloß auf diesem Wege die Stimmen zum Schweigen gebracht werden können, welche sich selbst bei durchaus konservativen Männern immer mehr geltend machen und eine Einstellung des Religionsunterrichts mit der Konfirmation, ev. mit Unter-Sekunda fordern. Bayern, welches in der Prima nur 1 Stunde Religionsunterricht beibehalten hat, zeigt, daß eine abschüssige Bahn bereits eingeschlagen ist, deren Konsequenzen sich leicht übersehen lassen. Am allermeisten liegt eine solche Einrichtung, wie sie oben in Aussicht genommen ist, im Interesse der Kirche selbst, deren allgemein erziehliche Aufgabe in diesem Falle mit ganz anderem Erfolge verwirklicht werden würde, als dies jetzt in vielen Fällen geschehen kann.

Unter den Lehrgegenständen unserer höheren Schulen sind 2 Gruppen deutlich geschieden, die sprachlich-historische und die mathematisch-naturwissenschaftliche, welche je unter sich in einem tieferen und einheitlichen Zusammenhange stehen. Schon Melancthon hatte eine richtige Vorstellung von dem Bedürfnisse des kindlichen Geistes, wenn er den Kanon seiner Schulschriftsteller mit dem Satze begann: *primi omnium sunt poetae et historici*. Das Geschehene und die Geschichten nehmen des Kindes Interesse am nachhaltigsten in Anspruch; an die Vorstellungen, welche das Kind aus seiner menschlichen Umgebung gewonnen hat, knüpft der Geschichtsunterricht an, welcher ihm die Schicksale bedeutender Menschen der Sagengeschichte oder der Geschichte vorführt und in seinem weiteren Verlaufe alle Seiten der geistigen Thätigkeit, die verständige und gemüthliche Teilnahme an Personen und Handlungen, die verständige Einsicht in deren Zusammenhänge, das sittliche, ästhetische und religiöse Verständnis und Interesse mit wechselndem Nachdrucke zur Beteiligung und dadurch zur Entwicklung bringt. Für die Zwecke des Geschichtsunterrichts ist der Sprachunterricht gar nicht zu entbehren, da er uns allein einen genaueren Einblick in die Schriften gestattet, welche das zuverlässigste und allseitigste Bild eines bestimmten Volkes, das dem Schüler näher gebracht werden soll, liefern. Auf der anderen Seite

sind die Dienste, welche der Sprachunterricht für die Entwicklung des Urteilsvermögens leistet, für die Erfassung des Kausalzusammenhanges zwischen Gedanken und sprachlichem Ausdruck, für den Konnex des letzteren mit den ästhetischen Absichten des Schriftstellers, für die Bereicherung mit sittlichen Ideen, welche das Gemüthsleben erregen, fördern und bereichern, groß genug, um seinen Wert für die Schule außer Frage zu stellen. Nicht ganz so leicht zu entscheiden ist die Frage, in wie weit jeder Sprachunterricht zur mündlichen und schriftlichen Handhabung zu befähigen hat, insbesondere, da wir uns hier noch immer nicht von Vorstellungen der Humanisten- und Reformationszeit befreien können. Dafs jene Zeit den Schüler zur mündlichen und schriftlichen Handhabung der lateinischen Sprache befähigen wollte, lag in der Natur der Sache: das Lateinische war die *lingua hospitalis*, in der sich die ganze gebildete Welt einander verständlich machte, sie war wirklich das Organ für den geistigen Verkehr der Menschen. Kann man von der jetzigen Zeit dasselbe behaupten? Für den Gelehrten sogar trifft diese Voraussetzung heute nicht mehr zu, geschweige für den Schüler. Also was einstens Zweck war, darf heute nur noch Mittel zum Zweck sein; und wenn wir Sprechübungen und Stilbildung im Lateinischen und Schreibübungen im Griechischen — welche die früheren Jahrhunderte zum Teil nicht kannten — festhalten, so kann es sich nur um den Gewinn dabei handeln, den Gewöhnung an rascheres Zusammennehmen und damit kombiniertes Bezeichnen, Pflege der leichter und rascher verlaufenden Reproduktion von Ideenreihen und der Vergleich zwischen verschieden gebauten Sprachen für die geistige Ausbildung gewähren. Seine eignen Gedanken und Empfindungen kann und soll der Schüler im wesentlichen heute nur in der Muttersprache aussprechen, in ihr ist er an ästhetische Behandlung des Sprachstoffs in Schrift und Wort, an Gewandtheit im Aneinanderreihen von Gedanken und Gedankenreihen schriftlich und mündlich zu gewöhnen und darin zu üben, in ihr soll er dem wechselnden Spiele seines Gemüthslebens Ausdruck zu geben vermögen. Halten wir diese unbestreitbaren Sätze fest, so werden wir vor Übertreibungen und falscher Behandlung in der Hauptsache bewahrt werden. Weder die feiner ausgeführte erschöpfende Kenntnis der Sprachgesetze noch die Handhabung der lateinischen Sprache als Verständnismittel des gelehrten Verkehrs kann Aufgabe der Schule sein: beides ist dem philologischen Studium der Hochschule zuzuweisen; das Bedürfnis der Lektüre in erster Linie muß auf dem Gymnasium die Ausdehnung des grammatischen Unterrichts bestimmen; seine nächste Aufgabe ist volles und klares Verständnis des Gelesenen. Daneben sollen die Vorteile stilistischer Behandlung für die Entwicklung des Urteils ihre gebührende Beachtung finden.

Nicht so innig wie zwischen Sprache und Geschichte ist der Zusammenhang zwischen Mathematik und dem Unterrichte

in der Naturkunde. Doch spielt letzterer eine ähnliche Rolle wie die Geschichte. Auch hier knüpft der Unterricht an die einfachen Thatsachen der Umgebung an, welche das Kind ohne Absicht kennen gelernt hat; daran reiht sich die Gewöhnung an richtiges Sehen, Wahrnehmen und Betrachten, an Nachdenken über den Zusammenhang des Betrachteten unter sich, im Zusammenfassen des Bleibenden und Wesentlichen und Abstrahieren von dem Äußerlichen, Zufälligen; auch hier müssen alle Stufen des geistigen Lebens teils gleichzeitig, teils successiv in Anspruch genommen und gebildet werden, was bei dem naturbeschreibenden Unterrichte leicht, bei dem physikalischen nicht ohne Schwierigkeit zu erreichen ist. Noch mehr als bei anderem Unterrichte ist hier Beschränkung auf das wirklich Elementare notwendig, und die Gefahr liegt nahe, dafs bei der in den letzten Jahren erfolgten grossen zeitlichen Ausdehnung dieses Unterrichtes dieser Grundsatz nicht beobachtet wird, indem weniger auf die Schulung des Geistes als auf die Erzielung von Kenntnissen Nachdruck gelegt, weniger eine Vorbildung als eine Ausbildung angestrebt wird. Hervorragende Beurteiler haben darauf aufmerksam gemacht, dafs durch allzu trockenen systematischen Unterricht der jugendliche Geist hier mit einer nutzlosen Zahl von Einzelheiten belastet werde, während der Zusammenhang des Einzelnen mit den grossen Erscheinungen der Natur nicht hinlänglich hervorgehoben und die Anwendung der Mathematik auf physikalische Probleme nicht genügend berücksichtigt werde. Vom pädagogischen Standpunkte ist der Vorschlag lediglich zu billigen, in dem ein hervorragender Vertreter der Naturwissenschaften in den Lehrplan der Gymnasien die Aufnahme einer besonderen Disziplin forderte, welche er kosmische Physik genannt hat. „Hier böte sich Gelegenheit, in grossen Zügen Einzelnes aus der Astronomie, der physischen Geographie, der Geologie zu behandeln, die meteorologischen Erscheinungen zu besprechen und durch das Studium des Wassers, der Luft und wohl auch der Verbrennungsercheinungen auch chemische Thatsachen und Begriffe in den Kreis des Unterrichts zu ziehen.“ Ich wüfste nicht, wie die Vielseitigkeit des Interesses besser gewahrt und die Gefahr der Zerstreuung wirksamer vermieden und dadurch die einheitliche Beziehung und Zusammenfassung des Unterrichts sicherer gestellt werden könnte. Der Zusammenhang der Naturkunde mit der Mathematik liegt äufserlich zu Tage, indem die einfacheren Thätigkeiten des Zählens und Messens geübt, Naturgesetze mathematisch begründet und in mathematischen Formeln dargestellt werden. Formal bildend wirkt die Mathematik durch ihre mannigfachen, stets klaren und ausnahmslosen Denkformen; die strenge Logik der Urteile stellt sich in der präzisen und klaren Ausdrucksweise dar. Aber sie wendet doch mehr die deduktive Methode der Schlussfolgerung an, und es ist deshalb der Irrtum abzuweisen, als ob sie an und für sich die Befähigung zu naturwissenschaftlichem Sehen und

Beobachten fördere und den Geist des Schülers in die induktive Methode des naturwissenschaftlichen Denkens in höherem Mafse einführe, als dies unter gewissen Voraussetzungen auch der Sprachunterricht zu thun vermöchte; man darf wohl mit mehr Recht dem naturwissenschaftlichen Unterrichte eine vorbereitende Thätigkeit auf den mathematischen zuweisen als umgekehrt. Während der Gesangunterricht mit dem sprachlichen, der Zeichenunterricht mit dem naturwissenschaftlich-mathematischen in natürlichem Zusammenhange steht, läfst sich für die Geographie nicht ohne weiteres entscheiden, welcher von beiden Gruppen sie zuzuweisen ist, da bald die naturwissenschaftliche und bald die historische Seite in den Vordergrund tritt und beide so intime Beziehungen haben, dafs man die eine gar nicht ohne die andere berücksichtigen kann; es mag also für den Unterricht unentschieden bleiben, mit welcher Gruppe dieser Unterrichtszweig zu vereinigen ist, und die Entscheidung lediglich von der geeigneten Persönlichkeit abhängig gemacht werden.

Was sich durch die ganze Art des Stoffes und die sich entgegendrängenden Bildungsmomente als zusammengehörig darstellt und was durch die Aufgabe des Unterrichts, den Charakter durch feste und einheitliche innere, möglichst mannichfaltige Verknüpfung der Vorstellungsreihen und Gedankenkreise bilden zu helfen, als zusammengehörig empfohlen wird, dürfte unbedingt nicht getrennt werden auch bezüglich der Persönlichkeit, welcher die Aufgabe zufällt, diesen Wissensstoff auszubeuten und dem Geiste des Schülers in der ihm zusagenden und notwendigen Weise zu vermitteln. Dem Schüler der Elementarschule leistet die noch meist bewahrte glückliche Einrichtung, dafs er nur einen Lehrer hat, unendlich grofse Dienste, und seine überraschend wachsenden und erstaunlich sicher verknüpften Vorstellungen haben doch wenigstens zum Teile in diesem Verhältnisse ihren tieferen Grund. Der aufmerksame Beobachter findet diese Annahme durch den Gegensatz, welchen der Gymnasialunterricht in Sexta bietet, bestätigt. Die Klage über die Zerstretheit der Sextaner ist herkömmlich, während an denselben Schülern, die in der vorhergehenden Vorschulklasse gesessen haben, diese Beobachtung jedenfalls in viel geringerem Mafse zu machen war. Nun mag man annehmen, dafs zu diesem Verhältnisse in nicht seltenen Fällen der Umstand beiträgt, dafs in Regierung und Zucht minder geübte Lehrer in Sexta unterrichten; aber dies trifft weder immer zu, noch würde es allein ausreichen zur Erklärung bestimmter Wahrnehmungen. Entschieden den bedeutendsten Einflufs übt hier der Eintritt verschiedener neben einander, auch in den Personen der Lehrer, getrennt herlaufender Unterrichtszweige, die selbst dann noch die Gefahr der Zerstreuung in sich tragen, wenn die richtige Verknüpfung stattfindet; dafs diese steigen mufs, wenn nun noch die zerstreuende Einwirkung mehrerer

Persönlichkeiten dazu kommt, liegt auf der Hand. Diese Gefahr wächst auf den folgenden Stufen, namentlich bei dem Eintreten immer neuer Unterrichtsgegenstände, beständig und erreicht in den obersten Klassen einen auch dann bedenklichen Grad, wenn man bei den Schülern die denkbar günstigsten Verhältnisse von Willensstärke und Charakterentwicklung voraussetzen kann; darf man dies aber, wenn der gesamte vorhergehende Unterricht ebenso angelegt war? Es ist nichts Unerhörtes, daß in Sekunden und Primen in den klassischen Sprachen Prosaiker und Dichter getrennt sind, Religion, Geschichte, Französisch, Deutsch, Mathematik und Physik in verschiedenen Händen liegen, so daß der Schüler an einer Anstalt, die „recht wissenschaftlich“ das Fachlehrersystem entwickelt hat, der Einwirkung von 10 in verschiedenen Händen ruhenden und doch wohl äußerst selten einheitlich arbeitenden Unterrichtsgegenständen ausgesetzt ist. Man kann einwenden, daß in diesem Falle die Nachteile des übertriebenen Nebeneinander öfter durch das Nacheinander abgeschwächt würden, da in diesem Falle der Unterricht durch eine Reihe von Klassen in derselben Hand liege. Aber dieser Einwand will nicht viel besagen; er verkennt sogar, daß in diesem Verhältnisse unter Umständen ein nicht geringes Bedenken liegt. Denn gerade ein solcher Unterricht kommt am meisten in die Gefahr, die einzelnen Unterrichtszweige ohne Rücksicht auf die Einheit zu gestalten und dadurch die pädagogisch wünschenswerte Vielseitigkeit des Interesses in Zersplitterung und Zerstreuung umzukehren. Wenn dann jeder Fachlehrer unbekümmert um den Zweck des Unterrichts nur sein Fach in seiner Vereinzelung kultiviert, so entsteht häufig, ja mit einer gewissen Notwendigkeit jene Verstiegtheit der Ansprüche an Wissen und Können der Schüler, welche absolut und relativ zu unbefriedigenden Resultaten und damit zur Überbürdung führt. Das erstere, indem der Lehrer unbekümmert um die Ökonomie des gesamten Unterrichts und um dessen letzten Zweck sein Ziel in erster Linie auf den Erwerb der durch den Lehrplan häufig in sehr allgemeiner und deshalb dehnbarer Weise ausgedrückten und geforderten Kenntnisse richtet, diese mit dem übrigen Unterrichte teils aus Unkenntnis des letzteren, teils aus Geringschätzung pädagogischen Verfahrens und aus Mangel an Verständnis für die psychischen Vorgänge nicht verknüpft und so die Schüler nötigt, durch Gedächtnisarbeit den Mangel auszugleichen, so weit dies überhaupt möglich ist, welchen sein Unterricht verschuldet hat. Der jüngere Schüler ist aus Mangel an Entwicklung der Selbstthätigkeit, für die er noch nicht die Kraft besitzt, nicht imstande, diese Verknüpfung herzustellen, zu deren Erlangung er lediglich auf die Initiative des Lehrers angewiesen ist, der ältere, welcher mehr eigene Kraft, vielleicht auch trotz des Unterrichts mehr Willen besitzt, vermöchte wohl zum Teil diesen Mangel auszugleichen; aber hier spotten die Fülle des

Stoffs, die Masse der Detailvorstellungen und der Mangel an Zusammenfassung und Beschränkung seiner Anstrengung. In diesem Kampfe ermatten die mittelmäßigen Naturen, und die besseren werden wenigstens oft genug ihrer Arbeit nicht froh; und das sind jene relativ unbefriedigenden Resultate, welche eine der tiefsten Schattenseiten unserer höheren Schulen bilden. Dafs dieselben nicht besser werden durch eine gewisse Richtung der Schulleitung, welche, freilich auch mit einer gewissen Notwendigkeit, häufig mehr den Nachweis von Kenntnissen als von Können und geistiger Durchbildung fordert, möge hier nur angedeutet sein.

Die Heilung dieser allmählich unhaltbaren Zustände, die nicht besser werden, wenn wir uns auch gegenseitig das Zeugnis ausstellen, dafs im höheren Unterrichtswesen alles aufs beste bestellt sei, ist nur von pädagogischer Behandlung der Mifsstände zu erwarten. Vor allem müssen wir uns darüber klar sein, dafs die Schule elementaren Charakter behalten und deshalb die zu weit gehenden Ansprüche des wissenschaftlichen Fachlehrersystems überall eingedämmt werden müssen. Wir wollen nicht junge Leute zur Universität schicken, die in einzelnen Fächern übersättigt sind, sondern die noch Lust haben, die Speise, die ihnen dort gereicht wird, zu geniessen. Diese Beschränkung des Fachlehrersystems mufs durch Ausdehnung des Klassenlehrersystems herbeigeführt werden. Es müfste in den unteren Klassen regelmäfsig nur 2 Lehrer geben, den für Sprachen und Geschichte einer- und den für Mathematik, Naturbeschreibung und Geographie anderseits. Letztere Disziplin müfste sogar jährlich zwischen beiden wechseln, da sie ein ausgezeichnetes Fach ist, wenn es sich um die einheitliche Verknüpfung der sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen handelt. Für Sexta und Quinta, Quarta, Untertertia und Obertertia, beide Sekunden und beide Primen müfste die Durchführung der Klassen bzw. Abteilungen in den gleichen Disziplinen durch dieselben Lehrer 2 bzw. 3 Jahre hindurch Regel werden; ja wenn 2 Mathematiker und Lehrer der Naturwissenschaften an der Schule sind, so sollten dieselben, etwa von Untertertia ab, abwechselnd die Klasse durch die ganze Anstalt begleiten; nur mufs dafür gesorgt werden, dafs keine Isolierung dadurch herbeigeführt wird. In oberen Klassen wird diese Zusammenfassung nicht mehr die gleiche Bedeutung haben, aber sie doch auch nicht völlig verlieren. Die Hauptfächer wie Latein oder Griechisch, Deutsch und Geschichte und Religion müfsten in einer Hand liegen; denn nur auf diesem Wege kann in den so wichtigen letzten Jahren des Gymnasialbesuchs die innere Verknüpfung der Gedankenkreise hergestellt werden, auf denen die einheitliche Charakterbildung mit beruht und ohne die jene innere Ruhe nicht erreicht werden kann, deren Mangel jetzt in so bedenklicher Weise die letzten Jahre des Gymnasialbesuchs beeinträchtigt. Es ist wohl kaum

nötig, auf die großen Vorzüge aufmerksam zu machen, welche eine solche Konzentration verbürgt. Man denke nur an die Verbindung griechischer und deutscher Poesie, an die Beziehungen, welche sich zwischen der Litteratur und der Geschichte, zwischen der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit einer- und der altklassischen Zeit andererseits herstellen lassen; man braucht sie nicht zu suchen, sondern es gehört eher eine gewisse Kunst dazu, dieselben nicht zu beachten. Wie namentlich der deutsche Unterricht durch eine solche Verbindung gewinnen muß, liegt auf der Hand; nur dann werden alle Lehrstunden deutsche werden; endlich wird auch auf diesem Wege allein das Ideal erreicht werden, dem Griechischen, das seine volle Wirkung erst auf der obersten Stufe bei größerer geistiger Reife üben kann, das Übergewicht zu sichern, ohne eine Vermehrung der Stundenzahl eintreten zu lassen. Griechisch, Deutsch und Geschichte werden auf der einen Seite die Einheit bilden, an welche sich wie an einen festen Grundpfeiler die geistige Arbeit von Lehrern und Schülern anlehnen kann, während Lateinisch fortfährt, die formal-materiale Bildung zu fördern, welche von unten auf seine Hauptaufgabe war. Kann es in dieselbe Hand gelegt werden, so ist dies am besten, andernfalls läßt sich seine Isolierung leichter tragen als die des Griechischen, mit dessen Litteratur und Kunst die idealen Gebiete unseres nationalen Lebens doch noch inniger, wenn auch nicht so extensiv verbunden sind. Für die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung sorgt der mathematische Unterricht, neben dem in Unterprima die Physik als eigne Disziplin hergeht, während sie in Oberprima mehr und mehr mit demselben zur Einheit verbunden wird; gerade hier würde mathematische und physische Geographie am Platze sein. Wenn selbst dann die Stundenzahl nicht reduziert würde, so würde doch eine bedeutende Erleichterung gewonnen, ruhiges Arbeiten und ruhige Sammlung dem Oberprimaner ermöglicht sein. Aber es wird sich bald herausstellen, daß bei einer so energischen Vereinigung der Unterrichtsergebnisse nicht mehr die bisherige Stundenzahl beibehalten zu werden braucht. Wie man in einem zweijährigen in dieser Weise eingerichteten Primakursus z. B. 2 Stunden wöchentlich für Religion, 3 für Deutsch und 3 für Geschichte brauchen soll, ist, wenn man stets den elementaren Charakter des Gymnasialunterrichts festhält, nicht zu sehen. Aber es empfiehlt sich auch aus inneren Gründen, hier eine solche Scheidung der Lehrstunden nicht mehr eintreten zu lassen, da zusammenhängende Gedankenkreise hier auch zeitlich nicht auseinandergerissen werden dürfen; was auf den unteren Stufen wünschenswert und notwendig war, ist hier kein Bedürfnis mehr, sondern es darf schon dem jungen Menschen eine Ahnung davon aufgehen, daß man eine Meditation nicht beliebig unterbrechen und wieder aufnehmen kann, sondern daß eine gewisse Zeit unbedingt erforderlich ist, um ein neues

Interesse mit den schon gesammelten Kenntnissen und den ehemaligen Ideenreihen, mit unseren Empfindungen und Bestrebungen zu vereinigen. Es ist heutzutage ein sonderbarer Widerspruch zu unseren Empfehlungen, wie man richtig bei einem Aufsatz meditieren soll, wie man die sich zudrängenden sinnlichen und innern Vorstellungen abweisen, sich längere Zeit mit den allmählich gewonnenen Gedankenreihen vertraut machen und diese befestigen und erweitern soll, wenn jeder Stundenschlag in der Schule die entgegengesetzte Lehre praktisch zur Ausführung bringt. Man klagt so oft und viel über das Vergessen und sieht sich nach allerlei kleinen Mittelchen um, welche einige Abhilfe versprechen: das einzige Mittel, welches dieses Übel nicht völlig beseitigen aber doch ermäßigen kann, eine energische Arbeit zur Verknüpfung und Verwebung der aus dem Unterrichte erwachsenden Ideenkreise, sieht man leider noch recht oft mit den Augen der Abneigung gegen die „pädagogische Methodenmacherei“ an, die uns Deutschen im Blute liegt; denn sie ist nichts anderes als eine Äußerung jener Selbständigkeitsbestrebungen *quand même* und jener centrifugalen Tendenzen, die sich im Kleinen und im Großen geltend machen. Man lasse doch auch hier die Erfahrung entscheiden und frage einmal bei den Lehrern an, die in der selten glücklichen Lage waren, einen so kondensierten Unterricht mit einiger Freiheit zu erteilen, ob sie sich, selbst wenn ihnen sonstige Erleichterung in Aussicht stände, wieder zu der früheren Zerreißung entschließen können. Bis jetzt ist in Schulordnungen und Lehrplänen viel von der centralen Stellung des Ordinarius zu lesen; verwirklicht werden wird dieselbe nur durch eine solche Einrichtung, welche dem Lehrer wirklich eine Centralstellung in dem Klassenunterrichte giebt, den Anschluß der Schüler an die Persönlichkeit des Lehrers ermöglicht und dem Gymnasium seinen gymnasialen Charakter erhält. Dafs das Griechische in Prima den Löwenanteil erhalten muß, wird hier ohne weiteres vorausgesetzt, weil es nicht anders möglich ist; nur die griechische Lektüre kann die Verbindungsbrücke zwischen dem altsprachlichen einer- und dem deutschen, Geschichts- und Religionsunterrichte andererseits in der ausgiebigsten und allseitigsten Weise bilden. Würde selbst in Sekunda dem Griechischen zu Gunsten des Französischen eine Stunde entzogen, so wird wohl selbst der begeistertste Verfechter klassischer Bildung zugeben müssen, dafs in Prima dieser Ausfall nicht blofs ersetzt würde.

Freilich muß man nicht glauben, dafs durch eine solche Anordnung des Unterrichts die Arbeit der Schüler, insbesondere der oberen Klassen, beseitigt würde; ich glaube, oder ich weiß vielmehr, dafs sie sich nach dieser Seite bei der alten Einrichtung besser stehen. Denn wenn sie auch der Zeit nach keine ausgedehntere Arbeit zu leisten haben, so ist diese doch qualitativ eine andere und ich glaube eine anstrengendere. Ich denke zu-

nächst an die Primaner. Wir haben von unten erstrebt, die Schüler zur Selbstthätigkeit zu erziehen, und die Anforderungen in dieser Beziehung mußten sich nach dem wachsenden Mafß der Geisteskraft steigern. Von dem Primaner darf man doch füglich erwarten, daß er beweisen kann, daß diese Arbeit der Schule nicht erfolglos gewesen ist; wenn ich das Gutachten der Medicinaldeputation in diesem Punkte richtig verstanden habe, so will es dieses Ziel ebenfalls angestrebt wissen; ob dies am zweckmäßigsten mit den dort angeführten Mitteln geschieht, ist eine andere Frage. Ich kann nicht mit dem Bekenntnisse zurückhalten, daß mir heute die Arbeit der Primaner recht oft diese Beweise nicht zu liefern scheint, sondern daß die einseitige, weil bequeme und in gewissem Grade auch unerläßliche Übung des Gedächtnisses allzusehr präponderiert, und es scheint die Annahme nicht allzukühn, daß unsere Primen weniger Abiturienten zur Universität liefern würden, wenn die Arbeitsfähigkeit und nicht das tote Wissen häufiger den Ausschlag gäbe. Freilich würden dann auch die Klagen über das Einpauken auf die Abiturientenprüfung weniger Berechtigung haben. Wie es jetzt steht, ist diese end- und doch fruchtlose, auch ermüdende Arbeit des gedächtnismäßigen Lernens gar nicht zu vermeiden; die unverstandenen und wertlosen Kenntnisse haften nicht, und doch werden sie bei der Maturitätsprüfung gefordert; darum müssen sie durch ewiges geistloses Repetieren, welches vom pädagogischen Standpunkte aus nicht nur unnütz, sondern schädlich ist, beständig für die kurze Zeit, nach der sie wieder vergessen werden können, aufgefrischt werden.

Kann eine solche Thätigkeit Freude oder Befriedigung gewähren? Daß das Gedächtnis bei einer Änderung des jetzigen Zustandes schwächer würde, ist nicht zu befürchten. Denn auch künftig wird dasselbe in Anspruch genommen werden, aber verbundene Vorstellungen werden haften, und wenn man dem Memorieren Wert beilegt — es hat sicherlich größeren, als wir vielfach in unserer Zeit zugestehen wollen —, so mögen alt- und neuklassische Dichter- und Prosastellen dafür verwendet werden, zu deren Aneignung der Unterricht so oft Veranlassung giebt. Den Hauptanteil an der häuslichen Arbeit muß aber die Selbstthätigkeit des Schülers erhalten. Wir dürfen uns nicht verhehlen, daß wir in unseren jetzigen Einrichtungen oft die thatsächlichen Verhältnisse nicht genug berücksichtigen. Die Vorbereitung auf ein Stück eines griechischen und lateinischen Schriftstellers mit dem Wörterbuche und die Bemühung, eine erträgliche, wenigstens richtige Übersetzung zu finden, war so lange eine Übung der Selbstthätigkeit, als es noch keine Spezialwörterbücher und gedruckten Übersetzungen in großem und kleinem Formate, für die Benutzung zu Hause und in der Schule, frei und wortgetreu, für wenige Pfennige selbst an dem kleinsten Orte zu kaufen gab. Heute müssen wir mit dieser Thatsache rechnen und, statt immer wieder die aus-

sichtslosen Anträge und Verhandlungen über die unmögliche Beseitigung dieses Schulübels zu erneuern, einfach die Thatsache als bestehend ansehen, daß der Schüler eine gedruckte Übersetzung, eine Freundsche Präparation und ein Spezialwörterbuch haben kann. Unsere Aufgabe muß es sein, die Wege zu finden, durch welche die nun einmal in dieser Richtung nicht mehr zu erreichende Förderung der Selbstthätigkeit in anderer Weise herbeigeführt wird. Dies kann, wie ich bei einer anderen Gelegenheit zu zeigen hoffe, auch noch im altsprachlichen Unterrichte geschehen, aber die Mehrzahl der Aufgaben wird auch hier auf dem Wege der Kombination des Sprachunterrichtes unter sich und mit Geschichte und Religion gefunden werden können. Man braucht dabei gar nicht an die gefürchteten Verstiegenheiten zu denken, wie sie in der Litteratur des deutschen Unterrichts oft genug hervortreten. Werden die Aufgaben richtig nach der Kraft der Schüler bemessen — und hierbei kann und muß viel mehr individualisiert werden, als dies jetzt meist angänglich ist —, so werden dieselben Freude und Lust an der Lösung finden und darin die beste Vorbereitung erhalten für die Arbeit, welche sie auf der Universität leisten sollen. Damit werden sich dann auch die Forderungen für die Maturitätsprüfung von selbst nach kurzer Zeit in Übereinstimmung mit diesem Lehrverfahren regulieren, und das Können wird dann mindestens gleichberechtigt neben das Wissen treten. Dann werden aber auch jene Unnatürlichkeiten verschwinden, durch die nicht nur der Unterricht in einer Sprache in grammatische, Lektüre- und Übersetzungsstunden zerlegt wird, sondern welche auch in derselben Sprache den Dichter und Prosaiker derselben Litteratur gleichzeitig in heterogenster Weise zu behandeln gestatten. Auf den unteren Stufen wird aber die Arbeitszeit zu Hause reduziert und besser verwendet werden können, als dies vielfach geschieht. So lange der Schüler noch keine selbständige Thätigkeit üben kann, darf man sie überhaupt nicht von ihm fordern, und es ist eine Sünde wider den heiligen Geist der Erziehung, wenn der Sextaner und Quintaner, wie dies namentlich im lateinischen Unterricht geschieht, ohne die entsprechende Vorbereitung Aufgaben erhalten, die sie ohne fremde Hilfe gar nicht zu lösen vermögen. Die häuslichen Übersetzungen haben bis zur Sekunda nicht den geringsten Wert, weil sie die Selbstthätigkeit nicht fördern; eine verständig gewählte mathematische, eine deutsche Aufgabe sind hier einzig am Platze.

Dagegen giebt es im Sprachunterrichte andere Hausarbeiten in Menge, welche bei einfachen Ansprüchen doch die Selbstthätigkeit des Schülers erregen und fördern können; freilich wollen sie sorgfältig nach dem ganzen Gange des Unterrichts bemessen und nicht nach der Eingebung des Augenblicks gestellt sein.

Also Arbeit und zwar auf Förderung der Selbstthätigkeit gerichtete Arbeit verlangt das Gymnasium, weil es mit ihr auf seine

Lebensquelle und auf sein Ziel verzichten müßte. Und wir brauchen keine Besorgnis zu hegen, daß die Mehrzahl der Eltern hierin anderer Ansicht ist. Noch lebt in dem deutschen Bürger-, Offizier- und Beamtenstande der kategorische Imperativ; er kann zeitweise durch gewaltige Strömungen verdunkelt werden, verschwunden ist er nicht. Und die Klagen der Eltern, welche an die Öffentlichkeit getreten sind, haben sich meist nicht gegen das Übermaß der Arbeit gerichtet, obgleich dies an vielen Orten ungleichbar vorhanden ist, sondern gegen die Art derselben, wenngleich die meisten nur das Resultat, die geringen Erfolge und die Unlust der oberen Klassen ins Auge faßten, nicht auf den Grund des Übels eingegangen sind; haben wir erst das Mittel wieder gefunden, die Arbeit der Schüler lohnender und deshalb befriedigender zu gestalten, so werden wir die Eltern wieder ganz für uns haben, die den Gymnasien auch jetzt nicht entfremdet sind. Wer in den gemischten Konferenzen nicht gefühlt hat, daß das Interesse für diese Lehranstalten heute lebendiger ist als in früheren Jahrzehnten, der läßt sich durch manche vorgebrachten Irrtümer beeinflussen, sieht aber nicht die Quelle, aus der selbst diese entsprungen sind. Nicht in den Elternkreisen haben jene Utopieen von Staatserziehung ihren Ursprung; die Mehrzahl derselben hat Gott sei Dank! noch die rechte Empfindung, daß der allseitige Einfluß der gesunden Atmosphäre des Elternhauses durch keine künstliche, wenn auch technisch noch so vollendete Einrichtung zu ersetzen ist.

Die Frage scheint nahe zu liegen, ob nicht eine Änderung der Prüfung für das höhere Lehramt wünschenswert sei, wenn der Unterricht in dieser Weise erteilt werden soll. So notwendig auch die Beschränkung der immer mehr in enges und beengendes Fachstudium sich auflösenden akademischen Tätigkeit wäre, so schwer wird sie zu erreichen sein, und deshalb ist auch nicht mit diesem Faktor zu rechnen. Die Hauptsache liegt auch hier in der Weiterbildung nach der Universitätszeit. Die Kombination der Prüfungsfächer entspricht meist der hier eingeschlagenen Verbindung der Unterrichtsgegenstände; wo einer und der andere fehlt, wird das gewissenhafte Fortarbeiten es jedem Lehrer ermöglichen, den betreffenden Unterricht zu erteilen. Also in dieser Richtung kann keine Schwierigkeit für die Durchführung dieser Vorschläge entstehen.

Um so nachdrücklicher wird aber die pädagogische Ausbildung der jungen Lehrer gefordert werden müssen. Stärker, als bisher vielfach geschah, wird in diesen Vorschlägen das erziehbliche Moment betont, welches wesentlich darin liegt, daß für die einzelnen Unterrichtsfächer der zu ihrer Wirkung erforderliche Zusammenhang durch den Lehrer und das Lehrverfahren hergestellt werde. Der wissenschaftliche Sinn der Gymnasiallehrer und ihre wissenschaftliche Tätigkeit soll dabei nicht notleiden, denn um

eine Auswahl der Bildungsmomente seines Stoffes treffen zu können, muß man denselben auch wissenschaftlich übersehen und beherrschen, und der leicht erstarrenden und verknöchernden Praxis darf die Befruchtung und Anregung durch die Berührung mit der Wissenschaft nie fehlen. Ganz davon zu schweigen, daß in oberen Klassen nur der aus dem Vollen schöpfende Unterricht der Anregung genug zu bieten vermag. Aber man muß als Schul-Lehrer vor allem auch wissen, welche Momente des Wissensstoffes den erziehenden Zwecken der Schule sich einordnen und dienen, und dies sagt uns die Fachbildung allein nicht. Mag man darüber verschiedener Meinung sein, auf welchem Wege, ob vor oder nach der wissenschaftlichen Prüfung eine theoretische und praktische pädagogische Bildung für unsere jungen Lehrer herbeigeführt werden soll, darüber sollte man endlich einmal ins Klare kommen, daß die bisherige Berücksichtigung der Pädagogik in der Prüfungsordnung und die Einrichtung des Probejahres dazu nicht ausreichen.

Gießen.

Herman Schiller.

Zu Livius.

36, 18, 7: *et ita modica altitudo valli erat, ut et locum superiorem suis ad pugnandum praerberet et propter longitudinem hastarum subiectum haberet hostem.*

Was die letzten Worte dieser Stelle bedeuten müssen (wegen der Länge der Lanzen waren die am Fuß des Walles befindlichen Feinde für den Stoß erreichbar oder dem Stoß ausgesetzt), können sie m. E. nicht bedenten; *subiectum haberet* würde etwas anderes heißen, wie sich aus dem bestimmt ausgeprägten Gebrauch des Verbums *subicere* in lokalem Sinne bei Livius erkennen laßt. — Wie zu helfen ist, entzieht sich einer sicheren Entscheidung, da unter den überlieferten Wörtern kein einziges mit Grund beanstandet werden kann; höchst wahrscheinlich aber muß eine Lücke angenommen und die Stelle folgendermaßen ergänzt werden: *et propter longitudinem hastarum subiectum (ad ictum) haberet hostem.* Vgl. 7, 34, 5: *neque enim moveri hostis subiectus nobis ad omnes ictus . . . poterit* und 26, 46, 1: (die auf der Mauer [dem vorspringenden Mauerwinkel] Stehenden) *ad ancipitis utrimque ictus subiectos habebant Romanos.* Zum Ausdruck vgl. noch 9, 35, 6 und zum Gebrauche von *ad*: 5, 54, 4; 22, 44, 7; 24, 30, 8; 26, 12, 11; 42, 23, 9.

Paläographisch würde sich vielleicht *subiectum (ad ictum)* oder gar *subiectum (sub ictum)* mehr empfehlen (zu dem letzteren vgl. Madvig zu Cic. de fin. 2, 48); allein das Obige wird wohl festzuhalten sein.

H. J. Müller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

- 1) Bleskes Elementarbuch der lateinischen Sprache. Für die unterste Stufe des Gymnasialunterrichts bearbeitet von A. Müller. 7. Aufl. Hannover, E. Meyer, 1883. IX u. 180 S. 8.

Nach der Absicht des Verf.s. sollte der Schüler im Anfange des lateinischen Unterrichtes des Gebrauches mehrerer Bücher enthoben werden und hier also alles notwendige Material vereinigt finden; deshalb enthält das Buch Formenlehre, Übersetzungsstücke und Vokabularium. Zweck und Anlage sind bei der neuen Bearbeitung dieselben geblieben, dagegen sah sich A. Müller (damals in Hameln, jetzt Gymnasialdirektor in Flensburg), sogleich als er 1867 die zweite Auflage besorgte, aus praktischen Gründen genötigt eine Umarbeitung vorzunehmen. Bleske hatte keine bestimmte Klasse im Auge gehabt und sein Pensum so wenig fest begrenzt, daß das Buch über die Ziele der Sexta weit hinausging, für die Quinta aber nicht zureichte. Nun wurde es speziell zum Gebrauch der untersten Klasse eingerichtet und in allen seinen Teilen vielfach geändert; in dieser Gestalt hat es sich dann in einem Kreis von Schulen Eingang verschafft und, wie die in ziemlich regelmäßigen Zwischenräumen wiederkehrenden Auflagen beweisen, seinen Platz behauptet. Freilich wenn wir den verarbeiteten grammatischen Stoff durchmustern, werden wir sagen müssen, es sei von neuem eine gründliche Sichtung und Beschränkung erforderlich, und man fragt sich, warum der Verf. nicht wenigstens aus der Einführung der neuen Lehrpläne vom 31. März 1882 hierzu Veranlassung genommen hat. Vereinfachung des Zieles, Ausschließung der Unregelmäßigkeiten im Unterrichte der Sexta hatte sich schon geraume Zeit vorher im Urteil der Fachgenossen und in der Praxis der Schule, auch in der Anlage der Übungsbücher, als notwendiges Prinzip durchzusetzen angefangen, heute wird dem kaum noch eine entgegengesetzte Ansicht widerstreben können.

Ich beziehe mich hier nicht sowohl auf den Anhang, welcher Paradigmen der Coniugatio periphrastica und der Verba anomala enthält, denn diese grammatische Partie wird im Übungstoffe nicht

berücksichtigt und ist ohne weiteres zu überschlagen, als vielmehr auf die Unregelmäßigkeiten der Deklinationen. So sind beim Geschlecht der dritten Deklination sämtliche Ausnahmeregeln in der Form, wie sie die Ellendt-Seyffertsche Grammatik giebt, vorgeführt und die in denselben erscheinenden Wörter in die Übersetzungsstücke aufgenommen, ja zu den Ausnahmen auf *er* wird *hinter* wieder hinzugefügt. In ähnlicher Vollständigkeit treten die abweichenden Kasusendungen der dritten Deklination auf, und zwar sind auch sie, was nicht unzweckmäßig erscheint, in Reimregeln zusammengefaßt. Gerade auf diesem wichtigen und schwierigen Gebiet verwirren Einzelheiten den Anfänger, der sich zunächst durch gründliche Übung in das Regelmäßige einzuleben hat. Auch das Kapitel der Pronomina kann beschränkt werden.

Bei der Darstellung der Formenlehre hat der Verf. die Resultate der Sprachwissenschaft in maßvoller Weise berücksichtigt und zur Orientierung derjenigen, welche das Buch in Gebrauch nehmen, ohne mit jenen vertraut zu sein, am Schluss des Vorwortes eine Übersicht über die genetische Entwicklung der regelmäßigen lateinischen Deklination angefügt.

Die Anordnung des Stoffes ist folgende. Zunächst werden die vier Konjugationen nach einander im Indic. Praes. Act. und Pass. vorgeführt und jedesmal Vokabeln und kurze Übungsbeispiele angeschlossen, letztere können allerdings der Natur der Sache nach nicht viel mehr sein als einzelne Verbalformen, doch sorgt der Verf. durch Benutzung von Namen und Partikeln für einige Abwechslung. Dann folgt die erste Deklination, gleichzeitig wird die Lehre vom einfachen Satze begonnen und allmählich weiter geführt. Während nämlich nach Besprechung von Subjekt und Objekt (§ 15) in den folgenden Übersetzungsstücken nur Nominative und Accusative verwendet werden — doch sind auf S. 13 die Dative *deabus* und *filibus* als Ausnahme zu bemerken —, bringt erst § 18 den Genetiv, § 23 den Dativ, § 24 den Vokativ und § 24 den Ablativ, die drei letzten Kasus treten also erst auf, nachdem zuvor die erste und zweite Deklination und die zugehörigen Adjektiva eingeübt worden sind. Eine ähnlich scharfe Unterscheidung der Kasus findet sich auch bei der dritten Deklination. Hier sind die Übungstücke nach Stämmen, zugleich aber noch nach Kasus gruppiert, so daß z. B. das erste Stück der Muta-Stämme nur Nominative und Accusative enthält, während bei den Liquida-Stämmen sogar jeder Kasus einzeln vorgeführt wird. Sehr sorgfältig ist die Deklination der Adjektiva dargestellt. Nach den Deklinationen finden sich dann noch die einzelnen unregelmäßigen Wörter *nemo*, *Juppiter*, *Jesus*, *vis*, *bos*, *senex*, *nis* in paradigmatischer Form. Überall stehen neben den Übersetzungsaufgaben auch Anweisungen zum mündlichen und schriftlichen Einüben der Deklination. Nachdem endlich die Komparation und die Bildung des Adverbs behandelt sind, schließt der erste Teil

des Buches mit einem Vokabularium, welches alle irgendwie unregelmäßigen Wörter durch ein Sternchen hervorhebt und darin einen Anfang zur Gruppierung zeigt, daß es eine Anzahl von Wörtern teils nach der Bedeutung S. 68, teils nach grammatischem Gesichtspunkt S. 69 zusammenstellt. Nun folgt *sum* mit seinen *Compositis* (nur *possum* bleibt der *Quinta* aufbehalten), darauf sämtliche Präpositionen, dann die erste Konjugation, zu welcher der Übersetzungstoff nach den *Tempora* gruppiert ist. Nach Einschlebung der *Numeralia* und *Pronomina* werden die drei übrigen Konjugationen und zwar in der gewöhnlichen Reihenfolge im Zusammenhange dargestellt, die dahinter stehenden Übungsstücke beziehen sich auf jede Konjugation einzeln. Dann erst behandelt der Verf. die *Verba* der 3. Konjugation auf *io*, ein Verfahren, welches durch die besonderen Schwierigkeiten dieser Bildung durchaus gerechtfertigt ist. Gemischte Beispiele üben dann die vier Konjugationen nochmals gemeinsam ein, endlich schließt das grammatische Pensum mit dem *Deponens* ab.

Ein zweites Vokabularium weist in seiner Einteilung und Einrichtung auf das Frühere zurück, ein Anhang enthält außer den schon oben erwähnten Paradigmen der *Conjugatio periphrastica* und der *Verba anomala* zwei Wörterverzeichnisse, ein lateinisch-deutsches und ein deutsch-lateinisches und stellt am Schluß die im Buch zerstreuten syntaktischen Regeln zusammen. Diese sind zum Teil stilistischer Art, wie die Anweisung über den Gebrauch der *Pronomina possessiva*, scheinen mir aber in einem Punkte über den Standpunkt der Klasse hinauszugehen, nämlich in der Unterscheidung des *Perfectum praesens* und *historicum*.

Die Übungsbeispiele sind, wie sich schon aus dem Vorstehenden ergibt, sowohl lateinisch als deutsch; sie entnehmen ihren Inhalt nicht bloß im ersten Teile des Buches, wo nur das *Praesens* des Verbums zur Verfügung steht und damit eine bestimmte Schranke bei der Wahl des Stoffes gegeben ist, sondern auch überhaupt vorzugsweise aus dem Natur- und Menschenleben. Historisches erscheint nur selten. Danach ist auch die Auswahl der Vokabeln eine etwas einseitige, und man würde gegen eine Anzahl dem historischen Stil entsprechender, in den ersten Autoren dem Schüler später begegnender Wörter manche der hier gebotenen gern in den Kauf geben z. B. *coaxo*, *hinnio*, *ululo*, *mugio*, *garrio*, *tinnio*, *balo*, *perforo*; *balaena*, *lutum*, *iuba*, *tintinnabulum*, *stilus*, *investigator*, *garrulitas*; *garrulus*, *piscosus*, *linceus*.

Einwendungen lielsen sich gegen das Buch noch mehrere machen, z. B. darüber, daß am Anfang sogleich alle vier Konjugationen vorgeführt werden, aber ich schliesse lieber mit der vollen Anerkennung eines sehr hervortretenden Vorzuges. Es herrscht in der Anordnung des Stoffes Plan und Methode, das Streben nach Gründlichkeit ist unverkennbar, in durchaus angemessener Weise ist syntaktische Belehrung mit der Einübung der Formen

verbunden, und die öftere Zusammenfassung des Gelernten an geeigneten Haltepunkten entspricht den Regeln einer gesunden Methodik.

Der Druck ist korrekt, die ganze Ausstattung des Buches gut.

- 2) P. Wesener, Lateinisches Elementarbuch. II. Teil (Quinta und Quarta). 2. vielfach verbesserte und vermehrte Aufl. Leipzig, B. G. Teubner, 1884. IV und 301 S. 8.

Die vorliegende Bearbeitung zeigt sehr wesentliche Veränderungen; am eingreifendsten ist die, daß der Verf. dem für Quinta bestimmten Kursus einen Übungstoff angeschlossen hat, welcher die Kasuslehre behandelt. Zwar ist dieser Teil etwas knapp bemessen, denn er umfaßt nur siebenundvierzig Seiten, oder will man den dann folgenden die Dafs-Sätze darstellenden Anhang mit einrechnen, vierundfünfzig Seiten, doch mag das Buch so für Quarta noch ausreichen. Die vielfach zu beobachtende Unsicherheit auch älterer Schüler gerade auf dem Gebiet der unregelmäßigen Formenlehre rührt, wie die Vorrede bemerkt, daher, daß dieses Pensum in der Quarta nicht gründlich genug wiederholt wird, und diese Unterlassung wieder soll sich aus dem Mangel eines passenden Übungstoffes erklären. Hierin stimme ich dem Verf. nicht völlig bei. In der Quarta gehört die Repetition der Formenlehre ausdrücklich zum Pensum und wird eingehend mündlich und schriftlich vorgenommen werden können, ohne daß dazu entsprechende Übersetzungstücke durchaus notwendig wären; eher dürfte es an einer nochmaligen, recht wünschenswerten Repetition in der Obertertia fehlen. Darum erscheint die Vereinigung der beiden Kurse nicht genügend motiviert.

Das Pensum der Quinta ist in folgende Abschnitte zerlegt: Flexion des Nomens, Flexion des Verbums, die Präpositionen, einige Regeln der Syntax. Sie werden sämtlich an Einzelsätzen eingeübt, die an sich zwar einen verständigen Inhalt haben, aber den allgemeinen Mangel eines zusammenhangslosen Lesestoffes teilen. Dafür hat der Verf. freilich einen Ersatz zu bieten versucht, indem er nach der Konjugation zur Wiederholung Fabeln und historische Erzählungen einschaltet S. 73—84 und am Schluß S. 107—139 ähnliche Stoffe nur in ausführlicherer Darstellung folgen läßt. Lateinische und deutsche Stücke wechseln dabei in ziemlicher Regelmäßigkeit ab und schließen häufig mit passend ausgewählten Sentenzen. Für die ersten fünfzig Übungstücke sind die betreffenden Vokabeln in einem besondern Verzeichnis vorausgeschickt mit Ausschluss der unregelmäßigen Verba, die aus der Grammatik zu lernen sind, und aller schon aus der Sexta vorauszusetzenden Wörter. Der Verf. hat recht daran gethan, hierin mehrfach geäußerten Wünschen nachzugeben, die Präparation muß dem Quintaner auf diese Weise erleichtert werden.

Wenn er zugleich auf sein etymologisch geordnetes Vokabularium (Leipzig, Teubner, 1878) verweist, so gehört allerdings eine derartige Gruppierung mehr nach der Quarta und kann auf den früheren Stufen wohl nur gelegentlich vorbereitet werden, überhaupt aber begegnet der Gebrauch eines selbständigen Vokabulariums gerechtfertigten Bedenken, sofern nicht der genaueste Zusammenhang desselben mit dem Lesen und Übersetzen nachgewiesen ist. Ein solcher kann aber nur dann völlig erreicht sein, wenn das Vokabularium aus dem Übersetzungsstoff selbst zusammengestellt und demselben als gruppierende Übersicht anhangsweise beigefügt ist. Für die übrigen Teile des Buches findet sich am Schluss ein lateinisch-deutsches und ein deutsch-lateinisches Wörterverzeichnis. Das phraseologische Moment tritt hier schon stark hervor, und dem entspricht es, daß auch im Texte, dem lateinischen wie dem deutschen, die Phrasen durch den Druck herausgehoben werden. Ich billige das im Prinzip durchaus und bin nur darüber im Zweifel, ob das richtige Maß eingehalten worden sei; recht zweckmäßig wäre noch die Zusammenfassung wenigstens der wichtigsten gemerkten Wendungen unter einige Rubriken gewesen, an denen dann der Schüler einen geeigneten Anhalt zur Anlegung und Fortführung einer eigenen Phrasensammlung, wie sie aus seiner späteren Lektüre hervorgehen soll, haben würde.

Der für Quarta bestimmte Kursus enthält zunächst Übungsstücke zur Wiederholung der unregelmäßigen Verba, übt dann die Kasuslehre ein und behandelt endlich die deutschen Dafs-Sätze. In dem zweiten Abschnitte ist doch wohl eine eingehendere Unterscheidung des Stoffes als nach den einzelnen Kasus erwünscht, damit nicht sogleich beim Anfang des Übersetzens die Kenntnis des ganzen betreffenden Regelumfanges vorausgesetzt zu werden braucht. Die Abschnitte sind sämtlich zusammenhängend, meist der Sage und Geschichte entnommen, einzelne belehrenden Inhaltes, einmal findet sich auch eine wohlgelungene moderne Reisebeschreibung in Briefform. Der ganze Teil erscheint sowohl nach seinem Inhalt als für den Zweck der Einübung des Sprachgebrauchs vortrefflich.

Durch das ganze Buch hindurch stehen zur Hilfe für die Übersetzung Bemerkungen unter dem Texte teils grammatisch-stilistischer, teils lexikalisch-phraseologischer Art.

Druck und Ausstattung sind recht gut.

Halle a. S.

W. Fries.

Jo. Nic. Madvigii professoris nuper Hauniensis *Adversariorum criticorum ad scriptores Graecos et Latinos volumen tertium novae emendationes Graecae et Latinae continens*. Hauniae MDCCCLXXXIV. 280 S. 8.

Eine neue Serie von Konjekturen, die Verfasser selbst als 'non exiguam novarum ac certarum emendationum copiam' be-

zeichnet. Es ist hier nicht der Ort, auf einzelnes näher einzugehen; kaum aber läßt sich bestreiten, daß wir es hier mit einer *haud exigua copia emendationum non novarum*, geschweige *certarum* zu thun haben. An manchen Stellen scheint Madvig in der That den Nagel auf den Kopf zu treffen; vielfach aber ändert er entweder ohne Not oder zu gewaltsam, und sein meist ganz kurzes und apodiktisches Raisonement überzeugt oft nicht. Wie alles, was Madvig schreibt, Geist und Gedankenschärfe bekundet, so ist auch diese Appendix seiner Adversarien der Beachtung der Gelehrten wert; ich fürchte aber, daß ihm mehr Widerspruch entgegnet werden als Beistimmung zu teil werden wird.

Besprochen werden Stellen aus Ammian (S. 251—273), Appian (1), Athenaeus (S. 50—76), Cicero (de oratore, orator, Brutus, Reden und Briefe: S. 85—204), Nepos, Demosthenes (S. 35—50), Dio Cassius, Diogenes Laertius, Euripides (Jon), Festus, Gellius, Herodian, Herodotus (S. 21—35), Homer (Ilias), Julius Rufinianus, Juvenalis, Macrobius, beide Plinius, Quintilian, Rutilius Lupus, Seneca philosophus, Sophokles (Ajax), Sueton, Tacitus (S. 222—247).

H. J. Müller.

Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik. Im Anschluß an die Curtius'sche griechische Schulgrammatik, bearbeitet von Dr. Bernhard Gerth. Leipzig, G. Freytag, 1882. II und 199 S. 1,80 M.

Vorliegende Arbeit kommt gewiß den Wünschen vieler Schulmänner entgegen; denn an ausführlichen griechischen Schulgrammatiken haben wir Überfluß, aber an guten kurzgefaßten Schulbüchern dieser Art noch immer Mangel. Wenn sich nämlich auch die Grammatiker nach und nach in der Formenlehre auf ein richtigeres Maß zu beschränken gelernt haben, so überschütten sie den Schüler in der Syntax und zwar besonders in der Moduslehre doch noch immer mit viel zu viel Gelehrsamkeit. Vor diesem Fehler hat sich das vorliegende Buch trefflich gehütet, hat alle Teile der Grammatik mit gleichmäßiger Teilnahme bearbeitet, zeichnet sich besonders aus durch Klarheit der Sprache und Darstellung, Verständlichkeit der Terminologie, knappe Fassung der Regeln, gefällige Gruppierung des Stoffes und, wie gesagt, durch vorsichtige Beschränkung des Materials. Vielleicht ist der Verfasser hin und wieder zu sparsam gewesen. Wenn er z. B. dem System zu Liebe Regeln nie wiederholt, so würden an den betreffenden Stellen die geeigneten Hinweise wünschenswert erscheinen. So wird § 50, 5 das Enklitikon *πέρ* nicht miterwähnt, und daher ist ein Hinweis auf § 346, 3 gewiß rätlich, bei *ἴστιν* § 53, 2 auf § 176 Anm., bei *πάτερ, ἀνερ* § 87 auf *σῶτερ* § 86 und *Ἀπολλων, Πόσειδον* § 84, 2, bei *μᾶλλον* § 111 auf § 29, 2, bei *διπλάσιος* § 126, 3 auf § 218 Anm., bei dem Accusativ der Beziehung § 213 auf 270, 2, b, bei der Figura etymol. § 211

auf § 269 Anm. 1, bei dem Adj. verb. § 140, 3 auf § 330, 1, a, bei *ἀρχεῖν* und *ἀρχεσθαι* §. 224 auf § 268. bei *ὁ αὐτός τινι* § 237a auf § 336, 1, b, bei § 283 Anm. 3 besonders wegen *ὁμολογεῖν* auf § 311, 1, a, bei § 287 auf § 294, 3, bei *οὐ μὰ τὸν Δία* § 210 Anm. 2 schon des Artikels wegen auf 346, 14, bei *μυμνήσκεσθαι* § 328 auf § 341; die Adverbien *οὕτως* und *ὥδε* könnte man § 111, sowie *ἡμελλον* und *ἠβουλόμην* § 130 vermissen, welche freilich § 123 und § 189, 5 und 13 angeführt werden.

Eine gute ausführliche griechische Grammatik ist viel leichter zu schreiben als eine gute kurzgefasste gr. Schulgrammatik; in letzterer Lücken zu entdecken, ist selbstverständlich sehr leicht. Die Masse des Stoffes ist fast erdrückend, und schwer ist es, das Unwesentliche von dem Wesentlichen immer haarscharf zu trennen. Ausstellungen in dieser Beziehung sind gewiss oft subjektiver Natur und deshalb ebenso oft strittig. Dessenungeachtet sei es gewagt auf einzelne Punkte in dieser Hinsicht aufmerksam zu machen. Hinter das Wort üblich § 3, 3 scheint es erforderlich zu sein die Worte aber nicht notwendig einzuschalten. § 34 ist nicht gesagt und § 114 durch die Klammern nicht hinreichend verständlich angedeutet, dafs die Krasis zu bilden kein Zwang ist. Dankenswert ist § 75 und § 92 die Anführung der Worte, welche nach den gegebenen Paradigmen flektieren, dementsprechend konnte aber auch zu *πόλις* eine Anzahl Verbalsubstantiva wie *αἰσθησις* hinzugefügt werden, was schon der Accentuierung halber angenehm gewesen wäre; ähnlich hätte bei *μῦα* § 68 an *Ἀθηνᾶ*, bei *Πλαταιεύς* § 94 an *Πειραιεύς*, neben *εὔνοος* § 73c an *ἄπλοος* erinnert werden und letzteres auch § 108, 2, c bei der Komparation erwähnt werden müssen. Da der Verfasser § 73 c sagt: „Im Sing. wird *εᾶ* nach *ε* oder *ο* zu *ᾶ*“, so durfte er nicht nur *ἀργυρᾶ* bringen, sondern mußte auch ein Beispiel für *ε* liefern, also dafs man *ἔρεᾶ* vor *ἀργυρᾶ* vermisst. — Nur gelegentlich § 146 erwähnt die Grammatik die Schwankung zwischen *ττ* und *σσ*, die gewiss nicht mit vollem Rechte § 29 unerwähnt geblieben ist, sowie § 109 *θάσσων*, § 110 *κρείσσων* und *ἡσσων*, § 145, 4 *φυλάσσω*, *τάσσω*, *ταράσσω* in Klammern beigefügt werden konnten. — Eine zu grofse Zumutung an die Kraft des Anfängers scheint es zu sein, dafs § 114 von *ὁ αὐτός* nicht mindestens der ganze Singularis in der Form der Krasis abgedruckt ist. — Zu kurz wohl spricht sich die Grammatik über das Augment bei den Diphthongen *εῖ* und *εῦ* aus, da aus der Fassung der § 130 c aufgestellten Regel erstens nicht ersichtlich ist, dafs *εἰκάζειν* das einzige mit *εῖ* anlautende Verbum ist, welches das Augment annehmen kann, *εἴλω*, *εἴκω*, *εἴργω*, *εἴρω* aber nie augmentieren; zweitens aber ist die Fassung der Regel über die mit *εῦ* anlautenden Verba zwar ausreichend für die Fälle, wo auf *εῦ* ein langer Vokal oder Konsonant, nicht aber,

wo ein kurzer Vokal folgt wie bei *εὐαγγελίζεσθαι, εὐαριστεῖν, εὐεργετῆν, εὐοχεῖν*, welche, wenn sie das Augment bekommen, dies bekanntlich nur hinter *εῦ* erhalten. Ferner fehlen § 160, 5 die Verba *παροῖνεῖν, διακονεῖν* und *διαιτᾶν*, von denen das erste und letzte ungern entbehrt wird: *ᾄζειν* aber durfte § 160, 3 und besonders § 189 nicht ausfallen, deswegen weil es § 228a in Anwendung kommt und der Schüler es dann doch auch gebrauchen können muß. — Außer *ᾄζειν* hätten in den anomalen Verben *βλαστάνειν* und *χωννύναι* doch wohl nicht weggelassen werden dürfen; ferner ist *ἠβάσκω* wohl ebenso berechtigt angeführt zu werden wie *ἰλάσκομαι*, während die Ausmerzung von *ἀλέξω, ἐπίπτω, βυβέω, ὀλισθάνω, χάσκω, δμοργνυμι, χροῖννυμι* und *τιτράω* durchaus zu billigen ist. — Von *βίβω* § 182 sind die Formen des Präsensstammes mit Recht als ungebräuchlich bezeichnet, aber daß das Part. Aor. nur *βιούς, βιούντος* u. s. w. flektiert, kann der Schüler nicht wissen, wenn es ihm nicht gelehrt wird. Desgleichen fehlt § 189, 12 die Notiz, daß der Infinitiv nur *ἐπιμελεῖσθαι* lautet. — Für *δευτεροτατος* sagt der Grieche lieber *ὑστεραίᾳ*, und wie *τριτατος* bildet er noch alle Formen bis *ᾠδεκατατος*, was wissenschaftlich, aber ohne weiteres nicht zu erraten ist; das späte *εἰκοστατος* muß dem Schüler natürlich erspart werden. — Bei *ἔχω* § 190, 5 vermißt man die Notiz, daß die Composita *ἔξω* bilden außer *ἀνέχω, παρέχω* und *κατέχω*, also *ἀνθῆξω, ἀπέξω, διεξω, μεθῆξω, προῆξω, προσῆξω*, aber *καθῆξω* und *κατασχῆσω, ἀνέξω* und *ἀνασχῆσω, παρέξω* und *παρασχῆσω*. — An Verben, die den Accusativ regieren, sind ohne erheblichen Grund ausgelassen: *καλῶς ποιεῖν, κακοῦν, ὑβρίζειν, ἀμείβεσθαι, βιάζεσθαι, καλῶς λέγειν, θωπεύειν, ὑποχωρεῖν, ὑπεκτρέπεσθαι, ἄγειν τινὰ ὁδόν, τρεῖν, σιωπᾶν, σιγᾶν, διαβαίνειν, παραβαίνειν, διαιρεῖσθαι, κατανέμειν* und die Wendungen *πλεῖν τὴν θάλατταν, βλάπτειν μεγάλα, τᾶλλα ἐπιμελεῖσθαι, μέγιστον δύνασθαι, τοῦτ' ἀγανακτεῖν*. Zu diesem letzteren in der griechischen Sprache so weit verbreiteten Gebrauche, die Neutra der Pronomina und Adjektiva in den Accusativ statt in den Genetiv, bezüglich in den Dativ zu setzen, liefert auch *ὑπομιμνήσκω* sein Kontingent, welches diese Wortformen bei allen guten Prosaikern im Accusativ bei sich hat, dagegen die Substantiva, ausgenommen bei Demosthenes, allein im Genetiv; für den Accusativ der Pronomina, Adjektiva und Participia vgl. Pl. Phaedr. 241a, Crito 107e, Phil. 67b, Thuc. 7, 64, 1. 6, 68, 3, Xen. Cyr. 3, 3, 37. 6, 4, 20, Dem. 20, 77. 19, 25, der Substantiva Dem. 22, 60. 24, 15, für den Gen. der Subst. Thuc. 6, 19, 1. 7, 69, 2 Aeschin. 3, 156, Xen. Oec. 16, 8. — Der Accusativus der Beziehung kommt in der vorliegenden Grammatik ziemlich dürftig weg, obgleich diese Ausdrucksweise so eigentümlich ist, daß man hier gerade nicht genug Beispiele dem Schüler vorführen kann, so *τοιούτος τὸ μέγεθος* Isokr. 9, 29.

15, 257, *τοσαῦτα τὸ πλῆθος* Lys. 12, 1, *τηλικούτος τὸ μέγεθος* Isokr. 4, 26, 7, 11, 16, 27, *τοσοῦτος τὸ μέγεθος* Isokr. 4, 33, *ὅσος τὸ μέγεθος* Pl. resp. 423b, *τὸν τρόπον δεινῶς ἄδικος* Dem. 26, 16, *βαρβαρος τὸν τρόπον* 26, 7, *Βυζάντιος τὸ γένος* 33, 5, *τὰς φύσεις κόσμιοι καὶ στάσιμοι* Pl. resp. 539d, *αἰσχροὶ τὰ σώματα* leg. 859a, *τὸ σῶμα προσφερέης* resp. 494b, *γενναῖοι καὶ βλοσυροὶ τὰ ἦθη* 535b, *ἐδφυσὶς τὰ σώματα καὶ τὰς ψυχὰς* 409e, *ἴσα τὸν ἀριθμὸν* 441c, *ἦδὺς τὴν δῦιν* 452b, *συγγενεὶς τὴν φύσιν* 456b, *ἄργοι τὴν διανοίαν* 458b, *ὀλίγος τὸν ἀριθμὸν καὶ μικρὸς τὴν δύναμιν* 473b, *ἀμύχανος τὸ κάλλος* 615a, *φιλόανθρωποι τοὺς τρόπους* Dem. 21, 49, *τὴν ἡλικίαν νεώτατος* 21, 223, *τὴν φωνὴν Ἑλλήν* Xen. Cyr. 2, 3, *καλὸς τὸ εἶδος* Cyr. 1, 2, 1, *γενναῖοι τὰ ἦθη* Oec. 15, 12, *ὄντες ἐν δεσμοῖς καὶ τὰ σκέλη καὶ τοὺς αὐχένιας* Pl. resp. 514a; *εὖ ἔχειν τὴν ψυχὴν* Gorg. 464a, *τὰς ψυχὰς τεταραγμένως διακεῖσθαι* Isokr. 15, 245 etc. etc. — Dafs der Grieche einen dem Lateinischen *aliquid novi* entsprechenden Genetivus partitivus nicht hat, ist richtig bemerkt, aber dabei unerwähnt gelassen, dafs der Genetivus partitivus im Plural ganz gewöhnlich ist und Wendungen wie *οὐδὲν τῶν μεγάλων* Pl. resp. 365c, *τῶν δεόντων* Isokr. 15, 247, *τῶν φρονίμως πραττομένων* 15, 257, *τῶν ἀνηκέστων* 20, 8, *τῶν μετρίων* Lys. 19, 4, *τῶν ἀπορρήτων* 10, 8, *τούτων* Xen. An. 5, 8, 25, *τῶν τί σοφῶν* Pl. Prot. 312c, *ἐλπιδὸς τι* Thuc. 7. 48, 2, 2, 51, 6, *συγγνώμης* 3, 44, 2, *λαμπρότητος* 7, 69, 2, *οὐδὲν τι χαλεποῦ πράγματος* Lys. 22, 8, Xen. Mem. 1, 2, 42 dürfen nicht unerwähnt bleiben. Zu *ἄξιος* möchte man noch die Genetive *πολλοῦ, πλείονος, πλείστον* zugefügt sehen, da der Schüler auf die Übersetzung „wertvoller“ von selbst nicht kommt. — Zu *τεῖχος λίθου πεποιήται* ist es ratsam noch das Aktivum *ποιεῖν* aus Xen. Cyr. 6, 1, 29 hinzuzusetzen. — Zu *τυγχάνειν* § 225 Anm. 2 wäre wohl ein praktischeres Beispiel An. 5, 5, 15. — Hinter *ὕστερῶν* vermisst man *ὕστερῶν* und hinter *λείπεσθαι* noch *ἀπολείπεσθαι*, die gewifs gleiche Berechtigung dem Schüler bekannt zu werden haben wie die angeführten Vokabeln. — Die Regel „*αἰσθάνεσθαι τι* oder *τινός* merken, wahrnehmen“ 228b könnte in dem Schüler die Vorstellung erwecken, als ob *αἰσθάνεσθαι* in der Bedeutung „merken“ den Accusativ, aber in der Bedeutung „wahrnehmen“ den Genetiv regiere; dieser Gedankenlosigkeit zuvorzukommen empfiehlt sich ein Einschleissel vor *τινός* „mit dem Nebenbegriffe des Hörens“. — Bei den Verben der Fülle etc. § 231 fehlen *γεμίζειν, ἐνδεῖσθαι* und die Wendung *μικρὸν ἀπολείπω τοῦ* c. inf. Isokr. 15, 122. — Zu *ἐμπιμπλάναι* § 231 könnte wohl noch die Übersetzung „sättigen“ hinzugefügt werden. — Bei *ἀφιστάναι* § 232 vermisst man *ἀποστῆναί τινας*: abstehen von einer Sache, abfallen von einem Staate, — ferner in demselben Paragraphen *ὑφέεσθαι* und *μεθίσεσθαι*: nachlassen. — Bei *περὶ πολλοῦ ποιεῖσθαι* § 233 Anm. 2 ist die

Auslassung der Konstruktion $\tau\acute{\iota}$ oder *c. inf.* kaum absichtlich. — Hinter *εὐχέσθαι* § 235 c könnte wohl *ἐπαρᾶσθαι τινι* Pl. leg. 931 b, 949 b, 934 e und *καταρᾶσθαι τινι* Phaed. 116 b, Dem. 19, 130, Isokr. 12, 244 eingeschaltet werden. — Die Anmerkung. § 236 *γίγνεται τί μοι βουλευμένω* etc. ist nicht ausreichend, da das Subjekt nicht bloß in den Nominativ, sondern auch in den Infinitiv zu dieser und ähnlichen Phrasen tritt. — Desgleichen ist der Dativ nicht die einzige Verbindung mit $\delta\ \alphaὐτός$, sondern das deutsche wie wird auch übersetzt mit *καί, ὅσπερ* und *ὥσπερ* Pl. resp. 451 e, Phaedr. 64 c, Prot. 340 b, Dem. 20, 61, Xen. An. 3, 1, 22. 1, 3, 18, Pl. Lys. 209, c, und zwar müssen diese Konstruktionen eintreten, wenn die verglichenen Gegenstände im Dativ stehen oder bei Adverbien; das Gleiche gilt von *ὁμοίος* und *παραπλήσιος*. — Die Verba *προσέρχεσθαι, ἐν-, ἐπι-, παρα-, περι-, συν- τυγχάνειν, περιπίπτειν, προσβάλλειν, συνείναι, ἐνοχλεῖν, ἐπιβουλεύειν, τὸν νοῦν προσέχειν* sind zu häufig, als daß sie § 237 und 238 fehlen dürften, desgleichen scheint § 241 die Erwähnung *οὐδὲν ἕτερον* aus demselben Grunde unerläßlich. — Die Passiva *ἀπειλοῦμαι* Xen. conv. 4, 31, *ἐπιτιμῶμαι* Isokr. 12, 149, Xen. mem. 1, 2, 29, *δλιγωροῦμαι* Isoc. 3, 24, *ἀμασβητοῦμαι* 8, 44, *ἐνοχλοῦμαι* Xen. Cyr. 5, 4, 34, *προστάτομαι* Thuc. 5, 75, 1, 136, *ἐφορμοῦμαι* Thuc. 1, 142. 8, 20, *ἡγεμονεύομαι*, 3, 61, *ἐπιχεοῦμαι* Xen. Cyr. 6, 1, 41 hätten wohl sämtlich erwähnt werden müssen, weil man in Bildungen, von denen man nicht weiß, wie weit in ihnen der Grieche gegangen ist, dem Schüler nicht erlauben darf sprachschöpferisch thätig zu sein. — Die Regel, daß das Part. Präs. vornehmlich die Bedeutung der Gleichzeitigkeit hat und mit jedem Tempus dann in Verbindung tritt, ist § 272 unerwähnt geblieben, obgleich sie mindestens ebenso wichtig ist als die Bemerkung in Anm. 2. — Die so falsche Liste § 300 B zu vervollständigen, würde man noch folgende zwei Fälle hinzufügen müssen, daß nämlich *ὥστε* den Infinitiv regiert: e, nach Fragesätzen Xen. An. 2, 5, 15; f, wenn die Folge von einer Charaktereigentümlichkeit oder Gewohnheit abhängig ist Cyr. 1, 2, 1. — In Betreff der Anmerkung zu § 307 ist zu bemerken, daß es nicht darauf ankommt zu sagen, daß dies selten geschieht, sondern wann es geschieht. Es tritt bekanntlich der Indikativ zu *πρὶν* nach positivem Hauptsatze stets dann, wenn die beiden durch *πρὶν* verbundenen Ereignisse in der Wirklichkeit sich berühren, in Wechselwirkung stehen, die gegenseitige Beziehung also eine reale und nicht bloß eine gedachte ist. Darin liegt es auch, daß man in diesem Falle im Deutschen „bis“ für „ehe“ eintreten lassen kann und z. B. die Worte S. OR. 776 statt „ich war der angesehenste Mann, ehe mich das Unglück traf“ übersetzen darf „bis mich das Unglück traf“. — Der Wunsch Raum zu ersparen hat den Verfasser § 312, b und § 333 e dazu geführt, bloß die deutschen Verba aufzuzählen, wodurch er den

Lehrer zu dem mißlichen Diktieren zwingt. — Dafs der Subjektsaccusativ bei *δεῖν* und *χορῆναι* fehlt, wenn der § 310, 2 erwähnte Fall eintritt, darf § 316, 1 gewifs nicht ungesagt bleiben. — Warum § 317 die Wendungen *τὸ κατὰ τοῦτον εἶναι, ἀπὸ ἐπισφᾶς εἶναι, ὡς τὸ ὄλον εἰπεῖν, ὡς ἀπλῶς εἰπεῖν, ὡς τὸ ἔμπαν εἰπεῖν, ὡς γε πρὸς σὲ τάληθῃ εἰρᾶσθαι, ὡς ἐν ἡμῶν ἀτοῖς εἰρᾶσθαι* ausgelassen und vor ihnen die gegebenen Redensarten bevorzugt sind, ist nicht recht ersichtlich. — Der substantivierte Infinitiv § 318 ist gewifs zu kurz behandelt. Es mußte jedenfalls gesagt werden, dafs er in jeder denkbaren Kasusverbindung stehen darf, daher auch mit allen Präpositionen verbunden wird aufer mit *ἀνά, κατὰ τινος, ὑπέρ τι, πρὸς τινος, ἀμφί, περὶ τινι* und *τινά, ὑπό τινι* und *τινά, παρὰ τινος* und *ἐνί* (zu vermeiden ist *σύν τινι*), weil diese Fälle nur bei persönlichen oder örtlichem Objekte denkbar sind. (Vergl. N. Jahrb. für Phil. und Paed. II. Abt. 1882, Heft 10 und 11, S. 494). — Dafs *περιφορᾶν, μένειν* und *τηρεῖν* mit Compositis unter Verschiebung der Bedeutungen bald mit dem Infinitiv, bald mit dem Participium konstruiert werden, verdient gewifs § 328 ebenso, wie der gleiche Wechsel bei anderen Verben angeführt zu werden, dafs also bei *περιφορᾶν* der Inf. steht, wenn das, was man ruhig geschehen läßt, noch nicht eingetreten ist, und bei *μένειν* und *τηρεῖν* mit Comp. das Part. steht, wenn man weifs, dafs das erwartete Ereignis eintreten wird, dagegen der Inf., wenn man nur glauben oder vermuten kann, dafs es eintreten wird. Der § 332, 2, b erwähnte Gebrauch von *οὐ* erstreckt sich noch weiter; während aber der Verfasser den Schülern mit den Seltenheiten *οὐ στέργω, οὐ συμβουλεύω, οὐ κελεύω* u. s. w. mit Recht verschont hat, hätte doch wohl *οὐκ ἄξιῶ* neben *οὐκ ἐθέλω* Platz finden müssen, weil es viel häufiger ist als *ἄξιῶ μή*.

Das Streben nach Kürze darf nicht so weit gehen, dafs bei Anführung verwandter Konstruktionen oder Worte der Unterschied unerwähnt bleibt. So ist bei *ἔχεσθαι* § 224 zu bemerken, dafs es in der guten Prosa im Sinne von „festhalten, sich an etwas halten“ nur tropisch gebraucht wird, also nur mit Worten wie *ἐλπίδων, γνώμης, συμμαχίας* verbunden wird; tropisch und sinnlich wird *ἀντέχεσθαι*, nur sinnlich *ἀντιλαμβάνεσθαι* gebraucht. — Zu *ἐμπιμπλάναί* § 231 empfiehlt sich noch die Übersetzungen „1. sättigen, 2. erfüllen“, z. B. mit Freude, Furcht Xen. Cyr. 2, 2, 27, 3, 3, 51. Ag. 2, 8. Isokr. 9, 14. Aeschin. 2. 72. 2, 86. Pl. Phaed. 66. c. leg. 727 c. Crat. 395 c, resp. 411 c, 494. Theaet. 151 a, Criti. 121 b anzufügen, zum Unterschied von *πληροῦν*: be-mannen, *ναῦν ἀνδρῶν*. — Um den Unterschied von *πρὸς* und *παρὰ* zu kennzeichnen empfiehlt es sich § 264 zu ändern „*πρὸς* Grundbedeutung dicht, unmittelbar bei“. — Das Adjektivum „gewöhnlich“ wird zweckmässig § 267 vor „Handlung“ gesetzt werden, wodurch der Unterschied des Mediums von dem mit dem

Reflexivpronomen verbundenen Aktivum mehr hervorgehoben wird. Nach solcher Änderung könnte auch der bedenkliche Anfang des Schlusssatzes im Paragraph „in der Regel“ ersetzt werden durch Wendungen wie „in den übrigen Fällen“ oder „sonst“. — Der Gebrauch des Optativs mit *ἄν* für einen gelinden Befehl und die Wendungen *οὐκ ἄν φθάνοιμι* etc. sind § 277 als Spezialitäten und Gelehrsamkeiten übergangen, aber bei *μὴ εἴπησ* § 278, 3 b war es unerlässlich auf § 273, 3 hinzuweisen, um nicht *μὴ λέγε* und *μὴ εἴπησ* als gleichbedeutend erscheinen zu lassen. Daraus geht hervor, daß statt *μὴ λέγε*, *μὴ εἴπησ* lieber ein leichter zu verstehendes Beispiel zu setzen war wie z. B. *μὴ νόμιζε*: hege nicht die Meinung, und *μὴ νομίσης*: fasse nicht die Meinung, ein Beispiel, welches leider § 273, 3 fehlt. — Der Unterschied von *ὅτι* und *ὡς* nach den Verbis dicendi etc. ist § 283 nicht angegeben, der für den Anfänger ausreichend gegeben ist, wenn ihm mitgeteilt wird, daß *ὅτι* objektiv, *ὡς* subjektiv ist, ferner letzteres gewöhnlich in Verbindung mit *οὐ* steht, also *λέγω ὅτι*, aber *οὐ λέγω, ὡς* und *λέγω, ὡς οὐ*. — Die Begriffe „objektiv“ und „subjektiv“ sind dem Sekundaner verständlich und geläufig, so daß mit ihrer Benutzung der Unterschied des dritten und vierten Bedingungsfalles schärfer hervorgehoben werden konnte, und zwar wenn § 292 hinter persönllicher noch subjektiver und § 293 vor hingestellt durch ein objektives Urteil eingeschoben wurde. — Durch Unterlassung der Unterschiedsangabe wird noch an manchen Stellen der Schüler in Unsicherheit gelassen, so § 303 *ὅτι* u. s. w. als, *ἀπέλ* u. s. w. als, § 310, 3 wo nicht gesagt ist, daß das Prädikat bei dem Infinitiv eines prägnanten Verbi, oder wenn es bei *εἶναι*, *γίγνεσθαι* ein Substantiv ist, in dem Accusativ steht. § 321 3. Anm. erfordert den Zusatz „bei scheinbarer oder zwar wirklicher aber nicht erreichter Absicht“. Auf diese und ähnliche Fälle dürfte wohl die nächste Auflage des Buches achten müssen.

Außer diesen Erweiterungen möchten einige Änderungen als wünschenswert erscheinen. Das Verbum *τύπτειν* ist, offenbar weil es im Attischen sehr selten ist, unter den anomalen Verben nicht angeführt, aus demselben Grunde müßte es aber auch § 19, § 31 a, § 145, 3 durch *δάπτω*, *ρίπτω* oder *κόπτω* ersetzt werden. — *Κομμός* § 21 ist ein so seltenes und für den Schüler so unbrauchbares Wort, daß es nicht in diese Grammatik kommen durfte. — Die Anmerkung § 22 ist deswegen anders zu fassen, weil *ἐν* vor Vokalen in *ἐξ* übergeht. — *σάγχρονος* § 25 ist ein Wort, welches der Schüler nicht kennen lernen darf. — Die Worte „um den übrigen Formen desselben Tempus ähnlicher zu bleiben“ § 28 c passen nicht recht in die Konstruktion und können ohne Schaden wegbleiben, wenn der Verfasser nicht dafür schreiben will: damit die Ähnlichkeit m. d. ü. F. bleibe. — Die Klammern sind nicht verständlich, in welche § 54, *οὐχ* gesetzt ist, ferner § 120 *ὄτον* und *ὄτω*, § 122 *πόταρος*,

§ 123 ἐνθα und ἐνθεν, § 187 ἀφικέσθαι, § 212 und Med. bei εἰσπράττειν. — § 71, 2 ist die Regel nicht so ausnahmslos, man braucht bloß an ἀνάξιος und ἐπιτήδειος zu denken. — Die Kasus ναῦ und νῆε § 102, 9 sind schwerlich zu belegen und in der nächsten Auflage wegzulassen. — Jonisch ist § 71, 1 θοός, § 103 χαμάζε und θύραζε § 103, εἰ ἀέλπιου § 251, weshalb die Worte nicht in eine Grammatik gehören, die den attischen Dialekt lehrt. — Das deutsche Semikolon müßte wohl hinter dem griechischen Worte ἐλλυκεῖν § 138 vermieden werden. — Störend und die Übersichtlichkeit beeinträchtigend ist § 141 bei den Optativen der Wechsel der eingeklammerten und nicht eingeklammerten Formen. Mag die vom Verfasser hier beliebte Anordnung der systematischen Entwicklung entsprechender sein, so müßten doch jedenfalls § 163 die gesperrt gedruckten Formen ihre Plätze mit den ungebräuchlicheren wechseln, während man § 137 der Bequemlichkeit halber die getroffene Wortfolge sich gefallen lassen kann. — Die Worte § 149, 1 „Ebenso die Verba pura καλῶ und τελῶ“ führen, obgleich § 144, 1 hinzugefügt ist, den Schüler auf das Glatteis, weil das Wort „Ebenso“ sich auf das unmittelbar vorhergehende βιβῶ, βιβᾶς, βιβᾶ bezieht; diese Gefahr wird durch ein hinter „pura“ eingeschobenes εω etwas gemildert. — Statt des ungebräuchlichen Simplex ist § 182, 5 ein Compositum ἀνα-, κατα-σθέννυμι zu setzen, wie es der Verfasser bei καταδαρθάνω gethan hat; dasselbe gilt von ἰκνέομαι. Da der Verfasser überhaupt keine Composita den Simplicien beifügt, εἰ- und ἐφικνέομαι in der Kasuslehre erwähnt werden, so kann man sich auch mit ἀφικνέομαι „komme an“ begnügen. — μνησκω § 188, 6 ist im Aktivum nur in den Compositis ἀναμνησκω und ὑπομνησκω in der guten attischen Prosa gebräuchlich, von denen eines also in die Tabelle zu setzen wäre. — Ähnlich ist es bei ἀποστρέω § 188, 15, bei welchem das Compositum durch alle genera verbi allein existiert. — Das Medium καθιζήσομαι, ἐκαθισάμην § 189, 10 ist als unattisch zu beseitigen. — Nicht ratsam ist es ἡμέτερος und ὑμέτερος § 201 als reflexiv anzuführen, wenigstens sind diese Worte im reflexiven Sinne so selten, daß sie nicht den ersten Platz verdienen und als selten zu bezeichnen sind. — Desgleichen wäre wohl 212 zu betonen, daß πράττεσθαι τινά τι gewöhnlich, πράττειν τινά τι viel seltener im Sinne von „eintreiben“ im Gebrauch ist. — Ein Latinismus ist χαλός τόν ἕτερον πόδα § 213 und kaum zu belegen, nur Dinarch 1, 82 sagt ἐκ τῆς πόλεως ἐξελθεῖν οὐδὲ τόν ἕτερον πόδα, dagegen Demosthenes 18, 67 τὴν χεῖρα . . τὸ σκέλος πεπηρωμένος, τὸν ὀφθαλμὸν ἐκκεκομμένος. — Poetisch ist § 217a μνήμων τινός, welches nur absolut sonst ist, desgleichen ἐπιλησμων, welches mit dem Genetiv verbunden nur Xen. Ar. 6 vorkommt, denn πάντων Lys. 34, 21 ist Gen. part. Passow irrt sich noch in der fünften Auflage,

wenn er behauptet, Plato verbinde *ἐπιλήσμων* mit dem Genetiv, ebenso wie es sich auch schwerlich anders als absolut im Aeschines (1, 72) finden dürfte. — Das Verbum *προαιρεῖσθαι* ist rätlich § 230 zu streichen, da es meist nur mit *πρό, ἐκ, ἀντί, ἤ, μάλλον ἤ,* mit dem bloßen Genetiv bei guten attischen Prosaikern nur Dem. 6, 5 und Pl. Lach. 200 e konstruiert wird. — Das Wort „Zahlen“ muß wohl § 231 b in Zehner verändert werden. — Die fragende Handlung vermifst man in der Grammatik, sie müßte wohl § 283 behandelt werden; besonders die Konstruktion der indirekten Frage nach *οὐκ ἔχω, οὐκ οἶδα* und *ἀποροῶ* darf dem Schüler nicht unbekannt bleiben; vgl. Xen. An. 3, 5, 3. 2, 4, 20. — „Die Modi der Aussagesätze sind zulässig“ heißt es § 285, 3, als wenn es zulässig wäre, die Tempora der Vergangenheit nach den Verbis des Fürchtens auch in den Konj. oder Opt. zu setzen, was der Verfasser doch wohl nicht sagen will, weil *μή* c. ind. praet. nach *δεδιέναι* oder *φοβηῖσθαι* eine indirekte Frage einleitet. Es würde demnach sich empfehlen, die Worte „sind zulässig“ zu ändern in „treten ein“. — Der Satz § 294, 4 „Kausal wird *εἰ* u. s. w.“ ist etwas schwerfällig und leicht mißzuverstehen, daher zu ändern etwa folgendermaßen: Kausal wird *εἰ* nach den Verben der Gemütsstimmung gebraucht, wobei die Formen der Bedingungssätze (Negation *μή*) oder die Formen der Aussagesätze (Negation *οὐ*) eintreten können. Die Fassung der Anmerkung 2 in § 299, welche wegen des Wortes „namentlich“ und der Klammern halber bedenklich ist, empfiehlt sich zu ändern: neben der Form für den Nominativ *εἰσίν οἱ* ist für die obliquen Casus *ἔστιν ὧν, ἔστιν οἷς, ἔστιν οὓς* oder *ᾶ* gebräuchlich; denn ein Nominativ *ἔστιν οἱ* läßt sich mit nur drei Stellen belegen, aber die Casus obliqui *εἰσίν ὧν-, οἷς-, οὓς* gar nicht. — Bei dem Beispiele, welches § 307 für den Optativ bei *πρίν* gegeben ist, hätte gewiß mancher Lehrer, unter ihnen der Rezensent, gern die genaue Angabe, bei welchem Schriftsteller es zu finden ist. Denn das einzige Beispiel, womit bisher ein solcher Optativ verteidigt wurde, Xen. An. 4, 5, 30, hat die Kritik den Grammatikern entrissen und nur die Regel übrig gelassen, daß *πρίν ἄν* in der oratio obliqua, wozu der finale Infinitiv gehört, in *πρίν* c. opt. übergehen kann, desgleichen regiert *πρίν*, wenn es von *εἰ* c. opt. abhängig ist, Pl. resp. 515 e den Optativ. Ferner sind die Worte „eine Konstruktion, die auch nach negativem Hauptsatze möglich ist“ deswegen wegzulassen, weil der Gebrauch, nach Negationen *πρίν* mit dem Infinitive folgen zu lassen, in guter attischer Prosa so selten ist (vielleicht nur Xen. An. 4, 5, 30. Hell. 6, 5, 23; etwa noch Isocr. 9, 31, und Pl. Phaedo 27e), daß der Schüler diese Ausnahme gar nicht zu erfahren braucht. — Das Wort „meist“ in der Anmerkung zu § 326 ist nur für *λανθάνω* gültig, da *φθάνω* im Aor., Praes. hist. und Futur (Pl. resp. 375 c) stets mit dem Part. Aor., im

Praes. und Impf. (Hell, 6, 2, 30) stets mit dem Part. Praes. verbunden wird. Bei *λανθάνω* kommt es darauf an, ob die Handlung, die im Participium bei *λανθάνω* steht, gleichzeitig mit dem *λανθάνειν* geschieht, oder vorher geschah; im letzteren Falle steht das Part. Aor., im ersteren das Part. Praes. als Part. der Gleichzeitigkeit. — Was die Konstruktion von *ἄρχεσθαι* c. part. anbelangt, so ist darüber bisher in den Grammatiken nichts Ausreichendes geliefert. Es läßt sich die Regel nur in Verbindung mit *ἄρχειν* c. part. und *ἄρχεσθαι* c. inf. falschlich darstellen. Bekanntlich heißt *ἄρχειν*, *ὑπάρχειν* c. part. etwas anfangen, was ein anderer fortsetzt; also findet bei *ἄρχειν* c. part. ein Wechsel im Subjekt oder der Person statt, die Handlung oder das Objekt bleibt dasselbe, bei *ἄρχεσθαι* c. part. bleibt das Subjekt oder die Person dieselbe, es tritt aber ein Wechsel in dem Objekt oder in der Handlung ein, bei *ἄρχεσθαι* c. inf. bleiben Subjekt und Objekt, Person und Handlung dieselben; vgl. Xen. Cyr. 2, 2, 2. Cyr. 8, 8, 2. Pl. Menex 237a. Theaet. 187a. Phil. 28d. — Das Komma § 336 hinter *φθάνω* in der Formel *οὐ φθάνω καὶ* ist deutsch. — Weder § 346, 14 noch § 210 Anm. 2 ist mitgeteilt, daß in der Formel *οὐ μὴ* die Negation vor *μὴ* zwar stehen kann, jedenfalls aber immer vor dem Verbum stehen muß.

Eine Anzahl Druckfehler seien nun noch zum Schluss registriert. Das *η* ist häufig unvollständig § 33, 2. § 60. § 107. § 123. § 164. § 177. § 178. § 180. § 190, 1. § 225, § 261, § 265, A, a, das *ω* desgleichen § 149, 2, das *α* § 259 A. Accente oder Spiritus sind ausgelassen in *ἄστυ* § 92, *ἄμφω* § 125, *ἔπεισα* § 148, *ἔστραμμαί* § 150 Anm. 2, *ἔπλευσα* § 164, *αἶρω* § 168, *ιστάτω* § 170, *ἔστον* und *ἔσοιο* § 176, *ἔσβην* § 182, 5, *ἔγνων* 9, *ἔφουσα* 11, *ἔκαμον* § 187, 6, *ἔμπειρος* 217 a, *ἔδει* 277 b, *ἔφθην* § 366 a, *ὥσπερ ἂν εἶ* § 339, 2, *ἔγωγε* § 346 1.

Wer selbst sich mit lexikalischen oder grammatischen Arbeiten beschäftigt hat, wird aus der Anzahl der vorliegenden Bemerkungen kein ungünstiges Urteil über den Verfasser oder sein Buch fällen. Bei einer solchen Masse von Einzelheiten, aus denen eine griechische Grammatik zusammengesetzt wird, sind Versehen außerordentlich leicht möglich. Solche Kleinigkeiten lassen sich bald beseitigen. Die Hauptsache ist, daß eine Grammatik wohl geordnet, schön aufgebaut und klar geschrieben ist; diese Vorzüge hat die vorliegende Grammatik in hohem Maße, so daß ihr eine Eroberung der Schulen und lange Herrschaft in ihnen mit Sicherheit vorausgesagt werden darf.

Halle a. S.

A. Weiske.

Krafft und Ranke, Präparationen für die Schullektüre griechischer und lateinischer Klassiker. Heft I. Präparation zu Homers Odyssee, Buch I, 1—87, V, 28—493. Zur ersten Einführung in die homerische Wortkunde und Formenlehre von Jul. Alb. Ranke. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt, 1884. 37 S. 8. 60 Pf.

Das vorliegende Büchlein, welches auf 37 Seiten die Präparation zu 584 Versen der Odyssee (α 1—87, ε 28—394) enthält, will den Schülern das Aufsuchen der Vokabeln völlig abnehmen. Die Präparation ist wirklich so eingehend, wie sie für einen angehenden Homerleser sein muß, öfter sogar (z. B. 3 $\nu\acute{o}\nu\upsilon\upsilon$ = $\nu\acute{o}\upsilon\upsilon$) vielleicht zu herablassend. Jedenfalls könnte man von dem Schüler, der diese Präparationen in Händen hätte, sofort eine Vorübersetzung verlangen; ein schriftliches Präparationsheft würde überflüssig sein. Für diese Erleichterung legt der Verf., indem er die Bedeutung meist durch die Etymologie befestigt, dem Schüler eine andere, überaus wichtige Arbeit auf, nämlich die Bedeutung eines Wortes nicht mechanisch hinzunehmen, sondern geistig zu erwerben. Und gerade in diesem Verfahren des Verfassers erblicke ich die Rechtfertigung für die sonstigen Erleichterungen. Indes kann ich es nicht gut heißen, wenn zu Verbal- oder Nominalformen die entsprechenden früher dagesewenen aufgeführt werden. Diese Arbeit darf dem Schüler nicht erspart werden, zumal sie so recht geeignet ist, grammatischen Sinn zu wecken. Vorausgesetzt also, daß man den Schüler nicht etwa jahrelang in dieser Weise bevormunden will, kann ich mich mit der eventuellen Einführung dieser Präparation einverstanden erklären.

Der Druck ist im Ganzen korrekt. Nur S. 7 ist mir aufgefallen $\delta\kappa\alpha\tau\acute{o}\mu\beta\eta$. Demnächst möchte ich noch einzelne Änderungen für folgende Auflagen empfehlen: α 50 ist $\delta\theta\iota\tau\epsilon$ = wo, nicht wo auch; α 86 übersetze $\acute{\epsilon}\nu\pi\lambda\acute{o}\kappa\alpha\mu\omicron\varsigma$ flechtengeschmückt; ε 53 leite $\acute{\alpha}\gamma\rho\acute{\omega}\sigma\sigma\omega$ von $\acute{\alpha}\gamma\rho\acute{\epsilon}\omega$ fassen, fangen ab; ε 58 muß es $\tau\acute{\alpha}\mu\upsilon\omega$, nicht $\tau\acute{\epsilon}\mu\upsilon\omega$ heißen.

Wohlau.

A. Gemoll.

H. Kluge, Geschichte der deutschen National-Litteratur. Zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten und zum Selbststudium bearbeitet. 15. verbesserte Auflage. Altenburg, Bode, 1884. VIII und 242 S. 2 M.

Die Vorzüge der Klugeschen Litteraturgeschichte sind längst anerkannt. Vgl. unter andern diese Zeitschrift 1869 S. 377—379 (Rückert) und 1870 S. 343 (Güthling). Sie zeichnet sich ganz besonders aus durch übersichtliche Anlage, durch Beschränkung auf die hervorragenden und bleibenden Erscheinungen unserer Litteratur, durch klare und geschmackvolle Darstellung und durch Hinweis auf die bedeutendsten Hilfsmittel für ein eingehenderes

Studium. Auch ist der Verf. bestrebt, ihr immer mehr jene Vollkommenheit zu geben, welche besonders bei einem Schulbuche so notwendig ist. So hat er denn auch in der vorliegenden 15. Auflage wieder manche Verbesserungen und Erweiterungen angebracht. Zum Beispiel nennt er jetzt den Waltharius „eine Schularbeit, die der Mönch Eckehard von St. Gallen . . . für seinen Lehrer Geraldus verfasste“ (S. 21). Den Ruodlieb sah er in der 14. Aufl. noch mit Schmeller, wenn auch zweifelnd, als die Arbeit des Mönches Fromund an; jetzt zeigt er sich von den gegen diese Annahme vorgebrachten Gründen W. Grimms überzeugt, nach welchem der Verf. dieser Bruchstücke ein unbekannter Mönch des Klosters Tegernsee in Bayern ist (S. 22). Neu hinzugekommen ist Robert Hamerling (S. 201), während Grillparzer, von der Verbindung mit den Dichtern der Schicksalstragödie losgelöst, unter den österreichischen Dichtern (§ 61) und ausführlicher behandelt wird.

Wenn wir nun im folgenden einige Versehen und Mängel, die uns noch begegnet sind, angeben, so geschieht es lediglich in der Absicht, auch unsererseits eine Kleinigkeit zur Vervollkommnung des Buches beizutragen.

Wegbleiben muß S. 13 der Satz: „Dafs nicht immer die Anfangskonsonanten der Wörter, sondern überhaupt der Hebungs-silben allitterierten, zeigen Beispiele wie *ér furlét in lânté / lúttila sittén / prút in búré, / bárn únwáhsán / d. h. er liefz im Lande elend sitzen die Frau im Hause (und) ein unerwachsenes Kind*“; denn was hier gesagt ist, liegt bereits in der kurz vorher gegebenen Definition der Allitteration, nach welcher eben die am stärksten betonten Silben (das sind aber nur die Hebungssilben) oder Wörter der Langzeile mit dem gleichen Anfangskonsonanten beginnen. — S. 14 in der aus dem Hildebrandsliede ausgehobenen Stelle fehlt Zeile 2 am Ende: *ur lante*. — S. 16 bedarf die Behandlung des Muspilli notwendig einer Umarbeitung oder Erweiterung. Von dem Inhalte des ehrwürdigen Denkmals ahd. Poesie und seiner eigentümlichen Anlage ist im Grunde nichts gesagt. Die heidnischen Elemente in der Schilderung des jüngsten Gerichts, auf welche aufmerksam gemacht wird, können dafür in keiner Weise entschädigen. — S. 27 könnte bei dem Alexanderliede in einer Anmerkung erwähnt werden, dafs die Erzählung von Alexander an der Pforte des Paradieses von F. W. Weber, dem Verfasser von „Dreizehnlinden“ (S. 229), in seinem Gedichte „Alexander“ frei bearbeitet worden ist. — Wernher, der Dichter des Lobgedichtes auf die h. Jungfrau, benutzte nicht, wie S. 29 gelehrt wird, das apokryphe Evangelium de Nativitate S. Mariae, sondern den *liber de infantia Mariae et Christi Salvatoris* (ed. Schade, Halle 1869). Vgl. Wackernagel, *L.G. I*² S. 204 Anm. 39. — Die Ansicht, dafs der *Titurel* (S. 47) eine Jugendarbeit Wolframs

von Eschenbach sei, ist aufzugeben, nachdem Hervorth (Hauptz. 18, 281—297) die Gründe Pfeiffers (Germania 4, 298ff.) widerlegt hat. Die Titul-Bruchstücke sind zwischen Parzival und Wilhelm gedichtet. Vgl. Wackernagel, L.G. I^o S. 251 a. E. — Göckingk S. 86 ist nicht in Berlin, sondern in Deutsch-Wartenberg (Nieder-Schlesien) gestorben. — Der Königsberger Organist Heinrich Albert ist nach Goedeke, Grundrifs II S. 460, den 6. Oktober 1651 (nicht 1668, wie auch sonst angegeben zu werden pflegt) gestorben. — Ebenso giebt Goedeke a. O. II S. 470 (und Koberstein Grundrifs II^o S. 123) als Geburtsjahr P. Gerhards (S. 87) 1606 (nicht 1607) an. — S. 95 Herzog Anton Ulrich von Braunschweig-Wolfenbüttel ist gestorben 1714, nicht, wie auch in der 14. Aufl. (wohl infolge eines Druckfehlers) zu lesen ist, 1741. — S. 103: „Litanei auf das Fest aller Seelen“ ist der Titel des Gedichtes von J. G. Jacobi. Vgl. Iris VI (Berlin 1776) S. 293. — Der erste Band der sog. Bremer Beiträge erschien 1745, nicht 1744. — S. 118. G. A. Bürger starb den 8. (nicht 3.) Juni 1794. — S. 121. Warum heifst der jüngere Stolberg: Friedrich Leopold Stolberg und nicht genauer: Fr. L. Graf zu Stolberg? — S. 143. Chr. Schubert ist geboren 1743, nicht 1739. Vgl. Goedeke, Grundrifs II S. 674. Koberstein, Grundrifs IV^o 65. — S. 151. „Über allen Gipfeln (nicht: Wipfeln) ist Ruh“ ist nicht gedichtet den 7. September 1783, wie Goethe selbst (aus dem Gedächtnis) in einem Briefe an Zelter vom 4. September 1831 angiebt, sondern am 6. September 1780, wie Goedeke, Archiv f. Litt. VIII 104ff. und Sintenis, Neue Dörpfer Zeitung 1873 Nr. 278 nachgewiesen haben. Vgl. Goethes Werke ed. v. Loeper I (1882) S. 319 f. Goedeke, Grundrifs II 737. — S. 161. Die Bemerkung, dafs sich an den ersten Teil von Goethes Selbstbiographie noch drei andere schlossen, bedarf einer Berichtigung. Es erschienen nach einander drei Teile, Tübingen 1811, 1812, 1814. Daran schlossen sich „Aus meinem Leben, zweiter Abteilung erster (1816), zweiter (1817) und fünfter Teil“ (1822). — S. 176. Schillers Horen erschienen 1795—1797 (nicht 1794—1797). — S. 197. Müllners Todesjahr ist 1829, nicht 1827. — S. 210. Der Ort, in dessen Nähe Rogau liegt, wird Zobten, nicht Zopten geschrieben. — S. 195. Clemens Brentano starb 28. Juli (nicht Juni) 1842. Die von ihm verfassten Werke, die Kluge anführt, sind betitelt: „Geschichte vom braven Kasperl und der (sic!) schönen Annerl“ und „Gockel, Hinkel, Gackeleia.“ — Ebendas. Ludwig Achim von Arnim ist geboren den 26. Juni (nicht Januar) 1781. — S. 197. Fr. Grillparzer ist gestorben den 21. Januar 1872 (nicht 22. Januar 1879). — S. 201. Adalbert von Chamisso's Geburtstag ist nicht sicher. Gewöhnlich giebt man den 27. Januar an¹⁾.

¹⁾ [Als Chamisso's Geburtstag gilt in der Familie, nach freundlicher Mitteilung des Herrn Medicinalrat Dr. H. v. Chamisso, der 30. Januar, wie auch auf dem Grabstein angegeben ist. Vgl. des Dichters Notiz in der „Reise um die Welt“ über den 31. Januar 1838. D. Red.]

Am besten bliebe das Datum des Geburts- und Todestages wie hier so bei sehr vielen anderen Dichtern weg. Der Schüler belastet sich mit diesen Zahlen ganz unnötig das Gedächtnis; denn behalten kann er dieselben doch nicht auf die Dauer. Dazu kommt, wie der vorliegende Fall beweist, daß sich sogar nicht immer diese Angaben mit vollster Sicherheit machen lassen. — S. 203. Zwei Lieder von Wilhelm Müller bedürfen der Berichtigung: „Ich schnitt' (nicht schnitt) es gern in alle Rinden ein“ und ich hört' (nicht hör“) ein Bächlein rauschen“. — In der Aufzählung von Immermanns romantischen Dramen war die chronologische Ordnung festzuhalten: „Das Thal von Ronceval“ (1822), „König Periander (sic) und sein Haus“ (1823), „Cardenio und Celinde“ (1826). — S. 207. Die Schrift, welche E. M. Arndt im Jahre 1814 unter dem Namen J. Gruner erscheinen liefs (mit Bezug auf die Organisation der Landwehr und des Landsturms) führt den Titel: „Was bedeutet Landsturm und Landwehr?“

Breslau.

H. Seidel.

Otto Brahm, Heinrich von Kleist. Berlin, Allgemeiner Verein für Deutsche Litteratur, 1884 (gekrönt mit dem ersten Preise des Vereins).

Während des Leben Heinrich v. Kleists, ähnlich wie das eines Günther und Bürger, sich der Behandlung auf der Schule entzieht, wird es heutzutage wohl niemanden geben, der ebendasselbe auch von seinen Werken behaupten möchte.

Dieselben liefern vielmehr ein schätzenswertes Material für die in der Prima zu haltenden Vorträge. So übersteigt es z. B. nicht die Fähigkeit eines Primaners, am Prinzen von Homburg zu zeigen, wie Kleist als Dramatiker an Shakespeare sich anlehnt und worin er trotz auffallender Ähnlichkeit der Motive von Schiller abweicht. Schon um seines patriotischen Inhalts und der prächtigen Figur des alten Kottwitz willen dürfte dieses Stück im Unterricht nicht ganz übergangen werden. Dasselbe gilt von der Hermannsschlacht, die den Schüler in die so wichtige Zeit vor den Freiheitskriegen einführt und zugleich zu einer Vergleichung mit den ihm bekannten Idealgestalten Klopstocks auffordert. Käthchen von Heilbronn endlich bietet lehrreiche Beziehungen zu Goethes Götz und eignet sich zu einem Einblick in die gesunden und krankhaften Seiten der romantischen Schule.

Nun ist bekanntlich seit dem Tode Tiecks das Interesse für Heinrich v. Kleist in stetem Wachsen begriffen gewesen. Seine aufführbaren Dramen haben sich auf der Bühne eingebürgert und litterarische Gesamt- und Einzelforschungen über ihn — ich erinnere nur an die Arbeiten von Julian Schmidt, Koberstein, Wilbrand und Paul Lindau — sowie Veröffentlichungen seiner Briefe — zuletzt die Briefe an seine Braut von Biedermann — sind sich in kurzen Zwischenräumen gefolgt. Gestützt auf diese

Vorarbeiten hat O. Brahm das vorliegende Werk geschrieben, welches uns ein anschauliches Bild von der Entwicklung des Dichters giebt, und das auf Grund sorgfältiger Studien, aber mit absichtlichem Beiseitelassen des gelehrten Apparates, manches Neue und für die Beurteilung Kleists Wichtige zu Tage gefördert hat.

Brahm nennt seine Arbeit einen Versuch, „alles Einzelne auf entscheidende Charakterzüge des Helden und jene Charakterzüge auf allgemeine Richtungen der Zeit zurückzuführen“. Mit dieser letzten Wendung soll nicht etwa gesagt sein, dafs uns der Verf. in alle litterarischen Richtungen jener Zeit, insbesondere in das Entstehen der romantischen Schule, einführen will. Die Darstellung verweilt im Gegenteil stets bei der Person des Dichters; sie verweist aber überall da, wo den Irrgängen seines Genius schwer zu folgen ist, mit gewissenhafter Berücksichtigung des Kulturgeschichtlichen auf diejenigen Erscheinungen der Zeit hin, welche ihm zur Lösung des Rätsels dienlich zu sein scheinen. Ein Ton zieht sich durch das ganze Buch hin: Kleist ist dem Verfasser „der Held,“ für den er sich begeistert hat und für den er auch uns begeistern will. Zwar scheut er sich keineswegs, auch die geheimsten Triebfedern des Herzens seines Helden, auch die schlimmsten Seiten in seinem Charakter aufzudecken; indes hält er dabei möglichst mit seinem Urteile zurück. Und wer wollte gegen dieses Prinzip an sich etwas einwenden? Der Biograph hat seine Pflicht gethan, wenn er mit historischer Treue und Objektivität die Fakta und ihren Kausalnexus dargelegt hat; Sache des Lesers ist es alsdann, sich selbst sein Urteil zu bilden. Wo aber Brahm von diesem Prinzip abgewichen ist, befriedigt seine Darstellung weniger. So finden wir z. B. am Schlusse des Kapitels, welches den Bruch Kleists mit seiner Braut erzählt (S. 63), eine Betrachtung, welche die Untreue des Helden beschönigen soll und dabei in ziemlich hohle Phrasen ausläuft. Auch der seltsame Ausdruck: „Kleist war der deutschen Krankheit verfallen“ und seine ebenso seltsame Erklärung (S. 23) wird schwerlich das Behagen des Lesers erregen.

Was die Analyse der Dichtwerke betrifft, so ist dieselbe in hohem Grade anregend und geschickt ausgeführt. Auch hier wird gewifs manchem die Auffassung zu optimistisch erscheinen; indes ist auch bei dem Kritiker das Streben nach Objektivität nicht zu verkennen.

Das Buch kann also jedem, dem es darum zu thun ist, ein Gesamtbild von dem Menschen und Dichter Kleist zu gewinnen, auf das wärmste empfohlen werden. Dafs Kleist als Frankfurter Student grosse Anlagen zum Lehrer des Deutschen, und zwar zu einem recht pedantischen, gezeigt hat, mag zum Schlusse noch erwähnt werden.

Berlin.

Johannes Schmidt.

Alwin Oppel, Landschaftskunde. Versuch einer Physiognomik der gesamten Erdoberfläche in Skizzen, Charakteristiken und Schilderungen. Breslau, Ferdinand Hirt. Lieferung I—III. 192 S. 8. 9—10 Lieferungen à 1 M.

Die „Landschaftskunde“ hat zunächst den Zweck, dem zweiten Teile der „Geographischen Bildertafeln“ aus dem Hirtaschen Verlage als Text zu dienen, wächst jedoch über diesen engen Rahmen bald hinaus und zwar um so mehr zu ihrem eigenen Vorteile, als jene Bildertafeln, die doch als Erläuterung der verhältnismäßig inhaltsarmen und ausdruckslosen Kartenblätter dienen sollen, keineswegs so mangelhaft oder so kompliziert entworfen sind, daß sie alle selbst wieder solcher umfangreicher Kommentare bedürften. Die Definition freilich, welche O. von der „Landschaft“ giebt „als demjenigen Erdraume, welcher sich von irgend einem Punkte aus (!) dem Blicke als ein Ganzes darbietet,“ wird sich schwerlich verteidigen lassen. Indessen die daraus sich ergebende Detailmalerei hat sich der Verfasser auch keineswegs vorgenommen, vielmehr will er die Gestalten zum Gegenstand seiner Schilderungen machen, „welche unter dem Einflusse gleicher oder ähnlicher Naturbedingungen auf engerem Raume oder innerhalb der ganzen Erde wiederkehren und in der schier unbegrenzten Mannichfaltigkeit derartiger Naturgebilde eine gewisse Einheitlichkeit hervortreten lassen.“ Eine solche synthetische Arbeit, welche die populäre Verständlichkeit bewahren soll, muß mehr oder minder in das Fach der geographischen Charakterbilder hineinschlagen. Der Verfasser ist jedoch durch seinen Arbeitsplan, der ihn ziemlich gleichmäßig die ganze Erde durchwandern heißt, dazu genötigt, Licht und Schatten gerechter zu verteilen, als es vielfach jene thun, und seine objektive Betrachtungsweise hat ihn bis jetzt wenigstens vor den bekannten Mängeln der anderen bewahrt, als da sind rührungsvolle Teleologie und Haschen nach romantischen Effekten. Er sucht nicht bloß die Lokalitäten auf, welche entweder Glanzpunkte der Erdoberfläche oder hervorragend schauerlich sind, und deren Behandlung den Verfassern der „Charakterbilder“ gern einen Platz in den gangbarsten Lesebüchern für Schulen einträgt. O. scheint in der That, wie er in der Vorrede sagt, ausgedehnte und gründliche Quellenstudien gemacht und die Verarbeitung der wissenschaftlichen Untersuchungen nicht vernachlässigt zu haben über der Lektüre der Reisewerke und touristischen Schilderungen von Leuten, welche die betreffenden Landschaften aus eigener Anschauung kennen gelernt haben. Zwischen den eigenen Übersichten des Verfassers sind zahlreiche Einzelskizzen und ausführlichere Bearbeitungen besonderer Landschaftsteile auf Grund guter Quellen eingeschoben, die in großer Anzahl unter dem Text citiert sind. Beispielsweise findet man von den älteren Werken: J. G. Kohl, „Reisen in Schottland“,

Mendelssohn, „Das germanische Europa“, und auch die neuere Litteratur ist auf ihren einschläglichen Inhalt hin durchgesehen worden, so die Aufsätze im „Ausland“, Island ist in einem Auszuge aus dem so besonders anziehend diese Insel behandelnden Kapiteln des Reisewerkes von Nordau „Vom Kreml zur Alhambra“ eingehender dargestellt. Der Verfasser hat somit eine Reihe im allgemeinen wohlgeratener Länderbeschreibungen geliefert, welche namentlich dem Lehrer, der ja nicht einmal auf deutschem Boden alles das aus eigener Anschauung kennen kann, was er den Schülern doch mit etlicher Lebendigkeit schildern soll, treffliche Dienste bei seinen Vorbereitungen leisten können. Manche Abschnitte eignen sich dazu, unmittelbar in der Schule vorgelesen zu werden. Man wird kaum jemals bei den bisher behandelten Teilen Europas das Buch aus der Hand legen müssen, ohne für billige Erwartungen Befriedigung gefunden zu haben. Gerade bei einer solchen Sammlung von Charakteristiken freilich ist es kaum zu vermeiden, daß der Verfasser nicht allen Ansprüchen gleichmäÙig genügt, denn der eine wird hier, der andere dort ein Mehr wünschen. Dem Ref. scheint das allerdings an „Landschaften“ so reiche deutsche Mittelgebirge in einzelnen Stücken etwas zu knapp behandelt zu sein, besonders an der Schilderung des Thüringerwaldes hat er sich nicht erwärmen können. Diesem hätte die aufmerksame Behandlung zufallen können, welche dem preussischen und pommerschen Landrücken in überreichlichem Maße zugewandt ist.

Norden.

E. Oehlmann.

-
- 1) Diercke und Gäbler, Schul-Atlas über alle Teile der Erde. Zum geographischen Unterrichte in höheren Lehranstalten. Braunschweig, G. Westermann, 1884. 5 M. (geheftet).

Dieser neue Schulatlas zeichnet sich durch seine ganz vorzügliche äußere Ausstattung und dadurch aus, daß ein praktischer Schulmann, Direktor Diercke in Stade, zusammen mit einem tüchtigen Kartographen, Herrn Gäbler, ihn bearbeitet hat.

Man hat zwar vielfach an dem für einen Schulatlas ungewöhnlich großen Format des in Rede stehenden Kartenwerks Anstoß genommen, und in der That ist dieses splendide Format nicht nur für den Schulgebrauch etwas störend, sondern mitunter auch zur Beifügung von Randkärtchen (davon der Atlas volle 138 zählt) benutzt, für welche mehrfach gar kein Bedürfnis seitens der Schule vorliegt. Dies gilt z. B. von den auf S. 15 unten rechts gegebenen Abbildungen von Südseeinseln wie Raiatea, Niuafuou, Vaitupu u. s. w., die an sich dem Schüler nichts bedeuten und von denen auch zur Repräsentierung gewisser Gattungen von Hoch- und Flachinseln zwei, höchstens drei genügt hätten.

Indessen ist damit doch auch eine solche Geräumigkeit für die sämtlichen Hauptkarten erreicht, daß diese sogar da, wo sie viel mehr Ortsangaben enthalten, als für den Schulzweck nötig wäre, vollkommen deutlich und klar erscheinen. Auch muß anerkannt werden, daß in der Fülle der erwähnten Kartons manches mindestens für den Schüler oberer Klassen und für den Lehrer Interessante begegnet, was man selbst im großen Stiellerschen Handatlas vergeblich suchen würde.

Der Hauptkarten sind es 54. Sie bringen alles zur Darstellung, was der geographische Unterricht zu berücksichtigen pflegt; eine besonders hübsche und eigenartige Zugabe sind die Erddarstellungen auf S. 4 und 5, welche dem Schüler zugleich die gebräuchlichsten Projektionsweisen zur Anschauung bringen. Anwendung von sehr sauberem Flächendruck sowohl für die drei unterschiedenen Höhenstufen bei den orographischen Übersichtsblättern als für die Staatsgebiete bei den politischen Karten oder für Angabe von Völkerverbreitung u. dgl. thut das ihre, um jedem Blatt ohne Ausnahme Anschaulichkeit und Freundlichkeit zu verleihen. Eine kleine Inkonsequenz liegt jedoch darin, daß die besagten drei Höhenstufen eigentlich nur auf den Karten der Länder Europas bestimmte Höhenstufen darstellen, auf den übrigen dagegen wohl die Unterstufe („Tiefeland“) die Erhebung bis zu 200 m bezeichnen soll, während wir über den hypsometrischen Sinn der 2. und 3. Stufe (mit „Hügel“- und „Bergland“ bezeichnet) im Unklaren bleiben.

Die wissenschaftliche Zuverlässigkeit läßt nur an wenigen Stellen zu wünschen übrig, so in Betreff der Meeresströmungen, (die nicht nur beim Kap Hoorn, sondern überhaupt in den höheren Südbreiten, auch im nordpazifischen Meer und bei Island verfehlt gezeichnet sind), ferner hinsichtlich der klimatologischen Angaben auf S. 8, wo die Regenverhältnisse der Erde vielfach nach Wölkof gegeben werden, als wenn man heute noch von einer „regenlosen Passatzzone“ u. s. w. reden dürfte; auch die (etwas überladene) tiergeographische Karte bedarf der Berichtigung. Daß auf dem Eckkarton von S. 17 die Betschuanen zur Hottentotten-Rasse gerechnet sind, ist wohl nur ein Stichversehen. Aber warum ist der Zusatz „Linien von gleicher Jahrestemperatur“ (auf S. 8) zu „Isothermen“ parenthetisch hinzugefügt, und warum sind auch S. 33 (unten rechts) Gradzahlen isothermischer Linien mit ausdrücklichem Beisatz als solche der „mittleren Jahrestemperatur“ bezeichnet? Das ist nicht bloß unnütz, sondern verführt auch den Schüler zu vergessen, daß alle Land-Isothermen nur die auf den Meeresspiegel reduziert gedachte d. h. eine höhere als die wirkliche Mitteltemperatur angeben.

Daß die Meerestiefen nirgends Ausdruck gefunden haben in diesem sonst so reich ausgestatteten Atlas, wird im Vorwort dadurch motiviert, daß „für die Schule nur das wirklich Fest-

stehende unterrichtliche Verwendung finden darf. Letzteren Grundsatz wird zweifellos jeder unterschreiben, der es mit einem gesunden Schulunterricht hält. Aber ist es denn nicht z. B. äußerst lehrreich zu wissen, daß die Meeresuntiefen in fast allen Meerengen noch handgreifliche Anzeichen davon sind, daß eben hier ein früherer Zusammenhang der jetzt durch einen Sund geschiedenen Landmassen statt hatte? Wie anders müßte sich Europas Geschichte entwickelt haben, wenn die Landenge von Dover nicht zur Meerenge geworden wäre, kurz ehe die Höherentfaltung europäischer Kulturkraft einsetzte? Wie glücklich vermag also der Lehrer die Gedanken seiner Schüler anzuregen mit dem Hinweis auf solche, wie unter dem Schleier der flachen Meeresbedeckung noch jetzt bei Calais-Dover, bei Gibraltar, bei Konstantinopel hervorlugende Spuren rezenter und an sich ziemlich sanfter Umgestaltungen des Erdantlitzes, die doch von so unermesslicher geschichtlicher Bedeutung wurden in ihrer noch gar nicht auszudenkenden Nachwirkung in die Jahrtausende hinaus!

Solche Thatsachen sind längst ein gesichertes Eigentum der Wissenschaft; und seit den epochemachenden Seemessungs-Expeditionen des vorigen Jahrzehnts, an denen unser Reich so rühmlichen Anteil nahm, ist selbst über alle Fernen der Ozeane unsere Kenntnis der Tiefen dermaßen erweitert worden, daß sich im allgemeinen — und nur darauf kann es ja hier ankommen — ganz verläßliche Kartenbilder der Meeresgehäuse auch rücksichtlich ihres Reliefs entwerfen lassen. Überhaupt ist unter den (bald nun wohl zu Tode gerittenen!) fadenscheinigen Gründen gegen die Erdkunde als ein den anderen Schulfächern ebenbürtig zu behandelndes Fach, wie sie von einer im glücklichen Hinschwinden begriffenen Partei von antigeographischen Schulmännern (zu denen selbstverständlich Direktor Diercke nicht gehört) noch hie und da zur Parade vorgeführt werden, der der allerhinfälligste, daß diese Wissenschaft noch nicht recht ausgereift sei, um sie als Wissenschaft (nicht bloß als Seydlitzade) auf die Schule zu bringen. Außer der Mathematik verfügt vielmehr keine andere Schulwissenschaft über einen so kostbaren Schatz ebenso felsenfest gesicherter wie für jeden Bildungsbedürftigen lernenswerter Thatsachen als die Geographie.

Der Diercke-Gäblersche Atlas möchte sich schon in seiner gegenwärtigen Gestalt recht wohl eignen für den Gebrauch in den höheren Klassen. Ob er sich freilich, wie der Verleger im Vorwort es auspricht, für „alle Klassenstufen“ eignet, muß erst die Praxis herausstellen.

- 2) Karte über die Verteilung der höheren Lehranstalten in Preußen im Jahre 1882. Herausgegeben im Kgl. Preuss. Ministerium der geistlichen etc. Angelegenheiten. Berlin, Schroppsche Landkartenhandlung. Preis 5 M.

Auf zwei grossen Blättern, die als Sektionen zu einer stattlichen Übersichtskarte der preussischen Monarchie zusammenschliessen, sehen wir hier sämtliche höheren Lehranstalten unseres Staatsgebiets durch farbige, neben die betr. Städte gesetzte Signaturen recht zweckmässig (mit Ausschluss aller Terrainangaben) in ihrer örtlichen Verteilung veranschaulicht, sowohl diejenigen, welche 1882 funktionierten, als auch diejenigen, welche eben noch in der Entwicklung begriffen waren. Die grössere und geringere Häufung der Gymnasien, Realgymnasien und verwandten Schulen zeigt sich durch diese Karte interessant angefasst an die Dichtgrade der Bevölkerung; genau da, wo allein einmal im Königreich Preußen auf breiter Fläche der westfälisch-rheinische Westen die belgisch-britische Verdichtung von mehr denn 8000 Seelen auf der deutschen Quadratmeile gewahren lässt und, weil diese gewaltige Konzentration der Volksmasse durch Grossindustrie verursacht ist, ebenda auch die dichteste Scharung grosser Städte begegnet, — genau da scharen sich gleichfalls die höheren Lehranstalten zwischen Dortmund, Gladbach, Köln am engsten zusammen. Auch nach der räumlichen Verteilung also ist die Entfaltung unseres Schulwesens eine normale.

Halle.

A. Kirchhoff.

Th. Spieker, Lehrbuch der ebenen Geometrie mit Übungsaufgaben für höhere Lehranstalten. 16. Aufl. 1884. — VII und 326 S. 8. 2,50 M.

Ein Schulbuch, welches seit dem Jahre 1861 schon 16 Auflagen erlebt hat, muss auf den mathematischen Unterricht einen bedeutenden Einfluss ausüben. Diesen Einfluss begrüssen wir vor allem wegen der Pflege, welche das Werk der geometrischen Aufgabe angedeihen lässt. Neuere Autoren haben durch besondere Mittel der Aufgabe zu ihrem Rechte zu helfen versucht, indem sie einerseits die Erörterung der Methoden in den Vordergrund stellen, andererseits aber die Lehrsätze des Systemes auf das Notwendigste beschränken, um den weiteren Aufbau durch systematisch geordnete Aufgaben zu bewirken. Das Spiekersche Lehrbuch geht nicht so weit, sondern giebt das durch Definitionen und Lehrsätze aufgebaute System in einer sehr vollständigen Weise und benutzt die Übungen, welche in Gruppen auf die einzelnen Abschnitte folgen und mehr nach den Lehrsätzen des Systemes geordnet sind, dazu, um die Reception und Reproduktion des Vorgetragenen mit der eigenen Produktion des Schülers möglichst eng zu verbinden. Diese Verbindung ist

hergestellt durch Abschnitt V über die Konstruktionsaufgabe, durch eine Anzahl von Fundamentalaufgaben, welche in dem Systeme selbst behandelt sind und durch zahlreiche unausgeführte Beispiele, welche hinter geometrischen Örtern oder anderen Lehrsätzen genannt werden. Das Buch besitzt auf diese Weise einen großen Vorzug vor vielen Lehrbüchern der Geometrie, bei deren Gebrauch man auch unter Herbeiziehung einer gesonderten Aufgabensammlung doch das enge Ineinandergreifen von System und Übungsstoff nur mit Schwierigkeit erreichen kann.

In Bezug auf den Ausbau des Systemes folgt das Buch der üblichen Art und Weise, das heißt, es zeigt die gewohnten und ganz bedeutenden Abweichungen von Euklids Elementen in Bezug auf Grundlage und Aufbau, schließt sich aber in der äußeren Form der einzelnen Beweise enger an jenes Muster an. Der größere Umfang des Buches erklärt sich hierbei durch folgende Umstände:

1. Es wird in Beziehung auf die Lehrsätze des Systems eine gewisse Vollständigkeit beabsichtigt, welche sich besonders in der Behandlung vieler Umkehrungssätze und in der Befügung mehrerer Beweise zu einem und demselben Satze zeigt.

2. Die Beweise sind vollständig ausgeführt.

3. Über den Euklidischen Lehrstoff und die Kreisberechnung hinaus ist das Pensum durch zwei Kurse erweitert. Der erste (S. 200—267) behandelt die Theorie der Transversalen, die harmonische Teilung, die Potenzlinien und Ähnlichkeitspunkte und die Kreispolaren; der zweite Kursus enthält das Gebiet der metrischen Relationen (S. 267—326).

Der Verfasser ist seiner im Vorworte ausgesprochenen Absicht, das Lehrgebäude auf das Unentbehrlichste einzuschränken, nicht treu geblieben. Entbehrlich ist z. B. die Umkehrung des Satzes über Nebenwinkel, denn wo immer in einer Figur zwei Winkel zusammen zwei Rechte und deshalb einen gestreckten Winkel ausmachen, wird der Anfänger unmittelbar aus der Definition des gestreckten Winkels schließen, daß die nicht gemeinsamen Schenkel in entgegengesetzte Richtungen fallen. Es ist sogar gefährlich, den Schüler bei so einfachen Dingen daran zu gewöhnen, daß er gedächtnismäßig angeeignete Lehrsätze verwendet, wo die Definition allein ausreicht. In Euklids Elementen liegen die Verhältnisse anders, da in denselben die Definition des gestreckten Winkels fehlt. Ebenso hat die Umkehrung des Satzes über Scheitelwinkel (welche im Euklid nicht vorhanden ist) höchstens unter den Übungen eine Berechtigung. Die Fassung des Satzes ist umständlich, und man erschwert überhaupt dem Anfänger den Eintritt in die Geometrie unnötiger Weise, wenn man ihn Hypothesis, Thesis und Beweis an der Schultafel für eine Behauptung anschreiben läßt, welche eigentlich nichts aussagt als: Wenn man den einen von 2 Nebenwinkeln von der einen Seite

wegnimmt, um ihn an die andere anzulegen, so entsteht wieder ein gestreckter Winkel. Doch beschränkt sich die Belegung leichtverständlicher Wahrheiten mit umständlichen Beweisen auf solche Fälle, wo der Verfasser einem verbreiteten, aber dennoch unberechtigtem Gebrauche folgt, so daß eine gewisse Ungleichheit der Behandlung entsteht. So steht der Satz: „zu gleichen Winkeln gehören gleiche Nebenwinkel“ (§ 16) ohne Beweis da, während der Satz von den Scheitelwinkeln (§ 17) den gewöhnlichen Beweis bei sich hat, mit „ $\alpha + \gamma = 2 R$ “ und „Wenn 2 Gröfsen derselben dritten gleich sind etc.“ Dieser Beweis besteht aber 1) aus der Bemerkung, daß α und β Nebenwinkel desselben Winkels γ sind und 2) aus dem Beweise davon, daß die Nebenwinkel desselben Winkels gleich sind, welche letztere Behauptung eben in § 16 als des Beweises nicht bedürftig angesehen wurde. Zu bemerken ist übrigens, daß dieser Beweis, wenn er auch wörtlich aus Euklid abgeschrieben ist, dennoch die Euklidische Klarheit und Kürze nicht in unseren Schulbüchern vertreten kann. Wenn nämlich Euklid die Definition des gestreckten Winkels und die daraus folgende Gleichheit aller gestreckten Winkel hätte verwenden können (Erklärung 8 des 1. Buches schließt unsern gestreckten Winkel namentlich von den Winkeln aus), so würde er, wie sich aus Analogie mit anderen Euklidischen Beweisen zeigen läßt, den Beweis über die Scheitelwinkel anders geführt haben. Er würde zwei gestreckte Winkel der Figur einander gleich gesetzt haben, um durch beiderseitiges Abziehen desselben dritten Winkels sofort die Scheitelwinkel als gleiche Reste zu erhalten. Ein anderes Beispiel von Ungleichheit in der Behandlung von Sätzen findet sich durch Vergleichung von § 42 und § 102. In § 42 wird der Satz: „Eine Gerade, welche durch einen Punkt innerhalb des Kreises geht, schneidet, gehörig verlängert, die Pheripherie zweimal“ ohne Beweis mitgeteilt, während in § 102 bewiesen ist, daß eine Gerade den Kreis nur in zwei Punkten schneiden kann. Der eine dieser Sätze ist des Beweises ebenso bedürftig als der andere, und § 56, welcher über die Längen von senkrechten und schiefen Linien spricht, liefert für § 42 ebenso den Beweis, wie er ihn für § 102 geliefert hat. Freilich ist der Umstand hinderlich, daß der spätere § 56 nicht zum Beweise des früheren § 42 verwendet werden kann. Dieser Fehler liefse sich leicht durch veränderte Anordnung verbessern, wobei aber noch zu wünschen ist, daß der etwas anspruchsvolle Satz in § 5 der Einleitung: „Die Geometrie wird streng systematisch, das heißt in notwendiger Aufeinanderfolge ihrer Wahrheiten vorgetragen“ eine andere Fassung erhalte. — Ein unnötiger Aufwand von Beweisen zeigt sich auch in Abschnit XIII über die Ausmessung des Kreises. Dasselbe wird (§ 198 und 199) bewiesen, daß die Flächen des umbeschriebenen und einbeschriebenen n -Ecks für

$n = \infty$ mit der Kreisfläche zusammenfallen. Sodann heißt es in § 200, 2: „Ebenso ist der Kreisumfang die gemeinschaftliche Grenze, der sich die Umfänge der ein- und umbeschriebenen Polygone bei unbegrenzter Vermehrung ihrer Seitenzahl nähern. Beweis: Näherten sich die Umfänge der einbeschriebenen Polygone bei unbegrenzter Vermehrung ihrer Seitenzahl einer vom Kreise verschiedenen Grenze, so müßte letztere kleiner als der Kreis sein“. — Warum? Diese Behauptung kann doch nur aus dem Satze: „Die Gerade ist die kürzeste Linie zwischen zwei Punkten“ geschlossen werden. Nun steht wohl in § 55 die Bemerkung, daß man diesen Satz oft als Grundsatz hinstellt, aber im Texte ist derselbe in der Form: „Die gerade Linie zwischen zwei Punkten ist kürzer als jede krumme Linie zwischen denselben Punkten“ aus dem anderen Satze abgeleitet: „In jedem Dreieck ist die Summe zweier Seiten größer als die dritte“. In diesem Beweise heißt es aber: Denkt man sich aber diese Punkte (Bruchstellen einer gebrochenen Linie) in unendlich großer Anzahl und unendlich kleiner Entfernung von einander, so wird die gebrochene Linie der krummen sich bis auf einen unendlich kleinen Unterschied nähern“. Es ist also schon in § 55 eine Wahrheit benutzt, welche (in einem speziellen Falle) in § 102 erst bewiesen werden soll, daß nämlich für $n = \infty$ der Umring des regelmäßigen n -Ecks und des Kreises einen unendlich kleinen Unterschied zeigen. Sehen wir aber von dieser Ausstellung ab und betrachten den weiteren Verlauf des Beweises: Weil also jene Grenze kleiner als die Peripherie sein muß und die Grenzfigur ganz innerhalb des Kreises liegt, heißt es, sei nötig, daß diese Figur kleiner sei als der Kreis. Warum? Handelte es sich hier um eine Unterordnung unter einen andern Satz oder um einen Grundsatz, so müßte das eine oder andere Citat beigegeben sein. Es soll also wohl eine anschaulich zu erkennende Wahrheit ausgesprochen sein. Nun ist allerdings anschaulich, daß eine von dem Kreise eingeschlossene Fläche kleiner sein muß als die Kreisfläche, wenn auch unter Umständen um unendlich wenig. Hier handelt es sich aber darum zu erkennen, daß der Unterschied der Flächen nicht unendlich klein sein kann, wenn der Unterschied der Umränge endlich ist. Nun frage man sich, ob diese Wahrheit anschaulicher zu erkennen ist, als die oben aus § 55 angeführte, welche der Verfasser nicht nennen und benutzen mag, obgleich sie den zu beweisenden Satz geradezu enthält.

Die bisher besprochenen Unvollkommenheiten finden sich nicht nur hier, sondern in ähnlicher Weise in den verbreitetsten Schulbüchern über Geometrie, während andere Werke, welche der Schule fern stehen, wie z. B. die bekannten Elemente der Mathematik von R. Baltzer, von diesen Fehlern frei sind und dadurch sowohl

eine bessere Systematik als auch eine leichtere, verständlichere Behandlungsweise erreichen. Der Schule wären dieselben Vorteile wohl auch zu gönnen, und wir haben deshalb gerade die besprochenen Punkte herausgegriffen. Wenn es sich nun aber um die Vergleichung des Lehrbuches mit anderen derselben Art handelt, so muß denselben Mängeln geringere Bedeutung beigelegt werden. Ohne auf eine vergleichende Besprechung des systematischen Teiles einzugehen, bemerken wir, daß die weiteren Ausstellungen, die daselbst zu machen wären, sehr gering an Zahl sind, daß dieser Teil mit der gleichen Sorgfalt bearbeitet ist wie die Aufgabensammlung. Auch derjenige Pädagoge, welcher der Ansicht ist, daß die Zahl der Lehrsätze und Beweise zu groß sei, daß es mehr Vorteil bringe, die Aufgabensammlung zum Fortschreiten im System zu benutzen, muß zugestehen, daß das Spiekersche Lehrbuch durch das Bestreben des Verfassers, in jeder neuen Auflage Verbesserungen eintreten zu lassen, sich unter die besten Werke gleichen Charakters eingereiht hat und viele Fehler vermeidet, welche man anderwärts noch findet.

Metz.

Hubert Müller.

T. A. Jacob, D. Martin Luthers kleiner Katechismus mit einfacher, übersichtlich an den Text sich anschließender Wort- und Sacherklärung durch Sprüche, biblische Beispiele und Liedervorse erläutert für Lehrer und Schüler der Volks- und höheren Schulen sowie für Konfirmanden. 2. verb. Aufl. Demmin, A. Frantz, 1884. VIII u. 131 S.

Den Inhalt dieser Katechismuserklärung giebt der Titel mit genügender Ausführlichkeit an. Mit besonderer Sorgfalt und mit dem besten Erfolge hat sich namentlich der Verf. bemüht, daß der Luthersche Text fast wörtlich in fetter Schrift wie ein roter Faden durch die Erklärung sich hinzieht: die Übersichtlichkeit mußte dadurch bedeutend gewinnen. Die Erklärung selbst beschränkt sich — natürlich abgesehen von den unvermeidlichen Exkursen aus der Kirchengeschichte, Bibelkunde, Symbolik u. s. w. — sorgfältig auf den unmittelbar aus dem Katechismustext sich ergebenden Inhalt und zieht hierbei nicht nur Sprüche und Lieder, sondern in besonders reicher Fülle auch biblische Beispiele heran. Gerade dies letztere erscheint mir als der wesentlichste Vorzug des Buches, da es dem Lehrer es erleichtert, den Unterricht durch eine Menge konkreter Beispiele zu beleben: an Stoff kann's hier auch dem Neuling im Unterrichten nicht fehlen. In diesem Sinne stehe ich nicht an, das Buch zu empfehlen. — Die Zweckmäßigkeit einer solchen detaillierten Erläuterung als Schulbuch aber ist mir zweifelhaft: schon die Darstellung des Stoffs in Fragen und Antworten scheint mir unpädagogisch, da sie das mechanische Nachplappern befördern muß. Hinsichtlich der Sachen und des Ausdrucks giebt das Buch keinen Anlaß zu erheblichen Ausstellungen.

Metz.

Karl Schirmer.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

*Die XXXVII. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Dessau,
1—4. Oktober 1884.*

Als auf der Versammlung zu Karlsruhe im Herbst des Jahres 1882 von Herrn Schulrat Dr. Krüger infolge einer von dem damaligen Präsidium nach Dessau gerichteten Anfrage namens der anhaltischen Regierung die Erklärung abgegeben wurde, daß man die deutschen Philologen und Schulmänner, wenn sie Dessau zum Orte ihrer nächsten Zusammenkunft wählen sollten, mit Freuden dort begrüßen werde, und auf diese Erklärung hin die Wahl dieser Stadt einstimmig erfolgte, konnten sich alle, die mit den Verhältnissen letzterer nur einigermaßen vertraut waren, des Gedankens nicht erwehren, daß es mit großen Schwierigkeiten verknüpft sein werde, einer so hoch ansehnlichen Versammlung einen würdigen Empfang zu bereiten. Mußte Dessau schon in Bezug auf die Vergnügungen, die es den Fremden gewähren konnte, hinter den meisten Städten, in denen bisher der Kongress getagt hatte, zurücktreten, so war ganz besonders auch zu befürchten, daß das Unterbringen der auswärtigen Mitglieder bei der mäßigen Ausdehnung der Stadt auf Hindernisse unüberwindlicher Art stoßen werde. Diese Befürchtung hat sich glücklicherweise als eine ungerechtfertigte herausgestellt. Die Einwohner der Stadt haben von Anfang an ein überaus warmes Interesse der Sache entgegengebracht und dasselbe weiterhin durch rastlose Thätigkeit in den verschiedenen Abtheilungen des Lokalkomités beteiligt. Namentlich wurde auch eine so große Anzahl von Freiquartieren in der liebenswürdigsten Weise zur Verfügung gestellt, daß das Wohnungskomitée auch dann nicht in Verlegenheit geraten wäre, wenn die Zahl der Teilnehmer die der vorhergehenden Versammlung erreicht hätte. Dieselbe blieb aber hinter den Erwartungen ziemlich weit zurück: während das Verzeichniss in Karlsruhe 530 Mitglieder aufwies, schloß hier dasselbe mit der Zahl 406 ab. Es war nicht nur der Zuzug aus Süddeutschland ein geringer — wozu wohl abgesehen von der weiten Entfernung auch der Umstand beigetragen haben mag, daß in derselben Zeit der evangelische Schulkongress zu Stuttgart tagte —, sondern auch aus nahe gelegenen Städten waren teilweise nur wenige Teilnehmer erschienen.

Auf dem Empfangsbureau, für welches von Herrn Landtagspräsidenten Pietscher dem Lokalkomitée vortrefflich geeignete Räumlichkeiten in dem sogen. Behördenhause bereitwilligst überwiesen waren, wurden den Mitgliedern folgende Festschriften ausgehändigt: 1) Führer durch Dessau und Umgegend, zusammengestellt von Prof. Dr. L. Gerlach. 2) Festschrift des Herzogl. Gymnasiums zu Bernburg, enthaltend 2 Abhandlungen: a) de iambico apud Terentium septenario. Scripsit Carolus Meissner. b) Die Auflösung simultaner quadr.

Gleichungen durch Diskriminantenbildung. Von A. Greve. Bernburg, Otto Derablüth. 3) Festschrift des Herzogl. Realgymnasiums zu Bernburg: a) der Feldzug des Germanicus im J. 16 n. Chr. v. Dr. Paul Höfer, Oberlehrer am Herzogl. Realgymnasium zu Bernburg (mit einer Karte). b) Entwurf eines französischen Elementarbuches nach neueren Anschauungen. Mitgeteilt und gewidmet der „neusprachlichen Sektion“ auf der 37. Versammlung etc. von Dr. Heinrich Löwe, Oberlehrer am Herzogl. Realgymnasium zu Bernburg. Alfred König in Bernburg. 4) Festschrift des Herzogl. Gymnasiums in Cöthen: Quaestio Herodotea von Ottokar Anhalt, Oberlehrer am dortigen Gymnasium. Typis Schettleri. 5) Festschrift des Herzogl. Realgymnasiums in Dessau: das Bacillarienlager bei Klieken in Anhalt von K. Ströse, Realgymnasiallehrer (mit 2 Tafeln in Steindruck). Druck v. L. Reiter. 6) Festschrift des Herzogl. Gymnasiums in Dessau: a) Caroli Hachtmanni symbolae criticae ad T. Livi decadem tertiam. b) Ferdinandi Seelmanni de nonnullis epithetis Homericis commentatio. Formis L. Reiteri. 7) Festschrift des Herzogl. Francisceums in Zerbst: a) Symbolae ad aetatem libelli qui *ΛΘΗΝΑΙΩΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ* inscribitur definiendam. Scripsit Arminius Zurborg †. b) Studien zu den Ceremonien des Konstantinos Porphyrogenetos. Vom Oberl. Dr. Hermann Wäschke. c) Horatiana u. d) Albanesische Farbensamen. Beides vom Direktor Gottl. Stier. 8) Seria mixta iocis. Carmina XXXVII graeca, latina, theotisca composuit, composita recognovit ediditque Theoph. Stier, gymnasiarcha Servestanus. Accedunt aliorum carmina vel graece vel latine reddita. Servestae, veneunt in Herm. Zeidler libraria aulica apud Fridericum Gast. — Außerdem wurden im Auftrage der Herausgeber oder Verleger noch folgende Drucksachen an die Mitglieder verteilt: 1) Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der Germanischen Philologie, herausgegeben v. d. Gesellschaft für deutsche Philologie in Berlin. Viertes Jahrg. 1882 I. Abteil. Leipzig, Verlag von Carl Reifener. 2) Eine Probenummer (4. Jahrg. No. 40) der Berliner philologischen Wochenschrift, herausgg. von Chr. Belger, O. Seyffert und K. Thiemann. 3) Ein Exemplar der Philologischen Rundschau (4. Jahrg. No. 40), herausgg. von Dr. C. Wagener und Dr. E. Ludwig in Bremen. 4) No. 27 des deutschen Litteraturblattes, begründet v. W. Herbst, fortgeführt von H. Keck. Gotha, Fr. Andr. Perthes. 5) Prospekt eines im Verlage von Fr. Andr. Perthes in Gotha zum Reformationsfeste dieses Jahres erscheinenden und für die höheren Lehranstalten bestimmten Buches: *Vademecum aus Luthers Schriften*. Für die evangelischen Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten zusammengestellt und herausgegeben von Dr. Gustav Krüger, Herzogl. Anhalt. Schulrat und Gymnasialdirektor zu Dessau und Dr. Johannes Delius, Gymnasiallehrer zu Eisenach. (ca. 7 Bogen — Preis 1 M.). 6) Fünfter Bericht über die bei Fr. Andr. Perthes in Gotha erschienenen Schulausgaben griechischer und lateinischer Klassiker mit deutschen erklärenden Anmerkungen, Textausgaben etc. (*Bibliotheca Gothana*). 7) Satz- und Druckprobe eines deutsch-lateinischen Handbüchleins der Eigennamen aus der alten, mittleren und neuen Geographie, zunächst für den Schulgebrauch zusammengestellt

von Dr. Günther Alexander E. A. Saalfeld, Oberlehrer am Herzogl. Gymnasium zu Blankenburg a. Harz. Leipzig, C. F. Winter, 1885. 8) Katalog der sprachwissenschaftlichen Werke von Prof. Dr. A. Mahn. 9) Statuten des allgemeinen deutschen Schulvereins (zur Erhaltung des Deutschtums im Auslande). 10) Korrespondenzblatt des allgemeinen deutschen Schulvereins in Deutschland (Berlin, Januar 1884) No. 1. Berlin bei Gebr. Fickert. 11) Reliquiae Philantropini. Ein Katalog zu der in einem Zimmer des Gymnasiums aufgestellten Sammlung (s. u.). 12) Aufruf, betr. die Errichtung eines Wilhelm Müller-Denkmal in Dessau.

Nachdem Dienstag d. 30. Sept. bei herrlichem Sonnenschein die meisten der auswärtigen Mitglieder eingetroffen und von den hiesigen Gymnasiasten in die bezüglichen Quartiere geleitet waren, fand abends 8 Uhr im hiesigen Bahnhofshotel die gegenseitige Begrüßung statt. Hier entwickelte sich bald ein reges Leben, indem alte Bekanntschaften erneuert und neue Beziehungen angeknüpft wurden. In einer kurzen Ansprache hiefs der erste Präsident der Versammlung, H. Schulrat Dr. Krüger, die Anwesenden willkommen, indem er hervorhob, dafs die kleineren Städte zwar in vielen Beziehungen bei derartigen Gelegenheiten zurückstehen müßten, aber doch den Vorteil böten, dafs sie die einzelnen Mitglieder einander näher brächten, als dies an gröfseren Orten der Fall zu sein pflege, und hiedurch besonders geeignet seien, das bedeutsame Gefühl engster Zusammengehörigkeit zu pflegen. Am Schlufs rief er allen Teilnehmern der Versammlung ein herzliches 'Salve' zu.

Mittwoch d. 1. Okt. vormittags 10½ Uhr wurde die erste Plenarsitzung durch den ersten Präsidenten, Herrn Schulrat Dr. Krüger, eröffnet und zwar in dem Exerzierhause des Anhaltischen Infanterie-Regiments No. 93. Dieses war durch eine äußerst geschickte Bekleidung der Wände in eine imposante Festhalle verwandelt worden. Zu grofser Zierde gereichten dem festlichen Raume die auf die zu erwartenden Vorträge bezüglichen Bilder und Gypsabgüsse, die vor der Rednerbühne und zu beiden Seiten derselben angebracht waren. Die dahinter befindliche Wand war mit den Büsten des Kaisers, des Herzogs und der Herzogin, sowie mit deutschen und anhaltischen Fahnen geschmückt und bildete so einen würdigen Abschluß der ganzen Dekoration.

Es sei an dieser Stelle bemerkt, dafs ich in dem nachfolgenden Berichte den Gedankengang der einzelnen Vorträge selbständig wiederzugeben suchen werde, ohne mich an die von den Rednern gewählte Form zu binden.

H. Schulrat Dr. Krüger legte in seiner Begrüßungsrede zuerst die Gründe dar, warum die 37. Versammlung vom Jahre 1883 auf das Jahr 1884 verschoben sei, und fuhr dann ungefähr folgendermaßen fort: Hoffentlich werden Sie, nachdem Sie so lange haben warten müssen, in ihren Erwartungen nicht getäuscht. In einer kleinen Stadt eines kleinen Landes findet dieses Mal die Zusammenkunft statt. Aber das Land hat seine grofsen Vorzüge: von der Natur reich gesegnet, ist es durch die Fürsorge seines Fürstenhauses zu einer hohen Entwicklung gelangt; vornehmlich die Schule hat hier von jeher einer ganz besonderen Pflege sich zu erfreuen gehabt. Das beweist der Fürst Ludwig von Anhalt-Cöthen, der Stifter des Palmenordens, der im Anfange des 17. Jahrhunderts Wolfgang Rätzsch zu

sich berief, das beweist in noch höherem Grade der kunstsinnige Herzog Leopold Friedrich Franz, unter dem das weltberühmte Basedowsche Philanthropie ins Leben trat. Der Glanz der Namen jener genannten Pädagogen ist zwar verblichen; aber die Überzeugung, daß auf guten Schulen das Glück und die Wohlfahrt des Landes beruhe, ist geblieben. Wie das Land, so ruft auch die Stadt selbst, wie sehr sie auch sonst hinter früheren Versammlungsorten zurücktreten mag, die Erinnerung an viele bedeutende und bekannte Persönlichkeiten wieder wach: an den alten Dessauer, ferner an den Freund Lessings, Moses Mendelssohn, der hier geboren wurde, an Friedrich Matthiesson, der in dem nahen Wörlitz seine Ruhestätte gefunden, an Christoph Kaufmann, den „Repräsentanten der Menschheit“, und an den schon oben berührten Gründer des Philanthropins. Dieses selbst aber läßt uns an Christian Heinrich Wolke, Christian Gotthilf Salzmann und Joachim Heinrich Campe gedenken. In der nachfolgenden Zeit aber sind es besonders zwei bedeutende Persönlichkeiten, die uns entgegentreten: Wilhelm Müller, der Dichter der Griechenlieder, dem jetzt seine Vaterstadt ein Denkmal zu weihen sich anschickt, und Friedrich Schneider, der Komponist des Weltgerichts. Vielleicht erinnert sich auch dieser und jener noch Bröders, der einstmals Geistlicher an der Johanniskirche war und seiner Zeit durch seine Lehrbücher der lateinischen Sprache sich einen Namen gemacht hat.

Was aber der Stadt an äußerem Glanz abgeht, das ersetzt sie durch eine überaus liebliche Umgegend, deren vornehmlichsten Schmuck die herrlichen Eichenwaldungen bilden und die ausgedehnten Parke mit ihren an Schätzen der Natur und Kunst reichen Schlössern. In letzter Beziehung ragt ganz besonders hervor die Schöpfung des Herzogs Franz, das weltberühmte Wörlitz, die Geburtsstätte Friedrichs und Karls von Raumer, die Heimat Heinrichs von Brunn. Hier weilten einstmals als Gäste eines hochedlen Fürsten unter andern berühmten Männern Lavater und in Gemeinschaft mit Karl August Goethe, der seiner Bewunderung über die Schönheiten des dortigen Parkes in einem Briefe an Frau v. Stein bereden Ausdruck geliehen hat.

Die diesem Festgrafs sich anschließende Festrede feierte das Gedächtnis an 2 Koryphäen der Philologie, an Friedrich Thiersch und Friedrich Gottlieb Welcker, die beide i. J. 1784, also vor 100 Jahren das Licht der Welt erblickten. Die Universität München, so ungefähr begann der Redner, hat Friedrich Thiersch bereits den Zoll ihrer Verehrung dargebracht, die Universität Bonn wird es sich hoffentlich nicht nehmen lassen, am 4. Nov. d. J. in Liebe und Dankbarkeit Welckers zu gedenken; es ist aber auch eine Pflicht der Pietät, daß die diesjährige Philologenversammlung die Bedeutung dieser zwei hervorragenden Männer sich wieder vorführt.

(Es sei an dieser Stelle bemerkt, daß die mit einem Lorbeerkranz geschmückten Büsten Thierschs und Welckers vor dem Katheder aufgestellt gefunden hatten.)

Friedrich Thiersch steht unter den 27 Stiftern der Philologenversammlung, von denen nur noch drei (v. Leutsch-Göttingen, Pott-Halle und Cäsar-Marburg) am Leben sind, obenan: bei der Säkularfeier der Georgia Augusta in Göttingen (1837) wurde durch ihn das erste Statut entworfen; bald darauf wurde für diese Idee, die Philologen Deutschlands zu einer Versammlung zu vereinigen, auch der princeps philologorum Gottfried Hermann gewonnen. Das Schreiben, das Th. damals an diesen Gelehrten richtete, giebt den Inhalt

des von jenem entworfenen Statuts wieder, nach welchem die Philologenversammlung zum Zwecke hat: „Die Wissenschaft aus dem Streite der Schulen zu ziehen, und bei aller Verschiedenheit der Ansichten und Richtungen im wesentlichen Übereinstimmung, sowie gegenseitige Achtung der an demselben Werke mit Ernst und Talent Arbeitenden zu wahren“. Keiner war aber geeigneter, die Anhänger der grammatisch-kritischen und der historisch-antiquarischen Richtung zu versöhnen, als Th., von dem bei Gelegenheit seines 50jährigen Doktorjubiläums die Adresse der Tübinger Universität treffend sagte: „scite miscbat Heynium cum Godofredo Hermanno.“ So ist Th. als der eigentliche geistige Urheber der Philologenversammlung anzusehen; er eröffnete auch am 1. Oct. 1838 zu Nürnberg die erste Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Dem Gefühle der Dankbarkeit aber gaben dem verehrten Manne gegenüber auf Vorschlag Ecksteins im Jahre 1851 die Mitglieder des in Erlangen tagenden Kongresses dadurch Ausdruck, daß sie ihm eine lateinische Votivtafel überreichen ließen, und auf der Versammlung zu Stuttgart im Jahre 1856 — es war die letzte, der Th. beiwohnte — brachte der Präsident zum Schlusse ein Hoch auf den Altmeister der Philologie aus. Als derselbe im J. 1860 zur ewigen Ruhe eingegangen war, ehrte ihn die in jenem Jahre in Braunschweig tagende Versammlung durch den Mund ihres ersten Präsidenten, des Oberschulrats Krüger¹⁾, und Eckstein widmete dem Verstorbenen einen tief empfundenen Nachruf.

Zu den Stiftern des Vereins gehört auch Friedrich Gottlieb Welcker, und wenn dieser auch nur selten persönlich den Versammlungen beigewohnt hat, so hat er doch die Verhandlungen derselben stets mit lebhaftem Interesse verfolgt. Kränklichkeit hinderte ihn, als im J. 1841 in Bonn der Kongress abgehalten wurde, in eigener Person demselben zu präsidieren, aber er erfreute die unter dem Vorsitz von Friedrich Ritschl daselbst tagende Versammlung durch Übersendung der von ihm geplanten Eröffnungsrede „Über die Bedeutung der Philologie.“

Die öffentliche Wirksamkeit und litterarische Thätigkeit zwei so hoch berühmter Persönlichkeiten in einer knapp zugemessenen Zeit nur einigermaßen erschöpfend darlegen zu wollen, ist eine allzuschwierige Aufgabe; indem der Redner als Schulmann zu der Versammlung sprechen will, beschränkt er sich auf die ihm zunächst liegende Seite in dem Wirken dieser beiden Koryphäen der Wissenschaft und richtet seinen Blick auf das „teure Vermächtnis“, das beide „sowohl durch das Vorbild ihrer Persönlichkeit, wie durch mehrere ihrer Schriften den deutschen höheren Lehranstalten und insbesondere den deutschen Gymnasien hinterlassen haben“.

Auch Welcker ist längere Zeit praktischer Schulmann gewesen. Schon am Ende seines zweiten Studienjahres (1803) war er Lehrer am Pädagogium zu Gießen; in späterer Zeit hat er sich der dort verlebten Jahre oft und gern erinnert. Ungefähr 13 Jahre lang hat er neben seiner akademischen Thätigkeit seine Pflichten als Gymnasiallehrer erfüllt, und als er endlich sich entschloß, ganz der Universität zu leben, da ward es ihm nicht leicht, eine Thätigkeit, die ihm so lieb geworden war, aufzugeben. Welches Interesse er aber für die Erziehung der Jugend gehabt hat, das beweisen

¹⁾ des Vaters des Redners.

zwei von ihm in jener Zeit herausgegebene Schriften: 1) „Über einen wichtigen Gegenstand des Unterrichts im Gymnasium“ (Programmschrift aus dem J. 1820) und 2) „Waram muß die französische Sprache weichen und wo zunächst?“ (eine zum Besten unabemittelter Freiwilliger des Großherzogtums Hessen im Jahre 1824 herausgegebene Broschüre). — Wenn wir auch seinen Vorschlag, die französische Sprache aus den gelehrten Schulen zu verbannen, nicht billigen können: die nationale Gesinnung, die aus jener Schrift spricht, ist für unsere höheren Lehranstalten ein teures Vermächtnis.

Nicht minder wichtig ist die Mahnung, die er in der zuerst genannten Schrift ausspricht, daß nämlich für den Schüler vor allem „die fleißige Übung der Selbstthätigkeit und Komposition“ nötig sei. Die Jugend schon frühzeitig dazu heranzubilden, daß sie durch eigene Arbeiten ihren wissenschaftlichen Sinn betbätige, das bezeichnete W. schon als junger Lehrer als „einen wichtigen Gegenstand des Unterrichts im Gymnasium“. Ebenso beherzigenswert ist ein zweites Moment, das in dieser Schrift hervorgehoben wird: der Wert der nicht früh genug zu beginnenden Dichterlektüre, worüber W., der selbst eine durch und durch poetische Natur war, am besten urteilen konnte.

In noch höherem Grade aber machte sich um unsere Gymnasien verdient Friedr. Thiersch, der *praeceptor Bavariae* oder vielmehr ein zweiter *praeceptor Germaniae*. Von Begeisterung für das Hellenentum erfüllt ist er persönlich mit allen seinen Kräften für die Wiedergeburt des hellenischen Volkes thätig gewesen. Er vereinigte, wie sein Sohn und Biograph treffend bemerkt, griechische Idealität, römische Charakterstücke und christliche Milde. Dabei hatte er ein warmes Herz für den Jüngling und für den Knaben und das Gute zu schaffen war er rastlos bemüht. — Th. begann seine Lehrthätigkeit im J. 1808 am Gymnasium zu Göttingen, aber schon im folgenden Jahre wurde er an das Gymnasium nach München berufen; hier in Bayern wurde er bald der Reformator der höheren Lehranstalten. Die Verhältnisse derselben waren damals überaus trübe: die humanistischen Studien liefen Gefahr, immer mehr in den Hintergrund gedrängt zu werden; an tüchtigen Lehrern fehlte es durchaus, und um das Unglück voll zu machen, wurde in den letzten Regierungsjahren des Königs Max der Lehrkursus an den höheren Anstalten herabgesetzt.

Eine Wendung zum Bessern trat ein, als am 13. Oktober 1825 König Ludwig den Thron bestieg. Th. begrüßte den Regierungswechsel mit lauter Freude; hoffte er doch nunmehr namentlich in seiner Stellung als Leiter des von ihm gegründeten philologischen Seminars den wissenschaftlichen Unterricht an den höheren Lehranstalten Bayerns wieder zu heben. Diese Zuversicht hegte er um so mehr, als bald nach dem Regierungsantritt Ludwigs die Universität von Landshut nach München verlegt und das philol. Seminar mit derselben verbunden wurde. Wirklich gewann Th. den König für seine Intentionen, und am 8. Febr. 1829 unterzeichnete dieser den von jenem entworfenen „Plan der Einrichtung der lateinischen Schulen und Gymnasien in Bayern“. Dadurch wurde das Studium der alten Sprachen wieder in den Mittelpunkt gestellt sowie dem Lehrstande eine unabhängige Stellung eingeräumt. Doch bald machten sich Gegenströmungen geltend: es verbanden sich die Gegner aus dem hierarchischen und aus dem industriellen Lager. Das Resultat war, daß schon im nächstfolgenden Jahre der kaum veröffentlichte Lehrplan nach den Wünschen jener Gegner zum großen Leidwesen

Th.s wieder modifiziert wurde. Die Reaktion steigerte sich unter dem Ministerium Wallerstejn, und unter dem Ministerium Abel wurde die Schule wieder den Geistlichen und Ordensmännern überwiesen. Trotz dieser Schwierigkeiten harrete Th. mutig im Kampfe aus und vollendete in jener Zeit das Werk, welches ihm in der Geschichte der Pädagogik für immer einen Ehrenplatz sichert: „Über gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern“ (3 Bde. 1826—31); dieses Werk hat Th. selbst gelegentlich sein „Testament“ genannt. Sollte es auch speziell dazu dienen, Bayerns Schulen und Universitäten zu heben, so wurde doch in demselben das ganze Material der Erziehung und Bildung behandelt; so behält es seinen Wert für alle Zeiten und kann der Lehrerwelt zum Studium nicht genug empfohlen werden: es ist nach Inhalt und Form gleich vollendet.

Ein nicht minder wertvolles Vermächtnis Th.s ist das Werk: „Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien“. — Th. war im Jahre 1833 nach der Pfalz gesandt worden, um dort alle Unterrichtsanstalten zu visitieren; an diese Inspektion schlossen sich Studienreisen nach Württemberg, Hessen-Darmstadt, Nassau, Rheinprovinz, Westfalen, Holland, Frankreich und Belgien an; die Ergebnisse derselben aber legte er in dem genannten Buche nieder. Trotz der Mannigfaltigkeit seines Inhaltes ist es doch in Summa eine Schutzschrift für die ideale Bildung und hat seinen hohen Wert bis auf den heutigen Tag behalten. Th. zeigte sich darin nicht als einen einseitigen Verfechter der altklassischen Bildung, sondern wollte auch den Forderungen der Gegenwart Rechnung getragen wissen. In einem Vortrage, den er 1839 auf der Philologenversammlung in Mannheim hielt („Über das Verhältnis und das gemeinsame Interesse der humanistischen und industriellen Bildung unserer Zeit“), hat er sich in eingehender Weise darüber geäußert. Er wollte neben den gelehrten Schulen auch Realschulen eingerichtet wissen und trat dabei für eine gemeinsame humanistische Grundlage beider Lehranstalten ein; mit Energie aber kämpfte er dagegen an, daß die Realien sich auch in die gelehrten Schulen eindringen wollten, denn er war überzeugt, daß damit ein Sinken der klassischen Studien verknüpft sei. Das eifrige Verfechten dieser Ansicht brachte ihn in Kollision mit dem damaligen Chef des preuss. höheren Unterrichtswesens, Johannes Schulze, der neben dem altsprachlichen Unterrichte auch den Realien auf dem Gymnasium einen Platz sichern wollte. Schon in seinem Werke „Über gelehrte Schulen“ hatte Th. sich gegen die sich damals in Preussen geltend machende Stimmung polemisierend gewendet und im Gegensatz dazu die Konzentrierung der Jugend auf wenige große und jeder Anstrengung würdige Gegenstände gefordert. Später hat Th. selbst erkannt, daß er die Bestrebungen jenes preussischen Schulmannes nicht richtig beurteilt hat, er hat aber auch keinen Augenblick gezögert, als er aus eigener Anschauung die preussischen Gymnasien kennen gelernt hatte, seinen Irrtum frei und offen zu bekennen; ja, er hat sich mit seinem früheren Gegner nicht nur völlig ausgesöhnt, sondern ihn auch als „Kampfgenossen für dieselbe Sache“ begrüßt.

Für ein gemeinsames kostbares Kleinod, so schloß ungefähr der Redner, für die Bildung der deutschen Jugend kämpfen auch wir, bewahren wir in diesem Kampfe das teure Vermächtnis, das uns Thiersch und Welcker hinterlassen haben; möge auch die gegenwärtige Versammlung davon

Zeugnis ablegen, daß die deutsche Lehrerwelt an ihren idealen Bestrebungen einmütig festhält. — Mit diesem Wunsche erklärte der Redner die 37. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner für eröffnet. — Lauter Beifall folgte den Worten des Präsidenten. Ehe derselbe von der Rednerbühne abtrat, gedachte er noch in tief empfundenen Worten der Männer, die in den beiden letzten Jahren durch den Tod abgerufen worden sind, und forderte die Versammlung auf, sich zu Ehren der Verstorbenen von den Sitzen zu erheben.

Nachdem dieser Ehrenpflicht genügt war, hieß Staatsminister v. Krosigk Exc. im Auftrage des Landesherrn und der herzoglichen Regierung die Versammlung herzlich willkommen, desgleichen Bürgermeister Funk im Namen der Stadt Dessau. Alsdann teilte der Vorsitzende der Versammlung mit, daß das Präsidium folgende 5 Herren zu Ehrenmitgliedern der Versammlung ernannt habe: H. Staatsminister v. Krosigk, H. Regierungspräsidenten Oelze, H. Generallieutenant z. D. Stockmarr, H. Landtagspräsidenten Pietscher und H. Bürgermeister Funk; zugleich schlug er als Schriftführer vor: H. Oberlehrer Dr. Ballin-Dessau, H. Gymnasiallehrer Dr. Eckstein-Zittau und H. Oberlehrer Dr. Wäschke-Zerbst. Die Versammlung erklärte sich damit einverstanden.

Nummehr ergriff der zweite Präsident, Dr. Stier-Zerbst, zu einigen geschäftlichen Mitteilungen das Wort; er teilte u. a. den Anwesenden mit, daß die mit der Wahl des nächsten Versammlungsortes betraute Kommission dieses Mal noch über folgende zwei in Karlsruhe gestellte Anträge zu verhandeln haben werde: 1) Die Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner werden fortan tertio quoque anno gehalten. 2) Die mit der Abhaltung der Versammlung verbundenen Kosten werden fortan von dieser selbst übernommen.

Nach Erledigung dieser Geschäfte bestieg Prof. Dr. Gosche-Halle das Katheder, um eine Gedächtnisrede auf Richard Lepsius zu halten.

Der Redner bat in seiner Einleitung um Nachsicht, daß er als Schüler und Freund über Lepsius zu sprechen sich anschicke und daß er in seinem kurzen Vortrage mit der Versammlung so weite Gebiete durchwandern müsse, und ging dann auf das Leben und den Entwicklungsgang des Gelehrten über.

Als L. am 23. Dezember 1811 zu Naumburg a. S. geboren wurde, war die Stadt noch sächsisch. Der Vater, ein hochgebildeter Jurist, wußte mit Geschick den Knaben, der eminente Geistesgaben zeigte, in das Verständnis der neuen Verhältnisse überzuleiten. Schon frühzeitig entwickelten sich in L. wahrhaft deutsche Anschauungen, die mit denjenigen der damaligen Romantik nichts gemein hatten. Die Stadt selbst regte ihn geistig an; ganz besonders war es der Dom, der das Interesse des Knaben fesselte. Auch in Schulpforte, wohin er alsdann zu seiner weiteren geistigen Ausbildung gebracht wurde, beschäftigte er sich mit kunstgeschichtlichen oder baugeschichtlichen Problemen. Pforta in seiner Abgeschlossenheit war so recht geeignet, um die geistigen Anlagen des Jünglings sich in der herrlichsten Weise entfalten zu lassen. Die frühgotische Cisterzienserkirche regte seinen kunsthistorischen Sinn an, die Erinnerungen an Klopstock, Fichte und Thiersch, die dort gleichfalls ihre Bildung genossen hatten, wirkten auf ihn mächtig ein und bildeten in ihm einen eigentümlichen tief gemüthlichen und historischen Sinn aus. Mit außerordentlichem Eifer und großer Freudig-

keit erfüllte er seine Obliegenheiten als Schüler: nach 6 Jahren konnte er mit der ersten Censur die Anstalt verlassen.

Die Befürchtung, daß sich seine übersprudelnde geistige Kraft zersplittern werde, war glücklicherweise eine unbegründete. Um Philologie zu studieren, wendete er sich zuerst nach Leipzig. Gottfried Hermanns Behandlung der philologischen Studien sagte aber seinem Wesen nicht recht zu; er verlangte nach einer Richtung, die dem Künstler und dem Realisten mehr Rechnung trage. So begab er sich nach Göttingen, und hier übte K. O. Müller, der kurz zuvor sein Buch über die Etrusker herausgegeben hatte, auf ihn einen nachhaltigen Einfluß aus. Lepsius war nahe daran, sich lediglich der Archäologie zuzuwenden, aber schließlicb blieb er doch der Philologie treu. Als er nach 4 Semestern nach Berlin übersiedelte, schloß er sich an August Böckh und ganz besonders an Franz Bopp an. Letzterer gab ihm verschiedene Fingerzeige, die psychologischen Rätsel der Sprachwissenschaft zu lösen. L. begann hier die eigentümliche Schriftart der Inschriften mit einem ganz besonderen Interesse zu betrachten. Durch Otfried Müller angeregt beschäftigte er sich zuerst mit den iguvinischen Tafeln. Seit der Mitte des 15. Jahrhunderts waren dieselben allgemein bekannt, aber noch niemand hatte daran gedacht, daß das Schriftzeichen an und für sich etwas Lebendiges sein und für das Wesen der Sprache Fingerzeige geben könne. Auch Ulrich Kopp, der größte Schriftkennner vor Lepsius, hatte von diesem in engerem Zusammenhang noch nichts gehört, und W. v. Humboldt hatte auf diesen Punkt nur gelegentlich einmal aufmerksam gemacht. L. aber ging seinerseits zu weit, wenn er glaubte, daß die Schrift sich notwendig habe so entwickeln müssen wie die Sprache und daß jene, wie diese, anfänglich ohne klares Bewußtsein, wie nach einem künstlerischen Naturtriebe entstanden sei. Immerhin hat er, als er im Jahre 1833 in der philosoph. Fakultät zu Berlin das Gesetz der Schriftlehre verteidigte, das Verständnis für die italischen Sprachverhältnisse angebahnt. Er hat später diese Studien durch die 1841 herausgegebene Sammlung oskischer und umbrischer Inschriften abgeschlossen.

Auf Grund seiner Abhandlung über die iguvinischen Tafeln in Berlin zum Doktor promoviert begab er sich nach Paris, wo er Eugen Burnouf kennen lernte; dieser aber verfolgte in seinen Studien eine andere Richtung, so daß L. eine besondere Förderung von ihm nicht wohl erwarten konnte. Damals aber fing er an sich ganz besonders für die eigentümliche indische Schrift zu interessieren, in der die Sanskritwerke gedruckt zu werden pflegen. Dieselbe ist nicht in ihrer ursprünglichen Gestalt erhalten, sondern kalligraphisch weiter ausgebildet worden. L. trat der Frage über die Entstehung dieser indischen Schrift näher. Da er nun in der Schriftentwicklung nicht eine gelegentliche Erfindung sah, war es natürlich, daß er dieselbe auf einer Stelle kennen zu lernen verlangte, wo sie sich, so zu sagen, normal entwickelt hatte. Eine solche Fortbildung aber vom einfachen Bilde bis zum einzelnen Lautzeichen läßt sich, unserer Kenntnis nach, nur an 3 Schriftarten der Erde einigermaßen sicher verfolgen, zwei derselben aber liegen außerhalb unseres Kulturkreises: die chinesische und peruanische Schrift. Es fragte sich nur, ob die alttümlichste uns bekannte Schriftart, die Keilschrift und die Hieroglyphen Ägyptens, die von Lepsius aufgestellte Theorie unterstützte. Um diese Untersuchung zu führen, begab er sich von Paris nach Turin; dort trat er in Beziehung zu dem Ägyptologen Rosellini; zudem fand er hier eine vortreffliche

Sammlung von Papyrus-Urkunden und Hieroglyphendenkmälern vor. Er wandte sich von jetzt ab mehr und mehr der Hieroglyphik zu und untersuchte besonders eine aus mehr als 70 Blättern bestehende Papyrushandschrift, die er als das „Todtenbuch“ bezeichnete. Dieses merkwürdige Buch hat sich in vielen hunderten von Exemplaren, bald vollständig, bald unvollständig in Sarkophagen gefunden; in demselben aber tritt nun besonders die Eigentümlichkeit hervor, daß hier ein Wort durch ein zusammenfassendes Bild, dort aber durch entsprechende Lautzeichen ausgedrückt wird. Durch eine geordnete Variantensammlung wäre hier mithin Gelegenheit geboten, die Hieroglyphik bis in das letzte Viertel des 2. Jahrtausends v. Chr. Geb. zu verfolgen. Lepsius begnügte sich, den ältesten und vollständigsten Papyrus herauszugeben; 1842 erschien dieses „Todtenbuch der Ägypter“.

L. begab sich von Turin nach Rom und lernte hier Christian Carl Josias von Bunsen kennen, dessen Verdienste für den Fortschritt der Ägyptologie neben anderen Verdiensten unbestreitbar sind. Letzterer wußte die Bestrebungen des jungen Gelehrten in ihrem vollen Umfange zu würdigen. Dem freundschaftlichen Verkehr dieser Männer verdankt eine kleine Schrift ihre Entstehung, welche die ganze moderne ägyptische Wissenschaft begründet hat, das „Sendschreiben an Rosellini“ (Band 9 der *annali del istituto di corrispondenza archeologica*). Durch diese kleine Schrift wurde in diese Wissenschaft, so weit sie streng philologisch ist, Licht und Methode gebracht; auf ihr fußen die Mitarbeiter und Nachfolger jenes Gelehrten. Es erschien nach dieser schriftstellerischen That allen im höchsten Grade wünschenswert, daß L. nunmehr eine Expedition unternähme, um Ägypten in historischem, speziell in sprachlich-philologischem Sinne zu durchforschen. Ein äußerst günstiger Zufall war es, daß Friedrich Wilhelm IV. sich für diese Studien zu interessieren anfing und daß Alexander von Humboldt neben Bunsen in den vornehmeren Kreisen Berlins für diese Erforschungsreise das größte Interesse zu erwecken verstand. Im Sommer 1842 wurde die Expedition unternommen, die viel bedeutender werden mußte als die französische aus den Jahren 1798—1801. Lepsius brachte ja zu der Lösung der Aufgabe einen tiefen historischen Sinn mit und eine philologische Bildung, wie sie am Ende des vorigen Jahrhunderts unmöglich war. Nur wenige Zeichner und der geistvolle Abeken begleiteten ihn auf dieser berühmten Reise. Die Denkmäler Ägyptens wurden in ausgedehntester Weise untersucht, außerdem alles, was mit der Geschichte jenes Landes im Zusammenhang steht, herbeigezogen. Die Heimkehr des Gelehrten war ein Triumphzug: reiche Sammlungen brachte er mit, und um dieselben unterzubringen, wurde in Berlin das Museum für ägyptische Altertumskunde gegründet. — Man mußte nunmehr daran denken, für die Ausbeutung des in großer Menge herbeigeschafften Materials Mitarbeiter zu gewinnen; unter diesen befand sich neben andern auch Heinrich Brugsch. In der Mitte der fünfziger Jahre wurde das ägyptische Museum in Berlin vollendet und erregte mit Recht das Staunen der Welt. Das volle Verständnis aber für die Verdienste des Gelehrten gab Bunsen in seinem 1845 erschienenen bedeutenden Werke: „Ägyptens Stellung in der Weltgeschichte“. Lepsius unternahm eine zweite ägyptische Reise im Winter 1866-67; sie sollte dazu dienen, manches, was bis dahin noch zweifelhaft geblieben war, aufzuhellen: eine ganze Reihe sprachlich bedeutsamer Erscheinungen wurde durch diese zweite Reise zum Abschluß gebracht. Außerdem wurde bei dieser Gelegenheit als Gegenstück zu der berühmten

Inschrift von Rosette eine andere gut erhaltene dreisprachige Inschrift — in Hieroglyphen, Volksschrift und in griechischer Sprache — gefunden.

Bei den wissenschaftlichen Arbeiten über Ägypten hatte sich L. eine andere Frage immer mehr aufgedrängt: ob nämlich alle Sprachen auf eine Urform zurückgeführt werden könnten. Er erkannte aber sehr bald, daß dieses Problem niemals werde gelöst werden können. So weit unsere Kenntnis reicht, giebt es verschiedene Völkerrassen und dem entsprechend auch Sprachverschiedenheiten. Bei diesen Forschungen gelangte er aber zugleich zu der Überzeugung, daß, wenn auch die Völker in Bezug auf Sprache, Farbe und Gestalt noch so verschieden von einander sein möchten, sie doch den einheitlichen Begriff der Menschheit darstellten. Daraus erklärt sich seine hohe Begeisterung für die Mission. Mit Gützlaff und anderen bedeutenden Missionaren hat er sich oft über die Ausbreitung des Christentums unter den Heiden beraten. Ein wahrhaft religiöser Sinn erfüllte ihn, und das von ihm aufgestellte Universalalphabet bekundet nicht nur sein tiefes Eindringen in das Wesen der Sprache und der Schrift, sondern auch die Religiosität seines Herzens. In den letzten Jahren seines Lebens suchte er noch auf einem andern Wege dem Werke der Mission zu dienen: indem er an die Arbeiten seiner ersten ägyptischen Expedition wieder anknüpfte, gab er 1880 ein Werk über die Nubasprache heraus. Er wollte in demselben nachweisen, welches das Verhältnis zwischen den verschiedenen afrikanischen Völkern sei und welcher Zusammenhang zwischen den Sprachen derselben, die er selbst zum ersten Male aufgezeichnet hatte, stattfinde; es leitete ihn hierbei die Hoffnung, diese jetzt noch kulturlosen Völker der Kultur zuzuführen. Man hat über diese Thätigkeit des gelehrten Mannes wohl gespottet, aber mit großem Unrecht. Indem L. von dem Wunsche beseelt war, daß die ganze Menschheit zu einer gleichen Kulturentwicklung gelange, war sein Bestreben darauf gerichtet, ein Universalalphabet aufzustellen und damit ein Ausdrucksmittel für alle Sprachen zu finden.

Man kann aber bei der Erinnerung an diesen bedeutenden Mann seine wissenschaftlichen Bestrebungen von seinem Wesen nicht losrennen: er war eine auf das Universale gerichtete und dabei tief angelegte Natur. Daraus erklärt sich auch, daß er Leuten gegenüber, von denen er nicht verstanden zu werden glaubte, zuweilen etwas Abschließendes hatte. Aber als einen stolzen Mann darf man ihn nicht bezeichnen. Man lese den herrlichen Nachruf, den ihm Heinrich Brugsch gewidmet hat, der größte unter den jetzt lebenden Ägyptologen und einstmals sein scharfer Gegner.

Es sind aber nicht allein Forschungen auf dem Gebiete der Ägyptologie, die uns L. so wert und teuer machen, sondern auch sein reges Interesse für alle wissenschaftlichen Bestrebungen. Sein Haus in Berlin war der Sammelpunkt aller bedeutenden Männer: dort verkehrten Bunsen, Christian Rauch, Jacob Grimm und die andern Koryphäen unseres Jahrhunderts. Lepsius hatte für alle Fragen ein warmes Herz und ein tiefes Verständnis und konnte nur in dem einen Falle bitter werden, wenn ihm geistige Unverständigkeit und Unthätigkeit entgegentrat. In seinen letzten Lebensjahren wurde er vom Schicksal schwer heimgesucht, und er fing an sich mehr und mehr zurückzuziehen. Welcher Kontrast zwischen seinem ersten Auftreten und den Jahren vor seinem Tode!

Mit Wehmut schilderte der Redner zum Schluß seines Vortrags sein letztes Zusammensein mit dem so hochberühmten Gelehrten.

Ungeteilten Beifall ertete der Redner durch seinen Vortrag. — Da die Tagesordnung erledigt war, wurde die Sitzung vom ersten Präsidenten geschlossen. Nach derselben konstituierten sich die Sektionen in verschiedenen Räumen des Gymnasiums; die Mitglieder der archäologischen Sektion vereinigten sich zu gleichem Zwecke im Konzertsaal des Herzogl. Hoftheaters.

Nachmittag 3 Uhr fand unter zahlreicher Beteiligung von Herren und Damen in dem festlich geschmückten Saale des Hofjägers, um mit der Inschrift zu reden, welche die mit Zeichnungen aus dem klassischen Altertum humoristisch gezierte Tischkarte schmückt, *ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΤΕ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΩΝ ΑΣΚΑΝΩΝ ΕΝ ΗΠΩΤΕΥΟΥΣΗ ΣΥΝΑΕΙΗΝΟΝ* statt. Den Toast auf den deutschen Kaiser brachte Schulrat Dr. Krüger, den Toast auf den Herzog Friedrich von Anhalt Dir. Stier aus. Der Vorschlag des Präsidiums, an S. Majestät den Kaiser und S. Hoheit den Herzog Begrüßungstelegramme abzuschicken, wurde von allen Seiten mit großer Begeisterung aufgenommen. Der Raum verbietet es, auf die große Reihe der Toaste näher einzugehen, die sich schnell auf einander folgten: es sei nur kurz erwähnt, daß H. Staatsminister v. Krosigk ein Hoch ausbrachte auf die Philologenversammlung, die nun schon fast 50 Jahre als ein Säemann die deutschen Lande fruchtspendend durchziehe, daß Geh. Rat Schrader-Halle der Stadt Dessau ein Glas weihte, Dir. Stier der beiden Senioren der Versammlung, Prof. Dr. Eckstein-Leipzig und Prof. Fleischer-Leipzig, gedachte. Prof. Gosche feierte den edlen Sohn Dessaus, Max Müller-Oxford, Hofrat Schlie-Schwerin den Sohn der benachbarten Stadt Wörlitz, v. Brunn, worauf dieser sein Glas auf das Wohl seines Geburtsortes und seiner Bildungsstätte Zerbat leerte. Ferner gedachte H. Präsident Pietscher der Frauen und Schulrat Dr. Krüger der Deutsch-Oesterreicher. Ganz besonderen Beifall ertete Prof. Eckstein-Leipzig, der in lateinischer Sprache die neu ernannten Ehrenmitglieder im Kreise der Philologen herzlich willkommen hiefs. In der fröhlichsten Stimmung verlief das Diner, das nach der cenae ordo mit ins cancris incoctis conditum begann und mit scriblitae endete. Obgleich auf der Tischkarte bemerkt war: inter cenam contionari nisi venia a convivii praeside impetrata non licet, so war doch die Zahl der Redner schliesslich eine so große geworden, daß das der 37. Versammlung gewidmete Liederbuch an diesem Tage nicht zu seinem Rechte gelangen konnte.

Bald nach dem Ende des gemeinschaftlichen Mahles begannen sich die Räume des Saales von neuem zu füllen. Es war für den Abend ein Konzert angesetzt worden, an welches sich ein Tanzvergnügen anschloß; das Präsidium wollte dadurch namentlich auch den auswärtigen Mitgliedern Gelegenheit geben, mit den Familien, in denen sie eine so liebenswürdige Aufnahme gefunden hatten, gesellig zusammen zu sein. Auch diese Festlichkeit hatte einen äußerst günstigen Verlauf und bildete einen vortrefflichen Abschluß des ersten Tages.

(Fortsetzung folgt.)

VIERTE ABTHEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Jos. W. Nahlowsky, Das Gefühlsleben, in seinen wesentlichen Erscheinungen und Bezügen dargestellt. Zweite, durchgesehene und verbesserte Auflage. Leipzig, Veit & Comp., 1884. XII und 193 S. 3,60 M.

Das höchst beachtenswerte Werk, welches im J 1861 in erster Auflage erschien, behandelt das Gefühlsleben erstens im allgemeinen und zweitens im besonderen, in seinen Einzelercheinungen. Der zweite Abschnitt erörtert zuerst die formellen und dann die qualitativen, d. h. an einen bestimmten Vorstellungsinhalt gebundenen Gefühle. In einem Anhang (S. 155—193) werden die Gemütszustände, die mit dem Streben (Verlangen oder Verabscheuen) innigst zusammenhängen (das Mitgefühl und die Liebe), und die Zustände, die wesentlich auf organischer Grundlage beruhen (die Gemütsstimmung und die Gemütserschütterung oder der Affekt) besprochen.

2. Aug. Israel und Johannes Müller, Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten¹⁾. 11. Wie junge fürsten vnd großer herren kinder rechtschaffen instituirt vnd vnterwisen . . mögen werden, aufs trefflichen Authoribus auffz kurzest gezogen . . Authore Reinbardo Lorichio Hadamario. Anno 1537. Mit Einleitung von A. Israel und sprachlichen Erläuterungen von G. Kiefsling. Zschopau, F. A. Raschke, 1884. 223 S.

3. Aug. Israel, Die pädagogischen Bestrebungen Erhard Weigels (1653—1699 Professor der Mathematik zu Jena). Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Zustände im 17. Jahrhundert. Separat-Abdruck der wissenschaftlichen Beilage zum 14. Jahresbericht über das Königl. Schul-lehrer-Seminar zu Zschopau. 1883/84. Zschopau, F. A. Raschke, 1884. 59 S. 1,20 M.

4. Friedr. Kirchwer, Diätetik des Geistes. Eine Anleitung zur Selbsterziehung. Berlin und Leipzig, J. Guttentag (D. Collin), 1884. VII und 382 S. Geh. 5 M., geb. 6 M.

„Der Leserkreis“, sagt der Verf., „an welchen sich mein Buch wendet, umfasst alle, die gebildet sind und es werden wollen“. In fünf Büchern werden der Zweck des Daseins, die Zucht des Leibes, die Zucht des Denkens, die Bildungsideale und der Charakter besprochen.

5. Heinr. Vandenesch, Grundzüge einer praktischen Gesundheitspflege in der Volksschule. Dortmund, W. Crüwell, 1884. VIII und 50 S. 1 M.

6. Theod. Maurer, Zum Falle Deecke. Offenes Schreiben eines deutschen Gymnasiallehrers an den Gen.-Feldmarschall Frhr. von Manteuffel, Kaiserl. Statthalter in Elsaß-Lothringen. Dazu: Zwei weitere Beiträge zur

¹⁾ Heft 1—9 erschienen unter dem Titel: Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts.

Frage der deutschen Nationalerziehung: Sedanrede, gehalten zu Mainz den 2. September 1884; *Adversus Scholasticos*, Streitsätze zur Gymnasialreform. Mainz, J. Diemer, 1884. 28 S.

7. C. Euler und Gebh. Eckler, Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen des Turnwesens in Preußen betreffend. Zweite Auflage. Berlin, R. Gaertner (Herm. Heyfelder), 1884.

„In dieser Auflage haben die seit 1870 im ‚Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen‘ veröffentlichten das Turnwesen betreffenden Verordnungen vollständige Aufnahme gefunden, während von den früheren Verordnungen und amtlichen Bekanntmachungen solche ausgeschieden worden sind, welche weder praktische Bedeutung für die jetzige Gestaltung des Turnunterrichts haben noch ein besonderes historisches Interesse bieten.“

8. Karl Krumbacher, Beiträge zu einer Geschichte der griechischen Sprache. Teil einer bei der philosophischen Fakultät der Universität München eingereichten Habilitationsschrift. Weimar, Hof-Buchdruckerei, 1884. 65 S.

Verf. handelt mit staunenswerter Belesenheit 1) von ἀκμήν = ἔτι „noch“ und ἀκόμη in gleicher Bedeutung; 2) über Flexionen wie γυνή, γυνῆς u. s. w.

9. Fridericus Spiro, De Euripidis Phoenissis. Inest tabula. Berolini, apud Weidmannos, MDCCCLXXXIV. 66 S.

10. Ludw. Blume, Goethe als Student in Leipzig. Separat-Abdruck aus dem Jahresberichte des K. K. Akademischen Gymnasiums in Wien für das Schuljahr 1883—84. Wien, im Selbstverlage des Verf.s, 1884. 19 S.

11. Deutsche Klassiker für den Schulgebrauch. Orthographie und Druck nach den für die österreichischen Schulen geltenden Vorschriften. Wien, Alfred Hölder. 1) Schiller: Die Jungfrau von Orleans, 1884. II und 120 S. (am Schluß eine Zusammenstellung der Fremdwörter mit beige-setzter Aussprache). 2) Lessing: Laokoon, mit einer Abbildung der Gruppe, 1884. II und 99 S. 3) Lessing: Nathan der Weise, 1885. II und 134 S.

Die Anmerkungen in diesen Heften — alle drei sind herausgegeben von Prof. J. Pözl — sind äußerst spärlich, aber sehr sachgemäß.

12. Walther von Aquitanien. Heldengedicht in zwölf Gesängen mit Beiträgen zur Heldensage und Mythologie von Franz Linnig. Zweite, verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh, 1884. XVI und 130 S. 1,20 M.

Die Einleitung und die „Erläuterungen“ (Beiträge u. s. w.; S. 87—130) sind die Frucht eingehender und umfassender Studien, deren Resultate mit Scharfsinn gewonnen werden. Die Übersetzung des Gedichtes ist fließend und gewandt. Das Büchlein ist so recht geeignet für das reifere Knabenalter und verdient die wärmste Empfehlung. — Sehr schöne Ausstattung.

13. Esaias Tegnér's Werke. Auswahl in sieben Bänden. Übersetzt und herausgegeben von Gottfried von Leibniz. Leipzig, Oskar Leiner. Lieferung 1—20, enthaltend Band 1: Frithjofssage, mit einem Titelbild in Holzschnitt; 13. durchgehends umgearbeitete Auflage; Band 2: Kleinere epische Gedichte, mit einem Titelbild in Holzschnitt; 2. neu durchgesehene Auflage; Band 3 und 4: Lyrische Gedichte, mit dem Bildnis des Dichters in Stahlstich.

Neben der jedem Gebildeten wohlbekannten Frithjofssage haben auch die kleineren epischen Gedichte Tegnér's ihren Leser- und Freundeskreis in

Deutschland gefunden. Jetzt werden uns seine lyrischen Gedichte überreicht, eine dankenswerte Gabe; denn in ihnen tritt uns ein zarter Sian und eine Gefühlstiefe des Dichters entgegen, welche die Lektüre zu einer äußerst anmutigen und angenehmen gestaltet. Der Übersetzer hat seine Aufgabe in ausgezeichnete Weise gelöst; er ist selbst ein Dichter. Seine Einleitungen und ausgedehnten Erläuterungen beseitigen jedes dem Verständnis entgegenstehende Hindernis. — Der Verleger hat nicht minder seine Schuldigkeit gethan: die Ausstattung verdient alles Lob.

14. Ad. Rothenbücher, *Phrases et recits français*. 3. Aufl. Cottbus, B. Jaeger (H. Differts Buchhandlung), 1884. VI und 114 S.

Angehängt ist zur Präparation ein Vokabular. Der Verf. geht mit Recht davon aus, daß bloße Vokabeln von geringem Nutzen seien, da gerade die Verbindung der Satztheile, die Wahl des betreffenden Epithetons oder Verbums oft in beiden Sprachen verschieden und daher für den Anfänger schwierig sei.

15. W. Knörich, Auswahl englischer Gedichte aus Thomas Moore's und Lord Byron's poetischen Werken zum Gebrauch auf höheren Lehranstalten. Leipzig, Oskar Leiner, 1884. 80 S.

Verf. hat sich auf die zwei im Titel genannten Dichter beschränkt und auch von diesen vorzugsweise nur die Hauptwerke ausgebeutet, um den bunt-scheckigen Charakter, welchen Anthologien gewöhnlich haben, zu vermeiden und ein tieferes Eindringen in die Eigenart des Dichters zu ermöglichen. Die Ausstattung des Büchleins ist sehr hübsch.

16. Heinrich Loewe, *Deutsch-englische Phraseologie in systematischer Ordnung, nebst einem systematical vocabulary*. Ein Seitenstück zur deutsch-französischen Phraseologie von Bernhard Schmitz. Unter Mitwirkung von Bernhard Schmitz herausgegeben. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage. Berlin, Langenscheidt, 1885. XV und 180 S. Preis brosch. 2 M., kart. 2,40 M.

Unter Benutzung zahlreicher Winke und Verbesserungsvorschläge, die dem Verf. von vielen Seiten zugegangen sind, hat letzterer die Phraseologie vollständig umgearbeitet und den engen Anschluß an das französische Pendant aufgegeben. Mit Recht konnte Verf. sagen, daß diese zweite Auflage durchgehends gutes Englisch biete.

17. Rudolf Sonnenburg, *Grammatik der englischen Sprache nebst methodischem Übungsbuche*. Naturgemäße Anleitung zur Erlernung und Einübung der Aussprache, der Formenlehre und der Syntax. Zehnte Auflage. Berlin, Julius Springer, 1884. VIII und 360 S. gr. 8. Preis 2,80 M.

In der zehnten Auflage sind nur Einzelheiten verbessert worden; sonst stimmt sie mit der neunten überein.

18. Wilh. Rohmeder, *Ohne Vaterlandsgeschichte keine Vaterlandsliebe!* Zur Frage über den Geschichtsunterricht in den realistischen Mittelschulen. Zweite Auflage. München und Leipzig, G. Franz-scher Verlag (J. Roth), 1884. 48 S. 0,80 M.

Der Zweck der Schrift ist, „auf die hohe Bedeutung, die dem Geschichtsunterrichte gerade in den sogenannten realistischen Schulanstalten zukommt, hinzuweisen“. Die erste Aufl. erschien 1871, die zweite ist im wesentlichen nur ein Abdruck der ersten.

19. Joseph Langls *Bilder der Geschichte*. Ein Cyklus der hervorragendsten Bauwerke aller Kulturepochen in Lichtdrucken nach den

Original-Ölbildern. Mit erklärendem Texte. 3. bis 10. (Schlufs-) Lieferung. Wien, Ed. Hölzel, 1884. Jede Lieferung 2 M.

Vgl. diese Ztschr. 1884 S. 640. Die vorliegenden Hefte enthalten aus dem Altertum: 1 Bild aus Persien, 8 aus Griechenland, 10 römische Bilder und 30 Bilder aus dem Mittelalter und der neueren Zeit.

20. Jul. Schubring, Deutscher Sang und Klang. 68 vaterländische und Volks-Lieder für gemischten Chor zum Gebrauch an höheren Lehr-Austalten und in Gesang-Vereinen gesetzt. Zweite Auflage. Berlin, Wiegandt & Grieben, 1884. IV und 134 S.

Die Sammlung enthält bekannte Volkslieder und andere populär gewordene Gesänge. Die letzteren sind Arrangements, weichen aber an manchen Stellen teils in harmonischer teils in rhythmischer Beziehung von den Originalen ab. Die ersteren sind einfach gesetzt, leiden jedoch zuweilen hinsichtlich der Stimmführung an Monotonie. Leider ist bei der Korrektur eine Reihe von Fehlern übersehen worden, zu denen wir sowohl das erste cis in Nr. 37 als auch die Oktavenfortschreitung von Sopran und Bass c—d in Nr. 1 rechnen möchten.

21. Herm. Wehe, Singschule für die unteren Klassen der Gymnasien und höheren Schulanstalten I. u. II. Kursus. 64 S. Geh. 0,75 M., geb. 0,90 M. III. Kursus. 75 S. Geh. 1 M., geb. 1,20 M. Magdeburg, Heinrichshofens Verlag, 1884.

22. Friedr. Stallbaum, Sammlung ein- und zweistimmiger Gesänge zum Gebrauch in höheren und mittleren Schulen. Dritte vermehrte Auflage. Elementarkursus nebst einem Anhang von 214 Choralmelodien zum Neuen Aobaltischen Gesangbuche. Magdeburg, Heinrichshofens Verlag, 1884. 52 S. Complet 1 M., die Choräle 0,60 M.

23. Karl Stein, Sursum corda II. Eine Sammlung leicht ausführbarer geistlicher Lieder und Motetten für gemischten Chor, mit besonderer Berücksichtigung aller kirchlichen Festzeiten und des christlichen Lebens zum Gebrauch für Kirchenchöre und Gesangsvereine, sowie Schulchöre in Gymnasien und Realschulen bearbeitet und komponiert. Wittenberg, R. Herrosé, 1884. 95 S. 1 M. 12 Expl. 9,60 M., 25 Expl. 18,75 M., 50 Expl. 32,50 M.

24. Oswald Fischer, Fahrtenbuch. Sammlung auserlesener Lieder für gemischten Chor. Den Sängerschören höherer Lehranstalten zu deren Sommerausflügen zusammengestellt, leicht gesetzt und dargeboten. Leobschütz, C. Kothe. 110 S. Brosch. 0,75 M., geb. 1 M.

25. Schüler-Kalender für Schüler höherer Lehranstalten auf das Jahr 1885. Lehr, Moritz Schauenburg. 239 S. 0,60 M.

Enthält alles mögliche Nützliche (z. B. eine Zeittafel zur Weltgeschichte, statistisch-geographische Tabellen, ein kurzes Wörterverzeichnis nach der neuen Orthographie). Besonders brauchbar ist ein Abschnitt, der u. a. eine Darstellung giebt von den durch die Besuche der höheren Lehranstalten zu erlangenden Berechtigungen und den dadurch eröffneten Laufbahnen.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur lateinischen Schulgrammatik.

Immer mehr hat sich in erfreulicher Weise die Erkenntnis verbreitet, daß sich der grammatische Unterricht im Lateinischen ausschließlich auf die mustergültige Prosa Ciceros und Caesars zu beschränken habe¹⁾. Im Einklang damit steht die Forderung, daß in den Übungsbüchern, besonders in den für die Unter- und Mittelstufe bestimmten, alles Unklassische, Poetische, Ungewöhnliche und Unsichere aufs sorgfältigste ausgeschieden werden soll²⁾. Dasselbe gilt für die Elementargrammatik oder, wenn man an dem Grundsatz festhält, daß in allen Klassen von Sexta bis Prima dasselbe Lehrbuch in Gebrauch sein soll, überhaupt für eine Schulgrammatik³⁾. Ich lasse hier die Frage unerörtert, ob es sich nicht empfehlen würde dem reiferen Schüler neben dieser Normalgrammatik eine ausführlichere, aber nur auf den Umfang der Schullektüre berechnete Sprachlehre zum Nachschlagen in die Hände zu geben, in welcher er nicht bloß das für die Anfertigung

¹⁾ Wer dies als pedantischen Purismus oder einseitigen Ciceronianismus tadelt, verkennt den Kernpunkt der Sache. Nimmermehr darf die Befürchtung, der Schüler möchte „seinen Stil verderben“, von einer umfassenderen Lektüre des Livius und Tacitus abschrecken; und wenn ein Sekundaner oder Primaner unklassische Wendungen, die von der Lektüre her in seinem Gedächtnis haften geblieben sind, hin und wieder in seinem Skriptum gebrauchen sollte, so wird ein vorurteilsfreier Lehrer nicht viel Aufhebens davon machen. Aber systematisch sollen unklassische oder ungewöhnliche Formen und Konstruktionen nicht gelehrt und eingeübt werden; einen Anfänger vollends hat man mit allem, was nicht mustergültig ist, vorsichtig zu verschonen.

²⁾ Die Verse wird man darum nicht aus dem Lesebuche verbannt wissen wollen.

³⁾ In dem syntaktischen Teile der Ellendt-Seyffertschen Grammatik wird der Sprachgebrauch des Livius, Sallust und Tacitus, des Ovid, Vergil und Horaz fast ganz unberücksichtigt gelassen. Wenn das ohne Schaden geschehen kann, so dürfte es wohl kaum Unzuträglichkeiten im Gefolge haben, wenn auch in der Flexionslehre die zweifellos poetischen Formen keine Aufnahme finden.

der Skripta notwendige und schon in den Mittelklassen so ziemlich absolvierte Pensum vorfände, sondern auch die bei der Lektüre gelegentlich gegebenen Bemerkungen geordnet und gehörigen Orts untergebracht sähe, ich meine besonders Belehrungen über hervortretende Eigentümlichkeiten der poetischen und nachklassischen Diktion, über die wichtigsten lateinischen Lautgesetze und die sprachwissenschaftliche Erklärung der grammatischen Formen.

Nun sind zwar in einigen Lehrbüchern recht anerkanntenswerte Versuche gemacht worden, um die Spreu von dem Weizen zu sondern; aber in den meisten sind die guten Hilfsmittel, deren wir uns jetzt erfreuen, entweder gar nicht oder in oberflächlicher Weise benutzt. So kommt es denn, daß sich gar manche Irrtümer und Verkehrtheiten von Generation zu Generation forterben und daß gerade das Seltene und Schlechte zuweilen mit Vorliebe eingeübt wird. Demnach hat man, um dem Ideal einer Schul- und Einheitsgrammatik etwas näher zu kommen, vor allem erst das Material einer gründlichen Prüfung zu unterziehen und, soweit es bei dem jetzigen Stande der Wissenschaft möglich ist, sorgfältig für die Zwecke des Unterrichts zu sichten; eher dürfte es kaum möglich sein über das Maß des aufzunehmenden Stoffes, über die zweckmäßigste Gruppierung desselben und über die Formulierung der einzelnen Regeln ein wünschenswertes Einverständnis zu erzielen.

Da ich mich seit längerer Zeit mit dieser Aufgabe beschäftigt habe, so glaube ich den Fachgenossen einen nicht unwillkommenen Dienst zu leisten, wenn ich es unternehme die Resultate einer oft wenig erfreulichen Arbeit in dieser Zeitschrift zu veröffentlichen; bei dem regen Interesse, welches man dem wichtigen Gegenstande entgegenbringt, wird es hoffentlich an Zusätzen und Verbesserungen nicht fehlen. Ich beginne mit der Formenlehre und entledge mich hierbei der Verpflichtung, die in meiner Lateinischen Formenlehre (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883) enthaltenen Angaben zu begründen. Den Anfang mögen die allgemeinen Genusregeln machen, bei denen ich länger als ich wünschte die Geduld der Leser in Anspruch nehmen muß.

I. Genus der Substantiva.

Der alten, längst gerichteten Cantilena:

Die Männer, Völker, Flüsse, Wind'

Und Monat masculina sind u. s. w.,

in welcher keine Zeile untadelig ist (vgl. Perth. Erl. 96¹⁾, be-

¹⁾ Ich bediene mich folgender Abkürzungen:

Berg. = Berger, Lat. Grammatik. 9. Aufl. 1875.

E.-S. = Ellendt-Seyffert, Lat. Grammatik. 23. Aufl. 1831.

Engl. = Englmann, Gramm. d. lat. Sprache. 9. Aufl. 1875.

Gillh. = Gillhausen, Lat. Formenlehre. 1883.

Gofsr. = Gofsrau, Lat. Sprachlehre. 2. Aufl. 1880.

gegnet man — so berückend ist die Macht der Gewohnheit — immer noch in vielen, selbst erst in neuester Zeit erschienenen Schulbüchern.

A. Genus der Personen- und Tiernamen.

Am praktischsten erscheint es mir den Satz voranzustellen, daß die Personen- und Tiernamen nur als masculina oder feminina erscheinen¹⁾; woran sich die Regel schliesen wird, daß alle Wörter, welche eine männliche Person bezeichnen, masculina, alle Wörter, die eine weibliche Person bezeichnen, feminina sind.

Von den Ausnahmen genügt es *mancipium* (eig. das Eigentum) anzuführen. Ebenso erklärt sich das Genus von *scortum* (*prostibulum* scheint bei Schulschriftstellern nicht vorzukommen) und *acroama* (Cic. Nep.), von *auxilia*, *operae*, *vigiliae* u. ä.; die erstgenannten Wörter müssen jedenfalls der gelegentlichen Anweisung überlassen bleiben, die letzteren kann man bei der Besprechung der Pluraliatantum samt ihrem Genus einprägen lassen. Daß Collectiva wie *legio*, *pecus* (*pecoris*) das Genus der Sachnamen haben, mag der Lehrer bei gegebenem Anlaß einschärfen. — *animal* (eig. das Beseelte, Gegensatz *inanimum*) kommt so häufig vor, daß die Hauptregel den Anfänger nicht verleiten wird dem Worte ein falsches Genus zu geben²⁾.

Völkernamen. Statt zu lehren, daß die Völkernamen masculina sind, was nicht einmal ganz richtig ist (vgl. *Amazones*), sollte man lieber die entbehrliche Regel aufstellen, daß alle Be-

-
- K. I R. II = Kühner, Ausführliche Gramm. d. lat. Spr. Bd. I u. II. 1877—79.
 Kü. k. = Kühner, Kurzgefaßte Gramm. d. lat. Sprache. 4. Aufl. 1880.
 Lattm. = Lattmann u. Müller, Lat. Schulgrammatik. 3. Aufl. 1872.
 Madv. = Madvig, Lat. Sprachlehre. 3. Aufl. 1857.
 Madv.-T. = Madvig-Tischer, Lat. Sprachlehre, bearbeitet von Genthe. 3. Aufl. 1877.
 M.-Gillh. = Gillhausen, Prakt. Schulgr. d. lat. Sprache. 9. Aufl. d. Gr. von Moisisstzig. 1883.
 N. I N. II = Neue, Formenlehre d. lat. Spr. 2. Aufl. Bd. I 1877. Bd. II 1875.
 Perth. = Perthes, Lat. Formenlehre. 3. Aufl. 1882.
 Perth.Erl. = Perthes, Erläuterungen zu meiner lat. Formenlehre. 1876.
 Schottm. = Schottmüller, Lat. Schulgr. 22. Aufl. d. Gr. von Putsche. 1880.
 Schultz = Schultz, Lat. Sprachlehre. 9. Aufl., bearbeitet von Oberdick. 1881.
 S.-Busch = Seyfert u. Busch, Lat. Elementargrammatik. 1884.
 S.-Meir. = Siberti-Meiring, Lat. Schulgrammatik. 25. Aufl., bearbeitet von Fisch. 1883.

Die den Abkürzungen beigefügten Zahlen bezeichnen die Seite.

¹⁾ Irrig ist die Behauptung von Schottm. 26: „Viele lebendige Gegenstände werden ohne Rücksicht auf ihr natürliches Geschlecht als neutra behandelt: *animal* das Tier.“

²⁾ Über *animans* (*animans* m. das vernünftige Wesen, *animans* f. das Tier, *animantia* n. die lebenden Wesen, alles bei Cic.; s. N. I 610 f.) wird nur eine ausführlichere Grammatik zu handeln haben. — *quadrupes* als n. und *quadrupedia* steht nur bei Plin. Colum. u. Pallad. N. I 611 f.

griffe, welche männliche und weibliche Personen unterschiedslos umfassen, als masculina gelten; vgl. *dei, homines, parentes, liberi*. Perth. Erl. 96 f.

Communia¹⁾. In einer Schulgrammatik brauchen nicht alle in klassischer Prosa gebräuchlichen Communia und Mobilia aufgezählt zu werden²⁾. Die Aufgabe wäre auch schwer durch-

¹⁾Unzureichend ist Perthes' Definition der Communia und Epicoena: „Animalwörter, welche sowohl einen Mann als eine Frau bezeichnen können, heißen Communia: *dux* der Führer und die Führerin. — Tiernamen, welche sowohl das Männchen als das Weibchen bezeichnen können, heißen Epicoena, *aquila* der männliche und der weibliche Adler.“ Darnach wären die Epicoena im Grunde genommen dasselbe wie die Communia; der Schüler bleibt über das Genus von *dux* und *aquila* im Unklaren und müßte z. B. auch *homo* als ein Commune betrachten. Die Communia haben zwei grammatische Genera, durch welche das männliche Wesen (gleichviel ob Mensch oder Tier) vom weiblichen unterschieden wird; die Epicoena aber nur ein grammatisches Genus, mit welchem das männliche und weibliche Tier unterschiedslos bezeichnet wird: *dux m.* der Führer, *dux f.* die Führerin; *aquila f.* der männliche und der weibliche Adler.

Man kann den Ausdruck Communia auch auf Sachnamen übertragen, aber nicht ohne weiteres — wie es in den meisten Grammatiken und Lexicis mißbräuchlich geschieht — auf alle Tiernamen, die bald m. bald f. sind. S. unten Seite 87 Anm. 1.

²⁾ Es ist unglaublich, mit welchem Zeug manchmal die armen Jungen — und auf solche Fälle können sich die „Überbürdungs-Dilettanten“ mit vollem Rechte steifen — ganz unnützer Weise gequält werden. Bei den praktischen Engländern lernen die Buben (The public school Latin primer, edited with the sanction of the head masters of the public schools included in her Majesty's commission, London 1882 S. 12):

Common are to either sex:
Artifex and *opifex*,
Conviva, *vātēs*, *advēnā*,
Testis, *civis*, *inculā*,
Pārens, *sācerdōs*, *custōs*, *vindex*,
Adūlescens, *infans*, *index*,
Jūdex, *hērēs*, *cōmēs*, *dux*,
Princeps, *municeps*, *conjuar*,
Obsēs, *ālēs*, *interpretēs*,
Auctōr, *exūl*; and with these
Bōs, *dāmā*, *talpā*, *tigris*, *grūs*,
Cānis and *anguis*, *serpens*, *sūs*.

Dazu noch die Note: 'Many of these words (with others as *hostis*, *hospēs*, *mīēs*, *praesēs*, *augūr*, *aurigā*) are rarely found Feminine. A few are rarely Masculine: as, *dāmā*, *talpā*, *tigris*, *grūs*, *sūs*. Some are equally used in each Gender, when Singular: as, *pārens*, *conjuar*, *sācerdōs*, *vātēs*, *cōmēs*, *dux*, *cānis*; in Plural generally Masculine'.

Und das alles in einem knappen Abriss! Was den wissenschaftlichen Wert der Angaben betrifft, so verweise ich, um nicht noch mehr Raum zu verschwenden, auf N. I 594 ff. Nach dieser Probe möge man sich ein Bild von den Genusregeln machen. Auf eine Kritik des ganzen Buches kann ich mich hier nicht einlassen und bemerke nur so viel, daß unsere deutschen Schulgrammatiken doch ganz bedeutend besser sind als dieses englische Normalbuch. Vermutlich hat Zippel, der N. Jahrb. 1883 II 159 f. rühmend auf den Primer hinweist, denselben nicht vor Augen gehabt; sonst würde

fürbar, weil viele Wörter der Art in den für uns maßgebenden Schriften gewiss nur zufällig so nicht vorkommen. Jedenfalls ist es geboten nur solche Nomina als Beispiele anzuführen, die sich in der betreffenden Bedeutung, resp. Form, aus Cic. oder Caes. nachweisen lassen. Vgl. (die reiche Stellensammlung bei N. I 594 ff., wonach die Verzeichnisse bei Gofsr. Madv. Schultz etwas zu modifizieren sind (das bei K. I ist kaum zu benutzen).

Aus Cic. werden als feminina belegt: *civis, comes, custos*¹⁾, *dux, familiaris, parens, sacerdos* [*vates* (E.-S.) or. de har. resp. 27, sonst dichter.; *affinis* (Madv.) or. p. red. in sen. 17, sonst ganz spät und vereinzelt; N. I 601, 596]; aber *artifex, heres*²⁾, *testis* (E.-S.) finden sich bei ihm nicht mit weiblichen Adjektiven verbunden, sondern wie *index, interpres, iudex, obses*³⁾, *princeps, satelles*⁴⁾, *vindex, adulescens, infans* nur auf weibliche Substantiva bezogen.

*coniunx*⁵⁾, was in vielen Grammatiken (auch bei E.-S. 20) und Übungsbüchern als comm. angegeben wird, ist in guter Prosa stets f., abgesehen von Cic. Cael. 78, wo gewiss nicht ohne Absicht *cum suo coniuge ac fratre* gesetzt ist⁶⁾ [Tusc. IV 69 gehört das Wort zu dem poetischen Citat]; vgl. N. I 594 f. und Georges.

Mobilia. Mit Wörtern wie *fidicina, antistita, poetria* (E.-S.) soll man die Schüler verschonen. *Fidicina* kommt bei Schulschriftstellern vielleicht gar nicht vor; s. Georges. — *antistita* nur Cic. Verr. IV 99 und Ov. met. XIII 410, sonst nicht bei Schulschr. (bei Livius u. a. ist *antistes* comm.). N. I 601. — *poetria* steht nach Georges nur Cic. Cael. 64 (*haec tota fabella veteris et plurimarum fabularum poetria quam est sine argumento*), Pseudo-ovid. ep. Sapph. 183 (*poetria Sappho*) und vereinzelt bei späten Autoren.

er sich bei der Begründung seiner Ansicht, daß die Abfassung der lateinischen Schulgrammatik einer Kommission übertragen werde müsse, wohl schwerlich auf ihn berufen haben.

¹⁾ Irrig behauptet Madv. 21, daß *custos* als f. dichterisch sei; vgl. Cic. Att. VII 3, 3 (fehlt bei N. I 603), leg. II 42.

²⁾ Spätere haben *legitima heres, ingrata heres* u. ä. neben *heredes primi* (von Frauen). N. I 605. Zu Gofsr. 64.

³⁾ Cic. Cluent. 83, Cat. IV 9. — *una ex obsidibus* Flor. I 10. Zu N. I 604.

⁴⁾ In Versen hat Cic. auch *pinnata satelles* u. ä. N. I 603.

⁵⁾ Marx lehrt in seinem Hilfsbüchlein für die Aussprache der lateinischen Vokale in positionslangen Silben (dessen Wert man recht ermist, wenn man es mit dem ersten, unvollkommenen Versuche von Bouterwek und Tegge vergleicht — es ist mir erst während des Druckes meiner Formenlehre zugegangen) die Aussprache *coniunx* und *custos*; aber beides ist nicht ganz sicher. Die Schulgrammatik thut gut, in zweifelhaften Fällen — und deren gibt es ziemlich viel — die Quantität lieber unbezeichnet zu lassen und nicht eine willkürliche Entscheidung zu treffen wie Perthes, welcher dazu genötigt war, weil er mit der alleinigen Bezeichnung der Vokallänge auszukommen suchte.

⁶⁾ In derselben Rede stehen die gleich zu erwähnenden Nomina *poetria* und *imperatrix*.

In einer ausführlichen Grammatik dürfte die Bemerkung nicht fehlen, daß von vielen Männernamen auf *or er us* die entsprechende Femininform nicht üblich, bez. nicht nachweisbar ist¹⁾. Ich habe mich begnügt *auctor* anzuführen, weil die Schüler sich leicht verleiten lassen *auctrix* zu schreiben, was erst bei Tertullian begegnet (*auctor* als f. [Berg. Engl.] ist unklassisch). N. I 605 f. — *imperatrix* braucht Cic. Cael. 67 als bitteres Scherzwort (= Feldherrin), sonst wird das Wort nur aus Ambrosius citiert; s. Georges und N. I 607. — *ultrix* (E.-S. 40) ist dichterisch²⁾; s. Georges. — *serva* (Lattm. Madv.-T.) selten und unkl. statt *ancilla*; s. Schultz, Synonymik. — *amica* (Berg., Richter) erhielt die Bedeutung von *ἑταῖρα* (Geliebte); s. Georges; Freundin in ehrbarem Sinne ist mit *familiaris* zu übersetzen.

Beiläufig ein Wort über die Flexion der Mobilia auf *ix*. Die Formen *cervicum*, *cicatricum*, *meretricum*, *radicum* u. a. sind ziemlich häufig (Plinius lehrte *radicum*, *cervicum*), N. I 275; aber die Mobilia auf *ix*, die ja, wie schon die poetischen Formen *victricia*, *ultricia* zeigen, den Adjektiven sehr nahe stehen (N. II 20 ff.), scheinen den Gen. Pl. vorherrschend auf *ium* gebildet zu haben. *Victriciū partium*, *legionum*, *armorum* steht bei Tacitus (drei Mal), Sueton, Valerius Max. und Seneca; *legionum adiutricium* in einer Inschrift; anderseits *bigarum victricum* bei Festus, *ultricum dearum* bei Pseudoquintil. decl. (N. II 76) und *saltatricum* bei Ammian, *textricum* bei Apulejus und Ulpian (N. I 275). Es wäre sehr gewagt daraus zu schliessen, daß beispielsweise *victrix* nur in adjektivischer Bedeutung *victriciū*, als selbständiges Substantiv dagegen *victricum* bilde.

Tiernamen. Die traditionellen Genusregeln enthalten als Ballast zweifelhaften Wertes eine Anzahl von Tiernamen. Es genügt (von *piscis* abgesehen) die einfache Regel:

Das Genus der Tiernamen wird durch die Endung bestimmt. Tiernamen mit neutraler Endung und Tiernamen auf *io* sind masculina.

Daraus ergibt sich das Genus von *papilio*, *scorpio*, *stellio*, *vespertilio*, *curculio* u. a., auch das von *septentriones*³⁾; ferner das Geschlecht von *lepus*, *mus*, *vultur* (neben *vulturius*; Cicero hat nur die letztere Form), von *turtur* (Gillh., Scheins), *astur* (Madv.-T., was nur bei Firmicus dem Heiden einmal vorkommt), von *mugil* (selten *mugilis* [Madv.-T.]), *oscen*, *attagen* (Hor. Epod. II 54) u. a. Schliesslich würde *anguis* nach dieser Regel als f., *sus* und *grus* als m. gebraucht werden, was keineswegs falsch ist.

¹⁾ Nach E.-S. 8 könnte man sich versucht fühlen das Gegenteil anzunehmen.

²⁾ Das seltene *ultricia* (E.-S. 40) kommt bei Schulschr. gar nicht vor. N. II 22.

³⁾ Der Singular *septentrio* ist in klassischer Prosa selten (Caes. b. G. I 1. IV 20 (?), Cic. nat. deor. II 111).

Statt *anguis* ausdrücklich als m., *sus* und *grus* ausdrücklich als f. aufzuführen (Perth.), scheint es doch ratsamer die nicht unwichtige Bemerkung zu machen, daß das Genus vieler Tiernamen schwankend ist und daß sie z. T. auch als comm. vorkommen. Ich will die wichtigsten Beispiele anführen.

ales m. u. f. (beides nicht selten, aber als f. häufiger. Belegstellen aus klass. Prosa fehlen; bei Liv. I 34 und Tac. Hist. I 62 ist es f.). N. I 612. — *anguis* gewöhnlich, aber nicht ausschließlich m., als f. steht es Cic. nat. d. I 101, div. II 62, Tac. ann. XI 11 u. s. N. I 612 f. — *bos* m. (bei Cic. u. a.; als f. oft bei Dicht. u. nachkl. Schriftst. sowohl in der Bedeutung das Rind [insbesondere im Plural *boves* die Rinderherde] als auch in der Bedeutung die Kuh). N. I 613, Mor. Müller zu Liv. I 7, 7¹⁾. — *canis* m. (bei Cic. vier Mal und sonst oft; als f. häufig, aber nicht in klass. Prosa). N. I 613 f. — *grus* m. (nur Hor. Sat. II 8, 87 u. bei Laberius einmal) und f. (Cic. nat. d. II 125, Verg. Aen. X 265, XI 580, Georg. I 120. 375 und sonst). N. I 614. — *palumbes* f. (Verg. Hor. Plin.; nach Quint. I 6, 2 verdient das m. den Vorzug, was aber nicht bei Schulschr. vorkommt). N. I 615. — *perdix* f. (Ov. met. VIII 237 u. s.; seltener und nicht bei Schulschr. m.) N. I 615. — *quadrupes* m. (Cic. nat. d. II 151 [die Stelle fehlt bei Neue] u. s.) u. f. (Cic. parad. 14 u. s.). N. I 611²⁾. — *serpens* f. (Cic. u. a.; als m. poet. u. nachkl.). N. I 616. — *sus* m. (wofür N. I 616 21 Stellen anführt³⁾, darunter 9 aus Vergil, 4 aus Ovid, 1 aus Livius) u. f. (Cic. div. I 31 zwei Mal und I 101 II 69 [sue plena] Verg. Hor. Ovid u. s.). — *tigris* f. (häufig bei Dichtern, wie Verg. Hor. Ovid, auch zwei Mal bei Plin.; als m.

¹⁾ Unrichtig heißt es bei E.-S. 9 u. 27, daß *bos* und *canis*, *ales* und *quadrupes* comm. seien und daß demnach, wie aus der Definition und Übersetzung hervorgeht, *hic bos* immer dieser Stier, *haec bos* immer diese Kuh bedeute. Sie sind vielmehr *Incerta d. h. Epicoena* mit schwankendem Genus: *hic bos* dieses männliche oder weibliche Rind (*haec bos* dieses männliche oder weibliche Rind), die freilich auch, wie so manche Tiernamen, als comm. gebraucht werden können. Die Bezeichnung m. u. f. macht den Terminus *Incerta* entbehrlich.

Daß männliche Tiernamen, wenn nur das Weibchen gemeint sein kann, als f. vorkommen, ist natürlich, vgl. *ex una (mure) genitus* bei Plinius, *secundae leporis* bei Horaz, *elephantum gravidam* bei Plautus. Aber eine bestimmte Regel (wie es bei S.-Meir. 5 geschieht) läßt sich nach dem vorliegenden Material darüber nicht aufstellen; vgl. *lepus solus superfat* bei Plinius, *qui lepus dicitur, cum praegnans sit, tamen concipere* bei Varro (N. I 614 f.).

²⁾ Über *quadrupes* n. s. oben S. 83 Anm. 2.

³⁾ *sus* ist also nicht „selten männlich“, wie Schultz 63 sagt; daß es aber „lieber m. als f.“ sei, wie Koffman in seinem Lexikon lat. Wortformen annimmt, läßt sich nach der vollständigeren Stellensammlung bei Neue nicht behaupten.

nur durch je eine Stelle aus Varr. u. Plin. bezeugt). N. I 616 f.¹⁾ *volucris* f. (Cic. de or. II 23 u. s.; als m. nur Cic. div. II 64 in Versen u. bei Corippus). N. I 612.

Von allen diesen Wörtern braucht der Schüler kein einziges zu lernen; die Hauptregel reicht, wie man sieht, völlig aus. Macht man ihn gelegentlich mit dem oben angegebenen Zusatz bekannt, so wird er bei der Lektüre an seiner Grammatik nicht irre werden und sich nicht wundern, wenn er z. B. *secundae leporis, anseris albae*²⁾, *timidos lynceas* bei Horaz, *timidi dammae, capti talpae, sola bubo* bei Vergil findet.

Nur *piscis*, was immer als m. erscheint, dürfte als Ausnahme erwähnenswert sein³⁾. Denn mit *vermis* (E.-S. Perth. Gillh.) und *glis* (S.-Meir. Madv.-T. Berg.) samt dem Genetiv *glirium* oder gar mit *sorix* (S.-Meir.) soll man den Schüler ebensowenig wie mit dem Genus griechischer Tiernamen⁴⁾ behelligen. *vermis* und *glis* kommen bei Schulschr. vielleicht gar nicht vor, *sorix* steht nur bei Marius Victorinus einmal (vgl. Klotz und Georges). — Auch *verres* und *maialis*, die nur das männliche Schwein bezeichnen (Gegens. *scrofa*) und darum selbstverständlich m. sind, müssen ausgeschlossen werden.

Die Attribute *mas* und *femina* finden sich auch bei Cicero: *emissio maris anguis, feminae anguis* (div. II 62). — *vulpes mascula* (Schottm.), *anas mascula* (S.-Meir.) wird nur aus Plinius citiert [bei Späteren *anatis masculi, anatum masculorum*]. N. I 620.

B. Genus der Sachnamen, bestimmt durch die Bedeutung.

Monatsnamen. Die Monatsnamen als m. aufzuführen — es handelt sich übrigens nur um *Aprilis, Quinctilis, Sextilis*⁵⁾ —

¹⁾ Seltsamerweise wird *tigris* von Lattm. 24 und Vaniček 17 (21) als m. bezeichnet; nach Schultz 61 ist es gew. m. Auch die Angabe von Georges bedarf der Berichtigung.

²⁾ E.-S. 9: „*anser* ist immer m.“

³⁾ Ich habe es daher unter die gereimten Genusregeln der 3. Dekl. aufgenommen.

⁴⁾ *elephas* m. (poet. u. nachkl. = *elephantus*), *phoenix* m. (vereinzelt f. N. I 615), *gryps* m., *epops* m., *merops* m., *delphin* m. (poet. = *delphinus*), *alcyon* f. — *corax* m., *bombyx* m. (vereinzelt f.; s. Georges), *coccyx* m., *oryx* m., *cenchris* (s. Georges), *helops* m., *aedon* f. Davon finden sich nur die erstgenannten, z. T. vereinzelt, bei Schulschr. und nicht in klass. Prosa.

Die lateinische Schulgrammatik hat nicht die Aufgabe das Genus griechischer Wörter zu lehren, das ja nicht einmal im griechischen Unterricht systematisch und erschöpfend behandelt wird. Von der erdrückenden Masse der „Ausnahmen“, von denen Schulbücher eine willkürliche Auswahl zu geben pflegen, kommt für die klassische Prosa nur eine ganz geringe Anzahl in Betracht. Und eine absolute Vollständigkeit läßt sich ja doch nicht erzielen. Man beherzige den Ausspruch von Willmann (Päd. Vortr. 13): „Es ist eine falsche Gründlichkeit, die alles über einen Gegenstand Wissenswerte auf einmal vor den Lernenden ausschüttet.“ Vgl. auch Kern Päd.³ 30 f.

⁵⁾ Man kann das Genus dieser Wörter, wenn man es überhaupt für nötig hält, im Anschluß an *natalis, oriens, annalis* u. a. behandeln, wie ich § 19 Anm. 2 gethan habe.

ist nicht nur überflüssig, sondern auch unpraktisch, weil der Anfänger dadurch in seiner Annahme, daß sie wirkliche Substantiva seien, bestärkt wird. Man muß ihm von vornherein einschärfen, daß sie Adjektiva sind und daß man demnach *kalendae Januariæ, idus Januariæ* zu sagen habe. Dann wird auch die Ablativregel: *Aprili = mense Aprili* (Cic. Phil. II 100 u. ö. N. I 643) entbehrlich.

Windnamen. Auch die Windnamen sind auszuschneiden, weil die hierher gehörigen lateinischen Wörter schon ihrer Endung nach m. sind außer *septentriones*, das nicht bloß in der Bedeutung Nordwind m. ist und darum bei anderer Gelegenheit erwähnt werden muß (s. Tiernamen). Die seltenen griechischen Namen sind nicht zu berücksichtigen¹⁾.

Bergnamen. Ebenso wenig gehören die Bergnamen unter die Bedeutungsregeln. Ihr Geschlecht wird, soweit es sich um lateinische Wörter handelt, durch die Endung bestimmt; daher *Alpes f., Soracte n.*²⁾ Eine Ausnahme macht nur *Lucretius m.* bei Hor. Carm. I 17, 1³⁾.

Flußnamen. Die Flußnamen sind masculina, und zwar auch *Tigris*⁴⁾, das sonderbarerweise von Schottm. Kü. k. 23 (K. I 237 u. Berg.) als f. bezeichnet wird.

¹⁾ *etesias* m. (Cic. ep. XV 11, 2; *ventos etesias* nat. d. II 131; vgl. Caes. b. c. III 107; selten f., was bei N. I 643 nachzutragen ist; s. Georges. Plin. XVIII 335 hat den Nom. Sing. *etesias*). — *boreas* m. (poet. u. nachkl.). — *Japyx* m. (erg. *ventus*, poet. u. nachkl.). — *Libs, ornithias, apeliotes, aparcias* nicht bei Schulschr.

²⁾ Die Regel bei E.-S. 7 ist richtig, aber man begreift nicht, wozu sie dasteht.

³⁾ Auch die griechischen Wörter gestatten nicht mit Lattm. die allgemeine Regel aufzustellen, daß die Bergnamen m. seien. Masculina sind *Atlas, Othrys, Eryx* (bei Cic. *Erycus mons*), *Cithaeron, Helicon (Asan)*. — Feminina (ihrer Endung nach): *Aetna, Cyllene, Hybla, Ida, Oeta, Ossa, Pholoe, Rhodope (Carambis, Pyrene)*. — Neutra (ihrer Endung nach): *Pelion* (bei Cic. *mons Pelius*) und die poet. Pluralformen *Dindyma, Gargara, Maenala, Taygeta* u. ä. (*Taenaros* und *Hymettos* als f. nicht bei Schulschr.). N. I 638 f. Gofar. 59.

Daß *Jura* m. ist, wie Georges meint, ergibt sich nicht aus *monte Jura altissimo* (Caes. b. G. I 2) u. ä. Stellen; vgl. *fumen Dubis ut circino circumductum* (b. G. I 38). N. I 639. 643. K. II 27 f.

Seltene und z. T. zweifelhafte Verbindungen wie *subiecto Ossae, nemo-rosium Oelen* Ov. met. I 155. IX 166. 205 K. (*Ossa* und *Oeta* sind je 11 Mal bei Neue als f. nachgewiesen, im Griech. ἡ Ὀσσα, ἡ Ὀτρη [irrtümlich bezeichnet Georges *Ossa* als m.]) sind wie *Praeneste sub ipsa* (Verg. Aen. VIII 561) aufzufassen; vgl. K. I 170 (wo die Stellen über *Pelion* zu streichen sind; Ov. met. VII 224 liest Korn *altum Pelion*; fast. III 441 Merkel *Pelion altius*).

Und was lehrt Lattm.? „Die Bergnamen auf a, wie *Aetna, Ida, Oeta, Ossa*, schwanken im Genus“! Ich muß noch hinzufügen, daß *Aetna* und *Ida* je 22 Mal bei Neue als f. belegt sind, während *Ida* nirgends und *Aetna* nur 2 Mal (in dem Gedichte *Aetna* und bei Solin) mit männlichen Adjektiven verbunden erscheint.

⁴⁾ Z. B. Hor. Carm. IV 14, 46 (*rapidus Tigris*), Plin. VI 127 ff., Mela III 77, Vib. Seq. p. 9, 14 B. Vgl. N. I 639, Schultz 23, die keine Belegstellen an-

Als Ausnahmen werden in den Schulgrammatiken gewöhnlich *Allia*, *Albula*, *Matrona* genannt. Aber *Matrona* findet sich nach N. I 641 nur bei Ausonius einmal als f.³⁾ und verdient daher so wenig speziell erwähnt zu werden wie *Duria*²⁾, heute Dora, (Berg.) und *Sagra* (Kü. k.), die nur bei Plinius einmal als f. vorkommen, oder *Sura* (einmal f. bei Auson.).

Albula ist nicht immer f., sondern bald m. bald f., wie *Garumna*, *Trebia* (f. nur Manil. IV 660), *Drumentia*, *Himera*³⁾, *Mosella*. Aber *Allia*⁴⁾ ist stets f. (bei Liv. Ov.-Luc.).

Als m. auf *a* sind nachgewiesen (die Stellen sind meist vereinzelt): *Addua*, *Bagrada*, *Chrysa*, *Cinga*, *Cremera*, *Diana* (Solin. V 16; das Wort fehlt bei Neue), *Duria* (gew. *Durinus* = Duero), *Isara*, *Macra*, *Marsya*, *Mella*, *Rutuba*, *Sequana*, *Tutia*⁵⁾. Von andern ist das Genus nicht zu belegen z. B. nicht von *Lupia*, *Mosa*, *Sena*, *Tinia*, *Vistula*⁶⁾. N. I 640 f.

Als Resultat ergibt sich die Regel: Manche Flufsnamen auf *a* sind f., wie *Allia*, oder bald m. bald f.⁷⁾

Die Feminina *Lethe* und *Styx* (Ov. Verg. u. a.) sind als griechische Wörter mit Recht im E.-S. gestrichen⁸⁾.

Elaver ist vermutlich n.⁹⁾; desgleichen wohl auch das seltene *Crustumium* (Madv.-T.)¹⁰⁾; Verbindungen wie *flumen Rhenum*, *Metaurum flumen* (Madv.-T.) sind unklassisch¹¹⁾.

führen. Da dies ebensowenig bei *Albis*, *Anio*, *Arar*, die ich in meiner Formenlehre als Beispiele gewählt habe, der Fall ist, so gebe ich einige Citate: *Albis* m. Vell. II 106; vgl. Mela III 30. — *Anio* m. Verg. Aen. VII 683. — *Arar* m. Lucan. I 434.

¹⁾ Georges bezeichnet *Matrona* als m., was nirgends bezeugt ist.

²⁾ ὁ Δουρίτας!

³⁾ ὁ Ταρούνας, Τρεβίας, Δρουμέντας, Ἰμέρας.

⁴⁾ So die Inschriften; in den Hss. der lat. Klassiker wird der Name meist *Alia* geschrieben. Vgl. Weilsenborn zu Liv. V 37, 7 Anh.

⁵⁾ Klotz bezeichnet *Cinga*, *Cremera*, *Sequana*, *Tutia* fälschlich als f. — Dionys. IX 15 ποταμοῦ Κρεμέρα, also ὁ Κρεμέρας. (Benseler ἢ Κρεμέρα!)

⁶⁾ Aus ὁ Δουρίτας, Μόσας, Τενέας, Οὐσιτίλας läßt sich vermuten, daß die entsprechenden lateinischen Formen m. waren. Nach Georges wäre *Vistula* f., nach Klotz außer diesem noch *Lupia*, *Mosa*, *Tinia*!

⁷⁾ Das vorliegende Material rechtfertigt weder die Behauptung von E.-S. 7: „Die Namen einiger kleinerer Flüsse auf *a* sind f.“ noch die Annahme von Schultz 23: „Von den Flüssen sind f. die Flüsse der 1. Dekl. auf *a* und *e* . . . Jedoch werden einige Flufsamen auf *a*, welche den griechischen auf *ας* der 1. Dekl. entsprechen, meist als m. gebraucht wie *Addua* . . .“

⁸⁾ Quellnamen wie *Arelhusa*, *Aganippe*, *Dires* sind f.

⁹⁾ *secundum flumen Elaver*, ad *flumen Elaver* Caes. b. G. VII 34 u. 53; *Elaver* als Nom. b. G. VII 35. Sonst kommt dies Wort überhaupt nicht vor; die Genetivform *Elaveris* (E.-S. Georges) beruht auf Konjekturen. *tepidum Jadar* Lucan IV 405 bezeichnet nicht einen Fluß, wie N. I 640. Gofsr. 59 fälschlich annehmen, sondern die Stadt (vgl. die Note in der Weberschen Ausg.).

¹⁰⁾ *fluvius Crustumium* Plin. III 115; sonst nur noch bei Lucan. II 406.

¹¹⁾ Irrtümlich führt Gofsr. 59 *flumen Rhenum*, Schultz 278 *mare Oceanum* auch aus Caesar an. Bei Caesar ist aber *flumen Rhenum* stets Accus. wie *mare Oceanum*. *mare Oceanum* als Nom., steht nur bei Ampel., Tacitus hat *mare Oceanus*. N. I 642 f.

Übrigens gewöhne man den Schüler rechtzeitig daran nicht *Sequana latus*, sondern *Sequana flumen latissimum* zu sagen.

Städte-, Länder- und Inselnamen. Schon Madvig hat in seinen Bemerkungen über verschiedene Punkte des Systems der lat. Sprachlehre 21 ff. den überzeugenden Nachweis geführt, daß die uns von Kindheit an eingeprägte Regel, nach welcher die Städte-, Länder- und Inselnamen weiblich seien, unpraktisch und unhaltbar ist. Nicht ein einziger lateinischer Orts- oder Ländername gehöre, aufser nach dem Charakter der Endung, zum weiblichen Geschlechte, und die Lateiner hätten keinen bestimmten, von einer Phantasieansicht geweckten Trieb gefühlt, Ortsnamen in femininischer Form auszuprägen, wie die Endungen *um*, *i*, *e*, *ur*, *o* zeigten. Vgl. auch Perth. Erl. 96. Trotzdem halten die meisten unserer Schulgrammatiken (und zwar auch Madv.-T.!) mit harmloser Unbefangenheit an der veralteten Tradition fest und geben entweder eine ganz unrichtige (Scheins, Richter) oder eine ganz wunderliche (E.-S. 7, S.-Busch 2 verglichen mit 4) oder eine durch viele Ausnahmen richtig gestellte, ganz ungeheuerliche Regel¹⁾.

Es würde überhaupt nicht nötig sein die Städte und Ländernamen besonders zu erwähnen, wenn die griechischen auf *us* nicht so zahlreich und gebräuchlich wären, daß man sie schwerlich ignorieren darf. Man lehre also, wie es längst vorgeschlagen ist: Die Städte- und Ländernamen²⁾ auf *us* sind f. (Das Genus der übrigen wird durch die Endung bestimmt.)

Darunter sind auch die Städtenamen auf *ūs*, *untis* zu verstehen; vgl. *Myus* f. (Nep.), *Amathus* f. (Ovid.), *Selinus* f. (Verg.)³⁾.

¹⁾ So las man früher im Moisisstzig (Gillhausen hat dafür die richtige Regel gesetzt):

„Von Städten merk' als männlich man
Sich *Croto*, *Hippo*, *Narbo* an;
Ferner *Sulmo*, *Frusino*,
Tunes und *Vesontio*;
Die Pluralia auf ein *i*,
Als *Argi* und *Putcoli*.
Doch sächlich sind die Städt' auf *um*,
Als *Ilum* und *Tusculum*;
Und die auf *ur*,
Als *Anxur*, *Tibur*;
Und die auf *e*:
Praeneste, *Cuere*;
Die Pluralia auf ein *a*,
Als *Susa* und *Ecbatana*.

Von Ländern sind die auf *um* Neutra, z. B. *Latium* . . .“ Nicht viel besser ist die prossische Fassung bei Berg. Lattm. Madv.- T. und Schultz; kürzer, aber nicht ausreichend, die von S.-Meir.

²⁾ Die Inseln und Halbinseln fallen unter den Begriff Ländernamen.

³⁾ *Selinunte recepto* bei Liv. XXXIII 20 ist, wie Neue meint, verdächtig.

— *Elaeus f.*, *Hiericus f.*, *Rhamnus f.*, letztere nicht bei Schulschr. ¹⁾ N. I 631 f.

Die lateinischen Städtenamen auf *o* sind (ihrer Endung nach) m. wie *Sulmo*, *Frusino*; bei fremdländischen auf *o* und *on* schwankt das Genus, so daß sich keine einfache Regel darüber geben läßt²⁾. *Carthago* ist schon seiner Endung nach f. Der Schüler wird die auf *on* wenigstens nicht als n. gebrauchen, wenn er angehalten wird, nicht alle Wörter auf *n*, sondern nur die auf *ên* (*mên*) als Neutra aufzufassen.

Tunes, *etis* ist seiner Endung nach m. Mit *Troesen f.* (Ovid. u. a.; s. Georges) und den poet. Formen *Acragas*, *Taras*³⁾ wird man die Schulgrammatik so wenig wie mit den Ausnahmen *Canopus m.*, *Orchomenus m.* (Madv.-T.) belasten⁴⁾.

¹⁾ Aber *Pessinus*, was E.-S. als f. anführt, kommt zufällig nur als m. vor (or. de har. resp. 28 f. drei Mal und bei Arnobius), im Griechischen \acute{o} und $\acute{\eta}$ Πεσσινούς. — Vereinzelt und nicht bei Schulschr. findet sich *Sipus* (gew. *Spontum*) als m. und f., *Hydrus* (= *Hydruntum*) als m. und *Phycus* m. [nach Georges wäre *Sipus* nur f., *Hydrus f.*, *Pessinus* und *Phycus* gew. f., ferner *Opus* und *Phlius f.* Belege wird man dafür wohl nicht finden können.]. Auch im Griechischen schwankt das Genus; vgl. $\acute{\iota}$ Κεραιούς, $\acute{\eta}$ Μυούς, \acute{o} u. $\acute{\iota}$ Ἀγθαιμοῦς [$\acute{\eta}$ bei Dem. VI 20], \acute{o} u. $\acute{\eta}$ Ἐλαιούς, \acute{o} u. $\acute{\eta}$ Ἰερικεύς [\acute{o} bei Strabo], \acute{o} u. $\acute{\eta}$ Ὀπυῶς, \acute{o} u. $\acute{\eta}$ Πεσσινούς, \acute{o} u. $\acute{\eta}$ Σελινόυς, \acute{o} u. $\acute{\iota}$ Τραπεζοῦς, \acute{o} Φλιούς, \acute{o} Ὑδροῦς, \acute{o} Φυκούς.

Demnach sind wir jedenfalls nicht berechtigt mit Berg. 33 (Madv. 44, Gofsr. 61) zu lehren, daß die Städtenamen auf *us* im Lateinischen m. und nur bei Dichtern zuweilen per synesim f. seien.

²⁾ Man kann nicht mit Madv. 44 u. Madv. Bemerk. 22 behaupten, daß die griechischen Städtenamen auf *on* und die spanischen auf *o* weiblich sind. Fehlerhaft ist auch die Fassung bei E.-S.: „Die griechischen auf *ων*, *ωνίς*“ [warum werden die auf *ων*, *ωνίς* u. *ωντίς* ausgeschlossen?] „wie *Marathon (!)*, *Croton* sind am besten Feminina.“ Denn *Marathon* ist häufiger m. als f. (letzteres einmal bei Ovid, gew. \acute{o} Μαραθῶν) — *Croto* ist bei Liv. 2 Mal m., bei Sil. einmal f. (gew. $\acute{\eta}$ Κρότιων). Vgl. ferner *Brauron m.* (*Caulon m.*), *Sason m.* (Inselname), *Tecmon m.* (Liv.), *Sicyon m.* (Cic.) u. f. (\acute{o} u. $\acute{\eta}$ Σικυῶν); dagegen *Calchedon f.* (fehlt bei Neue, Luc. IX 959), *Calydon f.*, *Ctesiphon f.* (fehlt bei Neue, Amm. XXIII 6, 23), *Lacedaemo f.* (Cic. Liv.), *Pleuron f.*, *Babylon f.*, *Sidon f.* — Dazu *Vesontio m.* (Caes., \acute{o} Βεσοντιῶν), *Castulo m.* u. f. (m. bei Liv., \acute{o} Καστουλῶν), *Hippo m.* u. f. (*Hippo regius*, *Hippo nova*), *Narbo m.* u. f. (*Narbo Martius*, $\acute{\eta}$ Νάρβων); *Barcino f.*, *Carthago f.* (*Ruscino f.*), *Tarraco f.* (\acute{o} u. $\acute{\eta}$ Ταρράκων, beides bei Strabo), *Urgao f.* N. I 632 f. 638.

³⁾ *Acragas m.* (Verg., \acute{o} u. $\acute{\eta}$ Ἀκράγας); *Taras* (Lucan., \acute{o} u. $\acute{\eta}$ Τάρας). N. I 632.

⁴⁾ *Canopus m.* (Verg. Ov. u. a., als Inselname f. bei Mela; \acute{o} [u. $\acute{\eta}$] Κάνωβος). — *Orchomenus* kommt nur bei Plin. einmal als m. vor (\acute{o} u. seltener $\acute{\eta}$ Ὀρχομενός). N. I 630.

Manche Städtenamen erscheinen in doppelter Form, auf *us* und *um*, z. B. *Ilios f.* u. gew. *Ilium n.* — *Saguntus* u. gew. *Saguntum* — *Abydus* u. *Abydum* — *Lampsacus* u. *Lampsacum* — *Oreus* u. *Oreum* (Liv. XXVIII 7 zu N. I 630). N. I 633 f. 124 ff. Daher hat man *Corintho deloto* im tit. Mumm. auf die Nominativform *Corinthum* (vgl. Ritschl), *Pindenisso capto* (Cic. Att. VI 1, 9. ep. XV 4, 10) auf *Pindenissum* zurückzuführen. Wo steht der Nom. *Pindenissus*?

Die Ländernamen auf *us* sind f. Als Ausnahmen bieten die meisten Schulgrammatiken *Pontus*, *Hellespontus* (E.-S. u. a.), *Bosporus*, *Isthmus* (Gillh. Latm. Schottm. S.-Meir. u. a.).

Dafs *Hellespontus* auch als Ländername m. sei, ist wahrscheinlich, aber nicht erwiesen (vgl. Gofsr. 62). — *Bosporus* als Ländername kommt nur als f. vor (bei Properz u. Sulpic. Sev.) — *Isthmus* m. (3 Mal) u. f. (1 Mal; beides nicht bei Schulschr., ó u. poet. auch ἡ Ἴσθμός). — Aber *Pontus* als m. bei Cic. Pomp. § 21 u. ó. N. I 637 f.

Zum Schlufs noch die Bemerkung, dafs es nicht *Roma urbs* heifst, wie auf Landkarten und in Übungsbüchern steht (z. B. Perth. Lat. Leseb. f. Quinta 52), sondern *urbs Roma*¹⁾, nicht *Corinthus opulenta* (Perth. 7), sondern nach dem Sprachgebrauch der mustergültigen Prosa *Corinthus urbs opulentissima*²⁾.

Baumnamen. Die Baumnamen sind f³⁾. Als Ausnahme wird man höchstens *oleaster* m. (Cic. Verg.)⁴⁾ und die Regel erwähnen, dafs die Baum- und sonstigen botanischen Namen der dritten auf *r n.* sind⁵⁾.

¹⁾ *Roma urbs* findet sich wohl nur bei Vell. I 8, 4 (Schultz 573), und hier ist vielleicht nach dem Vorschlage von H. J. Müller *Romanam urbem* zu lesen, was sich bei Liv., Sen. rhet. und Florus nicht selten findet; vgl. Vell. 1, 6, 4. 2, 21, 3 mit 2, 3, 3.

²⁾ Bedenklich ist auch *Corinthus, oppidum Graeciae, clara erat* (Perth. Lat. Leseb. f. Sexta 3); vgl. K. II 27 f.

„Das Latein, welches man dem Schüler in den unteren Gymnasialklassen bietet, mufs das reinste, echteste Latein sein. Oder darf man am Anfang des Gesangunterrichts *c für d* singen? *Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu.*“ Nügelsbach.

³⁾ Nicht blofs die Baumnamen auf *us*, *i* (Gillh.). Wo bleibt da *abies*, *ilex*, *quercus* u. ä.?

⁴⁾ Schottm. 27: „Masculina sind die auf *-aster*, wie *oleaster*.“ Welche sind denn das aufser *oleaster*? *pinaster* kommt nicht als m. (Madv.-T. Berg.), sondern nur als f. (bei Plin. einmal) vor. N. I 624.

larix ist f. (auch bei Vitruv od. Rose; zu N. I 622). — *rhus* ist bei Plin. f. Gofsr. 60 — (nach Schultz 63 soll das m. häufiger sein; über das n. s. Georges). — *tibulus* wird als m. aus Plin. citiert (Detlefsen giebt aber *quas*; zu N. I 624). — *storax* oder *styrax* m. (Berg.) begegnet nicht in der Schullektüre (ó u. ἡ στύραξ). N. I 667.

Dafs *malus* Mastbaum m. ist, lernt der Primaer noch zeitig genug (Hor. Carm. I 14, 5).

⁵⁾ *ador*, *robur*, *acer*, *siler*, *suber*, *cicer*, *papaver*, *piper*, *siser*, die sämtlich bei Schulschr., wenn auch nicht eben häufig und nicht durchweg mit erkennbarem Genus, vorkommen, sind bei E.-S. ganz ignoriert. Ich würde es beim Unterricht für praktisch halten nur ein Wort der Art z. B. *papaver* (Liv. Verg. Ov.) bei den Ausnahmen der 3. Dekl. lernen zu lassen und daran die oben erwähnte Regel zu knüpfen. Mich dauert der Quintaner, der bei S.-Meir. 30 lernen soll: Neutra sind

acer, *cicer*, *laser*, *laver*,
piper, *siler* und *papaver*,
siser, *suber*, *zingiber*.

Die Wörter, welche sowohl einen Baum als auch einen Strauch bezeichnen, werden als Baumnamen aufgefaßt und sind daher f.: *juniperus* f. (Wacholderbaum, Wacholderstrauch), *buxus* f., *corulus* f., *myrtus* f. (*vitea* f.).

Strauch-, Stauden-, Pflanzen- und sonstige Gewächsnamen. Eine sorgfältige Erwägung des bei N. I 621 ff. gegebenen Materials (verglichen mit Gofsr. 60 f. Schultz 24 u. 38) führt zu folgendem Resultat:

Das Genus der lateinischen Wörter dieser Art wird durch die Endung bestimmt¹⁾.

Eine Ausnahme bilden die auf *r* der 3. Dekl. (vgl. oben Baumnamen) und die verhältnismäßig seltenen Wörter *cucumis* m. (Verg. Georg. IV 122) und *carex* f. (Verg. Georg. III 231). — *spinus* steht Verg. Georg. IV 145, aber ohne erkennbares Genus²⁾; *caulis* (Cic. Verg. Hor.) ist nicht bloß in der Bedeutung Kohl m. — Einige sind communia; ihr Geschlecht steht aber bei Schulschr. fast nirgends mit der Endung im Widerspruch. *vepres*, *iun* ist gew. m.³⁾, *sentis*, *tum* m. und f. (Berg., Engl., Lattm., S.-Meir., Schultz führen die Singularform *sentis* (!) ausdrücklich als m. an⁴⁾).

Die Lehre vom Genus der griechischen Strauch-, Pflanzen-, und Fruchtamen ist nicht in der lat. Grammatik zu erörtern; vgl. oben S. 88 Anm. 4. Schwierigkeit machen übrigens nur die

Die seltenen Wörter *laser*, *zingiber*, *lavor* stehen nicht bei Schulschr.; Plin. hat *lavor condita et cocta*; vgl. unten S. 95 Anm. 1. — Der Plural *cicera*, *sisera* war nach Varro ungebräuchlich (Plin. hat *siseres*).

tuber (Madv.-T.) als botanischer Name kommt bei Schulschr. schwerlich vor: *tuber* n. Morehel [*tuberas* m. Nußpflirsich, *tuberes* f. Nußpflirsichbaum]. Vgl. N. I 622. 624 f. 626. Georges u. Klotz (zu Gofsr. 61).

¹⁾ Z. B. *carduus* m., *fungus* m., *iuncus* m., *muscus* m., *apium* n., *lilium* n., *triticum* n. — *dumus*, was E.-S., Schultz, Schottm. ausdrücklich als m. anführen, läßt sich als solches nicht belegen (Ov. Met. XII 356 wird nicht mehr *dumo* gelesen: Korn *trunco*, Merkel² *dudum*). — *rubus* (E.-S.) ist m. u. (seltener) f.; s. unten.

²⁾ Man betrachtet *spinus*, *i* als f. Als Beleg dafür kann ich nur das Citat aus Varro bei Charisius *ex spinu alba* geben. — *ruscus*, *rusco* und *ebuli* bei Vergil wird man vielleicht auf *ruscum* (Festus) und *ebulum* (Plinius) zurückzuführen haben; ob *ruscus* (Colum.) f. war, ist unsicher (N. I 624). Dafs es einen Nominativ *ebulus* weiblichen Geschlechts gab (Georges u. a.), läßt sich aus Plin. XXV 119 *ebuli*, *quam* nicht erweisen.

³⁾ Das Genus von *vepres* und *sentis* läßt sich aus der klass. Prosa nicht belegen. *vepres* ist m. bei Verg. (2 Mal) Hor. u. Colum., f. bei Lucr. und nach dem Zeugnis eines Grammatikers auch bei Livius; der Nominativ *veprecula* ist zweifelhaft (N. I 678). Über die seltenen Singularformen *vepreum*, *vepre* (dies einmal bei Ovid) und *vepris* (Hor. Carm. I 23, 5?) s. N. I 460.

⁴⁾ *sentis* ist 2 Mal m. (Verg. Col.) u. 2 Mal f. (in den Gedichten Culex u. Nux), N. I 677; über den Singular s. N. I 460. — *rubus* ist m. bei Verg. Col. Plin. (4 Mal) u. Pall.; f. bei Gell. Samm. Prud. N. I 623 f. — *pampinus* m. u. f. (N. I 623, zu Gofsr. 71).

centunculus m. u. f., *grossus* m. u. f., *rumex* m. u. f. (N. I 622 f.) kommen wohl so wenig wie *atriplex* (m. u.) n. bei Schulschr. vor.

auf *us*¹⁾, die teils m.²⁾, teils f.³⁾, teils comm.⁴⁾ sind und vielfach eine neutrale Nebenform auf *um* haben⁵⁾. Ihr Geschlecht läßt sich z. T. nicht mit Sicherheit ermitteln.

Edelsteinnamen. Über das Genus dieser Wörter geben unsere Schulgrammatiken mit Recht keine Auskunft. Denn die Regel, daß sie größtenteils f. oder comm. sind, ist für den Schüler wertlos, zumal da die Belege dafür sich meist bei Plin. und Isidor., aber — abgesehen von *amethystus* f. Ov. a. a. III 181 u. a.; als m. einmal bei Isidor. — nicht bei Schulschr. finden. Nicht wenige sind m. wie *adamas* (Verg.), *smaragdus*, *beryllus*; andere schon ihrer Endung nach f. wie *iaspis* (Verg.). N. I 626 ff.

Schiffs-, Dramen- und Buchstabennamen. Nach Haacke, Stilistik 48 (Madv. u. a.) sind die Schiffs- und Dramennamen, auch wenn die Endung widerstreitet, f.; desgleichen öfters die Buchstabennamen. Aber derartige Konstruktionen sind durchaus poetisch oder nachklassisch und stehen auf einer Linie mit *Praeneste sub ipsa* (erg. *urbe*), *Amphipolis liberum* (erg. *oppidum*), *subiecto Ossae* (erg. *monti*), *dictamnium pota* (erg. *herba*.) Vgl. oben S. 89 Anm. 3 und S. 95 Anm. 1.

Die Regel von den Schiffsnamen beruht meines Wissens allein auf der bekannten Virgilstelle: *Centauro invehitur magna* (Aen. V 122, vgl. 157). Dagegen werden bei Silius Schiffsnamen 3 Mal als m. gebraucht (*undivagus Python*, *corniger Hammon*, *Triton captivus*). N. I 643. In klassischer Prosa würde es heißen: *Centauro magna navi* (vgl. Haacke a. O.).

¹⁾ Die Wörter mit neutraler Endung sind doch wohl durchweg als n. zu betrachten. Wenn Plinius *alisma*, *crocodileon*, *poterion* u. ä. mit weiblichen Attributen verbindet (N. I 622), so folgt daraus nicht, daß diese seltenen Wörter an sich f. waren; Georges bezeichnet sie richtiger als n. Denn Plinius konstruiert auch *Amphipolis liberum*, *Hippo quod*, *Obulco remotum* (erg. *oppidum*) mit dichterischer Freiheit (N. I 637) und *dictamnium pota* (erg. *planta*) neben *dictamnium tenue* u. ä. (N. I 623).

Demnach ist auch die Beweiskraft der vereinzelt Stellen bei Plinius, nach denen man *paliurus*, *polygonus*, *lagopus*, *cissanthemos*, *echios*, *laver* u. a. als f. betrachtet, doch jedenfalls äußerst gering.

²⁾ Z. B. *acanthus* m., *calamus* m., *hyacinthus* m., *narcissus* m. (f. Verg. eel. V 387). — *aspalathos* m., *asparagus* m., *boletus* m., *rhamnus* m., *asphodelus* m. neben *asphodelum* n., vielleicht auch der Plural *ellebori* (ὁ ἑλλέβορος) neben *elleborum* n.

³⁾ Z. B. *nardus* f. (Hor.) neben *nardum* n. (Hor.) — *biblos* f., *papyrus* f. wohl nicht bei Schulschr. — *byssus* f. (Schultz) gehört nicht hierher, da es schwerlich als Pflanzennamen bei Lateinern vorkommt; ebenso wenig *carbasus* f. (Schultz), das übrigens vereinzelt auch als m. erscheint.

⁴⁾ Z. B. *amaracus* (m. f.) u. *amaracum* n., *balanus* m. f., *crocus* (m. f.) u. *crocum* n., *cytius* m. f. u. *cytium* n., (*lapathus* m. f.) u. *lapathum* n., *lotus* m. (auch bei Cic.) u. f., *phaselus* m. f. (Wenn Gofs. 61 lehrt, daß *phaselus* als m. Gondel, als f. Bohne bedeutet, so ist dieser Unterschied unhaltbar. *phaselus* Gondel ist m. u. f. N. I 652, *phaselus* Bohne wird als f. von N. I 622 nur durch eine Stelle aus Colum. belegt; ὁ φάσηλος.)

⁵⁾ Die Nebenform auf *um* ist oft gebräuchlicher, z. T. allein üblich, z. B. *hibiscum* n. (ὁ ἰβίσκος). — Irrig behauptet Gofs. 60, daß die Formen *asphodelus*, *crocus*, *ruscus*, *lapathus* nicht nachgewiesen seien.

Verbindungen wie *Eunuchus acta est* sind vor- und nachklassisch (nicht bei Schulschr.). Bei Juvenal. I 5 steht *scriptus necdum finitus Orestes* (Titel einer Tragödie). N. I 643 f. In mustergültiger Prosa dürfte schwerlich *fabula* fehlen: *Eunuchus fabula acta est* (vgl. Haacke a. O. und Cic. Brut. 78 *cum Thyesten fabulam docuisset*).

Die Buchstabennamen werden von Quintilian und Späteren häufig mit weiblichen Adjektiven verbunden: *o correpta* = *o littera correpta*. Cicero braucht sie als neutra: *e plenissimum* (de or. III 46); ebenso Varro und oft auch spätere Grammatiker. N. I 644 f.

Weiffenburg i. E.

P. Harre.

Zu Ovidius.

Welches Geschlecht haben im Lateinischen die Bergnamen auf *a* und *e*? Sie sind unzweifelhaft feminina (s. oben S. 89 Anm. 3); nur bei zweien (*Ossa* und *Oeta*) scheinen römische Schriftsteller das masculinum neben dem femininum zugelassen zu haben. Diese Erscheinung ist jedenfalls befremdend, da die beiden Namen im Griechischen stets feminina sind und man doch wohl annehmen muß, daß das von den Griechen angewandte Geschlecht für die Römer, wenigstens zunächst, maßgebend gewesen sei; auch giebt es, um dies sogleich zu bemerken, keine Inschrift und keine Dichterstelle, durch welche das masculinum belegt resp. gefordert würde.

Das Material, nach welchem geurteilt werden muß, ist gering. Es kommt für *Ossa* nur Folgendes in Betracht: Prop. 2, 1, 19: *Ossan inpositam* (L. Müller; *inpositum* Burmann); Ovid Am. 2, 1, 14: *ingestaque Olympo ardua devertexum Pelion Ossa tutit*; Ibis 283: *utque dedit saltus de summa Thessalus Ossa* ('summo quatuor scripti et primae editiones' Heinsius); Sen. Agam. 347: *inposita Ossa*; Thyest. 812: *Thessalicum Thressa premitur Pelion Ossa*; Herc. Oet. 1152: *Thessalicum Pelion Ossam premit* (so ER; *Thessalica Pelion Ossa premit* A); Herc. Oet. 1740, wo Peiper und Richter *convulsam solo Ossan* schreiben, obgleich in der einen Handschriftenklasse (E) *concussam*, in der anderen *convulsam*, in beiden also die Femininendung überliefert ist (daher Leo richtig: *convulsam*); Lucan 1, 389: *piniferae*¹⁾ . . . *Ossae rupibus incubuit*; Verr. Flacc. 7, 606: *in summa Oeta*; Stat. Silv. 3, 2, 65: *summae Ossae*; Theb. 2, 82: *mediae Ossae*; 3, 319: *Arctoe Ossae*; 5, 261: *gelida Ossa*; 9, 220: *aëria ab Ossa*; Achill. 1, 320: *gelida sub Ossa*.

¹⁾ Eine in die Augen fallende Variante ist hier *piniferi*. Über diese schreibt mir aber H. G. enthe: „Das durch Bersmann in die Texte von Grotius, Bentley und der Bipontina gelangte *piniferi* ist Druckfehler; die Femininendung ist ohne jede Abweichung durch alle Hss. gesichert.“

Das ist alles. Ob hiernach wohl den das masculinum belegenden Varianten eine Bedeutung beizulegen ist?

Unter diesen Umständen frappiert es, wenn man in den neuesten Ovid-Ausgaben die vollste Übereinstimmung herrschen sieht hinsichtlich des Verses Met. 1, 155: *fulmine et excussit subiecto Pelion Ossae*, und zwar obwohl die Überlieferung (nach Korn) folgende ist: *subiectae* fragm. Bern., *subiect/////* (über der Rasur ein Buchstab, der im Druck nicht deutlich zu erkennen ist, aber wohl o sein soll) M ('fausse videtur subiectae'), *subiectum λ*, *subiectum* mit übergeschriebenem 'vel to' ε. Hiernach hätten die Hsgb., dünkt mich, alle Ursache gehabt, *subiectae Pelion Ossae* zu schreiben. Wollten sie die Form *subiecto* festhalten, wozu eine Berücksichtigung der codices Heinsiani veranlassen konnte, so gab es für sie nur die Lesart *subiecto Pelio Ossam*, die sich aber weniger empfiehlt, weil die Form *Pelion* in allen Hss. ohne Ausnahme gestanden zu haben scheint.

Auch bei dem Namen *Oeta* hat man beide Geschlechter als neben einander gleichberechtigt angesehen. Und doch steht die Sache hier nicht anders als bei *Ossa*: nirgends tritt das Metrum für das masc. ein; wohl aber läßt der Vers mehrfach nur das fem. zu, und die Varianten betreffen vorzugsweise Accusativformen von Adjektiven, bei denen die Verwechslung von *am* mit *um* schon durch die Form des in alten Hss. gebrauchten offenen *a* nahe gelegt wurde. In den neuen Bearbeitungen lesen die Hsgb. Verg. Cul. 202: *aurata ab Oeta*; Ciris 350: *gelida ab Oeta*; Ovid Met. 9, 230: *arboribus caesis quas ardua gesserat Oete*; Heroid. 9, 147: *in media Oeta*; Sen. Herc. Oet. 862: *haec haec renatum prima quae poscit diem Oeta eligatur*; Herc. fur. 133: *summa prospicit Oeta* (Varianten: *summo* Mog., *summum* (Oetan) VA); Lucan. 3, 178: *Herculeam Oeten*; 8, 800: *si tota est Herculis Oete*; Stat. Theb. 1, 119: *dubiamque Oeten* (so O. Müller nach den Hss.; *dubiumque* Burmann); 4, 158: *frondosa ab Oeta*; 12, 67: *in accensa Oeta*; Sil. It. 6, 452: *summa in Oeta*; Claud. Gigant. 66: *Haemoniam Oeten* (so Rapphelingius; *Haemonium* N. Heinsius). Also trotz einzelner Varianten, die das männliche Geschlecht indizieren, halten die Hsgb. mit Recht das fem. für das Geschlecht, welches diesem Bergnamen zukommt.

Nur in den neuesten Ovid-Ausgaben liest man Met. 9, 166: *implevitque suis nemorosum vocibus Oeten* und 9, 205 *perque altum saucius Oeten . . graditur*. An letzter Stelle ist die Überlieferung *altum* M *altam* λε, an ersterer *nemorosum* Mλε, *nemorosam* zahlreiche Codices des Heinsius. Sollte nicht an beiden Stellen die Femininform herzustellen sein? Wer wird glauben, daß Ovid in 65 Versen denselben Namen zweimal als masc. und einmal als fem. gebraucht habe?

H. J. Müller.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Acta seminarii philologici Erlangensis ediderunt Iwanus Mueller et Augustus Luchs. Volumen tertium. Erlangae, in aedibus A. Deichert, 1884. 478 S. Großoktav. 8 M.

Wiederum liegen zu einem sehr ansehnlichen und gut ausgestatteten Bande vereinigt philologische Studien verschiedener Verfasser aus dem Erlanger Seminar vor, zu welchen sich emendationes Livianae von Luchs und die kurze Besprechung einer Stelle des Polybios von Wunderer gesellen. Es sind ihrer an Zahl acht, von denen sechs in lateinischer Sprache verfaßt sind. Was die Art der Behandlung betrifft, so tragen sie alle, und man kann wohl sagen zu ihrem Vortheile, die gemeinsame Signatur der Schule. In allen findet sich mit unverdrossenem Fleiße das verzweigte Material der Untersuchung zusammengetragen, lichtvoll gruppiert, mit gewissenhafter, sehr vorsichtiger Methode behandelt und zu klar formulierten Resultaten verarbeitet. Ein besonderes Lob verdienen noch der leichte Fluß und die peinliche Sauberkeit der Darstellung. Ein eingehender Bericht über alles hier Gebotene würde der Tendenz dieser Zeitschrift nicht entsprechen. Es wird also hinsichtlich der Abhandlungen, welche in gar keinem Zusammenhange mit den Zielen des Gymnasiums stehen, ein kurzes Wort genügen müssen. Auch die andern Abhandlungen freilich, welche sich auf die Schulschriftsteller beziehen, sind weit entfernt für die Schule direkt Verwertbares zu bieten; aber mit Rücksicht darauf, daß sie sich in dem engeren Kreise der philologischen Interessen des wissenschaftlich gesinnten Gymnasiallehrers bewegen, scheint es doch nicht unangemessen, ihrer auch an dieser Stelle zu gedenken.

Einen Beitrag zur lateinischen Stilistik liefert die deutsch geschriebene Abhandlung von A. Roschatt über den Gebrauch der Parenthesen in Ciceros Reden und rhetorischen Schriften (S. 189—245). Der Verf. handelt hier nicht von jenen bequemen und nachlässigen Einschreibungen nebensächlicher Gedanken, durch welche sich bei kunstlos und schnell Schreibenden der Zusammenhang oft unterbrochen findet, er will vielmehr die

Anwendung der Parenthese für rhetorische Zwecke einer gründlichen Betrachtung unterwerfen. Freilich kann man ihm von vornherein nicht zugeben, daß in diesem kunstvollen Gebrauche der Parenthese „das eigentliche Wesen“ derselben zu erblicken sei. Ihrem „eigentlichen Wesen“ nach ist die Parenthese vielmehr ein unorganisches Einschiesel, welches den Hauptgedanken jäh unterbricht und den Leser auf einen Augenblick von dem eingeschlagenen Wege seitwärts zwingt. Sie ist also ihrer Natur nach etwas in verdrießlicher Weise Störendes und hat den Zorn strenger Stilisten durchaus verdient. Am Schlusse des ersten allgemeinen Theils bringt der Verf. seine Ansicht im Gegensatz zu den unvollständigen Erklärungen seiner Vorgänger in folgende Formel: unter einer Parenthese sei eine Einschaltung in den einfachen Satz oder zwischen die Glieder des zusammengesetzten Satzes zu verstehen, wodurch der Hauptgedanke momentan durch einen andern Gedanken unterbrochen wird, der nicht notwendig zum Zusammenhang gehört, daher auch nicht syntaktisch mit dem Satze oder Satztheile, dem er eingeschoben ist, verbunden ist, wohl aber in einer gewissen logischen Zusammengehörigkeit mit dem Hauptgedanken steht. Diese Einschaltungen gebrauchte Cicero nicht etwa als Nothbehelf zur Unterbringung von Gedanken, sondern zur Erzielung rhetorischer Effekte und zur vollen Ausprägung eines Gedankens, der klar und in allen seinen Beziehungen entwickelt dem Leser vorgeführt werden soll, wobei er auch Nebensächliches und weniger Bedeutendes nicht außer Acht lassen durfte. Die freie Anfügung des Gedankens habe Cicero gewählt, um nicht die Einfachheit und das Ebenmaß der Periode zu stören, sei jedoch auch nach Aufhebung des syntaktischen Zusammenhanges stets bemüht gewesen, die Einheit der Periode zu wahren. Verf. beschränkt seine Beobachtungen auf Ciceros Reden und auf die rhetorischen Schriften, weil sich in jenen die erregte Sprache der Beredsamkeit, in diesen die ruhigere Darstellung wissenschaftlicher Erörterung darbiete, für deren Wesen sich freilich fast ebenso reicher Gewinn aus den allerdings etwas weniger sorgfältig stilisierten philosophischen Schriften würde haben gewinnen lassen. Die Briefe Ciceros sind unberücksichtigt geblieben, weil „aus der enormen Anzahl von Parenthesen, welche die freie, familiäre Sprache, wie sie den Briefen eigen ist, mit sich bringt, keine Beobachtungen für den Gebrauch derselben in dem Kunststile der Prosa gezogen werden können.“

Dem ersten allgemeinen Theile der Abhandlung wäre eine weitere Ausführung zu wünschen gewesen. Eine Parenthese, welche auch nicht einmal „in einer gewissen logischen Zusammengehörigkeit mit dem Hauptgedanken steht“, würde überhaupt nur noch mit Rücksicht auf die Etymologie des Wortes den Namen einer Parenthese verdienen. Was also der Verf. im Gegensatz zu den wenig präzisen Definitionen seiner Vorgänger

als eigentümlich für die kunstvolle rhetorische Parenthese in Anspruch nimmt, gilt auch von der kunstlosen Parenthese der gewöhnlichen Redeweise. Selbst da freilich, wo im Gespräch ein völlig fremder Gedanke in grammatisch selbständiger Form den angefangenen Gedanken durchschneidet, wird zwischen beiden immer noch ein verbindendes Glied bestehen, obgleich es nicht immer zu entdecken ist. Die Ideenassociation ist eben kapriciös und von einer unbegrenzten Verzweigkeit. Je näher der Peripherie des ersten Gedankens der Punkt liegt, an welchen der eingeschobene Gedanke sich anfügt, um so störender ist die Einfügung; je näher dem Centrum des ersten Gedankens sie anderseits ansetzt, um so lieber wird sie von dem Hörer und Leser, trotzdem sie die Form des Satzes zerstört, als etwas zu dem augenblicklich Behandelten Gehöriges hingenommen. Eine Berechtigung aber gewinnt erst die Parenthese, wenn sie nicht bloß eines von den vielen zufälligen und nebensächlichen Elementen, welche in jedem einigermaßen komplizierten Gedanken liegen, beiläufig erörtert, einem aufzuckenden Einfall des Redenden nachgehend, sondern wenn sie nach Verdienst einem würdigen und wesentlichen Teile des Hauptgedankens mit leiserer Stimme eine Erklärung zu teil werden läßt und den Leser so zugleich aufklärt und bei dem Wichtigem länger festhält. Für solche, das Wesentliche betreffenden Ausführungen giebt es aber bestimmte syntaktische Formen. Diese verschmäh die Parenthese und läßt so als ein unorganisches Einschießel erscheinen, was, wenn es eine berechtigte Parenthese ist, dennoch organisch mit dem Gedanken verwachsen ist. Woher nun aber diese Gewohnheit, den syntaktischen Organismus des Satzes zu zerstören, trotzdem es der Sprache doch nicht an mannigfaltig abgestuften Mitteln fehlt, um selbst Nebensächliches organisch einzufügen? Ohne Zweifel, weil es bequemer ist, dem sich hinzugesellenden Gedanken seine syntaktische Selbständigkeit zu lassen als ihn in die Konstruktion aufzunehmen und in ein genau passendes Abhängigkeitsverhältnis zu bringen. Im Gegensatz zu dem Verf. meine ich also, daß man das eigentliche Wesen der Parenthese nicht in ihrer Anwendung für rhetorische Zwecke zu erkennen hat, sondern daß ihre eigenste Eigentümlichkeit sich aus dem Charakter des Gesprächs erklärt. Die Parenthese entspringt bald der Verlegenheit, bald der Bequemlichkeit des Sprechenden und ist etwas, was eigentlich nicht sein sollte, weil es mit der Idee einer vernünftigen Gedankenentwicklung streitet. Aber in diesem Naturalismus des Sprechens, welcher die Gesetze der strengen Komposition verhöhnt, liegt eine Quelle neuer Schönheiten, aus welcher sich die Schriftsprache verjüngen muß, weil sie sich selbst ohne Einschränkung überlassen Gefahr läuft, in ihrer strengen Regelmäßigkeit zu erstarren, einseitig und langweilig zu werden. So wußte denn ein Sprachkünstler wie Cicero die Willkür und das Kompositionsfeindliche

der Parenthese zu adeln und das Rohe und Natürliche derselben durch geschickte Behandlung in Kunst umzuwandeln. So ist manches an sich Unschöne, an seiner Stelle und mit gewissen Einschränkungen als Ingredienz verwendet, von trefflicher Wirkung. *Quaedam etiam negligentia est diligens*, sagt Cicero. Auch von der Parenthese können wir mit seinen Worten sagen: *indicant haec non ingrati negligentiam de re hominis magis quam de verbis laborantis*. Zu der Verlegenheit und Bequemlichkeit aber, aus der ich eben den Ursprung der Parenthese hergeleitet habe, möchte sich noch eine dritte, so zu sagen edlere Quelle gesellen, der es vornehmlich zuzuschreiben ist, daß die Parenthese auch für rhetorische Wirkungen verwendbar erschien: eine geschickt eingefügte Parenthese von proportioniertem Umfange zwingt den Hörer weit nachdrücklicher, die erste Hälfte des durchkreuzten Hauptgedankens festzuhalten, als wenn derselbe Gedanke in die Form eines syntaktisch untergeordneten Satzes gekleidet wird. Die Parenthese wird deshalb von mäsigem Umfange sein müssen, und wenn sie sich auch bisweilen, wie der Verf. nachweist (S. 206), bei Cicero zu großen komplizierten Perioden ausdehnt, so wird man doch auch an diesen Stellen das *εὐσύννοτον* gewahrt finden, zumal wenn man sie sich mit leiserer Stimme und in etwas beschleunigtem Tempo dem Hauptsatze eingefügt denkt. Der Verf. betont mit Recht nachdrücklich, daß die Parenthese in Ciceros eigenen Augen kein stilistischer Fehler war. Wir wissen ja, mit wie unermüdlicher Sorgfalt Cicero seine Rede gestaltete. Anstatt aber sich Maß aufzulegen im Gebrauche der Parenthesen, läßt er sie in dem Maße, als er sicherer die strenge Form der Darstellung beherrschte, vielmehr häufiger werden.

Auf den ersten allgemeinen Teil der Arbeit, welcher den Charakter eines Vorwortes trägt, folgt der spezielle Teil, die eigentliche Arbeit, welche klar nach Gesichtspunkten geordnet eine große Fülle des Materials bietet. Doch vermisse ich in diesem Teile oft eine geistige Verarbeitung und eigentliche Ausnutzung des Materials. Aus der z. B. gleich im Anfange des Kapitels konstatierten Tatsache, daß Parenthesen ebenso häufig in Aussagesätzen sind, als sie in Befehl-, Wunsch- und Ausrufsätzen selten sind, liefs sich doch ein leicht erkennbarer Gewinn ziehen für das tiefere Erfassen derselben. Auch was nach Durchsprechung der einzelnen Satzarten über den Umfang solcher Einschaltungen gesagt wird, leidet an Äußerlichkeit. Die einfache Bemerkung Quintilians, daß die Parenthese kurz sein müsse, damit nicht das Verständnis des Ganzen verdunkelt werde, sagt weit mehr. Ob die Parenthese den Umfang eines einfachen Hauptsatzes nicht überschreiten oder durch Hinzutreten eines Nebensatzes erweitert werden oder zu einer großen, komplizierten Periode anschwellen dürfe, das hängt doch vor allem von dem Gewichte des Hauptgedankens ab.

Und wie die Parenthese innerlich dem Hauptgedanken proportioniert sein, d. h. ihm an Gewicht erkennbar nachstehen muß, so wird, wer seine Rede gestaltet, auch die äußere Symmetrie zu wahren wissen. Der Verfasser bespricht sodann die Partikeln, welche zur Einführung der Parenthese verwendet werden können; in einem sich daran schließenden Kapitel handelt er über die Stellung der Parenthese. Das Schlufskapitel endlich untersucht, in welchem Verhältnis der Inhalt der Parenthese zu dem von ihr unterbrochenen Gedanken stehe.

Der Verf. hat, wie im Anfange gesagt, die Briefe Ciceros nicht in den Kreis seiner Beobachtungen gezogen. Von seinem Standpunkte mit Recht, weil er das „eigentliche Wesen der Parenthese“ in der rhetorischen Kunstparenthese erblickt. Alle rhetorischen Mittel aber, wenigstens die berechtigten, sind nichts als Veredlungen natürlicher und spontaner Wirkungsversuche. Will man also ihr Wesen erfassen, so wird man aus ihren naiven, noch nicht fein berechneten Anfängen mehr Aufklärung gewinnen als aus ihrer kunstvollen Gestaltung. Ich halte deshalb dafür, daß gerade aus Ciceros Briefen sich viel über das Wesen der Parenthese lernen ließe. Die Darstellung entbehrt hier der Berechnung und ist doch nie gemein naturalistisch. Ist es doch die Sprache eines, der auch noch so schnell schreibend garnicht schlecht schreiben konnte. Noch auf einen Punkt will ich kurz hinweisen. Zwischen dem strengen syntaktischen Bau und der unorganischen Einfügung durch eine Parenthese im eigentlichen Sinne stehen die rein explikativen Sätze in der Mitte. Der Verf. berührt diesen Punkt (S. 217) hinsichtlich der Relativsätze, aber ich finde ihn an dieser sehr dankbaren Stelle sehr kurz und schweigsam. Auch den parenthetischen Charakter der Apposition hätte es sich wohl verlohnt genauer zu untersuchen.

Eine zweite, gleichfalls auf Cicero bezügliche Abhandlung trägt die Überschrift: *Ciceronis de oratore librorum codices mutilos antiquiores examinavit E. Stroebel* (S. 1—74). Erst in unserem Jahrhundert ist der hohe Wert dieser *codices mutili* für die Kritik der Bücher *de oratore* erkannt worden. Sie sind reich an naiven, noch nicht überklebten Fehlern, aus welchen sich oft sichere Schlüsse auf das Richtige thun lassen. Der Verfasser unterwirft die drei älteren dieser *codices mutili* einer eingehenden und sehr scharfen Untersuchung. Für den *cod. Abrincensis* stand ihm eine, wie er versichert, sehr sorgfältige Kollation Heerdegens zur Verfügung, für den *cod. Harleianus* eine neue, von Luchs besorgte Kollation, den *cod. Erlangensis* hat er selbst von neuem verglichen. Da im *cod. A* das ganze erste Buch fehlt, so beschränken sich die Vergleichen auf das zweite und dritte Buch. Eine Zusammenstellung der gemeinsamen Auslassungen, Änderungen und Zusätze ergibt das Resultat, daß die drei genannten Handschriften aus einer gemeinsamen Quelle herkommen.

Interpolationen sind in allen dreien nur sehr wenige und stets vielmehr auf einen Irrtum als auf bewusste Willkür zurückzuführen. Aus einer Vergleichung der Abweichungen ergibt sich ferner, daß die Handschriften H und A mit gleicher Treue den Archetypus wiedergeben, und daß die dritte Handschrift E diesen beiden an Zuverlässigkeit nachsteht, ferner daß diese letztere in einem näheren Verwandtschaftsverhältnis steht zum cod. A als zum cod. H. An etwa 120 Stellen hat E mit A dieselben, zum Teil recht sonderbaren Fehler gemeinsam. Eine Prüfung der bezeichnenden Stellen, an welchen die Handschriften A und H jede entweder allein das Richtige oder allein Falsches bieten, führt zu dem Ergebnis, daß dem cod. A allerdings die erste Stelle gebührt, daß ihm H an Wert aber ziemlich gleichkommt. H zeigt häufige leere Stellen, welche seine Glaubwürdigkeit erhöhen, ist aber vielfach von einem zweiten Schreiber nach einem andern guten codex verbessert. Die Handschrift E stimmt häufig mit A überein; an andern Stellen wo A und H Falsches haben, hat sie das Richtige; aber die zahlreichen, nachlässigen Auslassungen, sowie die Änderungen hindern, diesen codex mit A und H auf eine Stufe zu stellen. Gleichwohl gehört er dem engsten Kreise der besten codices an, weil seine Fehler auf Nachlässigkeit beruhen und der Art sind, daß sie niemanden täuschen können. Hinsichtlich der Handschriften A und H ergibt die Untersuchung dieses, daß beide nur durch das Zwischenglied zweier etwas abweichender unbekannter codices auf den gemeinsamen Archetypus zurückgeführt werden können. Die Handschrift E andererseits ist unleugbar mit A verwandt, aber nicht aus A selbst, sondern aus einem Zwillingscodex von A herzuleiten. Ein anderes Kapitel handelt von der geringen Glaubwürdigkeit der codices mutili recentiores, deren abweichende Lesarten nur den Wert von Konjekturen haben, so daß nach der Herbeiziehung jener wertvollen alten Handschriften viel an dem Texte dieser Bücher mit Recht geändert worden ist und noch manches wird geändert werden müssen. Zum Schluß werden die codices integri behandelt. In Bezug auf diese gehen die Meinungen auseinander. Adler, Sorof u. a. halten dafür, daß diese codices ganz aus dem verloren gegangenen alten codex Laudensis stammen; andere meinen, daß in ihnen nur die in jenen verstümmelten Handschriften fehlenden Abschnitte aus dem codex Laudensis ergänzt worden sind. Der Verfasser bekennt sich hinsichtlich einiger dieser vollständigen codices (lg. 3 und 6) zu dieser letzteren Ansicht; von den andern aber glaubt er annehmen zu müssen, daß sie ganz aus jenem codex Laudensis stammen.

Noch eine zweite Abhandlung beschäftigt sich mit der Textkritik Ciceros: *Ciceronis de officiis librorum codices Bernensem 104 eique cognatos examinavit E. Popp* (S. 245—298). Gewisse allen bekannt gewordenen Handschriften

von Ciceros Schrift *de officiis* gemeinsame Fehler beweisen, daß alle aus einem Archetypus abstammen. Doch ist zugleich klar, daß diese Handschriften in zwei Klassen zerfallen. Offenbar nämlich haben die codices B H A ba eine gemeinschaftliche nähere Quelle, in welcher man nicht zugleich auch den Ursprung der übrigen Handschriften erkennen kann. Über den Wert dieser zweiten Klasse gehen die Ansichten auseinander, was nicht zu verwundern ist, weil nur von einem ihr angehörigen codex (Bernensis c) die Lesarten bisher vollständig bekannt waren. Neuerdings ist der codex Harleianus 2716 (L), welcher derselben Familie angehört, von Luchs verglichen worden. Auf diese Kollation gestützt sucht der Verf. zu einer Wertbestimmung dieser zweiten Klasse von Handschriften zu gelangen, gesteht jedoch, daß er mit einem zuversichtlichen Schlufsurteile an sich halten müsse, ehe er nicht auch einen dritten codex derselben Klasse, den vollständigen Palatin. p, verglichen habe. Zunächst weist er nach, daß der sogenannte Graevianus mit dem von Luchs verglichenen Harleianus identisch ist, sodann daß der codex Bernensis (c) und der Palatinus (p) mit diesem aus einer Quelle stammen. Der codex c, welcher aus dieser Klasse von Handschriften bisher allein vollständig bekannt war, ist offenbar interpoliert und mit höchster Vorsicht zu gebrauchen, wiewohl er Falsches mitunter durch stichhaltige Konjekturen verbessert zeigt. Auch der codex p, soweit wir ihn kennen, leidet an willkürlichen Änderungen; dabei fehlen ihm die glücklichen Verbesserungen von c. Der neu verglichene Harleianus (L) hingegen, welcher bisher nur unvollkommen aus den Lesarten des Grävius bekannt war, erweist sich von hoher Bedeutung, weil in ihm alle absichtlichen und willkürlichen Änderungen fehlen, während die groben und leicht erkennbaren Fehler andererseits auf einen unwissenden Abschreiber hindeuten. Als Lesarten der den Handschriften dieser zweiten Klasse gemeinsamen Quelle glaubt der Verf. demnach betrachten zu dürfen alles, was sich übereinstimmend in diesen drei Handschriften L p c findet, sodann alles, was L, L p und c in Übereinstimmung mit den Handschriften jener ersten Klasse bieten, wozu sich einige wenige Lesarten gesellen, die sich nur in L und L p finden. Was hingegen c, p und im allgemeinen auch L und L p allein für sich Besonderes haben, stammt aus einer anderen Quelle. Der Verf. vergleicht zum Schlufs den auf diese Weise gewonnenen Text jenes codex, aus welchem die drei Handschriften der zweiten Klasse herstammen, mit dem Texte des gleichfalls nicht mehr vorhandenen codex, welcher die gemeinsame Quelle der Handschriften der ersten Klasse ist, und gelangt zu dem Resultate, daß dieser Archetypus der ersten Klasse allerdings eine höhere Autorität besitzt, weil in ihm die Spuren absichtlicher Änderungen fehlen.

Ich begnüge mich mit einer kurzen Erwähnung der anderen Abhandlungen:

Das Verhältniß der Punica des C. Silius Italicus zur dritten Dekade des T. Livius von L. Bauer (S. 103—160). Vgl. H. J. Müller in dieser Ztschr. 1883 Jahresh. S. 352.

Annotationes ad Demosthenis orationem in Cononem, scripsit C. Zink (S. 75—102). Den Anmerkungen zu den einzelnen Stellen ist ein Kapitel über die *γραφὴ βουλευσεως* vorausgeschickt, in welchem der schwankende Begriff der *βούλευσις* bestimmt wird. Es sei die *βούλευσις* im eigentlichen Sinne, wo der Mord versucht oder vollführt wird, ohne dafs der Veranstalter thätigen Anteil nimmt oder auch nur zugegen ist, von jener andern zu unterscheiden, welche mit der *ἀποχειρία*, dem *φόνος ἐκ προνοίας* im Grunde identisch sei. Für diese erste, für welche die Rede Antiphons *κατὰ μητρονιάς* ein Beispiel bietet, sei das Palladion der zuständige Gerichtshof gewesen; die zweite hingegen sei vor dem Areopag verhandelt worden. Ein anderes einleitendes Kapitel sucht den Nachweis zu liefern, dafs zwischen der privaten Injurienklage (*δίκη αἰκίας*) und der öffentlichen Klage wegen Frevels (*γραφὴ ὑβρεως*) die private Klage wegen Frevels stand, welche im Falle der Verurteilung durch eine gesetzlich normierte Geldstrafe gebüßt wurde.

Ich füge zum Schluss die Titel der drei übrigen Abhandlungen hinzu: *Observationes criticae ad Panegyricos Latinos* scripsit C. Burkhard (S. 161—187). — *De dictis VII sapientium a Demetrio Phalereo collectis disputavit G. Brunco* (S. 299—397). — *De versionibus pastoris Hermae latinis quaerere instituit J. Haussleiter*. — In allen steckt viel gewissenhafte Arbeit; aber es ist nicht möglich, ohne ein Eingehen auf viele fachwissenschaftliche Einzelheiten, die an dieser Stelle nicht besprochen werden können, auch nur kurz darüber zu referieren.

Berlin.

O. Weiffenfels.

Rudolf Menge, *C. Iulii Caesaris commentarii de bello Gallico*. Für den Schulgebrauch erklärt. I. Bändchen. Buch I—III. Mit einer Karte von Gallien. Gotha, F. A. Perthes, 1883. VIII und 119 S. (außerdem 5 Seiten geographisches Register). — II. Bändchen. Buch IV—VI. S. 121—239 (außerdem 3 S. Anleitung zum Übersetzen, nicht numeriert). 8. à 1,30 M.

In Betreff des ersten Bändchens kam K. Wald Meyer in dem Aufsätze „Über die bibliotheca Gothana u. s. w.“, N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. CXXVIII S. 497—511, nach mannigfacher Anerkennung im einzelnen, zu dem Endergebnis, dafs „diese Ausgabe“ einfach „für verfehlt zu erachten“ sei, und ebenso glaubte Rud. Schneider, Phil. Wochenschr. III Sp. 266—269, „diese Ausgabe für schädlich erklären und demgemäß ihre Einführung dringend widerraten“ zu müssen. Kurz vor dem Erscheinen des zuerst er-

wähnten Artikels, der inzwischen von Brosin, ebd. Sp. 312—318, in der Anzeige von Felix Kolbe u. s. w. (Programm des Kgl. Gymn. zu Stade 1883), einer schonungslosen Kritik unterzogen worden ist, hatte I. Prammer eine im ganzen günstige Beurteilung desselben Bändchens in der Phil. Rundsch. III Sp. 995—1003 veröffentlicht, in deren vorletztem Absatze es heisst: „Ref. ist überzeugt, daß die vorliegende Ausgabe . . . den Schülern für ihre häusliche Präparation gute Dienste leisten wird, namentlich durch die vielen Fingerzeige für eine präzise Übersetzung“. Diese Anerkennung in erhöhtem Mafse auf die beiden nunmehr erschienenen Bändchen auszudehnen, fühle ich mich, der Aufforderung der verehrten Redaktion zu einer Besprechung derselben gern Folge leistend, nach einer ziemlich genauen, längere Zeit fortgesetzten Durchsicht der Arbeit des bewährten Cäsarkenners verpflichtet, während ich durchaus nicht in der Lage bin, jene beiden absprechenden Urteile zu unterschreiben. Ehe ich aber den Eindruck, den die Arbeit auf mich gemacht hat, kurz zusammenfasse, halte ich es für notwendig, mit einigen Worten darauf hinzuweisen, daß nach meiner Ansicht nur dann der objektive Standpunkt bei der Besprechung gewahrt und eine vorurteilsfreie Prüfung des Geleisteten erzielt werden kann, wenn man den Plan der ganzen Sammlung, wie er fertig und bestimmt vorliegt, genau ins Auge faßt. Hätte Menge aus eigenem Entschlusse eine Ausgabe für Schüler besorgt, so würde ein anderer Mafsstab anzulegen sein. Hier haben wir es nur mit dem ihm anvertrauten Teile der bibliotheca Gothana zu thun. Und dies veranlaßt mich wiederum zu einer noch allgemeineren Vorbemerkung.

Noch vor 10 Jahren galt es für einseitig und beschränkt, unter Schulausgaben solche zu verstehen, die nur für die Schüler eingerichtet wären; für Schüler und Lehrer, hiefs es; dies mit Citaten zu belegen, wird man mir wohl gern erlassen. Das ist anders geworden. Einen völligen Umschwung in der Auffassung dieses Begriffs hat namentlich die Überbürdungsfrage (s. Prammer a. a. O. Sp. 999 Z. 7—13) mit sich gebracht, unter deren einseitiger Behandlung und Lösung so mancher Ordinarius, zumal bei ernstem Streben nach wissenschaftlicher Fortbildung, schwer zu seufzen hat. Die Zeitströmung ist nun einmal banaisch; sie verlangt Dressur. Während früher, und nicht zum Schaden der Lernenden, vieles der eigenen freien geistigen Thätigkeit überlassen wurde, muß jetzt jedes einzelne eingetrichtert, eingeleutet werden, so daß der Standpunkt von Freunds Schülerbibliothek glücklich wieder erreicht wäre, wenn nicht dem Schüler geflissentlich doch noch möglichst viel Anregung zum Nachdenken und Selbstauffinden geboten würde. Und solange diese eben ange deutete Modifikation festgehalten wird, ist die Befriedigung des Bedürfnisses der Zeit, wie sie das umsichtig entworfene Programm der bibl. Goth. in Aussicht stellt, mag immerhin diese ganze Richtung durch einen Notstand hervorgerufen sein, durchaus nicht zu

mißbilligen. Jedenfalls ist eine Schulausgabe, die sich gegen die Ansprüche des Zeitgeistes verschließt, nicht mehr konkurrenzfähig mehr bleiben, — es müßte denn plötzlich eine neue Strömung eintreten. Könnte ja doch einmal der deutsche Geist wieder ein echt deutsches Unterrichtssystem aus sich heraus bilden, während wir jetzt unbewußt dem französischen immer mehr zusteuern.

Um nun auf Menges Cäsar Ausgabe zurückzukommen, so hat derselbe nicht nur dem in dem Prospekte der bibl. Goth. aufgestellten Plane, sondern auch den von ihm selbst im Einklange damit auf S. III—VII des Vorworts speziell für die Cäsarlektüre entwickelten Ansichten und Grundsätzen in so umsichtiger und gewissenhafter Weise Rechnung getragen, daß man wohl, wie es bei jedem ersten Versuche der Fall ist, an Einzelheiten Anstoß nehmen kann — und so könnte man auch hier nach einer jetzt sehr in Aufnahme gekommenen Methode auf ein paar beliebig herausgegriffene Stellen eine vernichtende Kritik gründen —, aber das Ganze, soweit es sich bis jetzt überschauen läßt, nur als durchaus gelungen und dem Zwecke entsprechend bezeichnen muß. Auf jeder Seite kann man sich davon überzeugen, mit wie großer Selbstverleugnung der Herausgeber gearbeitet, wie er seine umfassenden und gründlichen Vorarbeiten ausschließlich im Interesse der Schüler verwertet hat. Dies ist um so mehr anzuerkennen, als, laut Vorbem. S. III zu dem „Specimen Lexici Caesariani“ u. s. w. 1884, der „Auftrag . . ., eine methodische Ausgabe des B. G. auszuarbeiten“, eine längere Unterbrechung der Arbeit an dem Lex. Caes. bedingte. Und wenn er ebenda sagt: „Bald stellte es sich heraus, daß die Aufgabe . . . viele Zeit in Anspruch nimmt, weil jede Anmerkung in den Dienst des gesamten Schulzweckes gestellt werden muß und man daher den Kommentar vielfach nach der formalen Seite durcharbeiten muß, um Einheitlichkeit zu erzielen“, so kann ich nur bestätigen, daß der richtigen Erkenntnis der Anforderungen auch das Gelingen, die Erreichung des Ziels gefolgt ist, — natürlich soweit dies bei dem allmählichen Erscheinen der Ausgabe möglich ist. Gerade diese Zergliederung in drei selbständig erscheinende Abteilungen [Walther, Paderborn bei Schönigh, erscheint sogar in 4 Hefen] ist geeignet, der Gleichmäßigkeit in der Bearbeitung einigermaßen Eintrag zu thun, aber der darauf beruhende „wohlüberlegte Plan“, der S. VI des Vorworts kurz dargelegt wird, ist richtig durchgeführt, und auch über das „ganz natürliche“ S. VIII angedeutete Schwanken (s. Prammer a. a. O. Sp. 997 Mitte) hat den Herausgeber sein pädagogisches Talent glücklich hinweggeholfen. Das freilich ist wohl zweifellos, daß Menge, wenn später bei weiteren Auflagen, wie zu hoffen steht, ein gleichzeitiges Erscheinen des ganzen B. G. zweckmäßiger befunden werden sollte, dann von selbst verschiedenes in den Anmerkungen teils streichen, teils ändern wird.

Es folgen nun noch einige Bemerkungen über einzelne Punkte, wobei ich alle schon anderwärts erwähnten Einzelheiten übergehe oder wenigstens, im Falle der Nichtübereinstimmung meinerseits, als bekannt voraussetze und in Betreff des ersten Bändchens von Prammers oben erwähnter Besprechung als Grundlage ausgehe.

In der dem zweiten Bändchen vorausgeschickten Anleitung zum Übersetzen, die teils eine Wiederholung, teils eine Erweiterung von S. 12—14 des I. Bändchens enthält, fehlt unter B immer noch das *pron. determ.* (ebenso wie, allerdings nach den besten Hss., 3, 4, 1, wo außer Nipp. und Frigell nur mir *is* uneutbehrlich erscheint, und in der 1. Anm. zu 5, 35, 3). Nach 1, 8, 3, zusammengehalten mit 1, 10, 3 *ei munitioni, quam fecerat*, muß dort stehen *ea dies, quam (is dies, quem)*, s. Prammer Sp. 998 g. E., um so mehr, weil bei dem folgenden Beispiele mit Recht nach 1, 7, 2 *is* weggelassen ist. Dasselbe gilt für P., womit nicht gesagt ist, daß ich das Prammersche *ea pars* 1, 1, 5 für richtig halte. Statt *incensus* oder des von Prammer Sp. 988 Mitte fälschlich nach 1, 2, 1 verlangten *inductus* ist nun richtig unter J *adductus* gesetzt, aber warum nicht mit der gewöhnlichen Wortstellung wie 7, 50, 4? Auch die unter T und V (vgl. 1, 7, 4, 20, 4 a. E.; s. auch B. C. 3, 9, 1. 79, 4) angeführten Ausdrücke könnten mehr mit dem Texte des Schriftstellers in Einklang gebracht werden.

Meine Nachlese zum I. Bändchen beschränke ich auf Folgendes:

Komm. I. Die von Prammer zu 12, 1 gerügte Übersetzung von *influit* hat ihren guten Grund, denn bei der gewöhnlichen Bedeutung würde man *inter* statt *per fines* u. s. w. erwarten. — 15, 3. 4 ist weder, wie bei Prammer, *a* vor *novissimo* eingeschoben, noch von den beiden Wörtern *pubulationibus populatiōibusque* eins getilgt; ersteres unbedingt mit Recht. — 16, 6 halte ich es nicht für nötig, mit Prammer *frumentum* einzuschieben (noch mit Kvičala *frumento* nach *quod*), muß aber dessen Interpunktion vor *praesertim* und *multo*, wie von jeher, als die einzig richtige anerkennen; Menge interpungiert hier wie Kraner, während er hingegen 17, 6 *necessariam rem* beibehält; s. ihn selbst Phil. Rundsch. II Sp. 683 f. — Die Anm. zu 22, 2 *quem . . . voluerit* ist vollkommen zu billigen, während in der letzten zu 24, 2, wie 3, 26, 3 ausweist, die Anführungszeichen offenbar auf einem Druckfehler beruhen. — Daß ich 24, 2. 3 (bis auf *sed*) und 25, 1. 5 (ohne Einschränkung) mit der Textgestaltung einverstanden bin, habe ich schon in meiner Textausgabe gezeigt. — Während ich zu 26, 3 *raedasque* Prammer recht geben muß, kann ich es nicht zu 29, 2 *quarum . . . rerum* (ebensowenig wie ich *aberat* 25, 5 billige). — Wiewohl ich mich neuerdings 28, 3 (= Holder, Prammer) *frugibus* aufzunehmen entschlossen habe, kann ich doch die Beibehaltung von *fructibus* an sich nicht mißbilligen und mache bei dieser Gelegenheit auf B. C. 3, 58, 5 aufmerksam, wo die Hss. *fructus* statt

frons bieten. — Die Beibehaltung von *populi Romani* 30, 1 (gegen Kraffert und Prammer) beruht auf demselben richtigen Grundsatz wie die von *portas succendunt* 2, 6, 1 (s. Prammer Sp. 1002!), vielleicht auch die des von jeher geächteten *in occulto* 31, 1¹⁾. — 31, 7 ist die 2. Anm. anders auszudrücken, nicht zu streichen. — Wie 31, 12 eine „Bemerkung“ zu dem gar nicht „auffälligen Lokativ *Admagitobrigae*“²⁾ nötig befunden werden kann, begreife ich nicht. — 34, 1 erscheint mir die Prammer(-Kvičala)sche Erklärung des Gen. *utriusque* künstlicher als die gewöhnliche, die bei Menge steht. — 38, 5 ist die Weglassung von *mille* in der Anm. selbstverständlich nur ein Versehen. — 40, 5 liegt die zu *quos* vermisste Anmerkung eben in dem von Prammer bemängelten Ausdruck der vorletzten Anmerkung. Allerdings finde auch ich dies Verfahren des Herausgebers nicht elementar genug. — Vergleicht man 40, 2. 16 *appetisse, adroganter* mit 3, 12, 1 a. E. 3, 13, 2 a. E. 4, 26, 2. 31, 2 u. a., so vermisst man die jetzt nicht mehr zu umgehende Konsequenz in der „Angleichung der Konsonanten im Inlaute“, welcher doch nur wenige composita nicht unterworfen sind. — Während ich in 40, 12. 15 durchaus nichts vermisste, kann ich 41, 1. 3 weder *iniecta* (statt *innata*) für nötig halten, noch das von *egerunt* abhängige *uti* (nicht *ut*) als final anerkennen. Wegen des letzteren verweise ich auf B. C. 1, 35, 1. 2, 36, 2, wegen des ersteren auf Cic. de off. 1, 18, 64 in . . . *elatione . . . animi . . . cupiditas principatus innascitur* und in Verr. 5, 53, 139 *causa . . . non recepta, sed innata . . . est*. — 41, 3 verlangt die hsl. Überlieferung sowie der feststehende Gebrauch Cäsars *neque umquam*. — 41, 4 ist zwar das überlieferte, auch von Prammer beibehaltene *ex aliis* (nicht = *ceteris*; s. Kraner) wohl kaum anderweit zu belegen, doch erinnert es zu sehr an den Gebrauch von *ἄλλος*, um ohne weiteres dem C. abgesprochen und durch *ex Gallis* ersetzt zu werden. — 42, 5. 6 ist die Ausstossung von *quam* und *ei* entschieden zu billigen; trotzdem habe ich neuerdings ersteres lieber aufgenommen als den ganzen Relativsatz nach Paul (Holder) für unecht erklärt. — Zu 44, 8 ist hinzuzufügen, daß, wenn Menge Recht hätte, es in der Anm. wenigstens *venias* heißen müßte. — 44, 9 finde ich *Aedui* bei C. nicht störend. — 45, 2 Anm. 2 sehe ich nicht ein, warum man bei C. die bei Suetonius stehende Umschreibung mit *forma* verlangen soll; vgl. 7. 77, 16 *in provinciam redacta*. — 47, 1 ist es doch fraglich, ob Menge „mit Doberenz passend“ die Änderung *legatum* aufgenommen hat, während er 53, 4 (kein Versehen!) völlig im Rechte ist. — Wegen des von Menge 54, 1 aufgenommenen *senserunt* endlich (s. Heller Phil. XVIII S. 510) mache ich noch darauf aufmerksam, daß hier, abweichend von den beiden zur

¹⁾ Darnach Druckfehler in meiner Textausgabe.

²⁾ Bei mir Druckfehler auf der Karte.

Rechtfertigung angeführten Stellen 1, 23, 1. 7, 2, 5 (erstes Verbum im Imperf.) 3 (koordinierte) Perfecta aufeinander folgen würden, *ceperunt, senserunt, occiderunt*, und noch dazu das mittelste durch relativische Anknüpfung enger mit dem ersten verbunden; auch *ex his* würde so etwas störend sein.

Komm. II. 4, 6 hat M. mit Holder (nach β), Kr. und Prammer *fines* aufgenommen; vgl. 6, 22, 3; s. Heller Phil. XVIII S. 508; ich sehe keinen hinreichenden Grund dazu. — Anstatt zu 11, 2 *exercitum* war schon zu 1, 49, 4 *hominum* eine „Note“ und hier bloß Verweisung auf diese Stelle zu fordern. — 15, 4 würde ich mir immer noch eher das auch von Holder, Kr. und Prammer aufgenommene *ad luxuriam pertinentium*, welches wenigstens dem Ciceronianischen Sprachgebrauche entspricht, als das folgende *eorum* gefallen lassen. — 17, 4 habe ich mich trotz Hss. und Holder zu *iis* (nach *munimenta*) nicht entschließen können; auch Frigell (= codd.) kann wohl kaum auf Zustimmung rechnen; ich hätte beinahe *munimentique* drucken lassen. — Zu 19, 8 *porrecta loca* (Pr. = Holder *loca aperta*) und *enim* (statt *autem*) brauche ich meine abweichende Ansicht nicht, resp. nicht nochmals auszusprechen. — 21, 1 ist die erste Anmerkung nur dann gerechtfertigt, wenn man, wie ich es ausdrücklich thue, s. Doberenz, den Superlativ in der Übersetzung verlangt. — 24, 4 *diversos*, 30, 4 *omnibus* (vgl. 6, 29, 1) und *sese collocare* (was ich danach hinzufügen zu müssen glaubte, s. in meiner Textausgabe) ist vollkommen zu billigen. — „Im höchsten Grade konservativ“ hat sich M. nicht oder nur teilweise erwiesen 29, 3, wo er mit Prammer (nach Vielh.) *deiectus* giebt, während er dasselbe 22, 1 als Konjekture für *delectus* (Holder) verschmätzt; vgl. R. Schneider, Phil. Wochenschr. III Sp. 295 f. — Zu 33, 7 *capitum* vgl. 1, 29, 2 Anm. 2.

Komm. III. Die 1, 6 (wo zu Anfang richtig das passivische *hic . . . flumine divideretur* steht; allerdings bei C. einzig in seiner Art) von Pr. (nach Kraffert) genommene Umstellung von *ad hiemandum* finde ich bedenklicher als die von mir selbst neuerdings wieder aufgegebene Einschließung. — Um die von ihm mehrfach, wohl mit Recht, für unmöglich erklärte Bedeutung von *collocare* „anordnen“ 4, 1 zu beseitigen, hat M. dieselbe dem folgenden Verbum *administrare* beigelegt; so auch 9, 2. 2, 20, 4; ob dies mit Recht? — Die Aufnahme von *acceperint* 8, 4 ist einigermaßen durch die hsl. Überlieferung gerechtfertigt; da aber z. B. 1, 40, 5 *cum . . . videbatur* schlechterdings nicht beseitigt werden konnte, hätte hier das viel weniger anstößige *acceperant*, trotz A. Horner, auch stehen bleiben können. Vgl. auch *sunt* 5, 11, 4 (in der Anm. fehlt *iis*). — 12, 1 ist *bis accidit* beibehalten; das von mir für einzig möglich gehaltene (*quod*) *is accedit* erkläre ich: „diese nämlich drängt heran“. — Das Komma nach *puppae*, ebenso wie die (schon an sich und besonders im Hinblick auf das folgende

crassitudine) richtige Erklärung von *altitudinem* und von *haec*, endlich die Änderung der Interpunktion vor letzterem 13, 2—6, dies alles dient wesentlich zur Erleichterung des Verständnisses der nicht leichten Stelle: von der Notwendigkeit der zuerst angeführten, schon von Oud. und Hold., dann von Kraffert befürworteten Interpunktion bin ich jedoch noch nicht überzeugt. — Während ich sonst mit den Bemerkungen Prammers einverstanden bin, zumal da er nicht die Umstellung der, von M. recht gut erklärten, Worte *infirmiore animo* verlangt, kann ich die beiden zu 20, 1 nicht für richtig halten. — 21, 3 steht richtig, abweichend von Pr., *secturaeque*. — Zu 26, 5. 6 erwähne ich, da in der anfangs erwähnten Besprechung Rud. Schneider a. a. O. S. 269 *contenderunt* st. *intenderunt* verlangt, daß bei Livius mindestens 2 mal, 36, 44, 3 und 41, 11, 2, das letztere Verbum mit dem Infinitiv konstruiert vorkommt, und daß *recipit*, trotz Phil. Rundsch. III Sp. 331, nach den Hss. richtig von M. aufgenommen ist.

Auch das II. Bändchen veranlaßt mich nur zu wenigen Bemerkungen, da ich auch hier rein zustimmender mich möglichst enthalte.

Komm. III. Das M. 1, 9 *quod* beibehalten hat, kann ich trotz Heller Phil. XVIII S. 508 gerade im Interesse der Schüler nicht gut heißen, denen man auch wohl nicht *iumenta prava* 2, 2 vorführen sollte; mich wenigstens hat gerade der Gebrauch des letzteren bei Cicero in den ähnlichen Zusammenstellungen de fin. 5, 17, 46. 47 (vom Menschen) *quae in membris prava . . . aut imminuta sint* und *pravitatem imminutionemque corporis* in der Aufnahme des weniger beglaubigten *parva* bestärkt. Denn was ist da *pravus* anders als *deformis*? — Hingegen ist 2, 3 das Kranersche *eosque* (Druckfehler oder Konjekture? seit der 7. oder 8. Aufl.) nicht aufgenommen. — 2, 5 würde ich der zu *quamvis pauci* gegebenen Anm. eine Zusammenstellung mit dem unmittelbar vorhergehenden (adjektivischen) *quemvis numerum* (und 5, 28, 4 *quantavis copias*) vorziehen. — In 3, 3 stimmte früher mein Text bis auf das erste *sunt* mit dem Mengeschen überein, die hsl. Überlieferung scheint mir aber unbedingt auf *paulo sunt* . . . *ceteris* zu führen. — 4, 7 finde ich die 1. Anm. trotz Köchly-Rüstow und v. Göler überflüssig. — In den vorl. Anm. zu 5, 1, 6, 5. 11, 3 genügte die einfache, wörtliche Wiederholung der entsprechenden Anm. zu 1, 9, 3, zu 1, 7, 2 (jedoch mit dem Inf. „befehlen“ u. s. w., kürzer: verlangen) und 1, 8, 3 a. E. (vgl. 1, 20, 5); in den letzten zu 5, 1. 3 sind die Ausdrücke teils nicht entsprechend teils nicht gewählt genug; zu der ersteren Stelle vgl. Anl. V; 5, 2 (Anm. 1 *ut*, vgl. oben zu 1, 41, 3) Anm. 3 dürfte das Verbum „anhalten“ doch zu schwer zu finden sein. — 6, 1 Anm. 2 ist der Komparativ nicht berücksichtigt. — 7, 3, wo das auch von mir für unecht erklärte *haec* durch eine ungewöhnliche Interpunktion zu halten versucht wird, kann ich die Anm. zu

traditus und *deprecari* nicht zweckentsprechend finden, 7, 4 Anm. 1 und 4 sollte statt „öfters“ 1, 7, 3 stehen, statt *possido* der Inf. — 14, 2 Anm. 1 nehme ich an „es giebt“ Anstofs. — Erst 15, 2 steht die von Pr. zu 3, 3, 3 (genauer zu 2, 24, 2) vermifste beschränkende Anm., also erst an der 4. von den 11 (12) Stellen des B. G. — 17, 6. 25, 6 und 27, 1 sehe ich keinen Grund, nach Frigell und Madvig *destinabantur, primi* und *esse* (wie bei Dob. steht) aufzunehmen. Die „Unmöglichkeit“ u. s. w. an der ersten Stelle, s. Phil. Rundsch. III Sp. 332, leuchtet ein. — 22, 3 muß ich mich trotz Menges ausführlicher Erörterung Phil. Rundsch. II Sp. 686—688 gegen die auch von Pr. aufgenommene Konjektur (E. Hoffmanns und Kochs) *constratisque, quot* immer noch ablehnend verhalten; da mir die überlieferte Lesart völlig klar zu sein scheint und ich bei derselben am allerwenigsten an *praeteres* Anstofs nehme, halte ich es nicht für nötig, einen term. techn. aus dem B. C. herüberzunehmen. — 31, 1 Anm. 2 müßte das poetische (2 mal im 8. Buche vorkommende) *sors* durch *fortuna, casus* ersetzt werden; Anm. 3 leistet dem beliebten Irrtum Vorschub, der Umstand, dafs heiße *id, quod*. — 32, 1 Anm. 2 beanstande ich „jetzige“.

Komm. V. Die Weglassung von *enim* 7, 8 kann ich als das einfachste Auskunftsmittel nicht mißbilligen, 7, 9 a. E. mache ich aber zu „betonte“ ein Fragezeichen; auch § 7 Anm. 2 würde „ein Mensch“ nur dann grammatisch genau sein, wenn das dort miterwähnte *eum* wirklich im Texte stände; *qui. . neglexisset* ist ja reiner Kausalsatz. — 11, (3—)5 S. 165 steht mittels eines feinen pädagogischen Kunstgriffs in der Anm. *multi laboris*, aber „Arbeit“, *opera*, geht im Texte vorher, also „Anstrengung“ oder „Mühe“! (vgl. 19, 3 a. E.) — 12, 2 ist *praedae ac belli inferendi* richtig beibehalten, jedoch das, wie bei Holder und Prammer, folgende *transierant* scheint mir trotz der hsl. Autorität unhaltbar zu sein; s. Kr. — 13, 7 hätte ich die Aufnahme von *centenum* erwartet, zumal in Anbetracht des Schülerstandpunktes. — Zu 18, 5 letzte Anm. verweise ich aus pädagogischen Gründen auf 3, 15, 2 a. E. (26, 5) und 4, 14, 2 a. E. — 23, 6 a. E. heißt *per* in dem verb. comp. doch wohl: (bis) ans Ziel, d. h. ans Land, „glücklich“ liegt in *omnes. . incolumes*. — 25, 5 ist *legatis quaestoribusque* (Prammer nach Ciacc. *quaestor e que*), 53, 6 wohl im Zusammenhange damit *quaestore* beibehalten; das macht sehr gespannt auf den „Bericht über die Textgestaltung“. — Die von Prammer Phil. Rundsch. III Sp. 1100 f. zu 26, 4 und 27, 5 bei mir vermifsten, teilweise lexikalischen Notizen (wo ich nur „und richtigeren“ nicht gelten lassen kann) hat M. seinem Zwecke entsprechend verwertet, doch hat er es ebenfalls unterlassen, an der 2. Stelle auf 3, 4, 1 zu verweisen. — 34, 2 ist jedenfalls verständlicher als bei Holder, der *pugnandi* vor *pares: nostri* beibehält; *numero pugnando* ist gut von M. erklärt, aber mein Zweifel an der Möglichkeit

dieses dat. ger. besteht immer noch zu Recht. — 36, 1. 3 g. E. 37, 2 a. E. 5 (Anm. 2). 38, 1 finden sich mehrere zum Nachdenken anregende Fragen, jedoch ist an der Berechtigung der beiden letzten, zu *intra vallum* (vgl. 57, 3 a. E.) und *intermittit*, zu zweifeln. Die den gleichen Zweck wie die zuletzt erwähnte verfolgende 6, 35, 7 a. E. ist wesentlich vorzuziehen. — Dafs *se ipsi* „zuweilen bei C.“ = *inter se* stehe (37, 6 a. E.), ist mir nicht erinnerlich; 2, 25, 1 *militēs sibi ipsos . . . esse impedimento* liegt doch der Fall anders. — Die Anm. zu *repentino* c. 39, 2 halte ich nach der ganzen Anlage des Buches, wenigstens ohne Verweisung auf 2, 33, 2 g. E., für überflüssig. — 40, 2 hat Menge mit Recht das von Kraffert (Besprechung von Prammers Textausgabe) Phil. Rundsch. III Sp. 1361 für „dumm“ erklärte *admodum* beibehalten und übersetzt, anstatt *ad numerum* (vgl. 1, 15, 1. 31, 5 a. E.) dafür zu setzen. Zum Überflufs verweise ich auf Livius, z. B. 21, 36, 2 *in pedum mille admodum altitudinem*, 27, 30, 2 a. E. *M admodum hostium*; vgl. 22, 24, 14. 42, 63, 3. 44, 43, 8. — 42, 2. 3 brauche ich *quosdam* und das aus den interpolierten Hss. aufgenommene *cogebantur*, allerdings bezeichnender als das gewöhnliche *nitebantur*, nicht mit weiteren Bemerkungen zu begleiten; § 2 erinnert so einigermaßen an (12, 2 und) 1, 54, 1. — Die mir bisher unbekannt, doch wohl eigene Konjekturen *fossili* 43, 1 ist jedenfalls beachtenswerter als die von Holder aufgenommene Wagenersche *fusilis* (acc. plur.). — Die von Pr. S. XII teils vorgeschlagene, teils vollzogene Tilgung von *demigrandi causa* und *eo die* 43, 4. 5 hat natürlich bei M. nicht stattgefunden. — 44, 3. 4. 10. 11 sind mit Recht die Lesarten *spectas* (Frig., Pr.), *quaque pars* (Kr.), *vero opinantur occisum* und *occidit* (Frig.) mit den gewöhnlichen, nur zum Teil besser bezeugten vertauscht, mit Unrecht scheint mir aber § 11 M. mit Kr., Holder, Pr. *delatus* statt *deiectus* zu schreiben, obgleich er 4, 12, 2 (Anm. 3) ausdrücklich bemerkt hat, dafs *deicere* „im Pass. auch stürzen“ heifst. — Die Erklärung von *suam* (wofür auch ich mich entschlossen habe mit den Genannten *summam* aufzunehmen) . . . *praestiterat* 45, 2 würde mehr auf *probare* (ohne Dat. 44, 3) als auf *praestare* passen.

Komm. VI. Bei M. steht 1, 2 der bei Kr. von der 8. oder 9. Aufl. an im Texte fortgeführte Druckfehler *rogasset* nur in der Anm. (hier bei Kr. richtig). Die Änderung 1, 3, *resarcire* (s. die letzte Anm. — an *re-* hat M. keinen Anstofs genommen —) ist ein kühner Griff, um das immerhin bedenkliche *detrimētum au-gere* zu beseitigen; dagegen erinnere ich z. B. an B. C. 3, 10, 9. — 7, 6 schreibt M. statt des jetzt verfehmt, von mir nach reiflicher Überlegung beibehaltenen *in consilio*, wie ich bei Dob., *in concilio*. — Auch 7, 8 ist, dem Charakter der Ausgabe entsprechend, der letzte Satz beibehalten (ebenso wie 1, 39, 5 der erste). — Bei *ab Suebis* u. s. w. 10, 1 findet sich eine von der

gewöhnlichen abweichende Erklärung, mit der ich mich eher befreunden kann als mit der von Pr. beliebten Ausstofsung von *in-turris* u. s. w. — 13, 3 ist durch Einschlebung von *Iis* (Kvičala *eiſque*) die Stelle ebenso verständlich geworden wie bei mir, es fragt sich nur, welches von beiden Auskunftsmitteln das einfachere ist. — 13, 5 Anm. 2 (wo es 4, 5 heißen soll) wäre es wohl zweckmäßiger gewesen, wenn sich M. mit der Verweisung auf 5, 24, 5 begnügt hätte. — 19, 2 ist wohl mit Unrecht *superari* beibehalten. — Ich notiere nur, daß M. 21, 3 nach den Hss. *ab parvulis* giebt, während er an das 3, 1, 1 von ihm mit Recht nach Holder aufgenommene *ex finibus* Phil. Rundsch. III Sp. 331 die Bemerkung knüpft, daß „C. vor *f.* in der Regel *a.* . . setzt“; sollte dies nicht auch für *p* gelten? Ist doch das *ab* 34, 3 bloß aus 3 geringeren Hss. eingesetzt. — Zu den 21, 4. 5 und 40, 1. 2 von Bonnet und Eufner vorgeschlagenen Interpunktionsänderungen hat sich M. nicht entschlossen. — 22, 2 steht statt *qui tum* (so Heller statt *cum*) sehr passend nach geringeren Hss. *quique*. — Die gleiche Erscheinung 22, 3. 4, *agricultura* und *potentissimis*, ist an der letzteren Stelle treffender bezeichnet als vorher (durch „elliptisch“). — 23, 4. 9 ist, abweichend von Pr., *et* statt *ut* (nach Kraffert; ob notwendig?) und *quaque*, das einzig Richtige, aufgenommen. — 24, 4 kann ich gegen *patientiaque* nichts Wesentliches einwenden, den Vorzug verdient aber doch das Hellersche . . . *qua* (*ante*). — Daß M. 29, 1 im Texte nichts geändert hat, billige ich vollkommen; wenn ich auch die Umstellung von *omnes* bei Pr. aus Z. 3 nach Z. 1 (nach 10, 4) ebenso beachtenswert finde wie die oben zu 3, 1, 6 erwähnte, so kann ich doch nicht zugeben, daß *omnes* oder *homines* (Kr. nach Oud.) *Germani* „sinnwidrig“ sei. — 35, 7 hat M. (wie Pr.) gegen die von Pr. Phil. Rundsch. III Sp. 1101 ausgesprochene und durch Stellen belegte Ansicht den Sing. *pulus* beibehalten. (Ja wenn nun bloß von einem „Moore“ die Rede ist wie (33, 1.) 2, 9, 1. 7, 15, 5. 19, 1. 2. 26, 2. 57, 4. 58, 1. 6?), danach auch *in*, meiner früheren, vielleicht richtigen Ansicht (= Dübner) ent-sprechend. — Endlich kann ich mich nicht von der Notwendigkeit des auch von Pr. nach H. J. Müller 35, 10 vor *oblata spe* eingeschobenen *Hac* überzeugen. Ich erinnere nur an das gewöhnlich ohne *id* stehende *factum*; s. z. B. 1, 20, 4 (*id* 5, 33, 4). 7, 20, 3. B. C. 2, 7, 5; vgl. 3, 21, 3 a. E. *faciunt*.

Aus diesen kurzen Andeutungen, die nicht bloß Zustimmung enthalten, geht zur Genüge hervor, daß Menge 1) nicht wenige Stellen, die durch übergroßen Scharfsinn seit längerer Zeit ent-stellt waren, in ihrer ursprünglichen Form wieder hergestellt, 2) manche andere durch geringe Änderungen oder genauere Erklärung dem Verständnisse der Schüler nähergebracht und 3) diesen durch zweckmäßige Winke und das Nachdenken fördernde, nicht mechanische Nachhülfe eine im allgemeinen treffliche Anleitung

zu gewissenhafter Vorbereitung auf die Lektionen gegeben hat. Und so können wir nur wünschen, daß auch das dritte Bändchen, dessen Erscheinen erst ein abschließendes Urteil ermöglichen wird, seinen Vorgängern gleiche, am allermeisten aber, daß bald aus den 3 Teilen eine Schulausgabe des ganzen *Bellum Gallicum* werde. Denn erst nach Beseitigung der Übelstände, welche die jetzige Anlage der Ausgabe mit sich bringt, erst wenn durch Vermeidung der vielen jetzt nötigen Wiederholungen die so wünschenswerte Konzentration erzielt sein wird, erst dann wird es sich ganz unzweideutig herausstellen, was Menge für das Verständnis des Schriftstellers in der Schule geleistet hat.

Grimma.

Bernhard Dinter.

Lexikon zu den Schriften Cäsars und seiner Fortsetzer mit Angabe sämtlicher Stellen von H. Merguet. Erste Lieferung, Jena, Verlag von G. Fischer, 1884. 144 S. 4. 8 M.

Lexikon Caesarianum confecit H. Meusel. Fasciculus I. Berolin, W. Weber, 1884. 192 Spalten. Imp. 8. 2,40 M.

Jahrhunderte hindurch hatte der Ciceronianismus in der gelehrten Welt und in der Schule seine Rolle gespielt; H. Merguet war es vorbehalten geblieben, wenigstens zu einem Teile der Schriften des ausgezeichnetsten römischen Schriftstellers, der durch die meisterhafte Behandlung der lateinischen Sprache eine unendliche Wirkung geübt hat, ein vollständiges Wörterbuch zu liefern. Das ist ein bleibendes Verdienst Merguets: erst durch sein Werk ist für die Kenntnis der Sprache Ciceros ein festerer Anhalt gewonnen. Es wurde die Hoffnung rege, daß nun auch die übrigen Werke dieses Schriftstellers lexikalisch würden bearbeitet werden, und mancher dachte, Merguet würde selbst die Fortsetzung seines Werkes liefern: da wurde das Publikum durch die Nachricht überrascht, daß zu gleicher Zeit mehrere ausführliche Lexika zu Cäsar erscheinen würden, wobei sich jedermann sagen mußte, daß unbedingt viel Kraft und Zeit unnütz verschwendet sei, und bedauern mußte, daß die wissenschaftliche Arbeit so wenig organisiert sei. Von zweien dieser Lexika liegen in den ersten Heften umfangreiche Proben vor, so daß schon jetzt, zumal bei der Vergleichung beider, sich ein zutreffendes Urteil über sie abgeben läßt: Merguets Arbeit ist bis zum Artikel *castra*, Meusels bis *advoco* veröffentlicht. Nur wenige werden sich beide Lexika anschaffen, die meisten sich für eines entscheiden. Wer beide Arbeiten zu prüfen in der Lage ist, erkennt leicht, daß Merguets Werk in jeder Beziehung durch das von Meusel übertroffen wird. Demjenigen nun, welcher jene Vergleichung selbst anzustellen nicht imstande ist, sollen die folgenden Zeilen dienen;

in ihnen werden als Beispiele verschiedener Wortklassen mehrere längere Artikel: die Präposition *a*, *ab*, *abs*, das mit dieser in Verbindung stehende Verbum *absum* und das Substantiv *acies* besprochen werden. Ein längeres Adjektiv oder Adverbium bietet sich noch nicht zur Vergleichung; die Eigennamen will Merguet erst am Schlusse seines Werkes bringen.

In Merguets Cäsar-Lexikon „sind genau dieselben Grundsätze bei der Bearbeitung und Anordnung des Sprachstoffes befolgt, ist Einrichtung und Ausstattung dieselbe, wie bei seinem Cicero-Lexikon.“ Wenn in dem von der Verlagsbuchhandlung ausgegebenen Prospekte gesagt wird, daß die Einrichtung des Cicero-Lexikons den ungeteilten Beifall der Kritik gefunden habe, so ist damit etwas zu viel behauptet. Es wurden z. B. mehrere Desiderata, besonders unter Vergleichung des Tacitus-Lexikons von Gerber und Greef, ausgesprochen, welche bei dem neuen Lexikon keine Berücksichtigung gefunden hätten. Es wurde eine sachlichere Gliederung des Stoffes gewünscht; bei den Substantiven wurde eine besondere Zusammenstellung der mit ihnen verbundenen Attribute vermifst, womit, wenn auch in dürftiger Weise, schon von Nizolius-Facciolati für Cicero ein Anfang gemacht war. — Für Merguets Cäsar-Lexikon „ist der Text von Nipperdey benutzt.“ Dessen kritische Ausgabe ist 1847 veröffentlicht; und in der Zwischenzeit ist gar manches Berücksichtigungswerte erschienen! Nun aber scheint selbst Nipperdeys kritische Ausgabe nur gelegentlich eingesehen und fast ausschließlich dessen stereotypierte Textausgabe benutzt zu sein. In den zur Besprechung ausgewählten drei Artikeln zeigt sich an folgenden Stellen dieselbe Orthographie bei Merguet, wie in Nipperdeys Stereotypausgabe, während in Nipperdeys kritischer eine andere ist: S. 4^a unter *perflugio a: quotidie* III 61, 2^a); S. 8^a unter *a latere: connititur* 1, 46, 3; S. 11^a unter *absens: tentari* 1, 29, 3; S. 12^a unter *aberat acies, aberant hostes: adici* 3, 56, 1; II 21, 3; in der kritischen Ausgabe Nipperdeys steht *cotidie, connititur, temptari, adici*. (Nebenbei bemerkt: in Merguets Cicero-Lexikon werden die betreffenden Wörter auch so geschrieben: *cotidie, conitor, tempto, adicio*; und auch in seinem Cäsar-Lexikon steht in den Lemmata *adicio* u. s. w.) Nipperdeys kritische Ausgabe hat die Paragrapheneinteilung, in seiner Stereotypausgabe fehlt sie: Merguet bedient sich bei längeren Kapiteln zur weiteren Zerlegung der hinzugefügten Buchstaben a und b, a—c, a—d, je nachdem die Kapitel „in dem Text von Nipperdey resp. über eine halbe, eine ganze, oder mehr als eine ganze Seite umfassen“. Es ist also vorausgesetzt, daß der Benutzer von Merguets Lexikon

*) Wie Meusel nehme ich zur Bezeichnung der Stellen aus dem Gall. Kriege die lateinischen, zur Bezeichnung der Stellen aus dem Bürgerkriege Cäsars die gewöhnlichen Ziffern.

Nipperdeys Ausgabe (zum Glück doch nur die beschaffbare Stereotypausgabe) besitze; zur Begrenzung der Teile hat er dann auch noch keinen anderen Anhalt und Maßstab als seine eigene Abschätzung. — Von Merguets Cäsar-Lexikon unterscheidet sich Meusels *Lexicon Caesarianum*: 1) „durch regelmässige Rücksichtnahme auf die handschriftliche Überlieferung, 2) durch Anführung der wichtigsten Konjekturen, überhaupt stete Berücksichtigung der Cäsar-Litteratur. 3) durch Angabe der Abweichungen vom Texte der neueren kritischen Ausgaben, 4) durch fortwährende Berücksichtigung der Bedeutung, 5) durch Mitteilung der Resultate spezieller Untersuchungen des Verf.s, 6) durch Hinzufügung der Paragraphenzahlen, 7) durch Ausschließung der Fortsetzer Cäsars.“ Meusel giebt also nur ein *Lexicon Caesarianum*, aber dieses giebt er in jeder wünschenswerten Vollständigkeit und in unbedingter Zuverlässigkeit. Er beherrscht den gesamten Stoff, der in Ausgaben, besonderen Abhandlungen und in Zeitschriften niedergelegt ist; er bietet mehr, als in irgend welchen einzelnen Werken sich beisammen findet, und ordnet das Material in wahrhaft wissenschaftlicher Weise unter Berücksichtigung aller in Betracht kommenden Gesichtspunkte. Das Verzeichnis auf dem Umschlage über die Zeichen, deren er sich für die Handschriften und die besonders häufig benutzten Hilfsmittel bedient, läßt schon den Umfang und die Tiefe seiner Arbeit ahnen. Bei Merguet ist nichts, was sich mit Meusels Akribie vergleichen ließe, wenn auch im Prospekt versichert wird, daß die wesentlichen Varianten hinzugefügt seien.

Was es mit diesen Varianten auf sich hat, ist der Mühe wert zu untersuchen. Das sieht der Leser auf den ersten Blick, daß zu den Worten aus Cäsars beiden großen Schriften nur wenig Vermerke und gar keine Notizen über Handschriften hinzugefügt sind. Es ist, als ob Merguet nie etwas über die hier einander oft scharf gegenüberstehenden Handschriftenklassen vernommen hätte. Und doch war Grund genug hierauf zu achten, wie jede Seite bei Meusel lehrt; man vergleiche z. B. nur wenige Beispiele aus der einen Sp. 16: „nulla uox est ab iis (ex iis uox est β) audita populi Romani maiestate*) indigna: VII 17, 3; id se a (e A; om. Q) Gallicis armis atque insignibus cognouisse I 22, 2; (locorum peritos adhibent; ex (ab β) his superiorum castrorum situs munitionesque cognoscunt: VII 83, 1)“. Das letzte Beispiel lehrt zugleich, wie umsichtig Meusel verfährt; denn die Klammer () bezeichnet ein nur der Vollständigkeit halber angeführtes, aber an der betreffenden Stelle zu verwerfendes Beispiel. Häufiger sind bei Merguet Varianten bei den Fragmenten Cäsars und in den Schriften seiner Fort-

*) Referent kürzt die lateinischen Worte, so weit es ohne Beeinträchtigung der Sache geschehen kann.

setzer gegeben. Bequem wird es dem Benutzer des Lexikons einstweilen bei den Fragmenten nicht gemacht, wenn er nicht warten will, bis es dem Verfasser beliebt wird anzugeben, wo sie zu finden sind. S. 3^b unter *a*, *ab* am Ende von *impetro* steht: „quam facile a || ad || te de me impetrare possunt; F 26“. Durch Kombination etwa mit S. 17^a „acer, consilia: non acerrimis consiliis plus quam etiam inertissimis . . . consequentur; F 26“ bringen wir heraus, daß des Hirtius Brief bei Cic. ad Att. XV 6 gemeint ist, aus dessen 3. Paragraph in der bezeichneten Lücke die Hinzufügung der Worte *dummodo diligentibus* wünschenswert war. Wir erkennen, wie gut es gewesen wäre, wenn Merguet wenigstens angegeben hätte, bei welcher Zahl die Fragmente Cäsars aufhören und die des Hirtius anfangen; zugleich aber wissen wir nun den Grund, warum die Fragmente an das Ende der Artikel gestellt sind; sind sie doch nicht desselben Ursprungs. Was aber das Fragment betrifft, von welchem wir ausgegangen sind, so besinnen wir uns, daß für das Cicero-Lexikon die Stereotypausgabe von Baiter und Kayser zu Grunde gelegt ist; dort finden wir in der *Annotatio critica* zu der Stelle S. CVIII: „*a te] ad te M¹*“. — S. 5^a schließt der Artikel *peto*: „quod ne facias, pro iure nostrae amicitiae a te peto || puto ||; F 16“. Meusel bietet zwar zu diesem und zu anderen Fragmenten Cäsars keine derartige Variante, aber er sagt gleich Sp. 18, woher es stammt: „ap. Cic. ad Att. X 8 B 1“. Zu dieser Stelle notiert Baiter S. LXXVI: „*peto] puto M.*“ Der Leser sieht, beide Varianten sind wertlos. Baiter ist aber in der Unterscheidung der Hände in seinen Angaben über das Manuskript genau. — Aus demselben Briefe Cäsars citiert Merguet S. 11^a unter *abs*: „quo mihi gravius abs te nil || obstent nihil || accidere potest; F 16.“ Baiter bietet: „*abs te] obstent M¹*. — *nil M¹: nihil M²*“. Merguet wirft also die beiden Hände in der Handschrift zusammen. — Unter *abs* steht auch das Beispiel „meum factum probari abs te triumpho gaudio || gaudeo ||; F 15“. Gemeint ist (s. Meusel Sp. 30): „ap. Cic. ad Att. IX 16, 2“. Dort giebt Baiter S. LXXI bessere Auskunft als Merguet: „*triumpho gaudio* Lambinus: *triumpho gaudeo M¹Z*, *triumpho et gaudeo M²*“. Wir sehen aus diesen Beispielen, daß bei Merguet nicht angedeutet ist, in welchem Verhältnis jedesmal sein Text zu dem eingeklammerten Satze steht, was Überlieferung, was Konjekture ist. Anders hält es Meusel mit seinen kritischen Bemerkungen: da ist kein Zweifel möglich, z. B. Sp. 47 Mitte: „ab eorum consiliis abesse te debere (te debere *om. codd.; edd.*; te debere *vel* te oportere *addend. conic. Wsbg.*) iudicasti: ap. Cic. ad Att. X 8 B 1.“ Merguet begnügt sich hier S. 12^a oben mit: „cum ab eorum consiliis abesse iudicasti; F 16.“ — S. 9^a beginnt bei letzterem unter *a*, *ab* die Abteilung „VI. logisches Subject beim Passiv: 1. Pronomina“ mit den Worten: „a me; G VII, 20, b. c. ab

nobis; G V, 6. F 18. || ad ||; F 15, a nobis; C III, 86.“ Hier herrscht Unordnung: „ab nobis; G V 6“ gehört hinter „a nobis; C III, 86.“ Nicht kommt *ab nobis* in Fragmenten Cäsars vor, wohl aber in zweien *a me*. Was mit „F 18“ gemeint ist, lehrt Meusel Sp. 27: „duo praefecti fabrum Pompei a me missi sunt: ap. Cic. ad Att. IX 7 C 2.“ F. 15 aber ist, wie wir eben sahen, Cäsars Brief bei Cic. ad Att. IX 16: zu den Worten dort *quod ii, qui a me dimissi sunt, discessisse dicuntur* merkt Baiter S. LXXI an: „quod *ii qui ad me M*.“ So viel kostete es, um über die „wesentliche Variante“ || ad ||; F 15 ins Reine zu kommen. — Auf derselben S. 9^a steht weiter unten noch die Variante „ab iis || his ||; Af. 71.“ Nipperdey in seiner krit. Ausg. giebt zu dieser Stelle (§ 4) die Note: „iis a, his *edd.*“ Ich stelle keine Untersuchung an, woher bei Merguet diese und die anderen verhältnismäßig wenig zahlreichen „Varianten“ zu den Schriften Cäsars und seiner Fortsetzer stammen, sondern frage nur verwundert, welches wohl die leitenden Prinzipien bei ihrer Auswahl gewesen seien. Sieht es doch z. B. in diesem Falle so aus, als ob diese „wesentliche Variante“ unter *a, ab* sonst nirgends ihresgleichen gehabt hätte. Und doch bot Meusels Lexikon, ohne daß ich nach Vollständigkeit strebte, mit Leichtigkeit folgende Auswahl: Sp. 22: „ab iis (*h*; *hiis a*; *his rell.*; *Aim., Schn.*) *dilectos*: VI 19, 4“; Sp. 25: „ab iis (*his codd.*): *singebantur*: 2, 29, 4“; Sp. 27: „inuentum ab iis (*his*) *codd.*: 3, 48, 1; ab iis (*his codd.*) *mitterentur*: II 35, 1; ab iis (*his codd.*) *missam*: IV 9, 3“; Sp. 28: „ab iis (*his β*) *observato* V 35, 1“; Sp. 30: „ab iis (*his codd., Schn.*) *proisum*: III 18, 6; ab iis (*his codd., Schn.*) *relatus*: II 33, 7“; Sp. 32: „ab iis (*his AQCa*) *non subleuetur*: I 16, 6; ab iis (*his β*) *subleuatus* VII 47, 7“. Beispiele umgekehrter Art sind: Sp. 29: „ab his (*iis β*) *petitus*: IV 12, 1“; Sp. 32: „ab his (*iis h*) *tenebatur*: VII 33, 6“. — Erheblicher ist die S. 8^b unter *Salonis* zwischen Doppelstrichen stehende Variante, nebenbei bemerkt die einzige der Art zum *bell. Gall. und bell. civ.* in den hier zur Besprechung gezogenen Abschnitten; sie lautet: „a *Salonis ad Oricum || Sasonis ad Curici || portus, stationes litoraue . . . classibus occupavit*; C III, 8“. Der Leser wird bei „Curici || portus“ stutzen, aber er wird es nicht mehr, sobald er Meusel Sp. 40 verglichen hat: „a *Sasonis <aut.; salonis recc.; Np., Db.> ad Curici <Momms.; corici O a c d f l; coryci h; orici pars recc.; Oricum Np., Db.> portum stationes <portus, stationes Np., Db.> litoraue omnia longe lateque classibus occupavit*: 3, 8, 4“. Es ist das überlieferte *portum*, das übrigens in Nipperdeys kritischer Note steht, bei Merguet ausgefallen. War es nun des letzteren Absicht ausdrücklich anzugeben, an welchen Stellen Nipperdey von der Überlieferung abgewichen ist, so mußte er bei dieser Stelle nicht stehen bleiben. Dann war z. B. S. 3^a unter *eripio* mitzuteilen, wie Meusel Sp. 11 gethan,

dafs 1, 2, 3 *correptis* in den Hss. steht; S. 9^a unter *pueris*, dafs IV 1, 9 *quod* die Überlieferung, *quom* = *cum* Nipperdeys Konjekture ist (Meusel Sp. 40 f.); auch S. 8^a unter *latere*, dafs 1, 46, 3 in *summum fugum virtute connititur* nicht völlig der hdschr. Überlieferung entspricht. — Ein anderes kritisches Zeichen trifft man S. 7^b bei Merguet unter *spatium*: „*uicos atque aedificia incendi oportere hoc spatio [a Boia] quoque versus*; G VII, 14, a“. Auch hier ist Meusel überlegen; man findet bei ihm das Excerpt am richtigen Platze Sp. 36: „d) a pendet ex aduerbiis“ und erhält jeite Auskunft: „(uicos atque aedificia incendi oportere hoc spatio <a boia *add. codd.*; *del. Scal., Np.*; *alii al.*; ab uia *Madu.*) quoque uersus <quoquo uersus β ; *Schn., Fr., Db.*), quo pabulandi causa adire posse uidebantur: VII 14, 5)“. — Desgleichen bietet Merguet S. 9^b unter *a* beim Passiv: „[a Fabio]; C I. 1“. Meusel Sp. 30 orientiert vollständig: „litteris ab eo C. <*Db.*; litteris a fabio c. *codd. plur.*; litt. a fabio cs. *l*“; litt. a. fabio cum *a*; [a Fabio C.] *Scal., Np.*; litt. a Gaio *coni. Oud., Kindscher, Qu. p. 6 sq.*; *Dt.*) Caesaris <caesare a, *Oud., Kindscher, Dt.*) consulibus redditis: 1, 1, 1.“ — Nipperdey hat IV 10. 1 im Texte: *Mosa . . . parte quadam ex Rheno recepta, quae appellatur Vacalus † insulante efficit Batavorum, in Oceanum influit neque longius ab Oceano milibus passuum LXXX in Rhenum influit.* S. 75 seiner kritischen Ausgabe, in seinen Quaestiones Caesarianae, stellt er den verdorbenen Text so wieder her: . . . *insulam[que] . . . [in Oceanum influit] neque longius ab Rheno . . . in Oceanum influit*, indem er darauf hinweist, dafs schon Aldus so die Stelle herausgegeben habe, nur dafs er, weniger wahrscheinlich, *ab eo für ab Rheno* geschrieben habe; auch macht Nipperdey darauf aufmerksam, dafs im Vindob. 4 richtig vertauscht sei *ab Rheno . . . in Oceanum*, es sei aber die Dittographie *in Oceanum influit* stehen geblieben. Merguet bringt S. 6^b unter *longe* ohne weiteres: „*neque (Mosa) longius ab Oceano milibus passuum LXXX in Rhenum influit*“. Meusel Sp. 35 f. sagt: „*neque longius ab eo <Hell., Ph. 22, 134—36; ab Oceano codd.; edd.*; inde *Th. Bergk, Rheinl. p. 5) milibus passuum LXXX in Oceanum <Hell. et Bergk ibid.; Rhenum codd.; edd.*) influit“. Hier ist Nipperdey auch von Meusel nicht genügend berücksichtigt. — Unsere Musterung der „wesentlichen Varianten“ nimmt ihr Ende, indem wir noch zwei Stellen hinzuziehen, in denen ein schräg gedrucktes Wort aus Nipperdeys Text von Merguet herübergenommen ist: S. 1^a ist aus VI 34, 3 *ab perterritis accidere*, und zwar an falscher Stelle unter *accipio*, angeführt, und S. 10^a aus 3, 35, 1 *a praesidiis*. Meusel führt bis auf die hdschr. Überlieferung selbst zurück und zeigt dabei, dafs an diesen beiden Stellen die Sache verschieden liegt: Sp. 15: „*ab <ik, cod. Ursini; om. X) perterritis*“, und Sp. 31: „(Caluisius . . . *summa omnium Aetolorum receptus uoluntate, praesidiis <a praesidiis Np., Db.) aduersariorum Calydone et Naupacto deiectis*

⟨*Ciac.*; *relictis codd.*; *Np.*, *Db.*⟩ *omni Aetolia potitus est.*“ Bei dieser verschiedenen Beschaffenheit der Lexika wird der Benutzer kaum besonders überrascht, aber doch erfreut sein, wenn er bei Meusel, um bei der Präposition *a* stehen zu bleiben, über deren Existenzberechtigung auf das genaueste unterrichtet wird, wie z. B. Sp. 46: „*aberat a* ⟨*pauc. rec.*; *om. rell.*⟩ *nouis Pompei castris*: 3, 67, 2“; Sp. 22 (vgl. 33): „*cum a* ⟨*?*; *om. N*; *iam Vielh.*, *Dr.*⟩ *uiribus deficeretur*: 3, 64, 3“; Sp. 28: „*a* ⟨*om β*⟩ *multitudine oppressus*: VII 50, 4“; oder auch Beispiele findet, die Merguet nicht hat, weil in Nipperdeys Text die Grundlage fehlt, z. B. Sp. 21: „*frumenta a* ⟨*β*; *om. α*; *Np.*, *Fr.*, *Db.*⟩ *tanta multitudine iumentorum atque hominum* ⟨*hom. iumentorumque mult. β*⟩ *consumebantur*: VI 43, 3“; Sp. 22: „*a magna* ⟨*A. Hug*, *Ph.* 11, 671; *a om. codd.*; *edd.*⟩ *parte militum deseritur*: 1, 15, 3“; Sp. 36: „*duae se acies ostendunt, una a* ⟨*β*; *om. α*, *Np.*⟩ *primo agmine iter inire coepit*: VII 67, 1“; Sp. 8: „(oppugnatione ⟨*ab oppugn. β*⟩ *destitit* ⟨*desistit β*⟩): VII 12, 1“; Sp. 10: „*quam domo* ⟨*a domo B^a β*⟩ *secum duxerat* ⟨*eduxerat B^a β*⟩: I 53, 4.“ Übrigens ist Merguet in der Wiedergabe des Nipperdeyschen Textes nicht absolut zuverlässig; S. 9^a, wo er so genau zwischen den Beispielen mit *a* und mit *ab* scheidet, giebt er aus VII 22, 1 *a quoque*; S. 5^b unter *resido* aus VII 64, 7: *a superiore bello*. Nipperdey hat an beiden Stellen *ab*. Meusel sagt genau Sp. 31 „*ab* ⟨*a af*⟩ *quoque traduntur*“, Sp. 13 f.: „*nondum ab superiore bello* ⟨*a sup. b. nondum β*⟩“.

Wir treten nunmehr in die Besprechung der oben bezeichneten Artikel ein und vergleichen zuerst die Anordnung des Stoffes unter der Präposition *a*, *a*, *abs*. Merguet behandelt *a*, *ab* getrennt von *abs*; unter *a*, *ab* ist das Schema der Einteilung: I. nach Verben; II. nach Adjektiven und Adverbien, S. 6; III. nach Substantiven, S. 7; IV. Ellipse (eine Stelle: Af. 4); V. zum ganzen Satze gehörige Bestimmungen: 1. Raum; 2. Zeit, Reihenfolge, S. 8; VI. logisches Subjekt beim Passiv: 1. Pronomina und allgemeine Personalbezeichnungen, S. 8; 2. Eigennamen: a) Namen einzelner Personen; b) Völker- und Klassennamen; 3) Gattungsnamen: a) einzelne Personen; b) kollektive Personenbezeichnungen, S. 10; c) Sachen und Abstracta. VII. Lücke.

Meusel führt zuerst Litteratur an: Fischer, die Rektionslehre bei Cäsar. Progr. Halle (Latina) 1854 p. 7—11, und behandelt dann I. Forma; II. Collocatio, Sp. 6; III. Significatio 1. De loco et translat. A. suspensum a) ex uerbis α) proficiscendi, separandi, sim.; β) postulandi, accipiendi, cognoscendi, sim., Sp. 15; γ) passivus, Sp. 19; zu der hier gegebenen erschöpfenden Zusammenstellung kommen Sp. 33 als überschiefsende Anhänge: Präpos. *a cum passiuo uerborum intrans.*; *a cum collectiuis*; *a cum rerum nominibus* (*ab aestu* u. s. w.). b) *pendet ex substantiuis*; c) *pendet ex adiectiuis*, Sp. 34; d) *pendet ex aduerbiis*, Sp. 35; hierauf

folgt ein Anhang: *ab urbium nominibus adiectum*, Sp. 36; B. absolute positum, in certis quibusdam formulis et ad significandum interuallum; 2. De tempore, Sp. 39; endlich Locus dubius, Sp. 41; und Falso scriptum est a librariis.

In dem Abschnitte I. Forma ist eine vollständige Zusammenstellung über das Auftreten von *a* und *ab* vor den Wörtern, welche mit Konsonanten beginnen. Daraus erhellt z. B., daß *ab* vor *b* nur vorkommt „in α III 11, 2 ab Belgis; *editiones exc. Dint. et Hold. habent a Belgis* (cf. *Schneid. ad h. L.*)“ u. s. w.; daß *ab* vor *v* nur von zweifelhafter Gültigkeit ist: „*ab uia ad Ven. c; Madu., AC. II p. 256 sq.; a boia codd. VII 14, 5*“; die Stellen mit *a te* und *abs te* werden dabei selbstverständlich auch Sp. 5 und 6 aufgeführt. S. 9 bei Merguet läßt mit jener Zusammenstellung kaum eine Vergleichung zu. — Unter II. Collocatio wird von Meusel mitgeteilt, daß die Präpositio *a* immer an erster Stelle steht, außer *finitimis ab regionibus* 1, 15, 7. Man sieht hieraus, wie unsicher die Wortstellung in der Sp. 22 erwähnten Konjektur Krafferts *magna a parte* 1, 15, 3 ist. — Der Hauptabschnitt III. Significatio folgt genau den sprachlichen Kategorien. Dieser sicheren Leitung braucht man bei der Benutzung nur nachzugehen; außerdem ist durch die verschiedenen Mittel des Druckes für Übersichtlichkeit gesorgt. — Merguet hat sich bei seiner mechanischen Einteilung veranlaßt gefunden, die Verbindungen von *a* mit Städtenamen an einem Orte unterzubringen, wo sie niemand so leicht vermuten wird: S. 8^b unter *Salonis*. Mit der Zusammenstellung dort vergleiche man die entsprechende bei Meusel Sp. 36, um zu sehen, wie viel die letztere bequemer und auch vollständiger ist. *Abesse a* mit sechs Beispielen ist hier bei Merguet nicht erwähnt; desgleichen fehlt *discedere a Gergouia*: VII 43, 5; 59, 1 (*a mari Dyrrhachioque*: 3, 44, 1); *euocare exercitum a Pelusio*: 3, 108, 2. — Meusel hat ferner vor Merguet voraus die Zusammenstellung der Beispiele von *a* mit dem Passiv intransit. Verba Sp. 33. Während bei ihm die Aufzählung der Verbindungen von *a* mit dem Passiv den Raum von Sp. 19—33 einnimmt, und zwar nach der alphabetischen Folge der Verben, wird sie bei Merguet auf S. 9 f. in der Weise abgethan, daß alles, selbst das Verbum, weggelassen wird und nur *a* (*ab*) mit dem dazu gehörigen Nomen (oder den Nominibus) bleibt und dieses Nomen das Bestimmende in der Einteilung ist. So beginnt Abschnitt VI, 1, wie wir oben sahen: „*a me*; G. VII, 20, b. c. *ab nobis*; G V, 6“ u. s. w.; der Wert einer solchen Zusammenstellung kann nur gering sein.

Ich gehe nunmehr zu Einzelheiten über. Gleich das erste Beispiel bei Merguet S. 1^a giebt zu denken: „*abdo: copias paulum ab eo loco abditas in locis superioribus constituunt.*“ Mag immerhin auch hier der Verf. „genau dieselben Grundsätze bei der Anordnung des Sprachstoffes wie in seinem Cicero-Lexikon befolgt“ haben, so ist doch keine Frage, daß *ab eo loco* nicht zu *abditas*,

sondern zu *paulum* eng zu beziehen ist, und dafs man ohne *paulum* nicht sagen würde *ab eo loco abditas*. Meusel bringt unter III 1 A d) *a pendet ex adverbis* nach den Beispielen mit *longe a* Sp. 36 unmittelbar diese Stelle VII 79, 2, und zwar mit genauer Angabe der hdschr. Überlieferung: „*paulum* (paulo AQ; paululum a f) ab.“ — Im folgenden Artikel *abduco* hat Merguet eine falsche Zahl: C III, 77, a. Meusel hat richtig 3, 78, 3. — Unter *abstraho* fehlt bei Merguet ein Beispiel, welches Meusel an rechter Stelle Sp. 6 anführt: *suos ab se liberos abstractos obsidum nomine dolebant*: III 2, 5. Merguet bringt an falschem Orte S 9^a unter VI. logisches Subjekt beim Passiv (!): 1. Pronomina die Andeutung: „ab se; G III, 2“. — Ein zu *accido* gehöriges Beispiel G VI, 34, a ist, wie schon erwähnt wurde, bei Merguet unter *accipio* geraten. Unter *abs* S. 11 steht noch ein Beispiel mit *accido*, auf das hätte verwiesen sein sollen. Bei Meusel Sp. 15 findet man alle Beispiele beisammen. — Bei Merguet lesen wir unter *accipio*: „*acceptis mandatis Roscius a Caesare Capuam pervenit*; C I, 10“; bei Meusel Sp. 15: „(*acceptis mandatis Roscius cum* (f h l; Hofm.; a O a d; edd.“) *Caesare Capuam pervenit*: 1, 10, 1)“; wir werden also hier in kürzester Weise vollkommen orientiert: wir sehen, dafs die Sache nicht so einfach liegt, wie es nach Merguet scheinen mufs; aus der Klammer () entnehmen wir, wie sie liegt, und aus der Klammer (), dafs das Beispiel schliesslich nicht hierher gehört.

Einen Fehler, wie S. 1^a unter *abstraho*, nur den entgegengesetzten macht Merguet S. 1^b unter *averto*: das Beispiel *ne aversi ab hoste circumvenirentur*; G II, 26 gehörte auf S. 10^a zu *a* beim Passiv. Bei Meusel Sp. 20 steht es richtig unter *circumveniri*. — Am Schlusse des Artikels *averto* finden wir bei Merguet die Verweisung: „s. *discedo*; G I, 16“. S. 3^a wieder finden wir die weitere Verweisung: „*discedo*: s. *discedo* (58 St.)“. Wir besinnen uns; wir haben also die Aussicht, einst bei Merguet unter *discedo*, abgesehen von anderen Stellen, 58 mit *a* vorzufinden, unter denen wir die eine G I, 16 suchen sollen. Da werden wir lieber die Stelle im Cäsar selbst aufschlagen. Bei Meusel wird der Leser Sp. 8 auf eine für ihn bequemere Weise befriedigt: er liest ausgedruckt: „*iter ab Arare Helvetii averterant*: I 16, 3“.

Noch schlimmer ist es mit der Verweisung, welche Merguet am Ende des Artikels *cognosco* S. 2 giebt: „s. *absum*; G II, 5.“ Aus S. 1^a *absum* wissen wir, dafs unter *absum* 59 Stellen mit *a* stehen. Wir werden also auch hier gleich unsern Cäsar aufschlagen, und thun daran um so besser, weil bei Merguet unter *absum* trotz der Verweisung unser Suchen nicht belohnt werden würde. Denn wir finden dort unter *copiae* S. 12^a nur: *neque iam longius abesse* (Belgarum copias); II, 5“, nichts von *cognosco a*, wovon unsere Untersuchung ausging. (Das vor II, 5 fehlende G

werden wir gern sofort hier, wie auch sonst öfter, in Gedanken ergänzen.) Bei Meusel lesen wir Sp. 16 sogleich rund und nett: „neque iam longe abesse (Belgarum copias) ab iis, quos miserunt, exploratoribus et ab Remis cognovit: II 5, 4“ und bemerken zugleich, daß bei Merguet fälschlich der Komparativ *longius* steht, den übrigens Nipperdey nicht hat. — Unter *cognosco* vermisst man sodann das Beispiel V 18, 4, welches Meusel Sp. 16 bietet: „his rebus cognitis a captivis per fugisque (a per fugis captivisque B) Caesar . . . legiones subsequi iussit.“ Es ist hier, wie in dem vorigen Beispiele, *a* = *ex*. Merguet bringt die Stelle S. 9^b und 10^a unter *a* beim Passiv in der Form: „a captivis; G V, 18“ und „a captivis per fugisque; G V, 18“, ohne Verbum, wie immer in jenem Abschnitte, so daß der Leser, der vielleicht durch das Verbum zur Nachprüfung sich aufgefordert fühlen würde, ohne dieses in Gefahr ist, die Angabe auf Treu und Glauben hinzunehmen. — Ohne jede weitere Spur fehlt endlich unter demselben *cognosco* bei Merguet ein Beispiel, welches Meusel Sp. 16 hat: „ab iis (α; his β; Np., Dt., Db.) cognoscit non longe ex eo loco oppidum Cassiellauni abesse: V 21, 2“.

S. 2^b unter *dimitto* hat Merguet eine falsche Zahl: „G VII, 55, a.“ Bei Meusel Sp. 9 ist richtig VII 54, 4. Desgleichen steht S. 3^a unter *dissentio* bei Merguet falsch G VII, 26. Meusel Sp. 10 bietet auch hier das Richtige: VII 29, 6. — Unerheblicher ist der Druckfehler *Vercingentorix* S. 3^b unter *habeo*.

S. 4^a bei *intermitto* hat Merguet zwei Beispiele ausgelassen, welche Meusel Sp. 11 und 34 unten bietet: „ab infimis radicibus montis intermissis circiter passibus CCCC castra facere constituit: 1, 41, 3; ab eo (gemeint ist: vallum) intermisso spatio pedum DC alter conuersus in contrariam partem erat uallus: 3, 63, 2“. Warum Meusel dieses Beispiel nicht gleich bei jenem gegeben hat, kann ich nicht sagen. Eine Verweisung auf das Sp. 41 unter 2 De tempore stehende Excerpt *satis longo spatio temporis a Dyrrhachinis proeliis intermisso*: 3, 84, 1 (welches Merguet S. 7^b unter *spatium* hat) und umgekehrt, wäre nicht unangebracht gewesen. — S. 4^a unter *orior* und S. 6^b unter *diversus* giebt Merguet die Erläuterung: „(silva Hercynia)“; Meusel, wie in jeder Beziehung, so auch bei dieser Kleinigkeit sorgfältig, stellt Sp. 11 unten und Sp. 35 oben die Worte umgekehrt „(Hercynia silva)“ nach Mafgabe von VI 24f.

S. 4^b. Das erste Beispiel bei Merguet (unter *per fugio*: „qui (Vertico) a prima obsidione ad Ciceronem per fugerat; G V, 45“ erwartet man nicht hier, sondern wie bei Meusel Sp. 41, so bei Merguet S. 9^a unter V. zum ganzen Satze gehörige Bestimmungen: 2. Zeit zu finden; dort scheint er die Sache wieder gut machen zu wollen durch eine Verweisung von *obsidione* auf *per fugis*.

S. 5^a unter *procedo* und *progredior* und S. 6^b unter *longe*,

also getrennt in verschiedenen Abschnitten, finden sich bei Merguet gleichartige Beispiele: „Romanos magno periculo longius ab castris processerant; G VII, 14, b. qui adaquandi causa longius a castris processerant; C I, 66. copius, quae longius ab castris progrediebantur; G VII, 73, a. cum paulo longius a castris processisset; G IV, 32“. Zwar ist von *longe* auf *procedo* und *progredior* verwiesen, aber nicht umgekehrt. Meusel Sp. 35 hat alle Beispiele beisammen, und zwar im zweiten den Vermerk „[ad]aquandi“; weitere Auskunft ist unter *aquor* von ihm zu erwarten, auf welchen Artikel er unter *adaquor* verweist. — Unter *profisciscor* ist bei Merguet VII 58, 6 nicht erwähnt, weil dort Nipperdey das Überlieferte in *proiecta palude* geändert hat. Meusel Sp. 12 giebt die Stelle und dazu alle nötige Auskunft: „profecti a (ab *h*) palude (β; Heller, Ph. 19, 502; Madu. AC. II 255; prospecta palude α; praesepti palude Em. Hofm.; alii alia) ad ripas Sequanae . . . contra Labieni castra considunt.“ — Auf *profisciscor* folgt bei Meusel Sp. 13: „Galli se omnes ab Dite patre prognatos praedicant; VI 18, 1“. Merguet bringt die Stelle S. 7^a unter II. nach Adjektiven und citiert falsch: G VI, 17. Umgekehrt führt Merguet zwei zu Adjektiven gewordene Participien S. 5^b und 6^a unter den Verben auf: „ut alias sedes, remotas a Germanis, petant; G I, 31, d. colloquium petunt et id semoto a militibus loco; C I, 84“. Meusel Sp. 35 folgt streng den grammatischen Kategorien.

S. 5^b am Ende des Artikels *prohibeo* begegnet Merguet wieder ein arges Versehen: „ab hoc hostem prohiberi nihil esse negotii; C I, 66“ gehörte auf S. 9^a in den Abschnitt VI. logisches Subjekt beim Passiv. Meusel hat das Beispiel an richtiger Stelle Sp. 30. — Unter *redeo* ist ein unangenehmer Druckfehler bei Merguet: „monerent indutiae, dum ab illo redire posset; C III, 16“. Meusel Sp. 13 hat richtig *rediri*.

S. 6^a unter *revoco*, wie auch S. 60^b unter *agricultura* in derselben Stelle III 17, 4, steht bei Merguet fehlerhaft *contidiano*. Nipperdey hat richtig *colidiano*. — Bisweilen kann man im Zweifel sein, wessen Anordnung angemessener sei, z. B. ob Merguet S. 2^b in der Stelle VI 26, 2 *ab eius (cornus) summo sicut palmae rami-que late diffunduntur* die Bestimmung mit *a* besser zum Verbum auf die Frage Woher? bezogen hat, oder Meusel Sp. 39 sie für sich auf die Frage Wo? genommen hat (wiewohl auch hier Meusels Auffassung den Vorzug zu verdienen scheint, zumal bei Vergleichung mit VII 73, 6 *huc teretes stipites ab summo praeaculi et praevusti demittebantur*, welches Beispiel Meusel mit jenem zusammenstellt, Merguet dagegen S. 8^b abgesondert registriert). Aber über die Stelle, welche Merguet als die erste unter *sum* anführt: „erat a septentrionibus collis VII 83, 2“ ist ein Zweifel nicht möglich; die ist mit Recht von Meusel Sp. 38 f. unter anderen Ortsbestimmungen untergebracht; und man wundert sich, sie bei Merguet am entsprechenden Platze nicht zu finden, da er S. 8^a hat: „meridie:

quam angustissimam partem oppidi palus a meridie interiecta efficiebat; A 1.“ — Bei Merguet folgt 1, 16, 2: „qui (pons) erat ab oppido milia passuum circiter III“. Man sieht keinen Grund, warum diese Stelle von den verwandten auf S. 7^b unter *passus* getrennt ist. Meusel hat alle zusammen Sp. 34. — Darauf folgt bei Merguet 3, 63, 2: „ab eo (vallo) . . . alter conversus in contrariam partem erat vallus humiliore paulo munitione“, ein wohl nicht hierher gehöriges Beispiel, da der volle Wortlaut zu Anfang ist: *ab eo intermisso spatio pedum DC alter* u. s. w.; über diese Stelle ist schon zu S. 4^a gesprochen.

S. 6^b. Da unter II. nach Adjektiven, *declivis* auf I. *vergo* verwiesen ist, so will ich bei der Einordnung des Beispiels *vergo*: „collis ab summo aequaliter declivis ad flumen Sabim vergebat; G II 18“ nicht verweilen, und sogleich den Druckfehler unter *acclivis*: „paulatim ab imo acclivis und einen anderen unter *longe*: „delegit VII 16, 1“ (Nipperdey hat richtig *deligit*) notieren.

S. 7^b unter *litterae* hat Merguet nur das Beispiel 3, 36, 6. Bei Meusel aber Sp. 34 folgt darauf noch: „(progresso ei paulo longius litterae <a add. dett.; Ald., Dt.) Gadibus redduntur: 2, 20, 2); cum in fanum uentum esset adhibitis compluribus ordinis senatorii, quos aduocaverat Scipio, litterae ei redduntur a Pompeio: 3, 33, 1“. Das letzte Beispiel hat Merguet S. 9^b unter *a* beim Passiv, in der Form: „a Pompeio; C III, 33“. — Was soll in dem Abschnitt V. bei Merguet der Artikel *finibus*: „Ariovistum tridui viam a suis finibus profecisse; G I, 38“? Die Worte bedeuten doch nicht „an seiner Grenze“, sondern „von seiner Grenze aus, von seinem Gebiete weg“. Entweder mußte das Beispiel unter *proficere* S. 5^a gegeben werden (vgl. dort z. B. die Artikel *procedo*, *proficiscor*, *progredior*), oder es mußte die Bestimmung *a suis finibus*, wie dies Meusel Sp. 34 gethan hat, zu *tridui viam* bezogen werden. Es bedarf kaum des Hinweises darauf, daß Meusel auch hier jede nötige Auskunft bietet: „a (om. β) . . . profecisse <processisse B³ β >: I 38, 1“.

Die beiden Beispielen „1, 23, 3 quod sibi a parte eorum gratia relata non sit und 3, 34, 4 cuius provinciae ab ea parte, quae libera appellabatur, Menedemus missus legatus“ hat Merguet zweimal, sowohl unter *parte* S. 8, als auch unter *a* mit dem Passiv S. 10 in der Form: „b. collective Personenbezeichnungen: a parte: vgl. C I, 23. III, 34“: an der ersten Stelle mit Unrecht, wenn anders ein besonderer Abschnitt über *a* beim Passiv für nötig gehalten wird. Meusel hat beide Beispiele Sp. 30 und 27 an richtiger Stelle.

Die Unordnung S. 9^a zu Anfang des Abschnittes VI. logisches Subjekt beim Passiv: 1. Pronomina ist schon besprochen worden. Eine weitere kleine Unordnung findet der Leser auf derselben Seite: die Artikel *a pluribus* und *ab omnibus* ge-

hören, und zwar in umgekehrter Folge, zwischen *a nullo* und *a proximis*. Ob jemand übrigens hier unter 1. allgemeine Personalbezeichnungen *a proximis* suchen wird, erscheint fraglich; eher doch wohl S. 10^a nach Artikeln, wie *a familiaribus*, *a finitimis*, in der Nähe des Artikels *parentibus propinquisque*. — Was aber unter *ab omnibus* die Stelle VI 30, 2 betrifft, wer würde da vor der Dürftigkeit bei Merguet nicht den Reichtum bei Meusel Sp. 33 vorziehen: „ut prius eius aduentus ab hominibus *(BM; cf. W. Paul, Z. G. 32, 193; omnibus A Q β; Np., Dt.)* uideretur, quam fama ac nuntius adferretur“. — In der Mitte zwischen den besprochenen Partieen auf S. 9^a finden wir die knappe Notiz: „cunctis; C I, 74, b“ bei Merguet. Man möchte doch wenigstens auch hier wissen, ob *a* oder *ab cunctis*. Meusel Sp. 30 ist nicht so karg: „consilium eius a cunctis probabatur: 1, 74, 7.“ — Unter *ab iis* hat Merguet eine Stelle falsch beziffert: V 13. Bei Meusel Sp. 26 heist es ohne Fehler: „Britanniae pars interior ab iis incolitur, quos natos in insula ipsi memoriae proditum dicunt, maritima pars ab iis, qui . . . ex Belgio transierant: V 12, 1. 2“. — Hinter „ab non nullis; G II, 1“ fehlt bei Merguet das Zeichen der Wiederholung X. Vgl. Meusel Sp. 31: „quod ab *(a B²)* non nullis Gallis sollicitarentur, . . . ab *(a B²)* non nullis etiam, quod: II 1, 3. 4“. — Desgleichen fehlt jenes Zeichen bei Merguet S. 9^b hinter „a Labieno; G I, 22“. Vgl. Meusel Sp. 32: „cum summus mons a Labieno teneretur: I 22, 1“ und Sp. 28: „Montem quem a Labieno occupari uoluerit: I 22, 2“. — Unter *ab Ambiorige* fehlt bei Merguet eine Stelle. Vgl. Meusel Sp. 23: „quibus esset persuasum non ab hoste, sed ab homine amicissimo Ambiorige consilium datum: V 31, 6“. Bei Nipperdey steht *Ambiorige*, von Tittler und Dittenberger ist das Wort nur eingeklammert, nicht weggelassen. — Hinter *a Catone* soll es heißen „F 10“ statt „T 10“; vgl. Meusel Sp. 22: „putares non ab illis *(i. e. ebris)* Catonem, sed illos a Catone deprehensos: *ap. Plin. epist.* III 12, 3“. — Weiter unten bringt Merguet: „a Pompeio; C I, 18“. Meusel Sp. 14 bietet Folgendes: „*(eodem fere tempore missi ad Pompeium (O f h I¹; a pompeio a d¹; edd.)* reuertuntur: 1, 18, 6“. Gemeint ist: die Gesandten, welche 1, 17, 1 Domitius an Pompeius geschickt hatte, kehren zum ersteren zurück. Meusel bringt also zum ersten Mal die richtige Lesart zu Ehren und erwähnt die schlechtere an richtiger Stelle unter *revertor a*. — Hinter *a Cn. Pompeio* steht wieder bei Merguet eine falsche Zahl: „C I 39, b“. Vgl. Meusel Sp. 30: „sese proditum a Cn. Pompeio: 1, 30, 5“.

S. 10^a geht es nicht besser. „Ab equitibus; C I, 40, 6“ wird der Leser selbst ändern in „40, b.“ Es ist § 7 gemeint: „*commissio ab equitibus (equitatu f) proelio*“ bei Meusel Sp. 21. — Dafs hinter „ab hoste; G II, 26“ nicht das Zeichen X steht,

erklärt sich daraus, daß Merguet die eine Stelle fälschlich S. 1^b unter *averto* anführt. — Hinter *ab hostibus* ist zweimal V 48 gedruckt. — Bei der Zahl 41 in der folgenden Zeile wird der aufmerksame Leser sofort bedenklich werden, weil sie hinter 50, a steht. Meusel Sp. 21 hat richtig: „cuius adventu ab hostibus cognito: VII 57, 2“. — Falsch ist auch beziffert „ab militibus; C III, 18.“ Vgl. Meusel Sp. 20: „silentio ab utrisque militibus auditus (est): 3, 19, 3“. — Desgleichen ist zwei Zeilen darauf falsch: „ab Caesaris militibus; C III, 73“. Vgl. Meusel Sp. 28: „angustiis atque his (angustis portis atque his *codd.*; angustis portisque *Ald.*; portis *del. Np.*) a (f h l; ad a; ab *Ob, edd.*) Caesaris militibus occupatis: 3, 70, 1.“ — Ob „a Q. Pedio praetore; C III 22“ unter a beim Passiv gehört, ist die Frage. Vgl. Merguets Worte selbst S. 10^a: „VII. Lücke: eo cum a Q. Pedio praetore cum legione*; C III 22“; und Meusel Sp. 41, der jede wünschenswerte Auskuft giebt: „Locus dubius: eo cum (tum N) a Q. (aque a) Pedio praetore cum legione*** (eo cum Q. Pedius praetor c. leg. uenisset *Kraffert, Beitr.* p. 65), lapide ictus ex muro perit (eo cum Q. Pedio praetore missa legione lap. ict. ex m. periit *F. Hofm.*): 3, 22, 2“. — Nach den von Merguet eingehaltenen Grundsätzen dürfte, um anderes zu übergehen, nicht fehlen „ab tribunis; G VII, 47, a. 52“, wenn auch die Stellen schon unter *ab tribunis militum legatisque* angeführt waren. Nach denselben Prinzipien hätte auch S. 10^b Zeile 1, was auch an sich wünschenswert gewesen wäre, vollständiger stehen sollen: „ab duce et a fortuna; G V, 34.“ Vgl. Meusel Sp. 22 Mitte und 33 unten. — S. 10^a unter b. kollektive Personenbezeichnungen steht eine falsche Zahl: „ab omnibus civitatibus; G VII, 44. S. Meusel Sp. 20: „ne ab omnibus ciuitatibus (om. β) circumsisteretur: VII 43, 5“. — Zu den *Collectivis* ist mit Unrecht von Merguet gerechnet: „cum a Cotta primisque ordinibus acriter resisteretur V 30, 1“. Bei Meusel steht die Stelle richtig Sp. 31. — Beide Verf. hätten von den *Collectivis* auf „ne ab hoste circumvenirentur II 26, 2“ und „urgeri ab hoste II 26, 1“ zurückweisen können. Meusel hätte noch *peditatus* wiedererwähnen sollen. — Die Stelle „2, 15, 1 castra conspicit admodum munita natura loci, una ex parte ipso oppido Utica, altera a teatro, quod est ante oppidum, substructionibus eius operis maximis, aditu ad castra difficili et angusto“, welche Meusel Sp. 39 unter den für sich stehenden Raumbestimmungen anführt, hat Merguet S. 10^b unter a beim Passiv untergebracht, mit Unrecht, wie z. B. F. Hofmanns Anmerkung lehrt: „Das Lager war an der einen Seite von der Stadt geschützt, also von dieser gar kein Zugang zu demselben, von der anderen Seite vom Theater her dadurch, daß bei den umfangreichen Unterbauten desselben nur ein schmaler und schwieriger Zugang war“.

So viel war über *a*, *ab*, *abs* zu sagen. Das Folgende soll in möglichster Kürze abgemacht werden. Unter *absum* stellt Meusel zunächst die in den Hss. vorkommenden Formen des Verbums zusammen (was Merguet nicht thut); darauf folgt II. Significatio. 1. propr.; A. absol. B. c. praepos. a) ab. b) ex. 2. transl. A. absol. B. a) c. dat. b) c. praep. ab. c) c. coni. quin; den Beschluß bildet *absens*. Merguet trennt *absens* und *absum* und teilt das letztere so ein: I. unpersönlich. II. alqs. alqd. acies u. s. w. Was Einzelheiten anbetrifft, so möge der Besitzer von Merguet gleich zwischen *absens* und *absum* zwei Stellenziffern bessern: unter *absimilis* muß es heißen III 14 (statt IV, 14), unter *abstineo* VII 47 (statt VI, 47). Desgleichen bessere er unter *absum* II alqs: V 5 (statt V, 6), setze G vor I, 23 und schreibe mit Nipperdey in der Stelle VII 63 *conclio* (statt *consilio*); er schreibe ferner unter *copiae*: *passuum* (statt *passum*) und in der dort vorhergehenden Stelle, wie schon erwähnt, *longe* für *longius*. Meusel hat überall das Richtige. Aus dem, was er mehr oder Besseres bietet, sei Folgendes nur beiseite gehoben. Eine Stelle 1, 2, 1 hat Merguet nicht; aus Meusel Sp. 44 sieht man den Grund: „haec Scipionis oratio, quod senatus in urbe habebatur Pompeiusque aberat (Vict. 3 c. 1; F. Hofm., orig. b. civ. p. 113; Phryg., Mn. N. S. 9, 7; al.; aderat codd.; Np., Dt.; defend. Voss.; Vielh., ÖZ. 12, 474 sq.; 19, 828; al.; ad urbem erat Giacc., Hotom., Muret.), ex ipsius ore Pompei mitti uidebatur“. Auch an einer andern Stelle 3, 62, 2 nimmt Meusel hdschr. Konjekturen um des Sinnes willen auf: Sp. 45 „ad eam partem munitionum ducit, quae pertinebat (O, — bant rell.; Np., Db.) ad mare longissimeque a maximis castris Caesaris aberat (1 rec.; aberant rell.; Np., Db.)“. Konjekturen, die nach dem Erscheinen von Nipperdeys Ausgabe gemacht sind, hat Meusel aufgenommen Sp. 46: 1 61, 4 „Octogesam . . . id erat oppidum positum ad Hiberum miliaque (mil. V codd.) passuum a castris aberat XXX (Goel.; XX codd.; Np., Db. — positum ab Hiberomilia V passuum; a castris aberat XX F. Hofm.)“. Ebenso Sp. 47: 1, 79, 5 „tantum ab equitum suorum auxilio (Madu. A C. II 266; auxiliis codd., edd.) aberant, ut . . .“. Merguet bleibt bei Nipperdey stehen.

Über die Anordnung in seinem Lexikon sagt Meusel selbst mit Bezug gerade auf den Artikel *acies* in seinem Prospekt: „Für die Gliederung der einzelnen Artikel war zunächst die Bedeutung maßgebend. Es sind also . . . bei *acies* zuerst die Stellen angegeben, in denen das Wort die Bedeutung „Schärfe“ hat; dann die, welche auf das in Schlachtordnung aufgestellte Heer und die Schlacht selbst gehen; doch mußten noch geschieden werden diejenigen, an denen es einen Teil des Heeres (ein Treffen), und die, an denen es das ganze Heer bedeutet. Innerhalb dieser Abteilungen war aber das grammatische Verhältnis

des Wortes bestimmend für die Anordnung: *acies* als Subjekt, als Objekt, Dativ, Genetiv, Ablativ und in Verbindung mit Präpositionen. Überall ist dafür gesorgt, daß das für Phraseologie, Konstruktion u. s. w. Wichtige ohne Mühe zu finden ist.“ Zum Schluß kommt bei ihm noch eine über eine halbe Spalte lange alphabetische Zusammenstellung der Adjektiva, welche mit *acies* verbunden von Cäsar gebraucht werden, eine wichtige Zusammenstellung, dergleichen man weder in Merguets Cicero- noch Cäsar-Lexikon unter den Substantiven findet. Merguet vernachlässigt die Bedeutung, indem er ordnet: I. Subjekt. II. nach Verben: 1. Accusativ. 2. Dativ. 3. Ablativ. 4. mit Präpositionen. III. nach Substantiven. IV. Umstand. 1. Ablativ. 2. Präpositionen. Warum er hier unter IV, 2 zuletzt abgesondert bringt „*proelio equestri inter duas acies contendebatur*; G II, 9“, während er unter II, 4 z. B. auführt: „*equitatus inter duas acies perequitas*“, ist schwer zu sagen. Es fehlt ganz das Beispiel vom Genetiv, welches Meusel Sp. 89 hat: „*in sinistra parte acie <acie B² h; Db.> constiterant*: II 23, 1.“ Es fehlt unter I das Beispiel, welches bei Meusel Sp. 86 (85) sich findet: „*tertia (acies signa intulit), ut uenientes sustineret*: I 25, 7“. (Man sieht hieraus, daß auch das Beispiel unter *infert* bei Merguet unvollständig ist.) Unter II, 1 *instruo* fehlt I, 50, 1; s. Meusel Sp. 88. Es fehlen Lemmata und Verweisungen: unter I sollte stehen „*resisteret*: s. *infert*“; unter II, 1 „*habeo*: s. *instruo*; G I, 48“; unter II, 4 „*resistentibus in*: s. *pugno in*“. Unter I *concurrunt* sollte verwiesen sein auf II, 2 Dativ; unter II, 1 *animadverto* auf *instruo*; C III, 88 (wie unter *cerno* verwiesen ist auf *instruo*; C III, 69). S. 18^a unter *circumeo* C II, 41, ist ein Druckfehler: es muß heißen *proterere*. S. 18^b unter *produco* ändere man 51 in 58. S. 19^a unter *constituo* steht C III, 89 vor G IV 35; und weiter unten folgen auf einander *intericio*, *instruo*, *interficio*.

Der Leser wird fragen, ob denn Meusels Lexikon in den besprochenen Abschnitten außer den wenigen angegebenen keine Mängel habe. Es hat welche; aber es sind im Verhältnis zu der Größe der bewältigten Aufgabe nach Zahl und Art erstaunlich geringe. Meusel selbst hat schon auf dem Umschlage des Heftes darauf aufmerksam gemacht, daß S. 8 Z. 10 von unten 3, 3 statt 33 zu lesen sei. Das Beispiel 3, 94, 4 Sp. 24 f. steht an nicht ganz richtiger Stelle, da in ihm nur *factae*, nicht die Verbindung *certior factus* vorkommt. Sp. 40 in dem Beispiele VII 73, 7 hätte nicht bloß *ab infimo*, sondern auch *solo* gesperrt gedruckt sein sollen; desgleichen mußte Sp. 90 Mitte in dem Beispiel 3, 92, 1 *erat relictum* gesperrt gedruckt sein. In der Auffassung der Stelle VII 17, 1 Sp. 11 (*pars*) *intermissa a flumine et a paludibus* wird man vielleicht geneigt sein, eher Merguet (S. 10^b oben) als Meusel beizustimmen. Doch das

sind alles Kleinigkeiten: was Meusel im Prospekt versprochen hat, war nicht zu viel gesagt. Man kann nur wünschen, daß der Verfasser seine musterhafte Arbeit so, wie er sie angefangen, zu Ende führe. Es wird ein Lexikon sein, dem nur wenige an die Seite gestellt werden können. Ich bemerke noch, daß auch Druck und Ausstattung bei Meusel besser sind als bei Merguet; die Verlagsbuchhandlung beabsichtigt laut Prospekt trotzdem den Preis so zu stellen, daß das ganze Werk nicht teurer zu stehen kommt, als das von Merguet.

Berlin.

Wilhelm Nitsche.

- 1) Heinrich Koziol, Lateinische Schulgrammatik. Prag, F. Temsky, 1884. V und 272 S. 8.

Der Verf. hat ungefähr gleichzeitig und nach denselben Grundsätzen gearbeitet wie Goldbacher, dessen Grammatik in dieser Ztschr. 1883 S. 713 ff. von mir angezeigt worden ist. Die Behandlung soll eine wissenschaftliche sein, allerdings unter der durch die Praxis der Schule bedingten Beschränkung, sicheres Können zu vermitteln wird in der Vorrede ausdrücklich als Hauptzweck des Buches bezeichnet. Um dem Umfang bestimmte Grenzen zu setzen, ist alles, was über den Gebrauch der Schule hinausgeht, ausgeschlossen, manche Einzelheit, welche besser bei Gelegenheit der Lektüre nur berührt, nicht besprochen wird, übergangen und die Dichtersprache mit ihren Eigentümlichkeiten überhaupt in die Anmerkungen verwiesen worden. Ich kann dem Verf. nach genauer Prüfung seines Buches bezeugen, daß er in dieser Beziehung nicht etwa zu weit gegangen ist, eher läßt sich einiges von dem Gebotenen noch als entbehrlich bezeichnen.

Sodann kommt der Verf. einem wirklich empfundenen und wiederholt ausgesprochenen Bedürfnis entgegen, wenn er in der Formenlehre sowie in der Syntax nach einer einheitlicheren und konzentrierteren Darstellung strebt, doch kann zu diesem Zweck auf methodischem Wege noch mehr geschehen; unsere Grammatiken werden sich gerade nach dieser Seite noch sehr zu vervollkommen haben, damit der Lehrer, der seinen Schülern das Auffassen und Festhalten des Stoffes durch Zusammenfassung und Gruppierung zu erleichtern sich bemüht, nicht gar zu viel an ihnen zu ändern braucht.

Eigentümlich ist unserm Buche, daß es sich in Anordnung, Terminologie und Definition möglichst genau an die griechische Grammatik von Curtius anschließt, für deren Gebrauch es also in gewisser Weise vorbereitet. Man hat nämlich in Österreich den gewiß gesunden Gedanken gefaßt und ausgeführt, die für Gymnasien bestimmten Grammatiken so zu sagen nach einem System zu bearbeiten, also Parallel-Grammatiken zu schaffen,

und zwar nach dem Vorbild der griechischen Schulgrammatik von Curtius. In diesen Kreis gehört dann drittens die deutsche Schulgrammatik von Kummer. Das Erscheinen dieser Bücher in dem gleichen Verlage garantiert zugleich Gleichmäßigkeit der Ausstattung. Wie in der ganzen Anlage, so zeigt sich auch im einzelnen in der Gruppierung und in der Fassung der Regeln das Streben nach Übersichtlichkeit und Knappheit, indessen bleibt es künftigen Auflagen, deren das tüchtige Werk gewiss manche erleben wird, vorbehalten, durch Absetzung oder Hervorhebung des Druckes, durch tabellarische Gliederung des Stoffes, durch wechselseitige Verweisungen und Beziehungen der Praxis noch mehr Hülfen zu geben. Die den syntaktischen Regeln beigegeführten Beispiele sind zahlreich, sie enthalten, um zugleich auch in dieser Hinsicht bildend zu wirken, meist allgemeine Gedanken und sind vorzugsweise aus den philosophischen Schriften Ciceros entnommen. Vielleicht erhebt mancher gerade dagegen Bedenken und findet diesen Stoff zu schwierig, obwohl ja auch manche Stellen aus anderen Prosaikern und aus Dichtern herangezogen sind; jedenfalls ist es ratsam, die geeignetsten als Musterbeispiele auch im Druck hervortreten zu lassen, sonst bleibt erfahrungsmäßig leicht das ganze wertvolle Material ungenutzt. Die Orthographie ist nach den Brambachschen Grundsätzen geregelt. Wir sehen, das Koziolsche Buch ladet in mehrfacher Beziehung zu einer Prüfung im einzelnen ein und fordert zu einer Vergleichung mit der Grammatik von Goldbacher heraus; dies soll im folgenden nicht aus dem Auge gelassen werden.

Zur Lautlehre, welche auf 6 Seiten alles Wesentliche knapp zusammenfaßt, habe ich nichts zu bemerken, mehreres zur Flexionslehre. Entbehrlich erscheint die § 30 Anm. 3 gegebene, bei Ellendt und Goldbacher fehlende Regel über das Geschlecht der Namen von Dramen und Schiffen. Die griechischen Kasusformen, die doch erst bei der Erlernung der griechischen Sprache nachgeholt werden, würde ich lieber wie bei Goldbacher am Schluß der Deklination zusammengestellt sehen statt jeder einzelnen Deklination angeschlossen. Zweckmäßiger wird auch die Bemerkung über den gleichen Ausgang des Acc., Voc. und Nom. der Neutra als allgemeine Regel vorausgeschickt, wie es Ellendt und Goldbacher thun. In der Genusregel der II. Deklination könnte der Schüler es falsch verstehen, wenn es heißt *vulgus* sei häufig Neutrum, am besten berücksichtigt man wohl in der Schulgrammatik die Stellen gar nicht, wo es als masc. vorkommt. So verfährt z. B. Lattmann. Bei der III. Deklination ist die Scheidung nach Stämmen eine besonders scharfe und durchgreifende. Innerhalb der konsonantischen Stämme werden die semivokalischen und muta-Stämme getrennt und bei beiden zunächst diejenigen Wörter behandelt, deren Stamm dem Nom. gleich ist, sodann diejenigen, deren Nom. Veränderungen des Stammes zeigt, und zwar erstens im Auslaut, zweitens im Inlaut, drittens im In- und

Auslaut. Diese eingehende Teilung befördert ohne Zweifel die Einsicht in die Flexion, doch kann man fragen, ob sie für den Standpunkt des Schülers nicht zu weit geht, mir scheint die all-gemeinere Teilung Goldbachers (Nom. ohne s, Nom. mit s) greifbarer und darum praktischer zu sein. Neun Paradigmata veranschaulichen die Deklination, ich würde empfehlen denselben den Stamm voranzusetzen, wie es bei Goldbacher geschehen ist. Die Regeln über die einzelnen Kasus sind den einzelnen Abschnitten immer gleich angeschlossen, es dürfte zweckmäßiger sein dieselben zusammenzufassen in einem besonderen Abschnitt; ich habe schon an anderer Stelle gezeigt, daß die Unterscheidung nach Stämmen daran nicht hindert, und auf das Beispiel Schottmüllers verwiesen.

Das Genus der Wörter wird von Koziol nach den drei Gruppen der Konsonanten-, I- und U-Stämme dargestellt, doch setzt er, um denen entgegen zu kommen, welche Memorierverse nicht entbehren mögen, gereimte Regeln zugleich unter den Text. Es fehlt denselben leider nur so sehr an gutem gleichmäßigen Tonfall, der das Einprägen erleichtert, daß man sie kaum dem Schüler wird zumuten wollen. Ich führe zum Beweise nur die erste Ausnahme für die Masculina und die dritte Ausnahme für die Feminina an. Erstere lautet (S. 18.): *Doch Feminina sind auf o | nebst caro die auf do und go | und die Abstracta auf io | wie legio, ratio und oratio; | nur ligo, margo, ordo, harpago | sind männliche auf do und go | und die Concreta auf io | wie pugio und septentrio.* Die andere (S. 20): *Stets männlich sind die Wörter auf es — itis, | und von den andern aries, pes, lapis und auch parias; | als Neutrum braucht man caput, capitis.* Auch die anderen Regeln wie die Hauptregel für die Masculina und die Neutra sind nicht geglückt. Von Wörtern, welche bei Ellendt-Seyffert mit Recht ausgeschieden sind, erscheinen aufs neue: *harpago, tuber, uber, suber, linter, pecten.* Als Einzelheit fällt es auf, daß *aries* S. 20 in der Ausnahmeregel aufgeführt ist trotz seines natürlichen Geschlechtes. — In der IV. Deklination vermißt man eine kurze Bemerkung über die kontrahierte Form des Dativs auf u. Gehören die § 83 genannten, in ihrer Deklination schwankenden Wörter nicht in § 98, der die Heteroklita behandelt? Die in § 85 enthaltene Zusammenstellung von Ablativen erscheint zweckmäßig.

Bei den allgemeinen Bemerkungen zur Deklination der Substantiva muß der einleitende § 90 groß gedruckt worden, dasselbe gilt von § 96: an der ersteren Stelle wird der Deutlichkeit wegen nach den Worten *die nicht alle Casus oder ein nicht einzuschließen sein.* In § 92 läßt die Darstellung Übersichtlichkeit vermissen, die Bemerkung über den Gebrauch der Eigennamen als Vertreter der Gattungsnamen (*Cicerones*) erwartet man kaum schon an dieser Stelle § 93. Die Pluraliatantum sind praktisch nach ihrer Bedeutung (Singular- oder Pluralbedeutung),

innerhalb dieser Gruppen dagegen nach dem Alphabet aufgeführt; Goldbacher unterscheidet überhaupt nur nach der Deklination; Ellendt-Seyffert vereinigt beide Vorteile, indem er zunächst die Bedeutung und dann die Deklination zum Prinzip der Trennung macht. In § 98 und 99 ist der Begriff der *Heterogenea* und *Heteroklita* in weitem Sinne gefasst, indem z. B. unter jenen auch Wörter wie *commentarius-commentarium*, *cubitus-cubitum*, also solche, die von vornherein zwei Geschlechtsformen nebeneinander haben, aufgeführt werden. Meines Erachtens ist die Bezeichnung nur dann gerechtfertigt, wenn bei einer Nominativform ein wirklicher Wechsel eintritt z. B. *frenum-freni*, *frena*; *vesper* Abl. *vespere*, *fames* Abl. *famē*. Es fehlt in diesem Punkte den Grammatiken noch an Übereinstimmung, selbst die von Kühner Ausf. Gramm. I S. 300 f. gegebene Erklärung und Unterscheidung vermag ich nicht völlig befriedigend zu nennen.

Die Deklination der Adjektiva ist ausführlicher als bei Goldbacher dargestellt. Ersparen kann sich die Schulgrammatik die Erwähnung von *caespes* und *pernox*, weniger läßt sich gegen die Aufnahme von *necesse* unter die Indeklinabilia einwenden, denn es ist wohl kaum zu fürchten, daß der Schüler es deshalb mit einem Substantivum verbindet. Die Unterscheidung in § 119 und 120 ist etwas künstlich, *ocior*, *ocissimus* ist dort am besten ganz zu streichen, ebenso ist *invictus* unter den Adjektiven mit fehlendem Komparativ entbehrlich. Gleich angeschlossen wird die Bildung der Adverbia, die bei Ellendt-Seyffert und Goldbacher erst am Ende der Formenlehre bei der Lehre von den Partikeln erscheint. In Betreff der Adverbia auf *o* wird allerdings mit Recht bemerkt, daß es Ablative sind, und darum werden dieselben der Bildung auf *um* parallel gesetzt, während Ellendt-Seyffert es noch als eigene Endung faßt. Diese ganze Anordnung der Adverbia hat darin ihre Berechtigung, daß dieselben entweder wegen ihrer eigenen Form im Positiv, oder doch wegen ihrer Komparation zum Adjektivum gehören; in gleicher Weise sind die aus pronominalen Stämmen abgeleiteten Adverbia bei dem Kapitel der Pronomina behandelt. Dies Kapitel enthält in den Anmerkungen teils schon manche syntaktisch-stilistische Belehrungen, z. B. über den Ersatz des reciproken Pronomens durch *inter se* etc., teils Einzelheiten, die überhaupt entbehrlich sind und bei Ellendt-Seyffert wie bei Goldbacher fehlen. Auch das veraltete Possesivum *cuius* hat sich der Verf. nicht versagen können. Auf die Bedeutung der Demonstrativa ist mit Recht großer Wert gelegt. In § 137 ist die Bemerkung, daß von *tandusdem* nur der Acc. des Neutrums und der Genetiv sich finde, wohl ein Versehen.

Es folgen dann Numeralia, darauf die Verba. Hier könnte die Ableitung von den Stammformen übersichtlicher sein. Das Gerundivum wird nicht wie bei Goldbacher als besonderes Verbalnomen angesetzt. An *esse* ist mit den anderen Komposita

auch *possum* gleich angeschlossen, das wird man billigen, doch bleibt die paradigmatische Darstellung dieses Verbums wünschenswert. In der Konjugation werden nacheinander die vokalischen, dann die konsonantischen Stämme behandelt, Paradigma der II. Konjugation ist *deleo*, indessen ist *moneo* in kleinem Druck vorausgeschickt. An die Deponentia fügen sich konsequent die Semi-deponentia und diejenigen Verba an, deren Partic. Perf. Pass. aktive Bedeutung hat. Um ein Bild von der Anordnung der unregelmäßigen Verba zu geben, setze ich das Einteilungsschema der A-Konjugation hierher: 1. Übergang in die E-Konjugation, und zwar a) mit Bindevokal im Supinum z. B. *domare*, b) ohne Bindevokal im Supinum z. B. *secare*, c) ohne Supinum: *micare*; 2. Übergang in die konsonantische Konjugation, und zwar Perf. *i* mit Verlängerung des Inlautes, Sup. *tum*: z. B. *lavare*, dann Perf. *i* mit Reduplication, Sup. *tum*: *dare* und *stare*. Ich halte, wie ich schon Goldbacher gegenüber hervorgehoben habe, die Einteilung nach dem Perfekt-Stamm, die zwei große Gruppen, stammwüchsige und zusammengesetzte Perfekta, unterscheidet, für die zweckmäßigste. Eine Eigentümlichkeit der Darstellung bei Koziol besteht noch darin, daß im Averbo nach dem Präsens gleich der Infinitiv aufgeführt wird z. B. *domo*, *domare*, *domui*, *domitum*. Die Komposita der unregelmäßigen Verba sind bei Goldbacher übersichtlicher geordnet, der Stoff könnte mehr eingeschränkt sein, sowohl was Simplicia als auch was Komposita anbetrifft. So erscheint das dichterische *lavo*, *lavère* neben *lavare* überflüssig, das in anderen Grammatiken übergangene *mandare* unter den Kompositis von *dare* verwirrend, und entbehrlich auch folgende Verba: *complicare*, *pervidere*, *contorquere*, *detorquere*, *extorquere*, *retorquere*, *canère*, *collucere*, *excernere*, *attaxere*, *obtexere*, *deterere*, *exterere*, *adedere*, *exedere*, *peredere*, *psallere*, *concerpere*, *discingere*, *praecingere*, *exacuere*. Dagegen vermifst man bei der II. Konjugation *algere* und *vigere*.

Der die Wortbildung behandelnde Abschnitt ist sehr knapp gehalten und beschränkt sich auf die Ableitung. Der Verf. präzisiert seinen von andern Grammatikern abweichenden Standpunkt in der Vorrede dahin, daß diese Partie nur in so weit auf die Schule gehöre, als Deklination und Konjugation dadurch verständlicher und infolge davon ihre Einprägung erleichtert werde. Ich teile diese Ansicht nicht, wünsche vielmehr der Wortbildungslehre möglichste Berücksichtigung geschenkt und in der Grammatik einen wenn auch in eine Übersicht zusammengeprägten, so doch systematisch vollständigen Abschnitt gewidmet. Die darauf verwandte Zeit belohnt sich gut.

Wir kommen zur Syntax. Bei der Lehre von der Kongruenz der Satzteile weicht die Anordnung von der bei Goldbacher bedeutend ab; ganz zweckmäßig wird zuerst das Subjekt besprochen, dann das Prädikat bei einem Subjekt, bei mehreren

Subjekten nach Numerus und Genus. Diese Einteilung könnte äußerlich noch mehr hervortreten. Gemeinsam mit Goldbacher ist dem Buche in § 195 eine genauere Behandlung der Übereinstimmung des Pronomens mit einem Prädikatsnomen, in § 196 die vollständigere Zusammenfassung derjenigen Verba, welche durch ein Nomen ergänzt werden. In das Gebiet der Stilistik streift es, wenn § 200 über die Attribute bei Eigennamen, § 202 Anm. 3 über den ausgedehnteren dichterischen Gebrauch des prädikativen Attributes gehandelt wird, wenn ferner Anm. 1 zu § 203 den Fall erwähnt, wo das erklärende Wort (die Apposition) vorausgeht (*dico, id est*), Anm. 2 die Apposition zum ganzen Satze bespricht und eine Hauptregel § 205 die Hineinziehung des appositionellen Substantivs in den folgenden Relativsatz darstellt. Übrigens ist die Apposition selbst richtig gefasst. Auch die *Constructio ad sensum* bezeichnet eigentlich ein Grenzgebiet zwischen Grammatik und Stilistik, und es ist nicht leicht, sich hier gerade auf das absolut Notwendige zu beschränken.

Die *Casus* werden in dieser Reihenfolge behandelt: Nominativ, Vokativ, Accusativ, Dativ, Genetiv und Ablativ. Beim Accusativ muß die Gruppierung nach äußerem und innerem Objekt sich noch anschaulicher im Druck darstellen. § 210 Anm. 2 gehört in die Stilistik. § 211 sind *adulor, aequipero* und *aemulor* in die Regel selbst aufgenommen, was besonders bei *aequipero* anstößig ist, das der klassischen Prosa nicht angehört. In Anm. 2 hat der Verf. ähnlich wie Goldbacher noch eine große Zahl von Verben angeschlossen, die ebenfalls im Lateinischen als Transitiva erscheinen, während ihnen im Deutschen Intransitiva entsprechen: *circumspicere, gratulari, minari, minitari, parare bellum, sortiri, suadere, ulcisci, consolari, excusare*. Bei manchen derselben kommt es auf das Objekt an, ob sie im Deutschen transitiv oder intransitiv wiedergegeben werden können, und es fällt eigentlich der Phraseologie zu, diese Verba vorzuführen, ihre Reihe ist mit den oben genannten keineswegs abgeschlossen. Mit *decet, dedecet* sind die *Impersonalia piget, pudet* etc. vereint, welche in anderen Grammatiken erst beim Genetiv behandelt zu werden pflegen, man kann zweifeln, ob dies zweckmäßig sei; auch die Fassung der Regel selbst beweist, daß die Verba eigentlich nicht zusammengehören. Die Bemerkung über den Gebrauch des Reflexivpronomens bei diesen Verben ist nicht überflüssig, dagegen bleibt es sonst wohl überall der Stilistik überlassen, die Konstruktion von *non paenitet* mit einem indirekten Fragesatz zu erwähnen. Gut geordnet sind die Komposita in § 213, eins oder das andere könnte man ausscheiden, z. B. *concurrere*. Unter die Verba des Affektes nimmt der Verf. nicht bloß wie Goldbacher *sperare* und *desperare*, sondern auch *ludere* auf. In § 216 ist *migrare aliquid* allerdings klassisch, aber kaum notwendig, dagegen vermissen wir *tacere, silere*. Die Darstellung des inneren Objektes ist gut und

übersichtlich. Stärkere Hervorhebung wünscht man der Konstruktion der Verba *postulare* etc., am besten geschieht dies durch die bekannten Formeln wie bei Ellendt-Seyffert. Die unter den mit doppeltem Accusativ konstruierten Verben mit aufgeführten *adigere* (*iusiurandum*), *advertere* (*animus*) gehören mehr zu der Klasse der Komposita *transicere* etc., werden aber besser wie bei Goldbacher in eine Anm. verwiesen.

Auch die Darstellung des Dativs enthält einiges Entbehrliche, so § 223 Anm. 2 die Erwähnung des Gebrauches bei Verbalsubstantiven, § 224 Anm. 2 die Anführung der selteneren Konstruktion von *invidere*, § 226 die Einfügung von *inurere* und *numerare* unter die Verba mit doppelter Konstruktion *adsperegere* etc.; *numerare* zumal erscheint in klassischer Prosa ganz selten. Recht zweckmäßig werden beim Dativus commodi die Fälle aufgezählt, wo die Präposition *pro* steht, ebenso anzuerkennen ist die Zusammenstellung der Übersetzungen für unser deutsches *haben*. Abweichend von andern Grammatiken, auch von Kühner wird in § 229 für die Redensarten *nomen alicui dare* etc. die Regel so angegeben, daß der Name gewöhnlich im Dativ, selten im Accusativ stehe; ich weiß nicht, wie weit dies begründet ist. § 232 Anm. 2 enthält ein paar wichtige Bestimmungen zum Dativ des Zweckes, doch gehören dieselben mehr in die Stilistik. Der dichterische Gebrauch des Dativs zur Bezeichnung des Zieles, dem eine Handlung zustrebt, ist besser in einer Anm. zu erwähnen.

Die Darstellung des Genetivs folgt der gewöhnlichen Einteilung: Abhängigkeit 1) von Substantiven, 2) von Adjektiven, 3) von Verben, neu dagegen ist bei der letzten Klasse die Unterscheidung eines subjektiven und eines objektiven Verhältnisses. Zu diesem Casus nur zwei Bemerkungen. Bedenklich scheint § 242 die Anführung von *refertus* in der Regel, weil das Gedächtnis des Schülers jedem Worte für den Gebrauch unwillkürlich die Stelle zuweist, wo es ihm in der Grammatik zuerst begegnet ist. Ferner ist § 246 Anm. durchaus entbehrlich; weder *tanti est* c. inf. noch die Wendungen *boni consulere aliquid* und *aequi boni facere* brauchen in einer Schulgrammatik erwähnt zu werden.

Beim Ablativus ist der Verf. besonders bemüht gewesen eine Konzentration herbeizuführen und hat die einzelnen Fälle unter drei Gruppen zusammengeordnet. Er unterscheidet I. Ursprung, II. Art der Durchführung, Mittel, III. Ort und Zeit. Der Ablativus originis bezeichnet A. die causa oder res efficiens, B. den Ausgangspunkt der Handlung und steht in der ersteren Bedeutung bei passiven, bei intransitiven, bei transitiven Verben und bei Adjektiven; in der zweiten Bedeutung bei den Verbis *entstehen* und *geboren werden*, bei den Verbis der Trennung, des Mangels (nebst den entsprechenden Adjektiven), bei *opus est*, bei den Verbis der Bewegung, bei Komparativen. Unter dem Ab-

tivus instrumentalis sind drei Bedeutungen vereinigt: A. Werkzeug oder Mittel: 1) bei Verben auf die Frage *womit? wodurch?* 2) bei Verben auf die Frage *worin? worauf? woran?* 3) bei den Verben *kaufen, schätzen* etc. 4) bei den Verben des Überflusses. 5) bei *uti, frui* etc. 6) zur Bezeichnung der Einschränkung. B. Art und Weise: 1) reiner Abl. modi. 2) Abl. der Begleitung. 3) Abl. des Maßes bei komparativischen Begriffen und bei der Entfernung in Raum und Zeit. C. Ablativus qualitatis attributiv und prädikativ. Man wird dieser Einteilung den Vorzug der Übersichtlichkeit auch gegenüber Goldbacher zugestehen müssen, der Verf. ist mit großer Sorgfalt und Überlegung verfahren und wird sich auch in den Einzelheiten gegen Bedenken, die etwa erhoben werden sollten, rechtfertigen können; so erscheint z. B. die Nebeneinanderstellung der Verba des Mangels und der Trennung innerlich begründet. Die Regeln über den Ablativ des Ortes ohne Präposition können mehr zusammengezogen werden, schon in diesem Abschnitt ist der Locativus erwähnt, doch folgen dann noch zusammenfassende und ergänzende Bemerkungen zur Konstruktion der Städtenamen.

In dem die Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Nomina und Pronomina behandelnden Kapitel findet sich, auch wenn man den diesem Abschnitt eigenen stilistischen Charakter in Rücksicht zieht, manches Entbehrliche. So können meines Erachtens die §§ 292, 293, 294 fortfallen, in denen von der Hypallage und Prolepsis des Adjektivums und von dem Gebrauch des lateinischen Komparativs an Stelle des deutschen Positivs und Superlativs die Rede ist. Nicht minder überflüssig ist es die Fortsetzung der Relativsätze durch Demonstrativa zu berühren § 307. In § 281, wo der Ersatz der Abstracta durch Concreta vorgeführt wird, überrascht die Erwähnung des Gebrauches, nach dem der Volkname statt des Ländernamens eintritt. § 296 Anm. bespricht den Fall, wo das deutsche *zu* nicht übersetzt wird, z. B., *longum est*; hier vermisse ich klaren Ausdruck und engen Anschluß an das Vorhergehende.

Es entspricht dann der Anlage der griechischen Grammatik von Curtius, wenn das Kapitel 24 eine Zusammenstellung über die Genera des Verbums giebt. Hier finden wir also teils solche syntaktische Bemerkungen, die in anderen Grammatiken hier und da zerstreut sind z. B. über die Übersetzung des deutschen Verbums *lassen*, über die passive Bedeutung des Partic. Perf. vieler Deponentia, besonders aber Belehrungen phraseologischer Art wie über die durch das bloße Passivum wiederzugebenden deutschen Umschreibungen *sich sehen, sich fühlen, sich lassen* und über die ebenfalls nicht besonders auszudrückenden Hilfsverba *können, müssen, wissen, wollen, dürfen, brauchen*.

Die allgemeine Lehre vom Gebrauch der Tempora berücksichtigt ähnlich, wie es bei Goldbacher geschieht, zugleich Haupt-

und Nebensätze, behandelt also die Hervorhebung der Vorzeitigkeit der Handlung des Nebensatzes sogleich beim Perf., Plusq. und Futurum. Ellendt-Seyffert widmet bekanntlich den Nebensätzen einen besonderen Abschnitt. Man wird die Zusammenfassung billigen, sofern nicht etwa die Nebensätze dabei zurücktreten, das ist aber in der Darstellung von Koziol nicht der Fall. Ein Anhang behandelt dann noch den Infinitivus historicus, den Briefstil und die durch das Tempus mit beeinflussten adverbialen Zeitbestimmungen.

Die *Consecutio temporum* ist gut veranschaulicht in einer Tabelle, welche für die Tempora der Nebensätze Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit klar unterscheidet. Die Folgesätze sind richtig bis ans Ende dieses Abschnittes aufgespart, doch vermisst man bei ihnen die wichtige Hinweisung auf das Tempus nach negativen oder komparativen Hauptsätzen. Auffällig ist ferner, daß § 334 beim Praesens historicum und seiner Zeitfolge auch Nebensätze der Zeit erwähnt werden, die nicht an eine Stelle gehören, wo von innerlich abhängigen Nebensätzen die Rede ist.

In der Lehre von den Modi ist die Anmerkung über *ut* in dubitativen Fragen, die zugleich den Affekt des Unwillens ausdrücken, entbehrlich, weder Ellendt-Seyffert noch Goldbacher erwähnen diesen Gebrauch. Dem Coniunctivus hortativus ist gleich der prohibitivus angeschlossen, den Ellendt-Seyffert erst beim Imperativus behandelt. Bei diesem folgen dann die konjunktivischen Nebensätze, Koziol dagegen bringt jetzt schon die hypothetische Periode, und zwar erstens die unabhängige mit Unterscheidung der drei Fälle, darauf die abhängige regiert von Konjunktionen mit dem Konjunktiv oder von Verbis sentiendi und declarandi. Daß der ganze wichtige Abschnitt so im Zusammenhange dargestellt wird, erscheint billigenswert, aber freilich er gehört in seinem zweiten Teile zu den schwierigsten Partien der Syntax und erfordert Schärfe und Klarheit der Auffassung; aus diesem Grunde verschiebt man seine methodische Besprechung gewöhnlich bis an den Schluss des grammatischen Kursus überhaupt. Im einzelnen bemerke ich noch, daß 339, 1 Anm. 1 und 2 überflüssig sind, und daß die 339, 1 Anm. 1 angeführten Konjunktionen *dummodo*, *dum*, *modo* wohl eine stärkere Hervorhebung verdienen. Nicht völlig befriedigt auch die Darstellung der irrealen Bedingungsätze in ihrer konjunktivischen Abhängigkeit § 340, es bedarf zur Klarlegung dieses Punktes eines schematischen Beispiels.

§ 343 Anm. 1 muß *monere* c. inf. in der Bedeutung „ermahnen“ fortfallen. Anm. 2 behandelt den Acc. c. inf. nach *velle*, *nolle* etc. und giebt die Erklärung, der Gedanke des abhängigen Satzes sei, selbständig gemacht, eine Behauptung; es werden dabei diese Verba, die doch den Charakter des Wunsches

nicht ablegen, vollständig in Parallele gesetzt mit *persuadere* (überzeugen) und *monere* (erinnern), bei denen allein jene Erklärung zutrifft. *Imperare* c. acc. c. inf. pass. sollte hier vorgeführt sein, es wird erst § 372 c und nur in Klammern erwähnt, der Schüler findet den Gebrauch doch bei seinen Klassikern Cäsar und Cicero. § 345 Anm. wird *non quo* unter den finalen Konjunktionen (= *non ut eo*) aufgeführt statt unter den kausalen, wie es in anderen Grammatiken, auch z. B. bei Goldbacher geschieht. Nach meiner Meinung empfiehlt sich dies nicht, zwar ist es richtig, daß das entsprechende Glied zuweilen ein finales ist (*sed ut*), aber das entscheidet nicht, man wird sich die Konjunktion besser durch Auslassung eines *eo* und durch eine Art Attraktion (= *non eo quod*) entstanden denken. So faßt es Kühner, und *non eo quo* findet sich auch selbst. In § 347 mußte der Verf. hervorheben, daß *quin* nur nach negativen Hauptsätzen folgt. Die Anm. 1 giebt zweckmäßig wie bei Goldbacher an, wie das positive *Bedenken tragen* zu übersetzen ist (*vereri, cunctari*). — Bei *cum* wird der konjunktivische und indikativische Gebrauch unterschieden; jener umfaßt *cum* narrativum, causale, concessivum und consecutivum, den Übergang gewissermaßen bildet *cum* correlativum, bei der zweiten Gattung beruht die Teilung auf der Verschiedenheit der folgenden Tempora. — Wie bei Goldbacher sind die Konjunktionen *non quod, non quod non, non quin* gleich an *quod* causale angeschlossen und die Darstellung von *quod* = *daß* mit den Verbis des Affektes begonnen, beides ist zweckmäßig. § 356 ff. erfahren die *Coniunctiones concessivae* einzeln nach einander eine Besprechung, die beobachtete Reihenfolge ist praktischer als bei Goldbacher, indem die mit dem Konjunktiv voranstehen, dann die mit beiden Modi folgen und *quamquam* den Schluß macht. In § 360 Anm. sollte die Regel von der Gültigkeit der *Consecutio Temporum* nach den Konjunktionen der Vergleichung lieber nicht durch Erwähnung des Irrealis verwischt werden, es geschieht dies allerdings auch bei Ellendt-Seyffert und bei Goldbacher. — Einen Anstoß giebt die Disposition von Kapitel 27 C, wo die Überschrift lautet: Konjunktiv in abhängigen Fragesätzen und doch zugleich ohne irgend welche Scheidung die direkten Fragesätze behandelt werden. Goldbacher verfährt so, daß er zunächst § 509 den Konjunktiv der indirekten Darstellung und dabei die indirekte Frage erörtert, dann aber § 547—554 eine expresse und eingehende Besprechung der Fragesätze überhaupt folgen läßt. Ebenso handelt Ellendt-Seyffert in einem besonderen Abschnitt § 304—309 von den Fragesätzen. Nun bin ich zwar der Meinung, daß diese Abschnitte knapper zusammengefaßt werden können, aber Koziol geht darin zu weit; wenn man einmal, wie es wünschenswert ist, diese Partie zusammenhängend betrachtet, so erwartet man doch am Anfang eine kurze Übersicht der unabhängigen Frageformen. — Ähnlich

mufs der Abschnitt D nicht „Konjunktiv in der Oratio obliqua“ sondern „Oratio obliqua“ überschrieben sein, denn derselbe enthält auch eine Besprechung des Acc. c. inf., der Pronomina, der Zeitadverbia, so weit dieselben in der Oratio obliqua Besonderheiten zeigen. Es ist dies um so auffälliger, als die Lehre vom Infinitiv erst in den folgenden §§ dargestellt wird. Dieser Abschnitt der Oratio obliqua bedarf durchaus einer so systematischen Behandlung, wie er sie bei Ellendt-Seyffert und bei Goldbacher erhalten hat, so dafs zuerst die Hauptsätze nach ihren verschiedenen Arten, dann die Nebensätze genau erörtert und durch ausgeführte Beispiele veranschaulicht werden. Und weil dafür eben Kenntnis fast der ganzen Syntax Voraussetzung ist, bildet diese Lehre mit Recht gewöhnlich den Abschluß der Grammatik. — Auch die Überschrift von Kapitel 27 A „Konjunktiv nach Konjunktionen“ ist nicht zutreffend, es mufs doch heifsen: Modi nach Konjunktionen.

Kapitel 28 behandelt den Imperativus kurz, aber ohne Wesentliches vermissen zu lassen. Dasselbe gilt vom folgenden Kapitel, welches die Lehre vom Infinitivus enthält. In den Fragen und Ausrufen des Unwillens wird der Acc. c. inf. als Objekt gefafst, man könnte ihn mit gleichem Rechte als Subjekt bezeichnen, es kommt darauf an, was für ein Verbum man ergänzt, ob ein persönliches oder ein unpersönliches. Am besten bleibt es unentschieden wie bei Ellendt-Seyffert. — Die Darstellung des Participiums giebt zu keiner Bemerkung Anlaf, höchstens wäre die Anführung des adjektivischen Gebrauches einiger Participia Perf. Pass. wie *contemptus*, *conspectus* und der mit *in* zusammengesetzten wie *invictus* als nicht in die Grammatik gehörig zu beanstanden. Die beiden Supina werden wie bei Goldbacher richtig als Casus eines Verbalnomens mit aktiver Bedeutung und das zweite als Abl. limitationis erklärt.

Es folgen dann Bemerkungen über die wichtigsten koordinierenden Konjunktionen, ein kurzer Abschnitt über die Quantität, einiges aus der Verslehre, der römische Kalender und ein syntaktisches Register. Einen besonderen Abschnitt über Negationen wie Goldbacher bietet der Verf. nicht.

An der Fassung der Regeln kann man hier und da Anstofs nehmen, dieselbe ist zuweilen nicht klar und bestimmt genug, z. B. § 280 Anm. 3; wohl aus dem österreichischen Idiom her stammen die Ausdrücke in § 245 Anm. 2 „Strafausmals“ und „zur Erfüllung eines Gelübdes verhalten werden“.

Auf S. 38 § 120 Anm. steht der Druckfehler *occissimus*, sonst ist der Druck und die ganze Ausstattung vorzüglich.

Ich wollte dem Verf. durch meine Bemerkungen das grofse Interesse bekunden, dafs ich an seiner Arbeit genommen habe; dieselbe bezeichnet in der That, was Gliederung und Konzentration des Stoffes betrifft, einen Fortschritt. Durch diese Zusammen-

fassung und Gruppierung ist es auch nur erreicht, daß innerhalb eines verhältnismäßig so kleinen Umfangs (272 Seiten) so viel und darunter sogar so manches Entbehrliche geboten werden konnte. In letzterer Beziehung möge noch auf die vielen und übereinstimmenden Mahnungen hingewiesen werden, die von der Schulgrammatik eine Beschränkung und Sichtung des Lernstoffes fordern; erst in jüngster Zeit haben wir Schiller in seinem Aufsatz über Konzentration im lateinischen Unterricht (in dieser Zeitschr. 1883 S. 196 ff.) in diesem Sinne sich äußern hören.

2) H. Koziol, Lateinisches Übungsbuch. 1. Teil. Prag, F. Tempsky, 1884. VI und 90 S. 8.

Dies Buch lehnt sich natürlich aufs genaueste an die oben besprochene Grammatik des Verf.s an und verweist auch ausdrücklich bei jedem Abschnitt auf die bezüglichen Paragraphen derselben. Eingeübt wird die regelmäßige Formenlehre mit Einschluß der Deponentia, dagegen weicht der Verf. von dem österreichischen Organisationsentwurf darin ab, daß er den syntaktischen Stoff beschränkt und z. B. die Konstruktion des Acc. c. inf. ganz ausschließt. Dieses Verfahren ist durchaus zu billigen, dagegen wird man dem Verf. in folgendem Punkte nicht zustimmen. Er will die Adjektiva sogleich mit den Substantiven der betreffenden Deklination einüben und bringt also schon im ersten Stücke die Femininform der Adjektiva auf *us, a, um*. Nun ist aber die gewöhnliche Praxis, welche zuvor die beiden ersten Deklinationen an Substantiven befestigt, bevor der Schüler dazu übergeht, das Adjektivum danach zu bestimmen, in der Sache wohl begründet, denn der Anfänger steht hier vor einer bedeutenden Schwierigkeit und kommt erst durch vielfache Übung zur Sicherheit. Um den Beispielen mehr Inhalt und Mannigfaltigkeit zu geben, ist gleich im Anfange das Praes. Ind. Act. der A-Konjugation nebst einzelnen Formen von *sum* herangezogen und allmählich, aber mit Maf, der Umfang dieser Verbalflexion erweitert worden. Ganz richtig will der Verf. hierbei vor allem nicht die Aufmerksamkeit der Schüler durch gleichzeitige Erlernung heterogener Dinge zersplittern und vermeidet später bei der Behandlung der Konjugation aus demselben Grunde die Einführung neuer Substantiva.

Der Übungsstoff besteht aus 70 lateinischen Stücken, denen eben so viele deutsche, für sich zusammengestellt, folgen; sie bieten sämtlich nur Einzelsätze allerdings mit verständigem Inhalt, zum Teil Sentenzen wie *Gloria virtutem tamquam umbra sequitur, Inter arma silent leges, Omnia prona victoribus, eadem victis adversa*. Für die deutschen Stücke scheint die Übersetzung aller bezüglichen lateinischen Stücke desselben grammatischen Abschnittes vorausgesetzt zu werden, wenigstens kommen die dort gelernten Vokabeln hier sogleich sämtlich zur Anwendung.

Die Vokabeln sind nach den einzelnen lateinischen Übungs-

stücken geordnet am Schlufs des Buches zusammengestellt, auch folgt dann noch ein alphabetisches deutsch-lateinisches Wörterverzeichnis, mehr zu dem Zweck ein schwaches Gedächtnis zu unterstützen, als weil die deutschen Abschnitte einen Vorrat von Vokabeln enthielten, der nicht schon in den lateinischen vorgeführt wäre. Die Zahl der Vokabeln beträgt gegen 1200, ungerechnet diejenigen, welche in den Genusregeln der Grammatik gelernt werden; das ist ein Umfang, wie ihn auch andere Elementarbücher z. B. das von Ostermann bieten, und nicht wegen der Zahl aller, sondern wegen ihrer speziellen Bedeutung oder wegen ihres in den ersten Schuljahren sonst seltneren Vorkommens möchte ich folgende als entbehrlich bezeichnen: einige auf dieser Stufe möglichst zu vermeidende Abstrakta *parsimonia*, *providentia*, *neglegentia*, *reverentia*, *astutia*, *desidia*, dann unter andern *testudo*, *hippopotamus*, *sulcus*, *mundatio*, *caespes*, *commisura*, *corium*, *redemptor*, *odoratus*, *perspicuitas*, *situs* und die Adjektiva *praeceptus*, *obstructus*, *pronus*, *inviolatus*, *eburneus*, *tortuosus*, *inveteratus*. In der Auswahl hat sich der Verf. an die klassische Schullektüre gehalten. Die Quantität ist auf allen vorletzten Silben, auf den drittletzten Silben nur dann angegeben, wenn dieselben den Ton haben, in Betreff der Quantität der Endsilben wird auf die Grammatik verwiesen. Ganz richtig ist die Bemerkung, dafs die Quantitätsbezeichnung vieler oder gar aller Silben den Knaben nur verwirrt.

Papier, Druck und Ausstattung sind vortrefflich.

Halle a. S.

W. Fries.

Rosenstock, Wandkarte von *amo* und *deleo*, in einfacher und übersichtlicher Weise zusammengestellt. Buchhandlung des Waisenhauses, Halle a. S. 4,50 M.

Dafs die Anschauung die sicherste Grundlage jedes erspriesslichen Unterrichtes sei, ist für Lehrer der Naturgeschichte und Geographie ein längst anerkannter und glücklicher Weise auch in praxi meist befolgter Grundsatz. Es dürfte sich aber fragen, ob dem Prinzip der Anschaulichkeit auch der übrige, insbesondere der sprachliche Unterricht etwas entgegenkommen könnte. Inwiefern dies möglich sei, zeigt uns Rosenstock durch seine vortreffliche Wandkarte von „*amo*“ und „*deleo*“. Auf dieselbe möchte der Schreiber dieses die Herren Kollegen, denen der elementare Sprachunterricht in den unteren Gymnasialklassen anvertraut ist und die bei dieser mühevollen und oft wenig dankbaren Aufgabe jede Erleichterung derselben mit Freuden begrüfsen werden, besonders aufmerksam machen. Es sind 3 einzelne Blätter, die uns vorliegen; jedes derselben ist $1\frac{1}{2}$ m lang und $\frac{1}{2}$ m breit, läfst sich also bequem an die Wand hängen; alle drei zusammen enthalten in sauberem, grossem und deutlichem Druck sämtliche Formen von „*amo*“ und „*deleo*“.

Freilich ist die Art und Weise, wie die Formen dem Auge des kleinen Schülers vorgeführt werden, ziemlich verschieden von der der Grammatiken. Die Grammatik führt jede einzelne Form vollständig auf und bringt es auf diese Weise allein im Indikativ Activi einer Konjugation auf 36 Formen; die Gesamtzahl aller Formen, die sich in ihren 12 Tabellen zur Veranschaulichung der 4 Konjugationen incl. der Deponentia finden, festzustellen, dazu fehlt uns die Lust. Nun hören wir sagen: „Diese Formen braucht ja der Schüler nicht alle zu lernen; wenn er sich dies und jenes gut eingepägt hat, dann folgt das andere von selber.“ Wäre es doch so! Die Erfahrung lehrt gerade das Gegenteil. Der arme Kleine sieht jede Form als eine neue, wohl einzuprägende Vokabel an; wozu wären sie denn sonst alle hingesezt? Man glaube doch nicht, dafs er von selbst das Prinzip fände, nach dem die eine aus der andern abzuleiten wäre. Was thut denn die Grammatik, um ihn dies Prinzip erkennen zu lassen? Drückt sie doch eine Form wie die andere und hebt sie doch nicht einmal die Stammformen (das *a verbo*) durch schärferen Druck hervor! Hier mufs der Lehrer Abhilfe schaffen: die Kinder müssen mit ihren eigenen Augen sehen lernen, dafs die Formen nicht zufällig so oder so lauten, sondern dafs in ihnen eine Regel herrscht, die man nur zu erfassen braucht, um mit einem Schlage gleich so und so viel Formen bilden zu können. Hier bieten nun die Rosenstockschen Tafeln ein prächtiges Hilfsmittel. Ein Beispiel möge genügen! Den Konjunktiv Imperfecti Activi und Passivi der ersten und zweiten Konjugation, der in der Grammatik durch 24, auf 4 verschiedenen Seiten zerstreute Formen vorgeführt wird, veranschaulicht uns Rosenstock so:

		<i>m</i>	<i>r</i>
		<i>s</i>	<i>ris</i>
<i>ama-</i>	<i>re-</i>	<i>t</i>	<i>tur</i>
<i>dele-</i>		<i>mus</i>	<i>mur</i>
		<i>tis</i>	<i>mini</i>
		<i>nt</i>	<i>ntur</i>

Hier sieht auch des blödesten Kindes Auge, dafs man sich nur die Silbe *re* zu merken braucht, um mit Hilfe des bisher Gelernten alle 24 Formen der Grammatik auf einmal selbständig bilden zu können. Diese Entdeckung aber bereitet dem Jungen großes Vergnügen und regt ihn zur Selbstthätigkeit an, ohne die wir uns keinen erziehenden Unterricht denken können. Ähnlich wie das vorgeführte Beispiel sind auch die übrigen Tempora und

Modi behandelt; selbstverständlich wird man dies Verfahren dann auch bei Einübung der 4. und 3. Konjugation anwenden. Das Einzeln findet man in den von Rosenstock seinen Tafeln beigegebenen Erläuterungen, die auch sonst noch manchen praktischen Fingerzeig enthalten.

Dies möge genügen, um eine Vorstellung von der Wandkarte von *amo* und *deleo* zu geben. Schreiber dieser Zeilen empfiehlt sie allen Kollegen angelegentlichst und wünscht ihr ein freundliches Plätzchen in jeder Sexta.

Halle a. S.

Hugo Hoffmann.

Th. Bergk, Griechische Litteraturgeschichte. Aus dem Nachlaß herausgegeben von G. Hinrichs. Zweiter Band. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1893. 584 S. Dritter Band. 1894. 620 S.

Dafs gerade wir Deutschen, denen es doch wahrlich seit nachgerade mehr als hundert Jahren an eifrigen, liebevollen und vielseitigen Bearbeitern der Altertumsstudien nicht gefehlt hat, bis zur Stunde keine vollständige griechische Litteraturgeschichte besitzen, ist ebenso beklagenswert als merkwürdig und, wenn man will, für uns charakteristisch. Nur untergeordneten Geistern zweiten Ranges, welche das Interesse der Schule oder der Gebildeten im landläufigen Sinne des Wortes, also populäre Zwecke vor Augen hatten, oder leichtfertigen, wenn auch nicht talentlosen Kompilatoren, ist es vergönnt gewesen, das gesamte Material in ihrer Weise zu bewältigen. Den berufenen Männern der Wissenschaft dagegen ist dies bis jetzt versagt geblieben. Drei namhafte Forscher, Bernhardy, O. Müller und Bergk, durch deren Namen wir sofort an die ruhmreichen Begründer unserer Philologie, F. A. Wolf, A. Böckh, G. Hermann, erinnert werden, haben sich von verschiedenen Gesichtspunkten aus an der Lösung dieser gewaltigen Aufgabe versucht. Allen dreien aber war es nur beschieden, ihr Werk in trümmerhafter Gestalt der Nachwelt zu überliefern. Und ob so bald ein vierter sich finden wird, dem es gelingt, die vorhandene Lücke in genügender Weise auszufüllen, muß fraglich erscheinen, wenn man bedenkt, wie nur wenige der Jüngeren gegenwärtig Zeit und Lust zu einer gründlichen umfassenden Lektüre der Autoren gewinnen, die doch nun einmal die unerläßliche Grundbedingung aller litterargeschichtlichen Forschung ist und bleibt.

Von grundlegender und noch immer maßgebender Bedeutung und an praktischer Brauchbarkeit bis jetzt unübertroffen ist das Werk von Bernhardy. Im vollen Besitz des erforderlichen philologischen Materials und wohlvertraut mit der ganzen Summe der philosophisch-ästhetischen Bildung seiner Zeit ist dieser Mann mit unermüdlicher Ausdauer, wie sie eben nur solchen energisch beanlagten Persönlichkeiten zu Gebote steht, an den Auf- und

Ausbau des ganzen Gebietes nach den von Wolf gegebenen Andeutungen gegangen und ist fast vierzig Jahre lang bis zu seinem letzten Atemzuge auf die Verbesserung und Ausfeilung seines großartigen Werkes bedacht gewesen. Es war zunächst dazu bestimmt, den Studierenden als Ergänzung seiner Vorlesungen zu dienen und ihnen dasjenige, was der mündliche Vortrag in mehr summarischen Umrissen und als fertiges Resultat der vorangegangenen Untersuchung gegeben hatte, nun auch in strengerer wissenschaftlicher Form und zugleich mit dem erforderlichen Detail der Forschung und ihrer Genesis nebst Andeutungen über ihre Rückstände vorzuführen, daher dem Text fortwährend ausführliche Anmerkungen, in denen der gelehrte Apparat enthalten ist, gleichsam als authentischer Kommentar zur Seite gehen, eine für das gründliche Studium des Werkes überaus förderliche, zweckmäßige Einrichtung. Die innere Geschichte der Litteratur ist von der äußeren geschieden. Erstere giebt in pragmatischer Form eine vollständige Übersicht der gesamten Entwicklung. Letztere, in welcher die ästhetische Analyse und Kritik die Hauptsache ist, behandelt die einzelnen *ἑῶν*, und zwar liegt die gesamte Poesie in dieser Art der Behandlung abgeschlossen vor. Man hat diese Scheidung vielfach getadelt, und es mag allerdings praktischer sein, innerhalb der einzelnen Perioden auf die allgemeine pragmatische Übersicht die eidographische Behandlung des Einzelnen folgen zu lassen, wobei natürlich die Reihenfolge der *ἑῶν* sich nach ihrer jedesmaligen Bedeutsamkeit für die Gesamtentwicklung der betreffenden Periode richten muß, doch schützt auch diese Anordnung nicht unbedingt vor lästigen Wiederholungen, und das mehrfache Zerreißen eng zusammengehöriger Partien ist hierbei nicht zu vermeiden. Von sonstigen vermeintlichen und vielleicht auch wirklichen Mängeln des Werkes zu reden ist hier nicht der Ort.

An zweiter Stelle ist K. O. Müller zu nennen. Sein zweibändiges Werk trägt den Titel: Geschichte der griechischen Litteratur bis auf das Zeitalter Alexanders. Es sollte aber nach der Absicht des Verfassers noch ein dritter Band die Geschichte der Litteratur in dem Zeitalter nach Alexander darstellen. Der zweite Band führt bekanntlich die attische Prosa bis auf Isokrates. Veranlaßt wurde das Werk durch eine an den Verfasser ergangene Aufforderung einer englischen Gesellschaft zur Verbreitung nützlicher Kenntnisse, wie denn auch die englische Übersetzung ein Jahr früher erschienen ist als die erst nach Müllers Ableben von seinem Bruder Eduard veröffentlichte deutsche Originalarbeit und ein englischer Ignorant das Werk durch seine Fortsetzung veranstaltet hat. Somit hatte Müller bei seiner Arbeit weder Studierende noch Männer des Fachs vor Augen, sondern es wendet sich in ihr ein feinsinniger Kenner der griechischen Kunst auf allen ihren Gebieten mit seiner im edelsten Sinne des Wortes

populär gehaltenen Darstellung an einen ideal gesinnten Leserkreis wissenschaftlich gebildeter Freunde des Altertums, denen er in lichtvollen Umrissen die naturgemäße Entstehung der Meisterwerke griechischer Litteratur aus der Sinnesart der griechischen Völkerschaften und dem Zustand ihres geselligen und bürgerlichen Lebens erklärt und sie selbst als die deutlichste Ausprägung des Geistes und Geschmacks und des ganzen inneren Lebens jener von der Natur vor allen andern reichbegabten Nation begreiflich macht. Mit dem gelehrten Apparat und philologischer Kontroverse wird der Leser verschont. Selbst Belegstellen sind nur in knapper Anzahl beigegeben, sodafs der behagliche Genufs des Ganzen nur selten durch Beiwerk gestört wird. Die Gefahr aber, über dem historischen Pragmatismus die individuelle Charakteristik der Autoren zu kurz kommen zu lassen, hat Müller nach Möglichkeit vermieden, wenngleich sich nicht läugnen läfst, dafs eine gröfsere Schärfe und Präzision in der Charakterisierung und Wärdigung der von ihm behandelten litterarischen Persönlichkeiten bei ihm mehrfach zu wünschen bleibt.

An solche Vorgänger schliesst Bergk sich würdig an. Die ganze Art der Behandlung ist aber bei ihm eine grundverschiedene. Sein Werk ist wo nicht auf dem Katheder, so doch im Bereich, gleichsam in der Atmosphäre des akademischen Lehrstuhls entstanden. Machte schon der von Bergk selbst herausgegebene erste Teil den Eindruck, dafs wir es in ihm mit erweiterten und vom Verfasser sorgfältig redigierten Kollegienheften zu thun hätten, so wird diese Vermutung durch die in der Vorrede zum zweiten Bande von dem Herausgeber gemachte Mitteilung über das von ihm vorgefundene Manuskript teils modifiziert, teils bestätigt. Weit über tausend Blätter nach Bergks Diktat von den verschiedensten Händen geschrieben, in der Niederschrift von ihm selbst revidiert und mit Anmerkungen versehen, aber darum noch lange nicht druckfertig, haben sich in seinem Nachlafs vorgefunden. Eine Anzahl noch vorhandener Kollektaneenzettel „in einer eiligen, stark abkürzenden und darum schwer lesbaren Schrift zu Papier gebracht“ verraten, wie das Diktat zu Stande gekommen ist. Ein berühmter Meister des Fachs also bringt, neben wenigen Notizen auf die unerschöpfliche Fülle seines staunenswerten Wissens gestützt, in freiem ungehindertem Ergufs des reproduzierenden Geistes die griechische Litteraturgeschichte zu Papier. Alles was er weifs und zu sagen hat, spricht er sich, gleichsam rückhaltslos und durch keine äufserlichen Rücksichten behindert, zu Nutz und Frommen der Kommilitonen vollständig vom Herzen herunter. Daber kommt die Vielseitigkeit, vor allem aber die köstliche Frische und Unmittelbarkeit des Gegebenen, die den Hauptvorzug der Bergkschen Litteraturgeschichte ausmacht. Und ein Mann wie Bergk hat vieles und schönes zu sagen, denn er hat unermüdlich geforscht und unaufhörlich gedacht. Er be-

herrscht den Stoff in souveräner Weise. Er kennt die Autoren vollständig, verfolgt die litteraturgeschichtlichen Quellen bis in ihre äußersten Schlupfwinkel, er kennt jede Frage, jedes wissenschaftliche Problem, das auf irgend einen Autor Bezug nimmt, er ist mit erstaunlichem Erfolge bemüht, auch dem unscheinbarsten Fragment einen neuen Aufschluss abzugewinnen oder es wenigstens zur Bestätigung anderweitiger Kombinationen zu benutzen; er versteht es, dasselbe Faktum von den verschiedensten Gesichtspunkten aus zu beleuchten und für seine Zwecke zu verwerten, aber im Grunde ist es gerade das Zweifelhafte und Problematische, was seinen kritischen Scharfsinn am meisten reizt, eine *ars nesciendi*, ja selbst ein *nescire* scheint es für ihn kaum zu geben. Staunenden Blickes schaut der Leser in diese reiche Fülle, dieses stetige gleichsam Auf- und Abwogen der philologischen Forschung hinein, und wer sich durch eine derartige Behandlung der Litteraturgeschichte nicht, wie Bergk selbst gewünscht hat, „zu erneutem Studium der reichen Schätze dieser unvergleichlichen Litteratur“ angeregt fühlt, dem ist nicht zu helfen.

Freilich sind mit diesen Vorzügen der Natur der Sache nach auch gewisse Mängel verbunden, die man nicht verschweigen darf. Nicht selten verliert sich die Darstellung, die ja überhaupt die sprachliche Ausfeilung und endgiltige Redaktion vermissen läßt, in ungemessene Breite und Redseligkeit. Mehrfach wird derselbe Gedanke in kurzen Zwischenräumen zwei- bis dreimal wiederholt. Dabei wird Thatsächliches und bloß Angenommenes, das Resultat scharfsinniger Kombination nicht minder als der haltlose Einfall augenblicklicher Konzeption oft unterschiedlos mit einander verbunden, sodafs nur der Kundige das Alte vom Neuen, das Sichere vom Unsicheren zu trennen im stande ist. Da nun die Darstellung an allen Ecken und Enden von Polemik durchzogen ist — man weifs ja, wie selten die Ansichten anderer in Bergks Augen Gnade fanden —, ohne dafs der Gegner jemals namentlich bezeichnet wäre, so wird die praktische Brauchbarkeit des Buches dadurch nicht wenig beeinträchtigt. So interessant und wertvoll daher Bergks Litteraturgeschichte trotz ihrer Mängel für Fachgenossen, so belehrend und anregend sie für Fortgeschrittene ist, so irre führend kann sie dagegen unter Umständen eben wegen dieser Mängel für den Anfänger werden, der ohne die erforderlichen Vorkenntnisse, und Bergk mutet in dieser Hinsicht seinen Lesern sehr viel zu, an ihre Lektüre vielleicht allzu gläubig herantritt.

Der zweite Band behandelt nun auf Seite 1—443 unter der etwas gesuchten und nicht recht zutreffenden Überschrift „Das griechische Mittelalter“ die Periode von Ol. 1—70, also die Cyklier und die übrigen Epiker, die Elegiker, Jambographen und ältern Meliker, endlich die Anfänge der Prosa, demnächst Seite 445—544 unter der Überschrift „Die neue oder attische Zeit“,

aus der Periode von Ol. 70—120 die epische und lyrische Poesie. Hier ist die Einteilung und Gruppierung des zu behandelnden Stoffes keine glückliche. Pindar ist von Simonides und Bacchylides nicht zu trennen und ist als Schlufsstein der noch in die Anfänge der attischen Zeit hineinragenden zweiten Periode zu betrachten. Von den universellen Melikern muß aber unmittelbar auf das attische Drama übergegangen werden, als derjenigen Litteraturform, welche die Melik gleichsam ablöst und weiterführt, — ist doch Aeschylus der nächste Geistesverwandte Pindars. Dagegen sind der attische Dithyrambus und die ganz untergeordneten, dabei ziemlich isolierten ephemeren Versuche einer Repristinatio des Epos, ferner das parodische Epos nebst der elegischen und iambischen Poesie „in untergeordneter Stellung“ wo nicht in einen Anhang, so doch mindestens in zweite Stelle zu verweisen. Eine stereotype Reihenfolge der *εἶδη* in den verschiedenen Perioden ist der Tod aller wahren Litteraturgeschichte. Vielmehr verlangt jede Periode eine besondere Reihenfolge der einzelnen *εἶδη*, wie sie durch die Gesamtentwicklung und die sich daraus ergebende Gesamtcharakteristik der Periode bedingt ist, sodafs es vorkommen kann, dafs manche *εἶδη* in einer Periode gar keine oder wenigstens keine selbständige, sondern nur eine sekundäre Behandlung verdienen. Immer muß aber das *εἶδος* voranstehen, welches der Periode ihr charakteristisches Gepräge verleiht. Dies ist also in der attischen Periode die dramatische Poesie. Ihr gegenüber treten alle andern Gattungen der Poesie vollständig in den Hintergrund. Daran hat sich die sophistisch-rhetorische, weiterhin die philosophische Prosa zu schliessen und zwar letztere zunächst in ihrer belletristischen Form (der publizistische Essay des Xenophon und die Popularphilosophie der Sokratiker einerseits, andererseits Plato und die Dialoge des Aristoteles), dann erst in ihrer esoterischen Form und der Reihenfolge der Systeme nach ihrem spekulativen Inhalt. Für die Historiographie ist meines Erachtens in der attischen Periode gar kein Platz als besonderes *εἶδος*. Denn Thucydides sogut als Theopomp und Ephorus gehören zum *εἶδος* der sophistisch-rhetorischen Prosa, Xenophon aber verleugnet nirgends als Historiker den philosophisch angehauchten Publizisten, und die übrigen historischen Leistungen dieser Periode gehören überhaupt nur zum Beiwerk der Litteratur und sind ohne weitergehenden Einfluß auf ihre Zeit gewesen. In der sogenannten alexandrinischen Periode, die man künftig, dank unserer so merkwürdig erweiterten Kenntnis jener Zeit, in eine alexandrinische und pergamenische Hälfte zerlegen wird, ist in ersterer zunächst die volkstümliche poetische Genremalerei der Bukoliker und Elegiker als die eigentlich neue charakteristische Leistung des Zeitraums in den Vordergrund zu stellen, an welche sich sofort die Schilderung seiner wissenschaftlichen Bestrebungen anzuschliessen hat, als deren positiver Gewinn für die Litteratur die Schöpfung

der auf gesicherter chronologischer Grundlage aufgebauten synchronistisch-pragmatischen Historiographie zu betrachten ist, während Philosophie und Rhetorik zu ganz inhaltslosen Fachwerken zusammenschrumpfen. Für die pergamenische Abteilung ist dagegen die Thätigkeit der Stoiker und die durch ihren Einfluss bedingte Verbindung der grammatischen und rhetorischen Studien das Wichtigste, während die Poesie und die übrigen Arten der Prosa fast ganz zurücktreten. In den zwei ersten Jahrhunderten der römischen Periode tritt die rhetorisch-sophistische Prosa in den Vordergrund, von der Mitte des dritten Jahrhunderts an wird der inzwischen zu neuer Produktivität erstarkte Platonismus gleichsam als letzte Efflorescenz des hellenistischen Geistes der tonangebende Faktor der Litteratur, bis zuletzt das romantische Epos des Nonnus und der Versuch einer zeitgemäßen Neugestaltung der Alexandrinischen Poesie den Beschluß der gesamten Litteratur macht.

Doch kehren wir zu unserem eigentlichen Gegenstande zurück. Wenn der zweite Band in formaler Hinsicht hinter dem ersten zurückbleibt, so ist dies, da ihm die abschließende Hand des Herausgebers gefehlt hat, nicht zu verwundern. Wenn dies scheinbar auch in materieller Hinsicht der Fall ist, so dürfen wir nicht vergessen, daß es sich hier lediglich um die Bearbeitung eines weiten Trümmerfeldes handelt, bei der selbst der eindringendste Scharfsinn und die glänzendste Kombinationsgabe im besten Falle nur anschauliche Umrisse, nicht aber kräftige, lebensfrische Gestalten gewinnen kann, und daß in der Melik die Charakteristik der Sappho und eine zusammenhängende Analyse der Pindarischen Epinikien leider vermisst wird. Dafür steht der dritte Band inhaltlich wenigstens durchaus auf der Höhe des ersten. Die Vorgeschichte des Dramas in Verbindung mit den scenischen Altertümern ist zwar stellenweis etwas zu breit geraten, würde auch wohl unter Bergks eigener Hand eine übersichtlichere Anordnung erhalten haben. Aber die Charakteristik und Würdigung des Äschylos und Sophokles ist vortrefflich, enthält im einzelnen eine Fülle scharfsinniger, geistvoller Bemerkungen und giebt mehrfach ganz neue Gesichtspunkte. Weniger hat mir die Charakteristik des Euripides gefallen, bei der ich ein einheitliches abgerundetes Gesamtbild dieses so merkwürdigen Dichters vermisse. Sie giebt sich als das Resultat einer Besprechung der einzelnen Dramen nach der chronologischen Zeitfolge ihrer Aufführung. Auf diese Weise kann aber der Leser kein präzises Material für die Beurteilung des Dichters und seiner Bestrebungen gewinnen. Meines Erachtens muß hier gruppenweise vorgegangen werden. Einer Anzahl der besseren Stücke wie Medea, Hippolyt, die beiden Iphigenien, die Bacchen, Jon, ist eine Gruppe der schwächeren gegenüberzustellen, die uns den Verfall der dramatischen Kunst bei Euripides unzweifelhaft zu belegen scheinen. Nachdem nun aus der Be-

trachtung dieser Dramen gezeigt ist, wie doch selbst in den besten Stücken des Dichters sich gewisse Schwächen im Kaine, umgekehrt in den schwachen sich dementsprechend doch wenigstens Spuren der sonstigen Vorzüge finden, mag die Besprechung der übrigen folgen, in denen sich Schwächen und Vorzüge gleichsam die Wage halten, und dann gezeigt werden, wie die künstlerischen Widersprüche und Ungleichheiten in den Leistungen des Euripides sich teils aus seiner Individualität, teils aus dem Fortschritt in der Entwicklung seiner Persönlichkeit und den wechselnden politischen, sozialen und geistigen Strömungen seiner Zeit erklären lassen.

Im weiteren noch einige Bemerkungen über Einzelnes. Die Angabe über die Chronologie der delphischen rhetra Bd. II S. 7 stimmt nicht recht zu dem, was I S. 336 gesagt ist. — S. 8 die Streitwagen der Eretrier bei Strabo X 488 sind nur bei Gelegenheit eines Festzuges erwähnt und beweisen nicht, für den kriegerischen Gebrauch. Ob das Interesse für die nationale Litteratur, deren Begriff man doch damals noch garnicht kannte, das Gefühl der Zusammengehörigkeit unter den griechischen Stämmen weckte und nährte, wie es S. 9 heisst, muss fraglich erscheinen. — Die Beseitigung König Psammetich I. auf der Inschrift von Psampolis, welche aufser Rofs auch Sayce aufrecht erhalten hat, ist auf S. 25 zu dürftig motiviert. Wenn es S. 29 heisst: „als man den Nachlaß der ionischen Schule sammelte, nannte man alle diese Epen mit dem Gesamtnamen *κύκλος ἐπικός* und da die meisten dieser Gedichte dem Homer zugeschrieben werden, konnte man recht gut Homer als den Verfasser dieses epischen Cyklus betrachten“, so ist zu bemerken, daß wir davon, daß die meisten dieser Gedichte bereits vor Onomakritus dem Homer zugeschrieben seien, garnichts wissen, und daß man keine anderen Epen mit dem Namen *κύκλος ἐπικός* benannt hat als die im epischen Cyklus wirklich vorhandenen. Daß der Cyklograph Dionysius noch der klassischen Zeit der griechischen Litteratur angehört habe, läßt sich nicht erweisen. Ebenso bedenklich heisst es auf S. 30: „die gemeine Tradition früherer Zeiten legte diese Gedichte unbedenklich dem Gesetzgeber des ionischen Epos bei“. Von einer derartigen gemeinen Tradition ist uns nicht das mindeste bekannt. Ebenso wenig kann man behaupten, daß Pindar in dieser Hinsicht noch ganz dem herkömmlichen Sprachgebrauche folge. Nichts als eine vage Behauptung ist es, wenn es auf S. 31 von der cyklischen Thebais heisst: „es steht dahin, ob sie nicht vielleicht älter war als die Odyssee“. Bedenklich ist der Satz auf S. 33, daß die Sammlung der unter Homers Namen überlieferten Proömien unzweifelhaftes Eigentum der ionischen Schule sei und eben dieser Periode angehöre. Allerdings kann keines dieser Gedichte auf höheres Altertum Anspruch machen, aber einige sind jünger; so scheint Hymnus 19 auf Pan die Marathonische Schlacht vor-

auszusetzen. In Hymnus 15 finden wir Bekanntschaft mit Odyssee 11, 603, welcher Vers als eine Interpolation des Onomakritus angesehen wurde. Hymnus 8 aber auf Ares erinnert nicht bloß durch seinen Inhalt an die Weise der späteren Orphischen Hymnen, sondern ist auch in der Sprache und dem Gedankenkreise des Nonnus abgefaßt, von einem Eigentum der ionischen Schule kann daher hinsichtlich der ganzen Sammlung keine Rede sein. Ganz grundlos aber heißt es auf S. 34: „es ist wohl möglich, daß der Kreis (des epischen Cyklus) nicht fest abgeschlossen war und erst die Alexandriner ein oder das andere Gedicht eingereiht haben, was bei Onomakritus keine Aufnahme gefunden hatte“, ebensowenig kann man ohne weiteres der Behauptung auf S. 35 beipflichten, es sei die Vorstellung, als habe man sich bei Aneinanderreihung der epischen Gedichte im Cyklus mit Rücksicht auf den Inhalt Abkürzungen und Auslassungen erlaubt, als völlig unbegründet von der Hand zu weisen. Sehr beachtenswert ist die S. 42 ausgesprochene Vermutung, Antimachus von Teos um Ol. 6 sei Verfasser der Epigonen. Das Raisonnement auf S. 44: „der Verfasser der Kypria muß jünger sein als Arktinos, denn sonst würde er gewiß eher das Ende als den Anfang des Krieges besungen haben, aber älter als Lesches, denn schwerlich würde dieser Dichter sich in einen Wettstreit mit Arktinos eingelassen haben, wäre der dankbare Stoff, den die ersten neun Jahre des Kampfes darboten, noch unberührt gewesen; da ihm aber dieser Vorwurf vorweggenommen war, versuchte sich Lesches von neuem an der Eroberung Ilioms“, hat wenig Beweiskraft. Daß Lesches es verstanden habe, durch spannende Situationen, durch glücklich erfundene Motive und einen gewissen Humor zu fesseln, S. 51, vermag ich aus den Fragmenten nicht zu entnehmen. Auch die darauf folgende Parallele „Lesches verhält sich der heroischen Welt gegenüber gerade so wie später unter den Tragikern Euripides“ dürfte sich schwerlich belegen lassen. Wenn es S. 54 heißt: „niemand zweifelt wohl mehr, daß die Gedichte des Cyklus gleich anfangs niedergeschrieben wurden, deshalb waren sie aber nicht für ein lesendes Publikum bestimmt, sondern wurden ebenso wie die Homerischen Poesieen von Rhapsoden vorgetragen“, so schwebt diese Bemerkung vollständig in der Luft. In unserer Überlieferung führt auch nicht die leiseste Spur auf einen Vortrag cyklischer Gedichte durch Rhapsoden. Ebensowenig haben wir ein Recht von einer „allgemeinen Verbreitung“ derselben zu reden. Befremdlich ist die Behauptung auf S. 59, daß die Dichter des epischen Cyklus besondere Freude an ausführlicher Schilderung von Kunstwerken gehabt zu haben scheinen, wie die Titanomachie und die Telegonie des Eugammon beweisen. Aus ersterem Gedichte läßt sich höchstens das Fragment bei Athenäus VII S. 277 D, aus letzterem aber nichts weiter als die Notiz bei Proclus anführen, daß Odysseus von Polyxenos einen Mischkrug empfangen,

auf welchem die Geschichte von Trophonius und Agamedes dargestellt war. Ob die Kunstwerke ausführlich geschildert waren oder nicht, ist aus diesen Ausführungen durchaus nicht zu entnehmen. Die Bemerkung aber, daß Arctinus mit Einführung eines Kriegers, Namens Iambos, nicht undeutlich auf die Eigentümlichkeit des iambischen Rhythmus anspiele, wird schwerlich Beifall finden, und ob der Margites schon in damaliger Zeit mit iambischen Versen interpoliert war, ist doch mindestens fraglich. Die Behauptung von der allgemeinen Verbreitung und dem Vortrag der cyklischen Gedichte durch Rhapsoden wird auf S. 61 wiederholt; es kommt die mit nichts, am wenigsten mit Aristoph. Pax 1270 zu belegende Behauptung dazu: „ebenso wurden diese Gedichte in den Schulen gelesen und wenigstens ausgewählte Stücke derselben auswendig gelernt“. Daß das Sprichwort *μέγα τ' ἄγγελος ἐσθλός*, worauf Pindar Pyth. IV 278 anspielt, der es als homerisch bezeichnet, aus dem Cyklus stammt, ist mit nichts zu erweisen, und wenn es heißt: „am lehrreichsten aber ist das Verhältnis Pindars zu der epischen Bearbeitung der thebanischen und troischen Sagen, man erkennt deutlich, wie diese Dichtungen der Ilias und Odyssee als vollkommen ebenbürtig an die Seite gestellt werden“, so ist dies nichts als reine Phantasie. Ob es richtig ist, wenn S. 63 der Scherz des Sophisten Alcidas, denn nur dieser ist die Quelle des certamen gewesen, zu einem alten Gedichte gemacht wird, erscheint mir sehr fraglich, und daß die Knaben in Athen, wie es S. 66 heißt, dieses Gedicht in der Schule auswendig lernten, ist aus Aristoph. Pax 1282 ff. nicht im mindesten zu entnehmen. Beachtenswert ist die Erklärung von *Ἐπιώνιος* auf S. 71; daß aber die Verse bei Aristot. Rhet. III 14 *ἕνεθ' μοι κτλ.* den Eingang der *Περσικά* des Empedokles gebildet haben, „ungeachtet dieses Gedicht gleich nach dem Tode des Verfassers vernichtet ward, konnte doch das Proömium sich im Gedächtnis der Zeitgenossen erhalten haben“, ist ein ganz haltloser Einfall. Ungenügend ist das S. 76 über Epimenides Gesagte. Der spätere Epimenides erscheint vielfach nur als euhemeristischer Doppelgänger des alten Eleusinischen Heros, welcher ursprünglich von Buzyges verschieden später mit diesem identifiziert wurde. S. 78 wird das Zeugnis des Pausanias über Onomakritus als Verfasser der Gedichte des Musaeus wie mir scheint mit Unrecht verschmährt, jedenfalls wird mit der Redensart „es läßt sich nicht erweisen, daß dieser notorische Fälscher den Namen des Musaeus gerade so wie den des Orpheus gebraucht habe, um seine eigenen Ideen unter dieser durchsichtigen Hülle vorzutragen“ nichts gefördert. Daß aber die Orphischen Hymnen, welche Menander oder vielmehr Genethlios erwähnt, von den uns erhaltenen verschieden seien und vielleicht von sehr verschiedenen Händen herrührten, läßt sich mit nichts erweisen. S. 109 und 236 wird Alcman Fragm. 60 mit der bekannten Beschreibung

der Ruhe in der Natur zur Nachtzeit angeführt, aber mit Recht hat bereits Hiller darauf hingewiesen, daß gerade dieses Fragment nicht bloß im Dialekt, „was Schuld der Überlieferung sein könnte“, sondern auch in Stil, Metrum und Inhalt von den übrigen Reuten Alcmäonischer Poesie total abweicht. Schlecht redigiert und fehlerhaft ist Note 21 auf Seite 112. Hier muß es heißen „sowie der Leto“ statt „sowie die Leto“. Übrigens hat bereits Guhrauer in den N. Jahrb. 1879 S. 38 die Worte *Ἀησοῦς τς καὶ* bei Plut. de mus. Kap. 3 als Interpolation nachgewiesen. Es ist S. 120 zuviel behauptet, daß die Eigentümlichkeit der Stämme sich in ihren Tonweisen klar ausprägte. Wie wäre das auch möglich, da sich doch die Tonweisen nur durch die verschiedene Lage der Halbtöne und die Auslassung einzelner Töne in der Skala unterschieden. Wenn es S. 121 heißt, daß sich die dorische Tonweise den Worten des Dichters auf das genaueste anschmiegte, so ist das reine Phrase, das kann doch höchstens die betreffende in dorischer Tonweise komponierte Melodie gethan haben. Wenn dann aus der Notiz, daß der Alexandrinische Eidograph Apollonius bei der Anordnung der Pindarischen Oden auch die Verschiedenheit der Harmonie berücksichtigte, gefolgert wird, es müßten notwendig unter den litterarischen Schätzen der Alexandrinischen Bibliothek sich auch Kompositionen der Pindarischen Gedichte gefunden haben, so wird dabei vollständig das Wort *δοκούσας* im Etymol. Magn. übersehen. Apollonius stellte also nur die Oden zusammen, welche ihm dieselbe Harmonie zu haben schienen, während, wenn wirkliche Kompositionen ihm vorlagen, von einem Scheine nicht die Rede sein könnte. Weshalb in der Ilias X 13 *αἰλῶν συρίγγων τς* zu einem Begriff zu verbinden sind, kann ich nicht einsehen. Bei Plato de republ. IV 420 dürfte *νόμων* nicht in *νοχημιῶν*, sondern in *καινοτομιῶν* zu ändern sein. Die Kithara unterschied sich von der Lyra nicht bloß durch Größe, Gestalt und stärkere Resonanz, sondern auch durch die Verschiedenheit der Besaitung, wie sich deutlich aus Ptolem. Harmon. II 16 ergibt. Daß das Barbiton sich durch seine Länge und durch besonders schlanke Formen von der Lyra unterschieden habe, ist mir neu. S. 125 Z. 10 ist Aulodik statt Auletik zu lesen. Wenn S. 126 in den Versen der cyklischen Titanomachie bei Clemens Alex. Strom. I 306 die *σχῆματ' Ὀλύμπου* in *σῆματ' Ὀλύμπου*, also Sternbilder, verwandelt werden, so sieht man nicht ein, was diese mit der Begründung höherer Gesittung zu thun haben sollen. Daß aber Rhapsoden am Hofe des Midas die homerischen Gedichte vortrugen, ist nirgends überliefert. Bd. I S. 480 wird dies ausdrücklich als eine von Bergk gemachte Voraussetzung angegeben, wobei noch zu bemerken ist, daß bei Nicol. Damasc. Fragm. 60 der Smyrnäer *Μάγνης ἀνήρ* — *ποιήσσει τς καὶ μουσικῆ δόκιμος* mit keiner Silbe als Rhapsod bezeichnet wird, vielmehr als sangeskundiger Citharöde erscheint. Überhaupt finden

sich hauptsächlich der Rhapsoden bei Bergk gar mancherlei Irrtümer. Wenn es S. 133 heißt, in späterer Zeit seien die iambischen Gedichte des Simonides und Hipponax von den Rhapsoden ganz so wie das Homerische Epos deklamiert worden, so ist aus der angeführten Stelle bei Athen. XIV 620 B deutlich zu ersehen, daß dies durchaus nicht gewöhnlich war, sondern nur ganz ausnahmsweise geschehen ist. Wenn es S. 136 heißt: „iambische Rhythmen finden sich schon früher (als bei Archilochus) in den scherzhaften homerischen Gedichten“, so gehören diese dem Homer untergeschobenen Sachen sicherlich einer späteren Zeit an. Wenn wir S. 142 lesen, „daß in der lyrischen Poesie der attische Dialekt nur in beschränktem Maße angewendet worden, habe guten Grund“, so wird diese orakelhafte Äußerung dem Leser wenig nützen. Für die angeblichen Rhapsodenvorträge in Delphi sowie den Rhapsodenagon an den Pythien in Sikyon S. 148—149 vermißt man Belege. Wenn S. 152 Megalotrata trotz Athenaeus als Dichterin bezweifelt wird, im Widerspruch mit Bd. I S. 164, so ist das wohl übertriebene Skepsis. S. 143 wird die Äußerung des Cicero bei Seneca epist. 49 ganz falsch angewendet, um zu beweisen, daß die Masae der erhaltenen lyrischen Denkmäler zu jener Zeit noch immer sehr bedeutend gewesen sei. Cicero sagt bloß, er werde, auch wenn er noch einmal so alt würde, nie Zeit finden, die Lyriker zu lesen. S. 154 hätte Julians Vorliebe für Bacchylides (Ammian. Marcell. XXV 4, 3) erwähnt werden sollen. Der wirkliche, wenn auch ganz unbedeutende Rest einer Sapphohandschrift unter den Pergamentresten im ägyptischen Museum zu Berlin, der Schrift nach aus der Zeit von 650—850, beweist, wie spät man noch die Lyriker besessen hat. Ich möchte es deshalb auch nicht mit Bergk ohne weiteres als bloße Phrase betrachten, wenn Sidonius Apollin. carm. IX S. 358 außer Pindar auch Archilochus, Stesichorus und Sappho erwähnt, hatte doch der Mann in seiner Bibliothek gar seltene Schätze, unter anderem auch noch die *Ἐπιπέποντες* des Menander (ep. IV 12). S. 165 ist in der Stelle aus Proclus, die übrigens S. 535 noch anders emendiert wird, mit *μυστραί* schwerlich das Richtige getroffen; es fehlt der Gegensatz zu *σσοβήτας*. Von einem Herumziehen des Terpander als Rhapsod, welches S. 208 behauptet wird, ist nichts bekannt. Ob die Fixierung der Stiftung der Karneen in Ol. 26 wirklich so sicher ist, wie Bergk S. 211 behauptet, namentlich aber, ob sie von dem sonstigen chronographischen System des Sosibius in Betreff der spartanischen Könige unabhängig ist, ist doch mehr als fraglich. Wenn obendrein das Verzeichnis der Karneensiege auf Hellanikus zurückgeht und dieser den Terpander unter Midas setzt, welcher Ol. 21 starb, so spricht das dagegen. Von dem Karneensieg datiert Terpanders Berühmtheit im Mutterlande, weshalb ihn dann also unter Midas setzen? Auch ist ein Zeitraum von acht Jahren zwischen der ersten und

zweiten *κατάστας* doch gar zu kurz, und Bergk scheint das Mißliche seiner Aufstellungen, wie der Text auf S. 210 zeigt, selbst gefühlt zu haben. Was S. 213 über den rhapsodischen Vortrag durch Terpander gesagt ist, ergibt sich durchaus nicht aus Plut. de mus. 3. — Ein Saiteninstrument *Σακάδιον* (S. 222) wird von den Alten nicht erwähnt. Ich habe das *Σακάδιον* allerdings auch für ein solches gehalten und keineswegs grundlos, wie Hiller im Rhein. Mus. 1876 S. 84 meint, denn erstens führen nur Saiteninstrumente die neutrale Endung auf *ον*, wie *τρίγωνον*, *νάβλιον*, *ψαλτήριον*, *βάρβειον*, *πανδούριον* u. s. w., auch ist mir nicht bekannt, daß jemals eine Flötenart nach ihrem Erfinder benannt sei, während man von Epigonos ein Saiteninstrument *ἐπιγόνειον* hatte. Und da man dem Sakadas doch nur eine ganz nebensächliche Beschäftigung mit Kitharistik beilegen kann, so begreift man nicht, wie gerade er dazu gekommen sein soll, ein Saiteninstrument erfunden zu haben. Auf dieser Erwägung beruht meine Bemerkung zu Plut. de mus. 163. — So wenig wie Terpander, ebensowenig hat der Musiker und Meliker Thaletas etwas mit den Rhapsoden zu thun. Rhapsodik und Musik sind jederzeit getrennte Künste gewesen. Nirgends finden wir in den Quellen unserer Überlieferung eine Spur des Gegenteils, durch dessen willkürliche Annahme heillosen Verwirrung Thür und Thor geöffnet wird. Ich kann daher in dem zweiten auf Thaletas bezüglichen Artikel des Suidas nur eine Verwechslung mit Epimenides sehen. Auf dessen angebliche Schriftstellerei paßt der Ausdruck *ποιήματά τινα μυσικά*, keineswegs aber auf die Gedichte des bekanntesten Melikers, wie S. 224 behauptet wird. Von einem Wettkampf der Rhapsoden (S. 243) ist in dem Homerischen Hymnos auf den delischen Apoll mit keiner Silbe die Rede. Auch S. 290 spuken bei den Hymnen der Meliker die Rhapsodenvorträge ganz ungehörig hinein. Die richtige Interpretation der Worte des Plut. de mus. c. 3 *οἱ ποιῶντες ἔπη τοῦτοις μέλη περιετίθεσαν*, welche S. 293 Anm. 73 gegeben ist, wird leider an anderen Stellen von Bergk nicht festgehalten. Daß unser Theognis, wie es S. 316 heißt, bald nach Isokrates zusammengestellt sei, wird schwerlich Glauben finden. Damals hätte man sicherlich etwas Besseres geliefert, und daß diese Gnomologie jemals den Zweck gehabt hätte, als Schulbuch zu dienen (S. 317), ist in Anbetracht ihres Inhalts eine gar wunderliche Vorstellung. Läßt sich denn aber mit solcher Bestimmtheit, wie dies Bergk thut, behaupten, daß den Alexandrinern Euenos nicht mehr vorgelegen habe? Daß der Hexameter bis auf Xenophanes fast ganz ausschließlichsch würdigen und erhabenen Gegenständen gewidmet war (S. 330), stimmt nicht recht zu Bergks Ansichten über den Homerischen Margites. Hipponax anlangend, so wäre zu erwähnen gewesen, daß schon bei ihm die vorletzte Silbe des Skazon mit Vorliebe betont wird, es ist dies in 58 Versen von 107 der Fall, namentlich aber ist auf-

fällig, daß mehrmals eine ganze Reihe von Versen hintereinander diese Betonung aufweist. — S. 354 Z. 6 l. so hoch statt zu hoch. — Bei der Erwähnung der Vorliebe Späterer für das Anakreon-tische Versmaß, S. 356, konnte auf Synesius verwiesen werden. Die Bemerkung auf S. 357 über die spätere Vereinigung der beiden Anakreon-tischen Liederbücher und ihre nachträgliche Erweiterung und Interpolation, von welcher bereits vorher die Rede gewesen, ist einigermassen irreführend. Was S. 412 ff. über die sieben Weisen gesagt ist, ist ungenügend. Die Behauptung, daß Anaxi-mander nie zu den ersten Prosaikern gezählt wird, steht in Widerspruch mit der S. 427 angeführten Stelle des Themistius. Πεν-τέμυχος wird als Titel der Schrift des Pherecydes von Syros von Damascius angegeben und hat daher größere Autorität als das ἐπτάμυχος des Suidas (S. 425). Diese Schrift war zur Zeit des Celsus noch vorhanden, wie das derselbe bei Orig. c. Cels. I 14 ed. Spenc. ausdrücklich bezeugt. Außerdem scheinen, worauf Preller aufmerksam gemacht hat, die Gnostiker ihr Andenken er-neuert zu haben. Die Behauptung auf S. 426, daß Nonnus in den Dionysiaka meistens aus Pherecydes entlehnt habe, hätte wohl ein paar Belegstellen verdient. Sehr merkwürdig ist es, daß Bergk die angebliche und wirkliche Schriftstellerei des älteren Pythagoras nur ganz flüchtig auf S. 441 berührt hat. Bekanntlich hat er anderwärts die mit Unrecht unter den Pythagoreischen Nachlaß gerathenen διαλέξεις im dorischen Dialekt für das Werk eines älteren Sophisten erklärt, eines Zeitgenossen Platos, der um 389 auf Cypern schrieb. Der bekannte Vers πέτραν κοιλαίνει ξανὸς ὕδατος ἐνδελσχείη (S. 481) ist wohl wegen des ganz pro-saischen Wortes ἐνδελσχείη dem Iasier und nicht dem Samier Choerilus beizulegen. Die Bemerkung des Suidas von den Gedichten des letzteren καὶ σὺν τοῖς Ὀμήρου ἀναγινώσκεισθαι ἐψηφίσθη wird auf einen Vortrag derselben am Panathenäenfeste bezogen. Aber gegen einen Vortrag spricht doch das Verbum ἀναγινώ-σκεισθαι durchaus. Und wenn Bergk bemerkt, um die Lektüre in den Schulen habe der Staat sich nicht gekümmert, so ist eben deshalb wohl die Notiz von einem Psephisma in Zweifel zu ziehen. Bergks Rhapsodenmarotte tritt uns zum letzten Male auf S. 482 entgegen, wo mir übrigens die Worte „vielleicht hatte Antimachus den Beruf des Rhapsoden ergriffen und steckte, um sich gründlich auszubilden, den Stesimbrotus auf“ in ihrer zweiten Hälfte völlig unverständlich sind. — S. 494. Die Hauptstelle über die poetische Form des Parmenides ist Proclus J. IV S. 62 ed. Cous. S. 533 (ebenso Bd. III S. 159) wird in den Worten des Plut. de mus. c. 21 οἱ μὲν γὰρ νῦν φιλομαθεῖς, οἱ δὲ τότε φιλόρρυθμοι anscheinend recht ansprechend φιλομελεῖς verbessert. Da aber den Alten auch die ποικίλα περὶ τὰς χρονματικὰς διαλέκτους (oder περὶ τὰ κρούματα καὶ διαλέκτους?) beigelegt wird, so kann φιλομελεῖς doch nicht der richtige Gegensatz zu φιλόρρυθμοι

sein. Ich bleibe daher nach wie vor bei der Emendation *φιλο-
μυθοι* stehen. Sagt doch Bergk selbst S. 535: „für den jüngeren
Dithyrambus ist der Mythos die Hauptsache“.

B. III S. 181. Die *Κασανδροί* des Lykophron sind un-
zweifelhaft ein historisches Stück gewesen. Nach Ribbecks wahr-
scheinlicher Vermutung auch die *Μαγαθήνιοι*. — S. 221: „Euri-
pides liebt es wie Agathon, eine klangvolle lyrische Partie ein-
zuschalten, nur um eine Pause der Handlung auszufüllen und die
Zuschauer mit seinen leichten, gefälligen Melodien zu unterhalten“.
Läßt sich das in der That von Agathon nachweisen? S. 223:
„Man vergleiche nur die drei Tragödien der Orestie, die Sieben
vor Theben mit den beiden anderen zugehörigen Dramen, dem
gefesselten Prometheus mit seiner Fortsetzung“. Wie in aller
Welt soll man dies Kunststück fertig bekommen? Sehr störend
ist es, wenn S. 230 und S. 235 dieselbe Suidasstelle über die
Abänderung der tetralogischen Form verschieden behandelt wird.
Noch störender freilich, wenn sich Bergk S. 234 und S. 235 in
der Erklärung derselben Stelle aus Platos Symposion widerspricht.
Wie sich die Behauptung auf S. 236, daß die ältesten Satyr-
stücke, „wenn es erlaubt ist, vor Pratinas diesen Namen zu ge-
brauchen“, rein lyrischer Art waren, aus der angeführten Athenäus-
stelle XIV S. 617 B ff. ergeben soll, ist mir durchaus unerfindlich.
— S. 246: „aus der Alexandrinischen Periode besitzen wir nur
ein Drama, die Alexandra des Lykophron“. Kann man eine *τρα-
γικὴ ἡῆσις* als Drama bezeichnen? Von geradezu verblüffender
Paradoxie ist der Satz auf S. 249: „gerade in dem Chore stellt
sich jener ideale Zug, welcher der griechischen Tragödie eigen ist,
am wenigsten dar; daher benutzt ihn der Dichter vorzugsweise,
um den tieferen geistigen Gehalt zu offenbaren, die Idee des
Stückes klar auszusprechen“. Hier treibt wohl ein Druckfehler
sein neckisches Spiel. In dem wenn auch nicht sinnlosen, so
doch überflüssigen *τιθέμενος* in dem Suidasartikel über Thespis
aus Malalas *μετὰ Θέμιν* herzustellen, ist schwerlich richtig. Bei
Malalas ist wohl *Θέμις* nur statt *Θέσπις* verschrieben. Dieser
unbekannte, den Namen einer weiblichen Göttin tragende Poet
ist doch zu monatrös. — Von Liedern auf Erigone mit Ausnahme
des einen *ἀλήτις* genannten ist nichts bekannt, und daß dieses
die tragischen Schicksale der Jungfrau zum Gegenstande gehabt
hat, wissen wir doch eigentlich auch nicht. — Die S. 284 gege-
bene Erklärung der Anekdote vom Tode des Äschylus läßt sich
nicht halten und ist bereits durch eine bessere, die sicherlich das
Richtige giebt (O. Crusius im Rh. Mus. 1882 S. 308 ff.) überholt.
So erscheint mir auch die S. 295 gegebene Erklärung des Wider-
spruchs in den Persern des Äschylus durch die Annahme, daß
uns das Stück in zweiter Bearbeitung vorliege, „wo der Dichter
den Schluß abgeändert hat, ohne jedoch die Verse, welche einen
anderen Ausgang ankündigen, zu tilgen“, sehr fraglich. Auf

Euphorion aber als Verfasser der Schlussscene der Sieben zu raten, wie dies S. 305 geschieht, ist ein ganz müßiger Einfall. So wird auch Bergks Ansicht, daß die Tetralogie, zu welcher die Hiketiden gehörten, zur Aufführung in Argos bestimmt gewesen sei (S. 307 ff.), schwerlich Anklang finden. Auf einer ganz vagen Vermutung beruht auch S. 338 und 424, die Erklärung des Umstandes, daß Philokles über den Ödipus rex des Sophokles den Sieg davongetragen hat. — In der S. 341 angeführten Stelle aus Porphyr. de abst. II 18 ist statt *Ἰσοῦ δὲ δόξαν* — *Ἰείου δὲ δόξαν* zu lesen. — Sehr richtig wird S. 342 die bekannte Äußerung des Äschylus bei Athenäus, seine Tragödien seien *τεμάχη τῶν Ὀμήρου μεγάλων δειπνῶν*, wie dies schon von Bernhardy geschehen, auf ihr richtiges Maß zurückgeführt. S. 364 hätten die Reste des von Kumanides veröffentlichten Pöan des Sophokles wenigstens in einer Anmerkung erwähnt werden sollen, da sich ja Bergk ebenso wie Kaibel für deren Echtheit ausgesprochen hat. Bei Behandlung der bekannten Stelle aus Plut. de prof. (S. 373) erscheint mir die Ergänzung des *μεταβῆναι εἰς* mit der Beibehaltung von *μεταβάλλειν* unverträglich. Sehr beachtenswert ist die S. 396 ausgesprochene Vermutung über den ursprünglichen Schluß der Trachinierinnen. Höchst interessant ist auch der S. 470 gegebene Nachweis, daß sich positive Anklänge an die Philosophie des Anaxagoras erst in den späteren Dramen des Euripides seit Ol. 91, 1 finden. Ob er aber ausreicht, um die alte Überlieferung von einer direkten Beziehung zwischen Euripides und Anaxagoras zu beseitigen, erscheint mir zweifelhaft. An der Überlieferung, daß Karkinos aus Akragas gewesen sei, nimmt Bergk S. 610 mit Recht keinen Anstoß. Es war wohl nur ein augenblicklicher Einfall, wenn Bursian meinte, diese Überlieferung beruhe auf dem Witz eines Komikers, der den Namen des Dichters mit dem *καρκίνος*, dem Münzzeichen von Agrigent, in Verbindung gebracht habe. So habe ihn auch der Komiker Plato bei Schol. Arist. Pac. 792 als *Καρκίνος ὁ Θαλάττιος* bezeichnet. Nachgerade ist es zur förmlichen Manie geworden, die litterargeschichtliche Tradition durch Zurückführung auf alberne Späße der Komödie zu verflüchtigen. Möchte dieser gefräßige Moloch, nachdem ihm jüngst erst der harmlose *ἔλεος* bei Pollux zum Opfer gefallen ist, seine zermalmende Thätigkeit doch in etwas einstellen. — Den Rhesus hält natürlich auch Bergk für unächt. Merkwürdig bleibt es, daß Dicæarch ihn unbedenklich dem Euripides beigelegt hat. Wenn aber Bergk S. 618 von diesem Stücke vermutet: „es wird schon in dem Exemplar des Lykurg, von dem ebenso Dicæarch wie die Alexandrinischen Kritiker abhängig sind, den Tragödien des Euripides eingereicht gewesen sein“, so wird das manchem wohl doch zu paradox klingen.

Da die Ausarbeitung des Abschnittes über das Nachleben der tragischen Poesie im Manuskript fehlte, so hat der Herausgeber,

wie er dies ja auch an anderen Stellen gethan, das fehlende einigermassen durch Einschaltung der hierhergehörigen Worte aus Bergks Aufsatz über griechische Litteratur in Ersch und Grubers Encyclopädie zu ersetzen gesucht. Dabei steht aber der jüngere Euripides als Neffe des Dichters in Widerspruch mit Bergks *δούρειας φρονίδας* auf S. 479. Sonst verdient der Herausgeber für seine gewifs höchst mühevoll und so umsichtig durchgeführte Arbeit den wärmsten Dank der gelehrten Welt. Möchte er recht bald den vierten Band folgen lassen. Und nun zum Schluss der etwas lang gewordenen Anzeige noch eine Kleinigkeit. Wenn man in der einen Hälfte des zweiten Bandes konsequent Satyre, satyrisch, in der anderen ebenso konsequent Satire, satirisch zu lesen bekommt, so ist das lächerlich. Stößt man aber in beiden Bänden auf die weder lateinische noch griechische Form „Teukrus“, so ist das geradezu abscheulich.

Jauer.

R. Volkmann.

Franz Kern, Grundrifs der Deutschen Satzlehre. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung, 1884. 79 S. 8. gbd. 0,80 M.

Es macht mir eine ganz besondere Freude, die dritte Schrift grammatischen Inhalts von Franz Kern in dieser Zeitschrift besprechen zu können. Es liegt vor mir der Grundrifs der deutschen Satzlehre, den der Verf. in der Vorrede seiner Schrift „Zur Methodik des deutschen Unterrichts“ in kurzer Zeit zu veröffentlichen versprochen hat. Und dafs er in der That sein Wort so bald eingelöst hat, aber noch mehr die Art, wie er dies gethan, verdient die lebhafteste Anerkennung.

Die Definition vom Satze, welche Kern mit den Worten giebt: „Der Satz ist der Ausdruck eines Gedankens mit Hülfe eines finiten Verbums“, bildet den Ausgang unserer Schrift, sie giebt derselben den bestimmten Gang, sie verleiht ihr die Durchsichtigkeit und Klarheit, welche den ganzen Inhalt auszeichnet. Der Verf. scheidet den Inhalt in zwei Teile, die Lehre vom einfachen Satze und die Lehre von der Satzverbindung. Kern beginnt den ersten Teil, wie sonst auch üblich, mit der Aufzählung der Redeteile; auf Grund jener Definition vom Satze klassifiziert er dieselben in 3 Gruppen: 1. satzbildende, 2. satzbestimmende, 3. zum Satzgefüge nicht gehörende Redeteile. Die erste Gruppe umfasst die finiten Verben, die dritte die Interjektionen. In der zweiten Gruppe fehlt der Artikel auf Grund der Untersuchungen in der früher erschienenen Schrift „Die deutsche Satzlehre“ S. 78 ff. Nachdem der Verf. zunächst den Unterschied des verbum finitum vom verbum infinitum besprochen, unterscheidet er im verbum finitum ein Doppeltes, den Verbalinhalt und die Verbalperson. Der Verbalinhalt ist allemal das Prädikat des Satzes, die Verbalperson das Subjekt. Von einer mysteriösen Kopula ist in dieser Vereinigung

nicht die Rede, und damit fällt der unwissenschaftliche Begriff der Kopula; vgl. Satzlehre S. 64 ff. In der Besprechung der Verbalpersonen verdient besondere Beachtung die Erklärung der dritten Person. Sie ist dem Verf. nicht, wie es sonst wohl überall heißt, die Person, von der gesprochen wird, sondern, wie schon die griechischen Grammatiker lehrten, irgend etwas, was sowohl vom Redenden wie Angeredeten verschieden ist, Person oder Sache. — Wo also Verbalinhalt und Verbalperson sich verbinden, ist ein Satz; „schreibst, geh, ifs“ sind Sätze, in ihnen sind Prädikat und Subjekt vorhanden. Aber die meisten Sätze enthalten mehr als diese beiden Bestandteile, sie enthalten mehrere oder viele Wörter als unmittelbare oder mittelbare Bestimmungen; die unmittelbaren bestimmen das Verbum finitum, d. h. die Verbalperson oder den Verbalinhalt, die mittelbaren sind wiederum Bestimmungen der unmittelbaren. Daraus ergibt sich der weitere Gang: 1. Bestimmungen der Verbalperson, 2. Bestimmungen des Verbalinhaltes. Die Verbalperson oder das Subjekt des Satzes wird bestimmt durch das Subjektwort. Hier mache ich auf die wichtige Unterscheidung von Subjekt und Subjektwort aufmerksam; gerade diese führt zu der richtigen Erklärung der Sätze mit den sogenannten unpersönlichen Verben. Man hat derartige Sätze als subjektlose Sätze bezeichnet, während sie doch ihr Subjekt in der Personalendung haben; sie sind vielmehr Sätze ohne Subjektwort. Der Begriff subjektlose Sätze ist ebenso wie der Name unpersönliche Verba zu verwerfen. Im Satz „mich friert, mir ekelt“ ist das Subjekt überall ein von der ersten und zweiten Person verschiedenes Drittes, welches freilich nicht genauer bezeichnet wird. Vgl. die vorzügliche Betrachtung in der Satzlehre S. 30—63. Die Bestimmungen des Prädikats oder Verbalinhalts sind entweder Kasus eines Nomens oder Adverbia, beide ohne Präpositionen oder mit Präpositionen. In dem Absatz „Bestimmungen durch einen Kasus“ behandelt Kern die sogenannte Kasuslehre, einfach, klar, übersichtlich. Der Ausdruck Objekt gilt nur von dem Accusativ, der bei der Verwandlung des Satzes ins Passiv Subjektwort wird. Ausdrücke wie Genetivobjekt, Dativobjekt u. s. w. sind mit Recht vermieden. Die folgenden Paragraphen über die Bestimmungen des Prädikats mit Präpositionen geben Veranlassung zur Darstellung der Lehre von den Präpositionen. Auf Grund der Untersuchung in der Satzlehre S. 78—90 verwirft Kern die Präpositionen mit dem Genetiv. In dem Abschnitt „Mittelbare Satzbestimmungen“ giebt der Verf. zunächst eine Einteilung der Substantiva und schließt daran die Lehre von den Attributen. Hier findet er Gelegenheit, die Artikel nach ihrem Wert richtig zu bestimmen, der sogenannte bestimmte Artikel ist ein Pronomen, für das er den Namen „Zeiger“ eingeführt wissen will, der unbestimmte ein Zahlwort, das am besten „Zähler“ zu nennen ist. In der Besprechung der Adverbia

werden die sogenannten Präpositionen mit dem Genetiv behandelt. Nach einer zusammenfassenden Übersicht über die Satzbestimmungen folgen Schemata für die anschauliche Darstellung der Satzbestimmungen. Er bedient sich dazu der Striche. Die Spitze bildet das verbum finitum, als das Wichtigste im Satze, nach dem zuerst zu fragen ist; ein Strich nach der linken Seite von demselben führt zum Subjektwort und weitere Striche von diesem abwärts zu dessen Bestimmungen; ein oder mehrere Striche nach der rechten Seite vom verbum finitum führen zu den Bestimmungen des Verbalinhalts. Einige Beispiele erläutern dies Verfahren. Bemerkungen über Interpunktion und gleichordnende Konjunktionen schließen den ersten Teil. Kein Wort in demselben vom nackten und bekleideten Satz, kein Wort vom erweiterten, verkürzten, zusammengezogenen Satz! Das Unrichtige dieser Klassifizierung hat Kern nachgewiesen Satzlehre S. 91—102. Der zweite Teil stellt die Lehre von der Satzverbindung dar. Nach einer kurzen Belehrung über Wortstellung und Inversion folgt die Behandlung des zusammengesetzten Satzes. Auch in diesem ist das Wichtigste stets das finite Verbum des Hauptsatzes, die Nebensätze sind unmittelbare oder mittelbare Bestimmungen desselben, sei es der Verbalperson oder des Verbalinhaltes, daher sich dieselben in einfache Satzbestimmungen verwandeln lassen, wie umgekehrt einfache Satzbestimmungen mit Nebensätzen zu vertauschen sind. Übungen in derartigen Vertauschungen bilden den Inhalt mehrerer Paragraphen. Die Hauptsätze sind indikativische, konjunktivische, imperativische, Fragesätze; die unmittelbaren Nebensätze sind nach dem Worte, durch welches sie mit dem Hauptsatze verbunden sind, Relativsätze, Konjunktionalsätze, abhängige Fragesätze; nach ihrer Stellung zum Hauptsatze Vordersätze, Zwischensätze, angefügte Sätze; nach dem Grade der Abhängigkeit vom Hauptsatze Nebensätze ersten, zweiten u. s. w. Grades, nach den Satzbestimmungen, die sie vertreten, Subjektsätze, Prädikatsnominativsätze — Objekts-, Genetiv-, Dativ-, Adverbialsätze; die mittelbaren Nebensätze Attributsätze. — Der eingehenden Behandlung dieser Satzgebilde folgt noch eine Belehrung über die Verbindung der Hauptsätze mit einander. Bemerkungen über Ellipse, Pleonasmus und endlich die Lehre von der Interpunktion schließen den Grundriß.

Nach der Vorrede ist das Büchlein für die Klassen bis Tertia bestimmt. Wie sich der Stoff im ganzen auf die einzelnen Klassen verteilt, wie er zu verarbeiten, wird vom Verf. ebendasselbst angegeben, ohne etwa durch genauere Bezeichnungen die lebendige Praxis des Unterrichts einzuschnüren. Den Kollegen empfehle ich die Lektüre dieses Grundrisses aus vollem Herzen.

Stettin.

A. Jonas.

A. Calmberg, Die Kunst der Rede. Leipzig und Zürich, Orell Füssli und Co., 1884. VIII und 290 S.

Der Inhalt des Buches ist in drei Teile geteilt, in Rhetorik oder die Rede im allgemeinen, in Stilistik oder die prosaische Rede und Poetik oder die poetische Rede. Des ersten Teiles Einleitung umfaßt die §§ 1 und 2, in deren letztem die Rede im Hinblick auf die Wirkung, welche sie im Geiste der Hörer und Leser hervorbringen soll, wirksam, im Hinblick auf den Stoff oder den Gegenstand der Rede stoff- oder sachgemäß, im Hinblick auf die Hörer und Leser, zu welchen geredet wird, schicklich genannt wird. Nach diesen drei Eigenschaften zerfällt nun die Rhetorik in drei Kapitel, die Wirksamkeit, die Stoffgemäßheit und die Schicklichkeit der Rede, die sich dann wieder nach § 1 auf die Summe aller Gedanken, welche in einer Rede dargestellt sind, oder den Inhalt, auf die Ordnung, in welcher die Gedanken erscheinen, oder den Plan, endlich auf die Art, wie die Gedanken in Worte gekleidet sind, oder den Stil der Rede beziehen.

Das 1. Kapitel beginnt damit, hervorzuheben, daß die Wirkungen, welche die Rede im Geiste der Hörer oder Leser hervorbringt, sich entweder auf das Erkenntnisvermögen beziehen, die Rede also belehrend ist, oder auf das Gefühlsvermögen, die Rede also erregend ist, oder auf das Willensvermögen, die Rede also bewegend ist. Die hier gegebene Disposition wird streng und konsequent bis zum Ende des Buches beibehalten, und so ist in einem ersten Abschnitt von der Wirksamkeit des Inhalts die Rede, bei der es wieder ankommt auf die Klarheit, Lebendigkeit und Kraft des Inhalts. Unter der Klarheit wird gehandelt von den Wahrnehmungen, Vorstellungen und Begriffen (Arten derselben, Partition, Division, Urteile, Schlüsse, Definition u. s. w.); unter der Lebendigkeit von der objektiven, subjektiven und der Personifikation als eines Hauptmittels zur Belebung des Inhalts; unter der Kraft von den Beweggründen oder Motiven, mit welchen der Redende seinen Worten und Gedanken Nachdruck verleihen will. Im zweiten Abschnitt, der die Wirksamkeit des Plans bespricht, wird vorangestellt die Reinheit des Plans, insofern derselbe frei ist von Gedanken, welche die beabsichtigte Wirkung beeinträchtigen und darnach diese Reinheit für den Plan der belehrenden, der erregenden und der bewegendem Rede beansprucht; der Reinheit aber folgt die Steigerung des Plans, insofern die brauchbaren, von ungehörigen gereinigten Gedanken nach dem Grade ihrer Wirksamkeit (Klarheit, Lebendigkeit, Kraft) entweder in absteigender oder in aufsteigender Linie aneinander gereiht werden, und wieder wird für das Aneinanderreihen der Plan der belehrenden, erregenden oder bewegendem Rede unterschieden. Der dritte Abschnitt handelt nun von der Wirksamkeit des Stils, dessen Begriff definiert wird als

die Art und Weise, wie die Gedanken in Worte d. h. in Wörter, Wortverbindungen und Sätze gekleidet werden, dann aber wieder die Vollständigkeit und Genauigkeit der Worte als Haupteigenschaften des klaren, die Empfindungswörter, die Stimmungswörter, die sinnlichen Wörter, die Vergegenwärtigung und die Anrede als Hauptmittel des lebendigen und endlich die Bündigkeit der Rede als das Hauptmittel des kräftigen Stiles bezeichnet. — In § 14, mit welchem das 2. Kapitel des 1. Teiles, die Stoffgemäßheit der Rede, beginnt, wird nach den Dingen der Welt und ihren Merkmalen die wirkliche Welt mit den wirklichen Dingen von der Phantasiewelt mit den Phantasiedingen unterschieden; die ersteren bringt die Prosa, die letzteren die Poesie zur Darstellung. Auch die Phantasiedinge sind der Vernunft unterworfen, und sofern sie auf das Erkenntnis-, das Gefühls- oder das Willensvermögen gerichtet sind und auch in dem Reich der Idee liegen, scheiden sie sich in wahre, schöne und gute Ideale, die zu bilden und durch das Mittel der Rede darzustellen Aufgabe der Dichtkunst ist. So muß, wenn von der Stoffgemäßheit des Inhalts und von den Arten derselben die Rede ist, auch die Wahrheit, die Schönheit und die Güte der Gedanken beachtet werden, bei deren jeder wieder die prosaische und die poetische Art in Betracht kommt. — Im zweiten Abschnitte dieses Kapitels wird von der Einheit und dem Zusammenhange des Plans gehandelt, bei deren letzterem die Bildung und die Reihenfolge der Gedankengruppen wichtig sind. Auch im 3. Abschnitt werden wieder Wahrheit, Schönheit und Güte oder Würde des Stils als stoffgemäße Arten des Stils genannt. Die Arten der Schicklichkeit der Rede endlich, die im 3. Kapitel behandelt werden, bestehen in dem Interesse, dem Anstand und der Gerechtigkeit des Inhalts gegenüber den Hörern und Lesern des Redenden, sodann in der Kürze und Einfachheit des Plans und endlich in dem Interesse, dem Anstand und der Gerechtigkeit des Stils. Zu diesen drei Hauptkapiteln der Rhetorik treten nun noch zwei andere hinzu, deren eins von der Originalität der Rede handelt und zwar zunächst von der des Inhalts und der Form, sodann der des Redenden selber, deren letzte wieder auf das Erkenntnis-, Gefühls- und Willensvermögen bezogen wird. Das 5. Kapitel aber ist gewidmet der Richtigkeit des Vortrags, bei dem die mündliche und schriftliche Art unterschieden werden. Für den mündlichen Vortrag werden in Betracht gezogen die menschliche Stimme mit der richtigen Aussprache, die wirksam, stoffgemäß und schicklich sein muß, mit der richtigen Betonung, die wiederum wirksam, stoffgemäß und schicklich sein muß, endlich mit der richtigen Färbung der Laute, deren Ton nach der Erkenntnis, dem Gefühle oder dem Willen des Redenden bestimmt wird. Als wichtig für den schriftlichen Vortrag wird das gefällige Aussehen der Schriftstücke,

die Handschrift und die Druckschrift besprochen. — Die bisherige streng logische Ordnung und Entwicklung wird auch für den 2. Teil beibehalten. Die prosaische Rede — die Stilistik — zerfällt in zwei Kapitel: die Aufsätze und die Reden im engeren Sinne, deren jede wieder je nach dem Ziele des Redenden in belehrende, erregende oder bewegende zerfallen. Der 3. Teil endlich, die poetische Rede, zerfällt in die beiden Kapitel vom Stil und von den Arten der Poesie. — Der Leser dieser Zeilen wird aufser der schon rühmend hervorgehobenen Strenge der Disposition auch schon einen Einblick zu gewinnen imstande gewesen sein in die gewissenhafte Sorgfalt, mit welcher der Verf. seinen Gegenstand behandelt. An eingehender Sorgfalt und vielfach Anziehendem wie Belehrendem fehlt es auch im Innern der Behandlung nicht. Es sollen einige Einzelheiten der Art noch besonders berührt werden. S. 33 nennt der Verf. Hagedorns Frühlied „der Mai“ durch matte Gedanken gelähmt; das auf S. 31 f. citierte Gedicht Tiecks „die Frühlingsreise“ kann Ref. seiner lästigen Breite halber nicht günstiger beurteilen. Hübsch ist die Charakteristik, welche der Verf. Uhlands Gedicht „die Frühlingsahnung“ zuteil werden läßt; in dem Gegebenen erkennt man auch deutlich die Hauptstriche der korrekten Interpretation. — S. 53 ist der Ausdruck „Phantasiedinge“ sicher un schön. — S. 59 ist es „unglaublich“ genannt, daß edle Jünglinge wie Karl Moor u. a. Räuber werden; Ref. ist einverstanden, wenn nur an das 18. Jhrh. gedacht wird, aber nicht, wenn wie im Götz v. Berlichingen dem Dichter das 15. und 18. Jhrh. als Zeit des Spiels vorgeschwebt haben, wie es ja die Umwandlung des Orts und der Zeit in der Mannheimer Theaterausgabe bestätigt. — In § 22 (die Wahrheit des Stils) werden auch lexikalische und grammatische Fehler besprochen, die als eine kleine hübsche Nachlese zu Lehmanns „sprachliche Sünden der Gegenwart“ dienen mögen. — Das auf S. 75 u. 76 unter „Schönheit des Klanges“ über Härte und Hiatus Gesagte ist gewiß an und für sich richtig, wird sich aber für die prosaische und selbst auch für die poetische Rede nicht so streng befolgen lassen. — Die auf S. 85 citierte Metonymie: „In Neapel kann man seine Suppe aus dem Zorne des Vesuvs (= Lavatellern) essen“ möchte doch wohl als zu horrend zurückzuweisen sein. — Sehr erfreut ist Ref. über die auf S. 94 zu „der Anstand des Inhalts“ aus Lessings Dramaturgie angeführte bekannte Stelle: Der gute Schriftsteller u. s. w. (St. 1 a. E.); über die poetische Gerechtigkeit (S. 96) hätte Ref. gern noch mehr zu lesen gewünscht. — Treffend ist wieder, was S. 100 über die Zulässigkeit und Nichtzulässigkeit der Fremdwörter geschrieben steht; treffend auch, was S. 103 über die durch die gute Sitte wie durch die Dienstordnung bestimmten Formen gesagt wird, wenn es auch gewiß mit Börne zu wünschen wäre, daß aufser dem dienstlichen Verkehr die Titel schwänden. — Viel

Anregendes findet sich auch in dem Kapitel über Originalität, wenn auch Ref. mit der auf S. 111 gegebenen Identifizierung von Klassizität mit Genialität nicht so ohne weiteres übereinstimmen kann: nicht alles, was wir als klassisch oder musterhaft ansehen, ist auch genial! Auch ein Talent reicht aus, um Klassisches wenn auch nicht immer, doch vereinzelt zu leisten. — Belehrend in vielfacher Beziehung sind die Bemerkungen über die Richtigkeit des Vortrags, nur sind die S. 123 f. zu lesenden Wörter: Erkenntnistönfarbe, Gefühlstönfarbe und Willkürstönfarbe als zu unschön besser zu vermeiden. — Zu den „Beschreibungen“ unter dem „belehrenden Aufsatz“ werden S. 140 ff. fünf Beispiele angeführt — alle fünf geschickt gewählt, wie dies überhaupt für die meisten Beispiele des Buches gilt. Wir erhalten als eine berichtende Dingbeschreibung „die Laokoongruppe“ v. G. Kinkel — vortrefflich zu lesen neben Winckelmann, Lessing, Goethe; eine berichtende Merkmalsbeschreibung „das Gedächtnis des Grafen St. Germain“, eine berichtende Charakteristik „Wallenstein“ von Schiller; den ersten beiden korrespondierend eine abhandelnde Dingbeschreibung von Franz Kugler „die Skulpturwerke der Griechen“, und eine abhandelnde Merkmalsbeschreibung „das Gedächtnis“ von dem durch seine propädeutische Logik und empirische Psychologie hinlänglich bekannten Drbal. — Sehr klar in die Augen treten muß dem Lernenden, wie er den Satz zu bilden hat, wenn er, wie es auf S. 152 geschieht, das richtige und unrichtige Satzgefüge voll durchgeführt neben einander stehen sieht. — Wie oben ist auch unter den Arten der Erzählung dasselbe Thema „eine Gemaenjad“ als abhandelnd (von Tschudi) und als berichtend (von Berlepsch) neben einander gestellt. — Als Muster der Vergleichung sind auf Seite 157 f. „Erlkönigs Töchter von Herder und Erlkönig von Goethe“ von Luben und „Volksage und Volksmärchen“ gewählt — beide Gegenstände konnten nach dem Interesse des Inhalts und der Trefflichkeit der Form nicht durch bessere vertreten werden; dasselbe gilt von dem für die „Beurteilung“ ausgewählten Stücke: „Schillers Wallenstein“, eine berichtende Beurteilung von Hiecke und „über den Wert des Theaters“, eine abhandelnde Beurteilung von A. W. v. Schlegel. Hingegen will das unter „Beweisführung“ als Nr. 1 gewählte Stück: „Wer ist der Dichter des Nibelungenliedes? berichtende Beweisführung von H. Wislicenus“, dem Ref. nicht behagen. Was soll der Lernende mit der Bemerkung (S. 169): „So läßt sich hiernach mit Sicherheit darauf schließen, daß derselbe Kürnberger der Dichter des Nibelungenliedes ist“? Wer glaubt denn das? Und um der Beweisführung als solcher willen braucht man Lernende doch nichts anderes lesen zu lassen, als was man sie sonst lehrt. Desto trefflicher aber ist als abhandelnde Beweisführung, als Muster aller Beweisführungen das kleine Stück aus Lessings

Laokoon (St. XVI) gewählt von den Worten: „Ich will versuchen, die Sache aus ihren ersten Gründen herzuleiten. Ich schliesse so“ bis „Folglich sind Handlungen der eigentliche Gegenstand der Poesie.“ — Bei der unter „Der erregende Aufsatz“ gegebenen „Schilderung“ und „Betrachtung“ sind je eine ernste und eine heitere Probe zusammengestellt: erst die „Einsegnung der Lützowschen Freischar (Th. Körner), heiter „die Briefmarken-Börse in Paris“ (R. Otto); erst „der Tod des Jünglings auf dem Schlachtfelde“ (Jean Paul), heiter „der Kerbstock“ (J. Möser). — Für den „bewegenden Aufsatz“ ist mitten ins moderne Leben hineingegriffen und aus ihm gewählt: „Hilfe für Tirol“, eine Empfehlung vom Hilfskomitee für Tirol (München 23. Sept. 1882). — Als Muster für den förmlichen Brief lesen wir einen Brief der Freifrau Emilie von Gleichen-Rufswurm geb. v. Schiller an den (ohne Zweifel darauf stolzen) Verf. dieses Buches; daneben einen vertraulichen der „Miana Körner an Charlotte von Schiller“. Es verdient auch ausdrücklich hervorgehoben zu werden, daß als Beispiel für die „erregende“ Rede die wahrhaft klassischen, kurzen, aber inhaltschweren Worte des Bürgermeisters Newald angeführt sind, welche er am Grabe „der Opfer des Ringtheater-Brandes in Wien“ sprach. — Und um auch aus dem 3. Teile, der Poetik, einige Einzelheiten anzuführen, so sind in den Paragraphen 66 und 67 die poetischen Pflichten und Freiheiten sowie die einzelnen Arten der Verse mit eingehendster Sorgfalt behandelt worden; in § 68 bei den Reimen fällt es auf, warum nicht für „angetrennte Reime“ der dem Schüler nun schon seit Ottfried bekannte Ausdruck „gepaarte oder Paarreime“ gewählt ist. Noch ungeeigneter ist ohne Zweifel der auf S. 254 gebrauchte Ausdruck „die sogenannte Papierpoesie“. — Ref. will nicht auf die Unterscheidungen von Ballade und Romanze eingehen, aber Schillers Alpenjäger (S. 274) zu den Balladen zu rechnen, will ihm allerdings absolut nicht in den Sinn, weil die Dichtung eine allegorische ist. — Wenn S. 277 gesagt wird, daß im Drama auch lyrische Gefühlsergüsse und Erörterungen lokaler oder persönlicher Angelegenheiten vorkommen, die mit dem Ziele der Handlung nichts zu thun haben, sondern nur die Stimmung und die Verhältnisse der handelnden Personen vorführen, so möchte Ref. das Gespräch zwischen Just und Franziska über die treulosen Diener Tellheims nicht dahin rechnen; denn die Treulosigkeit der andern hebt die Treue Justs in ein besonders helles Licht, und außerdem thut der Hörer auch einen Blick in die Zeit des siebenjährigen Krieges, in welcher treue Diener zu den Seltenheiten gehörten. — Bei der Besprechung des Trauerspiels (S. 280 ff.) wird das Mitleid und die Furcht, welche den Hörer doch unbedingt auch für sich selbst erfüllen, wenn er sieht, welche Gefahren dem Menschen auf seinem Lebenswege und bei seinem hohen Streben drohen, gar nicht erwähnt (vgl. Aristoteles' Poet.

Kap. 13. ὁ φόβος περὶ τὸν ὁμοίον), und doch erscheint dies dem Ref. wichtiger als die Bemerkung, daß wir auch für die anderen Personen des Stückes von Furcht und Mitleid ergriffen werden, denn dies ist gar nicht in allen Tragödien möglich. — Und nun noch zwei Bemerkungen, die sich auf das Buch im ganzen beziehen. Zunächst findet Ref., daß die Poesie in dem 3. Teile (der Poetik) gar zu stiefmütterlich behandelt worden ist. Die konsequente Durchführung der Einteilung des gesamten geistigen Schaffens des Menschen nach Erkenntnis, Willen und Gefühl soll gewiß anerkannt und am allerwenigsten für die Poesie angezweifelt werden, aber wer die z. B. § 71 und 72 S. 241 gegebene Gliederung der Poesie in Lehr-, Unterhaltungs- und Tendenzpoesie und dann die Teilung der ersteren in: beschreibende, erzählende, vergleichende, beurteilende, beweisende Lehrgedichte liest, der fühlt nicht, daß er es mit der schönen, edlen Kunst der Dichtung zu thun hat, bei der gewiß auch der Verstand des Hörers und Lesers angeregt werden soll, deren „unermesslich Reich aber doch der Gedanke ist“ und deren Bestes die Phantasie ist. Wackernagel in seiner unübertrefflichen Poetik geht auch von der Dreiteilung der geistigen Kraft des Menschen aus, die ganze Behandlung aber gerät nicht in eine so nüchterne Auffassung des Stoffes, wie sie sich hier findet. Wundern mußte es den Referenten, weshalb nun nicht Schillers Lied von der Glocke unter die Lehrgedichte gesetzt ist — wenn selbst Goethes Gesang der Geister über den Wassern dazu gerechnet ist! — denn der eigentliche Gufs der Glocke ist doch beschreibend didaktisch; aber es ist S. 259 zu den Oden gezählt. Das bekannte „delectare“ der Dichter ist wörtlich mit „unterhalten“ gegeben, die eigentliche epische, lyrische und dramatische Poesie werden als „Unterhaltungspoese“ abgehandelt, und, nachdem doch schon ein ganzer Abschnitt in ausführlichster Weise der didaktischen Poesie gewidmet ward, wird nun noch das „prodesse“ in des Wortes verwegenster Bedeutung in § 82—84 für „belehrende und unterhaltende Tendenzdichtung“ verwertet. Alle und jede Dichtung, und die allerbeste am allermeisten, dankt ihr Entstehen einer bestimmten Anregung; bei irgend einer Gelegenheit erfüllt den Dichter eine bestimmte Idee, „die Saite klingt“, und die Dichtung entsteht. In diesem Sinne ist alle Dichtung Tendenzdichtung. Ich will dem Verf. auch Recht geben, wenn er S. 289 in Lessings „Nathan“ oder Schillers „Don Karlos“ einen bestimmten auf die Zeit der Entstehung der Dichtungen bezüglichen Gedanken erkennen will, den Lessing bei seinem eigenen Ausdruck von seiner „alten Kanzel, dem Theater“ und Schiller seiner despotisch regierten Mitwelt klar vor die Augen stellen wollte; ich will auch zugeben, daß die einer Fabel (S. 258) sich nähernde Erzählung von den drei Ringen im Nathan mehr den Ton der Belehrung annimmt, als man es sonst im Drama findet, aber die

ganzen Dichtungen darum tendenziöse zu nennen, scheint mir doch dieselben herabzusetzen. Religiöse und patriotische Lieder entstehen, weil wie im alten Volksliede einer den Gedanken ausspricht, den alle fühlen, unter die lyrischen Tendenzgedichte (S. 258 f.) sie zu rechnen und zu erklären (S. 289 f.), „daß die sozialen und politischen Tendenzgedichte von ihren Verfassern zunächst in Rücksicht auf die Zustände einer bestimmten Zeit geschaffen werden“, erniedrigt die ganze Kunst des Dichters zu sehr. Man wird auch bei solcher Auffassung mit Recht fragen können, was denn die anderen, hier Unterhaltungsdichter genannten Männer in ihren Dichtungen sagen wollen? Wenn man sagt, in Brutus' Worten „O Julius Caesar! Du bist mächtig noch, Dein Geist geht um: er ist's, der unsre Schwerter in unser eignes Eingeweide kehrt“ oder in Wallensteins Worten: „Verflucht, wer mit dem Teufel spielt“ liegt der allgemeine menschliche Hauptgedanke des Stückes, warum soll es denn nicht auch von Shakespeare und von Schiller heißen, sie hätten um jener Worte willen ein Tendenzdrama geschaffen? Einen Unterschied sieht Ref. nicht. — Und nun zum letzten Punkte. Der Verf. giebt in der Vorrede den Zweck an, den er mit seinem Buche verfolgt: „Im Hinblick auf die mustergiltigen Werke unserer besten Schriftsteller und auf die mündlichen Vorträge unserer besten Redner und Künstler alle richtigen Regeln für die prosaische und für die poetische Rede in klarer, allgemein verständlicher Weise zusammenzustellen und so in dem Buche einen praktischen Ratgeber den Schülern unserer höheren Lehranstalten, sowie allen Gebildeten in die Hand zu geben, welche das Verlangen haben, die rhetorischen Gesetze der deutschen Prosa und Poesie näher kennen zu lernen.“ Für die Schüler ist nun freilich ein solches Buch direkt beim Unterrichte nicht nötig, Belehrung jedoch mögen sie gelegentlich aus solchem Buche schöpfen, absolut betrachtet aber kann Ref. Calmbergs „Die Kunst der Rede“ trotz einzelner Ausstellungen nur empfehlen als ein eingehend und sorgfältig gearbeitetes, reichen Stoff zur Belehrung bietendes und durchaus auf echt wissenschaftlicher Grundlage beruhendes Buch.

Berlin.

U. Zernial.

A. Wiedemann, Ägyptische Geschichte. Erste Abt.: Von den ältesten Zeiten bis zum Tode Tutmes III. Zweite Abt.: Von dem Tode Tutmes III. bis auf Alexander d. Gr. Gotha, Fr. Andr. Perthes, 1884. Zus. XI u. 765 S.

Das umfassende Unternehmen der Pertheschen Verlagshandlung, eine Reihe von Handbüchern der Geschichte, zunächst der alten Geschichte herauszugeben, welche als Grundlage für wissenschaftliche Studien eine Orientierung über die vorhandenen Quellen und deren Gehalt, sowie über die bedeutenderen wissen-

schaftlichen Bearbeitungen bieten sollen, ist eröffnet worden mit dem ersten Bande der Geschichte der römischen Kaiserzeit von H. Schüller. Ihm folgt das vorliegende Werk über Ägypten, welches bei mäßigem Umfang eine auf eingehendster Sachkenntnis beruhende Einführung in die große Masse des in Schriftwerken und Denkmälern vorhandenen Materials bietet. Durch Anführung der Belegstellen, der Publikationen von Monumenten, der Aufbewahrungsorte von noch nicht publizierten Monumenten, sowie der bezüglichen Spezialschriften ist den Ägyptologen eine sehr schätzbare Zusammenstellung geboten, welche auch erkennen läßt, wie manches noch der Verarbeitung und Verwertung harret. Der Verf. hat dabei aber nicht verabsäumt, die in der Überlieferung besonders hervortretenden Partien der ägyptischen Geschichte auch darstellend zu behandeln. Sein Handbuch bietet nicht bloß trockene Aufzählung von mühsam entzifferten Königsnamen, Grabstelen u. dgl.; wir werden auch, wo es möglich ist, durch eine auf zeitgenössische oder spätere Berichte gestützte Geschichtserzählung in die Eigentümlichkeiten und in die wechselnden Geschehnisse jener in uralte Zeit zurückreichenden Kultur eingeführt. So findet denn derjenige, welcher mit allgemeinem historischem Interesse das Buch in die Hand nimmt, darin interessante Bestätigungen und Ergänzungen zu der allerdings noch lebensvolleren Darstellung M. Dunckers, welcher in der neuesten (fünften) Auflage seiner Geschichte des Altertums die Resultate auch der neuen Forschungen sehr ansprechend verwertet hat.

Die Einleitung schildert zunächst in gründlicher und anschaulicher Weise die Natur des Landes und Volkes, wobei die Liste der 42 Nomoi, der unter der 12. Dynastie eingerichteten Verwaltungsbezirke, die noch in der Römischen Kaiserzeit galten, mitgeteilt wird. Das zweite Kapitel handelt von der Sprache und Schrift und weist nach, wie es seit der Auffindung des Steins von Rosette 1799 durch die Bemühungen von Young, Champollion, Lepsius, Brugsch u. a. gelungen ist, die tote Sprache und ihre rätselhaften Schriftzeichen wieder zu verstehen. Die folgenden Kapitel handeln von der Religion, Kunst und Wissenschaft der Ägypter; sie führen, ohne den Gegenstand erschöpfen zu wollen, in die Geistes Eigentümlichkeit des Volkes ein. Sehr vorsichtig drückt sich der Verf. über „unsere unvollkommene Kenntnis der ägyptischen Religion“ aus; das Verhältnis der zahlreichen Götter zu einander ist vielfach noch nicht aufgeklärt; von dem Tierdienst vermutet er (S. 53), daß die Ägypter ihn bei ihrer Einwanderung in das Nilthal als alten Naturdienst vorfanden und ihn nicht durch ihre Religion zu verdrängen, sondern vielmehr beide Glaubensformen zu verbinden suchten, denn die Verknüpfung des Tierkultus mit dem der Götter sei eine sehr lose. Den Schluß der Einleitung bildet eine lehrreiche Übersicht über die Quellen der ägyptischen Geschichte.

Es werden die national-ägyptischen, die asiatisch-semitischen, die griechisch-römischen unterschieden. Unter den ersteren sind von besonderer Wichtigkeit die teils inschriftlich teils auf Papyrus erhaltenen Königsverzeichnisse und die Königsannalen, d. h. annalistische Thatenberichte, welche hervorragende Könige an den Wänden der von ihnen erbauten Tempel aufzeichnen ließen. Außerdem sind Berichte von höheren Beamten, Heerführern und Priestern teils inschriftlich teils auf Papyrus erhalten, und zahlreiche kleinere Monumente, besonders Skarabäen und Ringe mit Inschriften, geben oft schon durch ihre Fundstätte nützliche Auskunft über weniger bekannte Könige. Dazu kommen dann die zahlreichen Abbildungen an Tempelwänden und in Gräbern, aus denen wir Sitten, Lebensweise und Gewerbtätigkeit der Ägypter kennen lernen, und die auf Papyrus erhaltenen Reste ägyptischer Litteratur (vgl. Duncker 1,213). Unter den griechischen Quellen nimmt Herodot eine hervorragende Stelle ein, obgleich er über die ältere Geschichte Ägyptens vor Psammetich sehr ungenügend unterrichtet ist; es ist von Interesse das Urteil über ihn nachzulesen (S. 111—116) und das umfangreiche Verzeichnis griechischer und römischer Schriftsteller, welche für die ägyptische Geschichte in Betracht kommen, zu mustern.

Mit S. 157 beginnt die Geschichtserzählung, anhebend mit den Spuren der prähistorischen Zeit und dann den von Manetho überlieferten Dynastien folgend. Zu Anfang jeder Dynastie werden die Königsnamen und Regierungszeiten, wie sie sich aus Manetho (der leider nur in Excerpten und Fragmenten vorliegt) und aus den Monumenten ergeben, in einer Tabelle zusammengestellt, wobei sich oft Widersprüche zeigen. Die Feststellung der Chronologie ist aber außerdem erschwert durch das Dunkel, welches über ganzen Dynastien liegt, wo schon Manetho die Namen der einzelnen Könige nicht mehr kannte; sie ist geradezu unmöglich gemacht durch den Mangel einer von den Ägyptern selbst anerkannten Ära (vgl. Duncker 1,29) und durch das Fehlen sicherer Paralleldaten aus der Geschichte anderer Völker für die ältere Zeit. Daher verzichtet der Verf. auf die Durchführung eines chronologischen Systems und begnügt sich mit der „relativen“ Chronologie innerhalb der einzelnen Dynastien, die auch noch öfters schwankend bleibt. Am Schluss des Buches (S. 730 ff.) giebt er als Anhang eine Zusammenstellung der von früheren Forschern, besonders Böckh, Lepsius, Brugsch aufgestellten Zahlen und fügt „Approximativzahlen“ nach eigener Vermutung hinzu. Für die Annahme von neben einander regierenden Dynastien, durch welche man die hoch hinaufreichenden Zeitangaben Manethos hat ermäßigen wollen, geben nach Ansicht des Verfs. die Monumente keinen Anhalt. Es dünkt ihm nicht zuviel, wenn die in ihren Einzelheiten dunkle Periode vom Ende der 12. bis zum Beginn der 18. Dynastie auf 1500 Jahre berechnet

wird (S. 265) und innerhalb derselben den Hyksoskönigen 511 Jahre zugeteilt werden. Demnach setzt er den Beginn der ersten Dynastie mit König Menes um 5650 v. Chr. (Böckh 5702, Lepsius 3892), den Beginn der achtzehnten um 1750 v. Chr. (Böckh 1655, Lepsius 1591). Die sichere Chronologie beginnt erst mit der sechsundzwanzigsten Dynastie, Psammetich I. 644 v. Chr.; da stimmt die bei Herodot überlieferte Königsliste mit den Monumenten, während die aus Manetho erhaltenen Angaben noch Abweichungen zeigen.

Eingehender behandelt werden zuerst die Könige der vierten bis sechsten Dynastie, welche die Pyramiden als ihre Grabdenkmäler hinterlassen haben, dann die der zwölften Dynastie, welche Theben zum Mittelpunkt des Reiches machten und in Äthiopien (Nubien) erobernd vordrangen bis zum zweiten Katarakt des Nil bei Semneh, wo Usertesen III. eine große, erhalten gebliebene Grenzstele mit Inschrift aufstellte (S. 250). Aus der Hyksoszeit sind Denkmäler nur spärlich erhalten; sie lassen erkennen, daß das erobernde Hirtenvolk allmählich Sitte und Sprache der Unterworfenen annahm (S. 290f.). Die Glanzzeit Ägyptens unter der 18. und 19. Dynastie ist durch eine große Fülle von Denkmälern bezeugt; Tutmes I. und Tutmes III. stellen als siegreiche Eroberer ihre Grenzsäulen am Euphrat auf, Syrien und Phönizien sind ihnen unterthan. Ramses II. (Sesostris) schmückt Theben mit großartigen Tempelbauten, aus seiner Zeit sind die bedeutendsten Reste priesterlicher Litteratur erhalten, darunter das Gedicht des Pentaur, welches den Krieg gegen die Cheta in Syrien schildert (S. 454f. 436). Bald nach Ramses II. trat eine Zeit des Verfalls ein, aus welcher Ramses III., der bedeutendste König der 20. Dynastie, das Reich wieder aufrichtete. In diese Zeit setzt man wohl mit Recht den Auszug der Israeliten, jedoch nicht, wie Lepsius annahm, unter König Meneptah II.; dieser Name kommt in den Königslisten unseres Buches überhaupt nicht vor, sondern auf Ramses II. folgen Merenptah und Seti II., dann ein Usurpator Amenmeses, unter welchem vielleicht die Verwirrung über Ägypten hereinbrach, welche in Manethos Bericht die Voraussetzung für das siegreiche Auftreten des Priesters Osarsiph (Moses) bildet. Von Ramses III. geben die Inschriften des Siegestempels, den er zu Medinet-Habu (Karnak gegenüber auf dem linken Nilufer) errichtete, und der in der Nähe dieses Tempels 1857 aufgefundene Papyrus Harris eingehend Kunde. Dann folgt allmähliches Sinken des Reiches, äthiopische und assyrische Fremdherrschaft, darauf neue Erhebung unter Psammetich, welcher griechische Söldner und Kaufleute aufnimmt. Psammetich und seine Nachfolger (26. Dynastie) haben die Befreundung mit den Griechen als eine wesentliche Stütze ihrer Herrschaft angesehen (S. 615. 625. 646), aber die Denkmäler geben bisher keine Auskunft über die Frage, wie weit griechischer Einfluß sich im Lande geltend machte. Die Bauten dieser Dynastie

in der von Psammetich erwählten Hauptstadt Sais liegen in Trümmern; es wird die Hoffnung ausgesprochen, daß weitere Ausgrabungen in dem wenig durchforschten Delta noch zahlreiche Monumente von Psammetich zu Tage fördern werden (S. 611). Vorläufig ist man hauptsächlich auf die Berichte griechischer Historiker angewiesen, und da ist noch manches unsicher. Die Erzählung von der Auswanderung der ägyptischen Krieger nach Äthiopien, welche Psammetichs Begünstigung der Griechen veranlaßt haben soll, verwirft der Verf., indem er auf sein früheres Werk „Geschichte Ägyptens von Psammetich I. bis Alexander d. Gr.“ verweist. Aus der Zeit der persischen Herrschaft ist eine interessante Inschrift erhalten an der Statue eines unter Kambyeses und Dareios hochangesehenen Beamten, der sich die Erhaltung des Tempeldienstes der Göttin Neit zu Sais angelegen sein liefs (S 667. 679). Die einheimischen Fürsten, welche in wiederholten Aufständen gegen Persien die alten Traditionen des Volkes aufrecht erhielten (28.—30. Dynastie) haben gleich den großen Königen der Vorzeit noch Tempelbauten zu Theben und Memphis hinterlassen, besonders Nektanebos I u. II. Mit Alexander d. Gr. zieht endlich die griechische Kultur siegreich in Ägypten ein; damit endet aber auch die selbständige, nationale Geschichte des Landes. An diesem Punkte schließt der Verf. seine lehrreiche Übersicht, welche schon deshalb verdienstlich ist, weil sie für die Einreihung der fort und fort neu zuströmenden Inschriften- und Papyrus-Funde eine zuverlässige Grundlage bietet.

Die Blüte des alten Ägypten, welche den griechischen Forschern nur in sagenhafter Gestalt bekannt wurde, ist uns durch die Erforschung der Denkmäler unmittelbar nahe gerückt; wir sehen, wie unter despotischer Königsherrschaft und strengen priesterlichen Vorschriften die Thätigkeit des Volkes in Ackerbau und Handwerk, in Kriegszügen und Tempelbauten, auch in Litteratur und verfeinerterem Lebensgenuß sich entfaltet hat. Aber es bleibt doch eine vorgeschichtliche Zeit; so lange die chronologischen Beziehungen zu der Kulturentwicklung anderer uralter Völker sich nicht feststellen lassen, ist das Dunkel, welches über den Anfängen der Geschichte liegt, noch nicht gelichtet.

Lübeck.

M. Hoffmann.

- 1) H. Kiepert, Wandkarte des deutschen Reiches zum Schul- und Comptoir-Gebrauch. Berlin, D. Reimer, 1883. 10 M.

Diese große Universalkarte des deutschen Reichs entspricht in Umfang (Maßstab 1 : 750 000) und ungefähr auch in Ausführung der schönen Wandkarte unseres Reichs von Hermann Wagner. Das Terrain ist in brauner Schummerung wiedergegeben, Flüsse und Seen in schwarzen Strichen, beziehentlich Strichelungen, die Staats- und Verwaltungsgrenzen in farbigen Randlinien.

Mag uns auch die Vermengung des Komtorbedürfnisses mit dem Schulzweck niemals bei Wandkarten behagen, so m \ddot{u} ß doch anerkannt werden, dafs die vielen f \ddot{u} r den Schulunterricht v \ddot{o} llig nutzlosen Ortschaftsnamen, wie sie auch die vorliegende Karte enth \ddot{a} lt, mit so zarten Haarschriftbuchstaben eingetragen sind, dafs sie nur ganz in der N \ddot{a} he erkennbar werden, also beim Klassengebrauch nicht st \ddot{o} ren. Neben dem korrekten „Wilhelmshaven“ \ddot{u} berrascht „Bremerhafen“; auch die neue Orthographie ist nicht folgerecht durchgef \ddot{u} hrt. Die H \ddot{a} fts sollten nicht als Meerbusen koloriert sein, das pr \ddot{a} gt dem Sch \ddot{u} ler nur den weit verbreiteten Irrtum noch fester ein, dafs dieselben etwas anderes als flache, mit S \ddot{u} ßwasser gef \ddot{u} llte Strandbecken seien.

- 2) Rich. Kiepert, Politische Schul-Wandkarten der L \ddot{a} nder Euorpas. Balkan-Halbinsel. Berlin, D. Reimer, 1883. 7,50 M.

Kaum f \ddot{u} r irgend ein anderes Land unseres heimatlichen Erdteils thut uns eine gute Staaten \ddot{u} bersicht in Wandkarten-Format so not wie f \ddot{u} r die Balkan-Halbinsel.

Diesem Bed \ddot{u} rfnis wird die eben genannte Karte, ein neu sich anschliessendes Glied in der Kette der dem Leser bekannten Kiepertschen Wandkarten aller europ \ddot{a} ischen L \ddot{a} nder, vollkommen gerecht.

Im M \ddot{a} ßstab von 1 : 1 000 000 umfaßt diese groÙe Karte den ganzen Landraum unserer s \ddot{u} d \ddot{o} stlichen Halbinsel; ihr Viereck greift daher aus bis \ddot{u} ber die Donaum \ddot{u} ndungen im Nordost, bis nach Istrien im Nordwest und umfaßt noch den S \ddot{u} dosten Italiens wie den Westen Kleinasiens.

Korrektheit, Klarheit und geschmackvolle Ausf \ddot{u} hrung sind auch von diesem Teil des Kiepertschen Gesamtwerks zu r \ddot{u} hmen. Das Terrain nebst dem Flufsnetz schaut v \ddot{o} llig deutlich durch das politische Kolorit hindurch, und letzteres durfte sich auf farbige Umrandung der Staatsgebiete beschr \ddot{a} nken, da diese meist groÙe und immer einfach zusammenschliessende Fl \ddot{a} chen darstellen. Je mehr die schlaffe Sitte noch auf vielen unserer Schulen waltet, die Sch \ddot{u} ler beliebige, folglich auch beliebig alte Atlanten benutzen zu lassen, desto unentbehrlicher muÙ man dieses Abbild der bedeutungsvollen neuen Staatenumgrenzung, besonders der neuen Gestalt des K \ddot{o} nigreichs Hellas erachten. Wir vermissen nur die Eintragung des wichtigen Kanal-Durchstichs durch die Landenge von Korinth, deren Vollendung so dicht bevorsteht.

- 3) Vinzenz von Haardt, Orohydrographische Wandkarte von Europa. Wien, H \ddot{u} tzl, 1883.

- 4) Vinzenz von Haardt, Politische Schulwandkarte von Europa. Wien, H \ddot{u} tzl, 1883.

Beide Karten geh \ddot{o} ren (bei einem M \ddot{a} ßstab von 1 : 4 000 000) zu den gr \ddot{o} ßten, welche wir von unserem Erdteil besitzen. Sie sind ebenso korrekt gezeichnet wie geschmackvoll ausgef \ddot{u} hrt, da-

bei markig genug, um dem geographischen Unterricht auch in sehr geräumigen Klassenzimmern noch vollgenügend dienen zu können.

Die „orohydrographische Karte“ (warum gewöhnen wir uns nicht an das bessere Wort „Bodenbau- und Flußkarte“?) giebt in gesättigtem Blau das tiefere Meer, in Lichtblau die Flachsee (zweckmäßig deutsch auf „bis 200 m“, nicht mit unnützer englischer Entlehnung auf „bis 100 Faden“ tief bemessen), sodann das Tiefland hellgrün (Depressionsgebiete schraffiert), die Bodenerhebungen oberhalb 200 m in fünf gelblichen bis braunen Farbtönen, innerhalb deren nach immer allgemeiner werdender guter Gewohnheit die Randabfälle und Gebirge noch durch braune Schraffur ausgedrückt sind. Die Flüsse treten gut hervor in gehörig starken schwarzen Linien, die Binnenseen als hübsche Blauaugen.

Die Staatenkarte stellt die Staatsgebiete in augenfälligem Flächen- druck dar und unterscheidet sich von jener nur durch völliges Auslassen der Terrainangaben sowie der Abgrenzung zwischen Flach- und Tiefsee; außerdem zeigt sie die Ortsnamen, welche auf der anderen Karte nur mit ihren Anfangsbuchstaben bezeichnet sind, ganz ausgeschrieben. Einzig und allein die etwas fetten Buchstaben dieser Ortsnamen findet Ref. an dieser sonst so schönen Karte zu tadeln. Solche Schulwandkarten sollten entweder ganz „stumm“ sein oder die Namen höchstens in feiner Haarschrift geben; der Schüler soll ja die Namen gar nicht erkennen, und nur ohne allen oder fast ohne allen Namensaufdruck nähern sich außerdem Landkarten dem Ideal von Naturgemälden, welchen man zumal bei solchen, die den Naturcharakter nicht mit bun- farbigem politischen Grenzen widrig stören zu müssen die Pflicht haben, recht sehr wünschen muß.

5) Leeder, Schul-Wandkarte der Alpen. Essen, Bäcker, 1883. 10 M.

Für einen verhältnismäßig sehr billigen Preis wird unseren Schulen hiermit eine recht empfehlenswerte Alpenkarte dargeboten.

Im vollgenügenden Maßstab (1 : 750 000) ist die ganze Füll- horngestalt unseres herrlichen Hochgebirges und zugleich sein ge- samtes Umland zu schauen, selbst noch große Ansatzteile der Karpaten und des Appennin, welche Gebirge geogenetisch ja als Zubehör der Alpen im weitesten Sinne des Worts aufgefaßt werden müssen.

In der eindrucksvollen Darstellung des für die Schule Wich- tigsten gewahrt man die Schulerfahrung des Urhebers dieser Karte.

Ganz vortrefflich ist die äußerst schwierige Aufgabe gelöst: den verwickelten Gebirgabbau in seinen Wesenszügen zu ver- anschaulichen, ohne verwirrendes Detail, aber auch ohne falsche Generalisierung. Dabei verfolgt man selbst bei weitem Abstand von der Karte die Flußläufe noch mitten im Thalgeflecht des

(angenehm braun schraffierten) Gebirges vollkommen deutlich in den brav bindfadendicken schwarzen Flusslinien. Wenn die Dicke der letzteren Rhone und Donau zuletzt 4 km breit erscheinen lassen, so schadet das gar nichts, weckt vielmehr hoffentlich nur den Lehrer zur Hinweisung darauf, daß der Deutlichkeit zu Liebe Flussbreiten auf solchen Karten stets mit Vergrößerung des sonst auf der Karte eingehaltenen Maßstabs ausgeprägt werden.

Die Namen sind sauber und die „Situation“ nirgends belastend eingetragen; ebenso wenig stören die in feinen hellroten Linien gezeichneten Eisenbahnen. Nicht ganz einverstanden ist Ref. mit der Verwendung des Sydowschen Grün für „Ebene“, gleichviel ob Hoch- oder Tiefebene; folgerichtig müßte dann, da München somit in Grün liegt, auch das Oberengadin grün koloriert sein. Die eingesetzten Höhenziffern sind mit einer Ausnahme korrekt: der Brenner-Pafs hat nicht 2033, sondern 1367 m Seehöhe; wahrscheinlich fällt dieser starke Fehler nicht dem Verf. zur Last, denn wohl nur der technische Ausführer hat hier die (etwa auf eine benachbarte Berghöhe bezügliche?) Zahl versehentlich dicht an jenen Pafsnamen geschrieben.

Halle a. S.

A. Kirchhoff.

Wilhelm Vollhering, Lehrbuch der Geometrie für höhere Lehranstalten. Erster Teil: Geometrie der Alten. Bautzen, Eduard Rühl, 1884. I u. 75 S. Mit 2 Figurentafeln.

Wenn in einem mathematischen Lehrbuch, noch dazu in einem für den Schulgebrauch bestimmten, Definitionen von den Gegenständen elementarer Anschauung, wie Raum, Punkt, Linie u. s. w., gegeben werden, so ist es erforderlich, daß diese Definitionen verständlich und logisch richtig sind. Hiergegen verstößt der Verf. an mehreren Stellen. So heißt es z. B. auf S. 1: „Der Punkt ist nicht ein Teil der Linie, er ist nur das, wo sie aufhört.“ In gleicher Weise wird die Linie als das, wo die Fläche, und die Fläche als das, wo der Körper aufhört, erklärt. Es erscheint überflüssig, auf die Unzulässigkeit derartiger, nicht einmal grammatisch richtiger Ausdrücke näher einzugehen. Frappant ist auch schon der erste Satz, mit welchem der Verf. sein Lehrbuch beginnt: „Raum ist der Ort, worin sich das Weltall befindet.“

Aber auch von direkt falschen Definitionen ist das Lehrbuch nicht frei. Unter der Überschrift „Einteilung der Raumgrößen“ werden die Flächen in ebene, abwickelbare und unabwickelbare eingeteilt (S. 2). Hierbei wird die Ebene folgendermaßen definiert: „Der Weg einer geraden Erzeugungslinie an einer geraden Leitlinie heißt ebene Fläche oder Ebene.“ Das ist falsch; denn z. B. auch die Schraubenfläche entsteht durch Bewegung einer geraden Erzeugungslinie an einer geraden Leitlinie. Eine Ebene

bekommt man durch Bewegung einer geraden Erzeugungslinie an zwei sich schneidenden oder parallelen Leitlinien. Die darauf folgende Definition einer abwickelbaren Fläche als „Weg einer geraden Erzeugungslinie an einer krummen Leitlinie“ ist ebenfalls falsch. Auf diese vom Verf. angegebene Weise entstehen die sogenannten geradlinigen oder Regelflächen, welche im allgemeinen nicht abwickelbar sind (z. B. das einschalige Hyperboloid). Abwickelbar ist eine derartige Fläche erst dann, wenn jede der erzeugenden Linien von der darauf folgenden geschnitten wird, wenn es also auf ihr eine Kurve giebt von der Beschaffenheit, daß die durch jeden ihrer Punkte gehenden Geraden Tangenten an die Kurve sind. Auch die der vorigen gleichgestellte Erklärung einer abwickelbaren Fläche als „Weg einer krummen Erzeugungslinie an einer geraden Leitlinie“ ist falsch; sie wird erst dann richtig, wenn noch eine Bedingung hinzutritt, welche eine jede Drehung um den gleitenden Punkt ausschließt. Aber selbst dann erhält man nicht alle abwickelbaren Flächen, sondern nur den sehr speziellen Fall der Cylindrerflächen. Endlich ist auch die letzte Definition des Verf. falsch, nämlich die einer unabwickelbaren Fläche als „Weg einer krummen Erzeugungslinie an einer krummen Leitlinie.“ Diese Definition schließt nämlich erstens nicht alle unabwickelbaren Flächen in sich ein, und zweitens erstreckt sie sich auch auf abwickelbare Flächen. Das dreiaxige Ellipsoid z. B. kann auf keine Weise durch Bewegung irgendeiner Kurve erzeugt werden, man müßte dann eine Größen- und Formveränderung der sich bewegenden Kurve ausdrücklich zulassen, andererseits kann ein Kreiscylinder, also eine abwickelbare Fläche, entstanden gedacht werden durch die Bewegung eines Kreises längs einer Kurve doppelter Krümmung.

Von großer Wichtigkeit ist in einem Lehrbuch der elementaren Planimetrie die Einführung des Winkels. Der Verf. sagt auf S. 3: „Der Richtungsunterschied zweier sich Schneidender heißt Winkel.“ Über die Richtigkeit dieser Definition, welche übrigens in vielen Lehrbüchern (z. B. Kambly) vorkommt, läßt sich streiten; dagegen ist es ganz entschieden unrichtig, wenn der Verf. unter Zugrundelegung der erwähnten Definition in demselben Paragraphen (S. 4) sagt: „Der Winkel ist eine Raumgröße.“ Daraus nämlich würde folgen, daß ein Richtungsunterschied, mithin auch eine Richtung eine Raumgröße wäre. Nun ist nach den Worten des Verfassers auf S. 1 Raumgröße „alles im Raum Befindliche, das, ohne sein Wesen einzubüßen, vermehrt oder vermindert gedacht werden kann.“ Kann man sich wohl vorstellen, daß eine Richtung vermehrt oder vermindert wird? Auch die in der Stereometrie S. 58 vorkommende Definition des Ebenwinkels ist unzulässig. Dort heißt es: „Ebenen- oder Flächenwinkel ist der Richtungsunter-

schied zweier Ebenen gegeneinander.“ Von der Richtung einer Ebene kann man aber gar nicht reden; eine Ebene hat keine bestimmte Richtung, es sind in ihr vielmehr unendlich viele verschiedene Richtungen denkbar.

Schließlich dürfen wir nicht unerwähnt lassen den Satz, mit welchem der Verf. seine Leser in die Stereometrie einführt. Auf S. 54 beginnt § 1 der Stereometrie mit folgenden Worten: „Denkt man den Inhalt F einer Figur in ihren Schwerpunkt vereinigt, so ist offenbar der Inhalt (das Volumen) des Drehkörpers (Rotationskörpers), den die Figur bei einer $\frac{\text{vollen}}{\text{teilweisen}}$ Drehung um eine auferhalb oder in einer ihrer Seiten in ihrer Ebene befindlichen Drehaxe erzeugt, von der der Schwerpunkt der Figur die Entfernung ρ hat, das Produkt aus F und dem Wege des Schwerpunkts, also für den Drehwinkel $\frac{360^\circ}{\alpha^\circ}$ folgt Satz 1 $V_{\text{rot}} =$

$$\frac{F \cdot 2 \rho \pi}{180}.$$

Sollte dieser Satz einem Anfänger wirklich offen-

bar sein?

Was nun die Anordnung des Stoffes anbetrifft, so enthält das Werk in der allgemein üblichen Reihenfolge die Lehrsätze der Planimetrie und Stereometrie, so weit diese Disziplinen etwa auf einem Gymnasium gelehrt werden. In der Methode weicht jedoch der Verf. insofern von den meisten übrigen Lehrbüchern ab, als die Lehrsätze nicht an die Spitze gestellt und dann bewiesen werden, sondern vor den Augen des Lesers erst entwickelt und dann ausgesprochen werden. Sache des Lehrers soll es dann sein, wie es in der Vorrede heißt, den Schüler anzuhalten, einen aufgefundenen Satz streng euklidisch zu beweisen. Leider ist die Form, in welcher der Gegenstand vorgetragen wird, eine sehr unübersichtliche. Die Lehrsätze werden in keinerlei Weise vor dem übrigen Text hervorgehoben, auch wird durch den allzu häufigen Gebrauch von Klammern, in welche selbst wichtige Definitionen, wie z. B. die des Parallelogramms, eingeschlossen werden, das Verständnis erschwert. Verdienstvoll bleibt die große Sorgfalt, welche der Verf. auf eine genaue, möglichst praktische Ausführung geometrischer Konstruktionen verwendet. In einem zweiten Teil soll die Lehre von den Transversalen, der harmonischen Teilung, von Pol und Polare, die Anwendung der Algebra auf die Geometrie, endlich Goniometrie und Trigonometrie folgen.

Berlin.

H. Maschke.

K. Koch, Fufsball. Regelo vom Spielplatze des Gymnasiums Martino-Katharinacum zu Braunschweig. 2. umgearbeitete Auflage. Braunschweig, Goeritz und zu Puttlitz, 1895. 16 S. 12. 0,40 M. 30 Expl. 10 M. 50 Expl. 16 M. 100 Expl. 28 M.

Seitdem in der bekannten preusschen Ministerialverordnung über die Hebung des Turnunterrichts durch Veranstaltung von Turnfahrten und Schulspielen der englische foot-ball ausdrücklich empfohlen worden ist, war es gewifs der Wunsch manches Jugendfreundes unter den Lehrern, Näheres über dieses Spiel zu erfahren und eine Anweisung zur Einübung und zum Betriebe desselben zu erhalten. Diesem Wunsche kommt das vorliegende Büchlein in ebenso schlichter wie erschöpfender Darstellung entgegen. Wir zweifeln nicht, dafs eine nähere Bekanntschaft mit demselben die Folge haben würde, dafs das Beispiel der nordwestdeutschen Städte, wo seit c. 10 Jahren die erfreulichsten Erfolge mit der Einführung des Fufsballs erzielt worden sind, belebend auf die nordostdeutschen einwirkte. An den Schülern wenigstens würde es nicht liegen, wenn nichts damit erreicht würde. Das beweist wohl der Umstand, dafs hier in Berlin ohne jede Anregung aus Lehrerkreisen sich bereits mehrere Schülerkreise eifrig mit der Pflege des Fufsballsportes beschäftigen. Nur schlimm, dafs hier die räumlichen Verhältnisse so hinderlich sind. — Bei dieser Gelegenheit darf wohl auch erwähnt werden, dafs ein deutsches Geschäft, von Dolfs und Helle in Braunschweig, sich die Anfertigung von Schulspielmitteln zu mäßigen Preisen angelegen sein läfst. Das illustrierte Preisverzeichnis ist für jeden Freund der Jugend lesenswert und lehrreich, zumal da ein sehr verständiger Aufsatz vom Verf. des vorliegenden Büchleins über „Englische Schulspiele auf deutschen Spielplätzen“ angebunden ist. Er enthält sehr förderliche Bemerkungen darüber, wie man das Leben der deutschen Jugend, besonders in den Großstädten, wieder frischer und gesünder gestalten kann.

Berlin.

F. Wagner.

Zu S. 89 Anm. 2.

Die beiden Stellen, an welchen *Aetna* mit männlichen Adjektiven verbunden erscheint, sind: 1) *Aetna* 336: *qua liberrimus Aetna inprospectus hiat*, was keinen Sinn hat und mit M. Haupt zu lesen ist: *qua liberrimus Aetnae introspectus hiat*; 2) Solin. 5, 9: *eminet (Sicilia) montibus Aetna et Eryce: Vulcano Aetna sacer est, Eryx Veneri*.

H. J. Müller.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

*Die XXXVII. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Dessau,
1—4. Oktober 1884.*

(Fortsetzung.)

Die zweite allgemeine Sitzung, Donnerstag d. 2. Oktober, eröffnete der zweite Präsident, H. Direktor Stier-Zerbst; er erteilte zuerst das Wort Herrn Prof. Dr. Meyer-Graz zu dem Vortrage: „Über die ältere Geschichte der Albanesen“^{*)}.

Der Redner bemerkte in seinen einleitenden Worten, daß er zwar einen etwas entlegenen Stoff zur Behandlung gewählt habe, daß er aber doch für das Volk der Albanesen, welches in einer gewissen Verbindung zu den Griechen und Römern stehe, bei den Zuhörern wohl einiges Interesse voraussetzen dürfe. Alsdann führte er über die ältere Geschichte dieses wenig erforschten Volksstammes etwa Folgendes an:

Die politischen Ereignisse auf der Balkanhalbinsel haben gegenwärtig eine größere Aufmerksamkeit auf dieses Volk gelenkt; für die Slaven sowohl wie für die Griechen ist dasselbe ein Faktor, mit dem sie zu rechnen haben. Es ist aber auffallend, daß die Geographen den Naturschönheiten dieses Landes so wenig ihr Interesse zuwenden und daß bisher so wenige Historiker die Geschichte der Albanesen erforscht haben. Für die ältere Zeit fehlt es freilich gänzlich an Quellen, da dieses Volk selbst über sich nichts aufgezeichnet hat; wir sind daher lediglich auf die Berichte anderer Völker angewiesen, die mit ihm in Berührung geraten sind. Solche Berichte haben wir aber nur aus neuerer Zeit; die byzantinischen Chronisten des Mittelalters sind wenig zuverlässig.

Der Name der Albanesen kommt zuerst bei dem Geographen Ptolemaeus vor (2. Jahrh. n. Chr.); neben anderen illyrischen Völkerschaften werden auch sie dort aufgeführt, und als ihre Hauptstadt wird Albanopolis bezeichnet. Nach den dortigen Angaben ist ihre Heimat in der Gegend von Dibra und am schwarzen Drin zu suchen; leider sind die Notizen dieses Autors als wertlos zu bezeichnen.

Der Name Albaner ist sicherlich nur eine gräcisirte Form; ursprünglich wurde das Wort statt eines l mit einem r geschrieben. Die Serben nennen

^{*)} Der Vortrag ist bereits gedruckt in der „Zeitschrift f. allgemeine Geschichte, Kultur- Litteratur- u. Kunstgeschichte“. Stuttgart, Cotta, 1884. Heft 9, S. 667 ff.

sie Arbanas, die Griechen Arvanitiz, daraus ist das türkische Arnaut entstanden, das auch von den Bulgaren gebraucht wird. Eine Landschaft daselbst heißt Arbëri (oder auch Ljapëri oder Ljabëri) — es ist das Gebiet der akrokeraunischen Berge und ihr Hinterland —, der Bewohner derselben heißt Arbër. Der Name eines Stammes ist also, wie öfter, von Fremden zum Gesamtamen für ein größeres Gebiet gewählt worden. Der Albanese selbst nennt sich Skjipëtär und seine Sprache Skjip. Jones bedeutet „der Verstehende“ und ist abgeleitet von skjipónj = ich verstehe, und dies ist aus dem lateinischen excipere entstanden.

Wie es gekommen ist, daß der Name Arbër Bezeichnung für die gesamten Albanesen wurde, können wir nicht nachweisen. Jener Volkstamm scheint aus nördlichen Gegenden eingewandert zu sein: östlich von Durazzo liegt ein Ort Arbosa, und dieser Name spricht für die Richtigkeit jener Annahme.

Die Bezeichnung Arbër und Arbës wurde von den Griechen in Albaner umgewandelt, vielleicht in Anlehnung an die in Italien oder am Kaukasus wohnenden Albaner. Dabei ist aber die Annahme, daß vom Kaukasus her eine Einwanderung in jene Gegenden stattgefunden habe, unhaltbar; die Albanesen wohnen vielmehr in dem nach ihnen genannten Lande oder wenigstens in einem Teile desselben seit uralten Zeiten und sind Descendenten der Illyrier. Wie man die heutigen Griechen als Neugriechen bezeichnet, so kann man die jetzigen Albanesen Neuillyrier nennen; es hat aber im Laufe der Jahrhunderte eine starke Vermischung mit dem slavischen und italischen Elemente stattgefunden.

Wie weit sich der illyrische Volkstamm im Altertum ausgebreitet habe, ist ungewiß. Es scheint, daß die Dalmater oder Delmater dazu gehörten; auch die Liburner, Histrer und Veneter rechnet man dazu (vgl. Nissen, Italice Landeskunde), und Halbig hat wohl mit Recht die auf der Halbinsel von Tarante wohnenden Japygier oder Messapier zu ihnen gezählt; letztere sind gewiß über das Meer nach Italien gekommen.

Waren nun die Illyrier die Vorfahren der Albanesen, so ist das Illyrische eine indogermanische Sprache gewesen, denn das Albanesische ist ohne Zweifel indogermanisch, wenn man auch dies lange nicht anerkannt hat oder nicht hat anerkennen wollen. Welches ist nun seine Stellung innerhalb der indogermanischen Sprachenfamilie? Die noch vielfach verbreitete Ansicht, daß das Albanesische nichts anderes als ein stark degenerierter altgriechischer Dialekt sei, wird durch sprachwissenschaftliche Forschungen hinfällig.

In vorhistorischer Zeit sind die Illyrier in das nach ihnen benannte Land eingewandert; wahrscheinlich haben sie dort aber eine ältere Bevölkerung vorgefunden. Eine große Anzahl von Kulturworten sind den Albanesen mit den übrigen indogermanischen Stämmen gemeinsam, also aus der Urheimat mitgebracht, z. B. die Bezeichnungen für Jahr, Monat, Winter, Tag und Nacht, Mond, Erde, Wasser, ferner verschiedene Tiernamen wie Bär, Wolf, Fliege etc.; die Worte für Fleisch, Knoblauch, Nufs etc., die Namen von Körperteilen wie Achsel, Busen, Finger etc. lassen sich aus indogermanischen Sprachen erklären. Gewisse Abweichungen finden wir in den Bezeichnungen aus dem Kreise des Familienlebens: für Vater und Mutter sind Ausdrücke vorhanden, die auch sonst dem Indogermanischen nicht fremd sind, die Wörter für Sohn und Tochter stimmen mit dem Lateinischen, die Bezeichnung für Schwester metër ist identisch mit dem indogermanischen mäter (= Mutter), das im

Lituanischen auch die weitere Bedeutung „Weib“ hat; das Wort für Bruder aber (vía) hat ein fremdartiges Aussehen; vielleicht kann es aber doch von dem indogermanischen *bhráter* hergeleitet werden. Viele Wörter aber im Albanesischen sind allem Anschein nach nicht indogermanisch, und diese sind wahrscheinlich aus der Sprache der Urciawohner eingedrungen. Manche derselben sind dem Albanesischen und Rumänischen gemeinsam; vermutlich sind also beide Sprachen von dieser prähistorischen Sprache beeinflusst worden (z. B. *hedrë román.* = Wald, alban. = Hügel, wohl mit dem Stadtnamen Scodra = Skutari in Beziehung stehend).

Wenn wir nun die Geschichte jenes Landes verfolgen, so hören wir von Kämpfen der Illyrier mit den macedonischen Königen; eine völlige Unterwerfung haben letztere nicht erreicht. Im Beginn des 4. Jahrh. v. Chr. haben die Celten dort länger gehaust, sie scheinen aber keine Spuren in der Sprache der Illyrier hinterlassen zu haben. Als geschichtliche Persönlichkeit tritt uns weiterhin der König Pyrrhos entgegen; er ist ein Epirot mit griechischem Namen. Alsdann führten in jenem Lande die Römer Kriege mit der Königin Teuta und dem Könige Gentios, und diese Kämpfe endeten schließlich mit der Unterwerfung des Landes. Die römische Herrschaft hat in der illyrischen Sprache tiefe Spuren hinterlassen; ja, es lag damals die Gefahr nahe, daß letztere völlig romanisiert wurde. Eine ungeheure Anzahl von Entlehnungen aus dem Lateinischen hat stattgefunden, und viele altillyrische Bezeichnungen sind für immer untergegangen. Die Namen für Pferd, Hund, Taube etc., für Apfel, Kirsche, Getreide, Obst, Zweig, Blatt, für Gold, Silber, Blei etc. sind aus dem Lateinischen genommen. Nicht anders ist es bei den Ausdrücken, die sich auf die Wehmag und die öffentlichen Verhältnisse beziehen oder auf das Familienleben oder Gegenstände des täglichen Gebrauchs oder Kleidungsstücke. Für Körper und Seele, Mund, Magen, Leber, Haar, Leben gelten die lateinischen Ausdrücke. Von den Jahreszeiten ist der Frühling lateinisch benannt, sogar eine der Bezeichnungen für „Gott“ ist lateinischen Ursprungs. Die Einwirkung aber erstreckt sich noch weiter: in der Konjugation finden wir rein lateinische Zeit- und Modusformen, in der Deklination wird der Plural nach lateinischer Weise bezeichnet; einige Zahlwörter sind ebendeshalb entnommen, ferner Bindewörter, Präpositionen etc. — Es ist uns übrigens ausdrücklich bezeugt, daß in der Mitte des 5. Jahrh. n. Chr. das Lateinische in den Ländern zwischen dem Adriatischen, Ägäischen und dem Schwarzen Meere Amts- und Haussprache war.

Im Gegensatz zu den Römern haben die Goten auf dem Gebiete der albanesischen Sprache gar keine Spuren hinterlassen, und dabei hat ihre Herrschaft doch ungefähr 130 Jahre gedauert! Auch der Ansturm der Normannen unter Robert Guiskard und Boemund ist an der albanesischen Sprache wirkungslos vorübergegangen.

In der Zwischenzeit waren die Slaven schon wiederholt eingefallen, und diese Invasionen setzten sich auch durch die folgenden Jahrhunderte fort; um die Hälfte des 17. Jahrhunderts war die Balkanhalbinsel von jenem Volke vollständig kolonisiert.

Ein starker slavischer Einfluß ist nun in der albanesischen Sprache nicht zu verkennen. Die meisten slavischen Lehnwörter, die sich übrigens zum großen Teil auf Begriffe des bäuerlichen Lebens beziehen, finden sich in den Mundarten von Nordalbanien, viele aber sind alten albanesischen Mund-

arten gemeinsam, selbst denen, die in Griechenland und Italien gesprochen werden. Auch nicht wenige Zeitwörter sind eingedrungen, die Flexion aber ist völlig unberührt geblieben. — Im Königreich Italien wohnen ungefähr 100 000 Albanesen; die früheste Einwanderung fand wohl statt, als Skenderbeg, um Ferdinand von Arragonien zu unterstützen, nach Apulien zog. Nach dem Tode jenes Abenteurers (1468) fanden viele Albanesen dort gastliche Aufnahme, dann erfolgten Ansiedlungen derselben in Sicilien. Die Mundarten der italischen Albanesen wimmeln nun von italienischen Lehnwörtern. Ein Teil dieser Ansiedler kam aus Griechenland, und so darf es uns nicht Wunder nehmen, daß auch einzelne griechische Wörter in ihrem Sprachschatze sich finden. Auffallender sind türkische Entlehnungen; solche Wörter müssen von jenseits des Meeres mitgebracht sein.

Viele türkische Wörter finden sich natürlich in dem Albanesischen, das im türkischen Albanien gesprochen wird, namentlich im Stadtdialekt von Skutari. In Südalbanien hat sich das griechische Element geltend gemacht; ganz besonders viel griechische Ausdrücke gebrauchen die Albanesen, die in Griechenland selbst wohnen. Die Landbevölkerung in Attika ist vorwiegend albanesisch (z. B. in Eleusis, Menidhi etc.); Hydra und Spetsia bewohnen Albanesen: sie stellen das größte Kontingent zur griechischen Marine; auch in Bötien, Argolis, Korinth und im südlichen Arkadien sind sie in großer Zahl zu finden; in Samna wohnen wohl ca. 200 000 Albanesen in Griechenland. Wann die erste Einwanderung stattgefunden hat, ist uns unbekannt; Jedenfalls sind diese Albanesen aus Südalbanien nach Griechenland gekommen.

Bei einem Rückblick auf das Gesagte ergibt sich also, daß die Hauptstappen in der Geschichte der Albanesen ihre Spuren in der Sprache des Volkes zurückgelassen haben. —

Mit regem Interesse folgten die Anwesenden dem Vortrage des Redners und gaben am Schlusse ihren lebhaften Beifall zu erkennen.

Darauf hielt Herr Prof. Conze-Berlin einen Vortrag: „Über den gegenwärtigen Stand der pergamenischen Arbeiten“. Ehe der Redner denselben begann, wurde von dem ersten Präsidenten bekannt gemacht, daß von einer stenographischen Aufzeichnung dieses Vortrages abzusehen sei; administrative Rücksichten seien dabei maßgebend, und nur unter dieser Bedingung habe Herr Prof. Conze sich bereit erklärt, über diesen Gegenstand zu sprechen. — Zur Illustration seines Vortrages hatte der gelehrte Redner ausgestellt: 1) einen von Humann und Bohn entworfenen und in der Form einer Wandkarte dargestellten Situationsplan von Pergamon in großen Dimensionen; 2) eine landschaftliche Ansicht der Burghrone von Pergamon, wie sie zur römischen Kaiserzeit ausgesehen haben mag. Die Rekonstruktion, von Fr. von Thiersch künstlerisch ausgeführt, versetzte die Zuschauer auf das lebhafteste in die Zeit, wo die daselbst aufgeführten Bauwerke noch unverletzt waren (vgl. Fr. von Thiersch, Die Königsburg von Pergamon. Stuttgart, Engelhorn, 1883. Fol.); 3) ein Holzmodell von dem Unterbau des großen Altars, an welchem die bisher aufgefundenen und zusammengestellten Reliefs der Gigantomachie in kleinen verstellbaren Photographien angebracht waren; 4) verschiedene landschaftliche Aufnahmen; 5) Photographien einiger Reliefs der Gigantomachie (Verlag von W. Spemann, Berlin-Stuttgart); 6) Entwurf eines für die Aufnahme der pergamenischen Funde bestimmten Museums. — Die Versammlung ist der Königl. Preussischen

Generaldirektion der Museen in Berlin zu ganz besonderem Danke verpflichtet, daß sie ein so reiches Material hier hat ausstellen lassen.

Der Vortragende führte etwa Folgendes aus: Die Arbeiten sind weder in Pergamon noch in Berlin abgeschlossen; dort wird das Terrain noch immer weiter durchforscht, um einerseits das bereits Gefundene ergänzen und vervollständigen zu können, und andererseits ein immer klareres Bild von der ehemaligen Beschaffenheit der Stadt zu gewinnen; hier in Berlin kommt es darauf an, die einzelnen Stücke, die in den Zeiten der Barbarei gewaltsam auseinander gerissen sind, soweit dies möglich ist, wieder zusammenzufinden. Die Arbeiten an beiden Orten sind aber nunmehr schon so weit gediehen, daß demnächst eine Publikation von den gesamten Ergebnissen der Ausgrabungen erfolgen wird (Altertümer von Pergamon, herausgegeben im Auftrage des Königlich Preussischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Verlag von W. Spemann in Berlin). Das Werk ist auf acht Bände berechnet; der zweite ist nahezu vollendet und wird bald zur Ausgabe gelangen.

Bei den Ausgrabungsarbeiten sind drei Perioden zu unterscheiden: 1) vom 9. September 1878 bis zum Januar 1880; 2) vom August 1880 bis zum August 1881; 3) die gegenwärtige, die im Mai 1883 begonnen wurde und sich voraussichtlich bis ins nächste Jahr hinein erstrecken wird.

In der ersten Periode waren die meisten und großartigsten Erfolge zu verzeichnen. Carl Humann, dessen Name mit Pergamon für alle Zeiten auf das engste verknüpft ist, hat darüber ausführlich Bericht erstattet. An den dortigen Arbeiten hat seit September 1879 Bohn den eifrigsten Anteil genommen und speziell die Architektur der pergamenischen Bauten untersucht. Später sind in die gemeinsame Arbeit Stiller, Raschdorff, Lolling, Fabricius und andere mit eingetreten.

Zwei Reliefplatten, die von C. Humann im Jahre 1871 auf der Akropolis von Pergamon ausgegraben wurden, gaben den ersten Anstoß dazu, das dortige Terrain genauer zu durchforschen. Ein Führer wie Pausanias stand hier nicht zu Gebote; man war also darauf hingewiesen, auf Grund der aufgefundenen Ruinen sich ein Bild von der Ausdehnung der ehemaligen Residenz der pergamenischen Könige zu verschaffen. Man fand dabei, daß die Stadt ursprünglich auf die Krone des Burghügels beschränkt gewesen war (das *ἔγγυα* des Philhetairos), dann sich allmählich weiter ausgedehnt und zur Zeit Eumenes' II. (197—159 v. Chr.) den ganzen mit einer Mauer umgebenen Burgberg umfaßt hatte. In der römischen Zeit verlor dieselbe ihre Befestigung, wurde aber später von neuem in eine Festung verwandelt; es wurde schließlich, als die Stadt wieder mehr zusammenschrankte, zum Schutze der Burgkrone die sogenannte byzantinische Mauer aufgeführt, zu deren Bau auch die mit Skulpturen versehenen Marmorplatten verwendet wurden; hier wurden auch die obengenannten Reliefs von der Gigantomachie gefunden. Ist auch die zu dem gedachten Zwecke vorgenommene Plünderung ein Akt der größten Barbarei, so müssen wir doch dafür dankbar sein, daß uns auf diese Weise die Kunstwerke erhalten und zwar zum Teil verhältnismäßig gut erhalten sind und die Jahrhunderte, in der die Akropolis völlig verödete, überdauert haben.

Überblickt man also die Geschichte der Stadt, so findet man, daß sich letztere vom Gipfel des Berges allmählich ausdehnte und später wieder zu-

sammenzag; nur am Nordostrande, wo der Abfall ein sehr schroffer ist, hat sich die Grenze niemals verändert. Diese verschiedenen Phasen in der Entwicklung der Stadt festgestellt zu haben, ist als eins der wichtigsten Ergebnisse, welche die dort vorgenommenen Arbeiten erzielt haben, zu bezeichnen; darnach ließen sich die aufgegrabenen Ruinen mit größerer Sicherheit gruppieren. Man fand auf der Höhe der Burg den aus den ältesten Zeiten herrührenden Tempel der Athene und ebendasselbst die Trümmer einer byzantinischen Kirche, die dort gebaut wurde, als die Stadt ihre Bedeutung verloren und sich wieder auf den höchsten Teil der Akropolis beschränkt hatte; außerdem entdeckte man hier Überreste von Bauten, die in der Glanzzeit der Stadt unter dem Könige Eurymachos II. entstanden sein müssen. In der Ebene dagegen wurden die Ruinen der Bauwerke, die der römischen Kaiserzeit angehören, wieder bloßgelegt; unter ihnen sind folgende zu nennen: ein Theater, ein Cirkus und Amphitheater, Thermen, eine Überwallung des Selinusflusses, eine Straße von der Stadt nach dem Asklepieion, ein Gymnasium auf halber Höhe, ein Augusteum, ein Tempel der vergötterten Julia.

So wichtig aber auch diese topographischen Aufnahmen und Feststellungen der verschiedenen monumentalen Bauten gewesen sind, das größte Interesse hat doch von Anfang an der große Zeusaltar für sich in Anspruch genommen, und es ist als ein bedeutender Erfolg zu bezeichnen, daß man jetzt über die Gestalt, die Zeit und über den Namen dieses für die Kunstgeschichte so hervorragenden Monumentes ins Klare gekommen ist. Hier handelte es sich auch nicht nur darum, die einzelnen auf diesen Bau bezüglichen Teile kennen zu lernen, sondern auch die an demselben einst angebrachten Kunstwerke für das Berliner Museum zu erwerben. Es hat ja immer etwas Bedenkliches, Kunstwerke von dem Orte, wo sie einst standen haben, fortzunehmen; indessen es lag diese Überführung im Interesse der Wissenschaft. Freilich ergibt sich nun daraus die Forderung, für eine würdige Aufstellung zu sorgen, wenn die Arbeiten der Zusammensetzung beendet sind.

Der Transport selbst ist mit großen Schwierigkeiten verknüpft gewesen, ist aber ohne Unfall von statten gegangen, dank dem Interesse, welches man von allen Seiten der Sache entgegengebracht hat. Auch unter den 50—100 meist türkischen und griechischen Arbeitern sind mehrere, die durch ihr Geschick das Gelingen des ganzen Werkes nicht unwesentlich gefördert haben.

Im Berliner Museum ist man nunmehr damit beschäftigt, die Fragmente zu ordnen und die zusammengehörigen Teile zusammenzustellen. Die Arbeit ist begreiflicher Weise eine schwierige: vieles ist ganz zu Grunde gegangen, anderes in Trümmer geschlagen; nichts ist auf seinem ursprünglichen Platze geblieben, und auch die Mauer, zu deren Bau einst die Skulpturen mit verwendet wurden, hat durch Zerstörung wieder arg gelitten. Trotz alledem ist es gelungen, manches wieder zusammenzusetzen. Auch unter den Berliner Arbeitern sind sehr geschickte Leute (namentlich zwei Italiener), die hierbei vortreffliche Dienste geleistet haben. Sind von den einzelnen Teilen mit dem Meißel die Mörtelüberreste entfernt, so ist es die Aufgabe, mittels archäologischer Emendationen und Konjekturen erstere ihren Platz zuzuweisen; das vornehmlichste Interesse ist auch hier der Gigantomachie zugewendet. Das

zur Ansicht ausgestellte Holzmodell mit den daran angebrachten Photographieen soll veranschaulichen, wie weit diese Arbeit der Zusammensetzung vorgerückt ist; selbstverständlich sind diese Resultate noch nicht überall feststehende. Am vollständigsten ist bisher die Südseite des Altars, die zugleich die Vorderseite bildete, rekonstruiert. Die hier befindlichen Skulpturen wurden einst zum Bau der schon genannten, vier Meter dicken byzantinischen Mauer verwendet und sind dadurch am besten erhalten. Auch die an der Südostecke befindliche Hekategruppe, die ehemals in eine Cisterne gestürzt wurde, ist verhältnismäßig gut erhalten.

Der Grundriß des Altarbaues ist im ganzen und großen noch vorhanden, nur die Breite der Treppe, die zu dem Altar selbst hinaufführte, ist unbekannt. Die Relieftplatten, die links von derselben gestanden haben, sind fast alle wiedergefunden worden, und als ein besonderer Glücksumstand ist zu bezeichnen, daß die bedeutendsten aller Reliefs (Zeus und Athene) uns gut erhalten sind.

Um nun alle Erwerbungen aus Pergamon in würdiger Weise aufzustellen, ist ein Neubau aufzuführen; die Verhandlungen darüber sind noch nicht zum Abschluss gekommen, aber die Beteiligung bei dem Konkurrenz-ausschreiben ist eine äußerst lobhafte gewesen. Den Versuch, das Ganze als Ganzes wieder aufzustellen, hat man aufgegeben; man wird sich damit begnügen müssen, die südliche Seite möglichst wieder in ihrer ursprünglichen Gestalt zur Aufstellung zu bringen; mit dieser Arbeit ist man gegenwärtig beschäftigt. Wann die ganzen Arbeiten zum Abschluss kommen werden, läßt sich noch nicht übersehen, aber ein Jahrzehnt wird wenigstens noch darüber hingehen.

Es ist aber zu wünschen und zu hoffen, daß die Zahl der Mitarbeiter eine stetig größere wird. Das Interesse für diese großartigen Erwerbungen des Berliner Museums greift ja in immer weiteren Kreisen Platz, und wenn auch viele diese Kunstwerke ohne Verständnis ansehen, so sind doch andererseits von aufmerksamen Beschauern derselben schon manche schätzenswerte Beiträge zur Lösung der schwierigen Aufgabe geliefert worden; es kommt außerdem der Sache zu statten, daß gerade in Berlin sich gegenwärtig eine Anzahl von tüchtigen Archäologen befindet, die diese Arbeit mit dem lebendigsten Eifer weiterzufördern suchen. Auch in künstlerischen Kreisen haben diese Skulpturen ein großes Interesse hervorgerufen.

In der Beurteilung des Wertes derselben werden die Stimmen freilich immer geteilt sein, aber ihre Bedeutung für die Geschichte der griechischen Kunst ist unbestreitbar, denn wir kennen den Ort, wo diese Werke einst aufgestellt waren, und die Zeit, in der sie geschaffen wurden; kein Werk der hellenistischen Kunst ist außerdem diesen Skulpturen gleichzustellen. Daß aber die deutsche Archäologie sich in dieser erfreulichen Weise in der letzten Zeit hat entwickeln können und daß sie nach einem langen Kathederleben, das sie früher hat führen müssen, nunmehr an verschiedenen Orten in so erfolgreicher Weise praktisch sich hat bethätigen können, das ist in erster Linie der glorreichen Entfaltung der politischen Verhältnisse in Deutschland zu verdanken: das deutsche Kaiserreich hat solche Erfolge ermöglicht. —

Lauter Beifall lohnte den Redner, als er geendet hatte. Der Herr Präsident sprach demselben für seine so überaus interessanten Mitteilungen im Namen

der Versammlung den innigsten Dank aus, und letztere erhob sich zu Ehren des Redners. H. Professor Conze erwiderte in kurzen Worten, daß er diesen Dank nicht allein entgegennehmen könne, sondern daß derselbe ebenso Herrn Direktor Schöne gebühre.

Der Vortrag des H. Obl. Dr. Weissenborn-Mühlhausen, der noch auf der Tagesordnung stand, wurde wegen der vorgedrückten Zeit mit Genehmigung desselben von der Tagesordnung abgesetzt. Nach Mitteilung einiger geschäftlicher Sachen wurde alsdann die zweite allgemeine Sitzung geschlossen.

Nachmittag 4 Uhr sollte auf dem Platze vor dem Gymnasium die Feier der Grundsteinlegung für das Wilhelm Müller-Denkmal stattfinden: ein unaufhörlich herniederströmender Regen machte es leider unmöglich, dieselbe im Freien abzuhalten; so mußte sie in die Aula des Gymnasiums verlegt werden. Dieselbe wurde eingeleitet durch eine Komposition Friedrich Schneiders, der ein neuer, von Prof. Dr. F. Seelmann gedichteter Text untergelegt war. Darauf hielt Prof. Dr. Gosche-Halle die Festrede.

Eine Feier, wie wir sie in dieser Stunde begehen, so leitete etwa der Redner seine Ansprache ein, hätte heller Sonnenschein und Waldesduft herrlichen müssen; ein widriges Geschick aber bannt uns leider in einen geschlossenen Raum, und das will so wenig passen zu der dichterischen Natur Wilhelm Müllers. — Müller war ein echter Sohn dieses Landes. Geboren am 7. Okt. 1794 zu Dessau als der Sohn einer in bescheidenen Verhältnissen lebenden Handwerkerfamilie, genoss er eine Erziehung, die ihn die Kräfte seines Geistes ruhig entfalten liess. Das Umherstreifen in den malerischen Eichenwäldern des anhaltischen Landes hat sicher schon frühzeitig ihn poetisch angeregt. Auch die Persönlichkeit des alten Dessauers hat ohne Zweifel auf sein jugendliches Gemüt eingewirkt, und in gleicher Weise werden die Kunstschätze in den herzoglichen Schlössern auf seine Ausbildung nicht ohne Einfluss gewesen sein. Reicher entfaltete sich sein Geist, als er im Jahre 1812 die neu gegründete Universität Berlin bezog und hier namentlich Friedr. Aug. Wolf hörte. Durch Fichtes Wort entflammt, folgte er dem Rufe des Königs von Preussen und zog als jugendlicher Streiter mit in den Krieg. Als er aus demselben heimgekehrt war, brachte er den längst gehegten Wunsch Italien zu sehen zur Ausführung; mit welchem tiefen Verständnis er die dortigen Verhältnisse auffasste, bezeugen seine Briefe. Dort wurde M. Kosmopolit, und da in Deutschland für ideale politische Bestrebungen kein Raum war, begeisterte er sich in seinen Liedern für den Freiheitskampf der Griechen. Immer grösser wurde sein Enthusiasmus für diese Sache; mehrere seiner Lieder wurden durch die Censur unterdrückt. Mitten in seinem Schaffen aber raffte ihn im Jahre 1827 ein früher Tod dahin. In einer seiner ersten Dichtungen, dem Glockenguss von Breslau, singt der Dichter: „Und was der Tod versprochen, das bricht das Leben nicht.“ Mag diese Stelle auch verschieden ausgelegt werden, für uns hat sie in dieser weihewollen Stunde nur den Sinn: der frühzeitige Tod hat der aufsteigenden Dichterkraft ein Versprechen gegeben, welches das Leben einlösen wird. Sei nun dem Dichter ein neues Leben verliehen in dem Denkmale, zu dem jetzt der Grundstein gelegt werden soll; lebe er vor allen Dingen aber fort in unserer Liebe, unserer Treue und in unserer Nachfolge. —

Die zahlreich versammelten Zuhörer, unter denen sich auch viele Teil-

nehmer der Philologenversammlung befanden, spendeten dem Festredner reichen Beifall. Nachdem der letzte Vers der bereits erwähnten Komposition gesungen, verlas Schulrat Dr. Krüger als Mitglied des geschäftsführenden Ausschusses die auf die Feier bezügliche Urkunde und las die übrigen Schriftstücke, die mit derselben in den Grundstein versenkt werden sollten. Der Chorgesang „Das deutsche Lied“ von Kalliwoda beschloß die erhebende Feier. Unter strömendem Regen wurde alsdann die Grundsteinlegung selbst vor dem Gymnasium vollzogen. — Am Abend fand auf Befehl Sr. Hoheit des Herzogs Festvorstellung im Theater statt; Gudran, eine Komposition des Dessauer Hofkapellmeisters A. Klughardt, gelangte dabei zur Ausführung. Eingeleitet wurde die Oper durch ein von Prof. Dr. Gerlach-Dessau gedichtetes Festspiel. Die Anwesenden nahmen beides mit großem Beifall entgegen; dem Komponisten wurde am Ende des 2. und 3. Aktes eine glänzende Ovation dargebracht.

Beim Beginn der dritten allgemeinen Sitzung, Freitag den 3. Oktober, machte der erste Präsident, Schulrat Dr. Krüger, zuerst einige geschäftliche Mitteilungen. Von Prof. Max Müller-Oxford war ein Telegramm eingelaufen, in welchem er für den ihm telegraphisch zugesandten Festgruß dankte. Ferner wurde ein Schreiben des Dessauer Gemeinderats mitgeteilt, worin dieser sämtliche Mitglieder der Versammlung auf den Abend zu einem „Festtrunk im Hofjäger“ freundlichst einlud.

Rektor Eckstein-Leipzig ergriff darauf das Wort, um den Vorschlag der zuständigen Kommission über die auf der Versammlung zu Karlsruhe gestellten Anträge (s. Januarheft S. 72) zur allgemeinen Kenntnis zu bringen.

Ref. schlug im Auftrage der Kommission vor, folgende Vermittelungsverschlüsse annehmen zu wollen:

ad 1. Nach den ursprünglichen Göttinger Statuten werden die Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner fortan jährlich oder nach einem zweijährigen Zwischenraum abgehalten.

ad 2. Zur Bestreitung der für die Versammlung erforderlichen Kosten wird ein Beitrag von 10 M. erhoben.

Eine Debatte knüpfte sich an diese Anträge nicht an, vielmehr wurden beide einstimmig von den anwesenden Mitgliedern der Versammlung gutgeheißen. — Darauf wurde der nächste Versammlungsort festgesetzt. Rektor Eckstein machte den Vorschlag, die Universitätsstadt Gießen zu wählen und zum 1. Präsidenten Herrn Gymnasialdirektor Prof. Dr. Schiller und zum 2. Präsidenten Herrn Prof. Dr. Oncken zu wählen. Auch hiergegen erhob sich kein Widerspruch.

Auf eine Bitte des ersten Präsidenten erklärte sich Herr Oberl. Weissenborn-Mühlhausen i. Th. mit Rücksicht auf die beschränkte Zeit bereit, Herrn Prof. Dr. v. Brunn-München, dem bereits seit langer Zeit der dritte Tag der Versammlung zur Verfügung gestellt war, zuerst das Wort zu überlassen. Dieser sprach alsdann „über die Medusa“.

Zur Erläuterung waren ausgestellt: 1) einige Gypsabgüsse von archaischen Darstellungen der Medusa, 2) eine gemalte Meduse aus Stabiae (Ternite, Wandgemälde II 9), 3) eine desgl. aus Pompeji (Ternite ibid. T. 10), 4) Gypsabguss der Medusa Rondanini, 5) Gypsabguss der Medusa aus der Villa Ludovisi (Monum. d. inst. LX 35).

Das Griechentum, so leitete ungefähr der Redner seinen Vortrag ein, ist für uns mit der Schönheit unzertrennbar verknüpft, und doch finden wir unter den Kunstschöpfungen der Hellenen die Medusa, das Bild des Schreckens. Aber auch hier ist in der weiteren Entwicklung das Häßliche, ja Entsetzliche schliesslich zur Schönheit verklärt worden. Dies zu zeigen ist der Zweck der nachfolgenden Betrachtungen. — Die Medusa nimmt in der Geschichte der griechischen Kunst eine ganz eigentümliche Stellung ein: sie ist aus Abstraktion hervorgegangen und lediglich eine Schöpfung der Phantasie; sie entstand auch nicht als ganze Figur, sondern als Maske. Die älteste Darstellung haben wir auf der bekannten siliuntischen Metope; das Gesicht derselben hat auch hier die Form einer Maske. Man hat in diesem sonderbaren Gebilde der Medusa das Bild des Mondes sehen wollen oder der Nacht und des Untergangs aller Dinge (vgl. Preller), es ist aber anzunehmen, daß darin die Erscheinung der gewitterschwangeren Wolke personifiziert ist: Chrysaor, der den Blitz des Zeus hält, ist ihr Sohn; er springt in dem Moment, wo sie enthauptet wird, lebendig aus ihrem Halse. Dieses Bild des Grauens übte nach der Vorstellung der Alten auf alle, die es erblickten, eine versteinemde Wirkung aus; von dem Träger selbst wehrte es das Unheil ab (vgl. bei Homer die Ägis des Zeus). Die Medusa gehört ohne Zweifel zu den ältesten Schöpfungen der Kunst; das beweist der Umstand, daß wir verschiedene Darstellungen derselben in archaischem Stile haben. Uns erregen dieselben nur Lächeln, aber die Kunst auf der niedrigsten Stufe ihrer Entwicklung kannte kein anderes Mittel, um das Schreckliche darzustellen, als das Häßliche und die Verzerrung; in analoger Weise brachte sie das Angenehme und Gefällige durch einen lächelnden Gesichtsausdruck zur Erscheinung (vgl. die Ägineten). Das Gesicht dieser ältesten Medusa ist breitgedrückt, die Stirn niedrig, das Kinn verkümmert; aus dem Munde treten große Backenhäute hervor, die Zungenspitze ist weit herausgereckt. Der Künstler wollte das Gewitter symbolisieren, und das Bild ist aus unmittelbarer Naturschau hervorgegangen: auch auf uns übt das Zucken des Blitzes in der Nacht so zu sagen eine versteinemde Wirkung aus. Es fehlte in der Darstellung jedes ethische Moment und jede Thätigkeit: so erklärt es sich auch, daß das Bild lange Zeit unverändert blieb.

Ein Fortschritt zum Schönen hat sich wohl erst zur Zeit des Skopas und Praxiteles bemerkbar gemacht; das Furchtbare erscheint späterhin einigermaßen gemildert. So erinnert die Medusa aus Stabiae zwar noch an die früheren Darstellungen: die Gesichtsfarbe ist bleich, das weiße Auge macht einen unheimlichen Eindruck, aber eine Hauptverschiedenheit tritt in der Bildung des Mundes hervor, der nicht mehr so verzerrt ist. Das Gesicht bekundet eine unheimliche Ruhe; das Zucken des Blitzes ist nur auf der Stirn angedeutet.

Der Künstler aber, der das Pompejanische Medusenaupt malte, hat den vorigen Künstler noch überboten: das Bild widert uns fast an durch den Ausdruck der Weiblichkeit und der Wollust in der Bildung des Mundes. Auch auf dem Gebiete der Skulptur vollzog sich eine Wandlung zum Schönen; es zeigt uns dies am deutlichsten die Römische Medusa. Nur durch zwei Schlangen, die sich um den unteren Teil des Gesichtes ringeln, und durch das aus dem Schlangenhaar herausgewachsene Flügelpaar wird das Gesicht verüstert; die Waagen sind voll, kalter Hohn liegt in dem Aus-

druck des Mundes, das Auge ist starr und leblos: trotz alledem ist das Gebilde in der Form von tadelloser Schönheit.

Das Ideal einer Medusa haben wir schliesslich in dem Hautrelief der Villa Ludovisi. Die Flügel sind verschwunden; an die Stelle der Schlangen ist das menschliche Haar getreten, das nur noch in seiner eigentümlichen wellenförmigen Anordnung an die frühere Bildung erinnert; das Gesicht ist nicht mehr en face dargestellt: das Ganze macht den Eindruck einer versteinerten Schönheit. Das Relief selbst ist ganz eigener Art: der Kopf tritt weit hervor, regungslos steht das Bild vor uns, abstrakte Ruhe prägt sich in demselben aus: es ist eine stolze, aber im Grunde kalte Schönheit. Das Auge ist geschlossen, das Profil der Nase rein und edel, die Stirn kräftig gewölbt, die Wangen voll, aber nirgends finden wir ein Grübchen, nirgends eine Spannung im Gesicht. Das Haar fließt von dem Haupte in reichster Fülle und in den schönsten Wellenlinien herab, aber von einer Pflege ist keine Spur wahrnehmbar. Ferner ist von einer Thätigkeit des Geistes nichts zu bemerken: das Bild wirkt versteinert und erscheint selbst versteinert. Wir müssen den Künstler bewundern, aber das Bild selber zieht uns nicht an: es übt eine dämonische, imponierende Macht auf uns aus. Das Auge schloß aber der Künstler absichtlich, damit die geistige Leere, die sich in dem Gesicht ausprägt, nicht noch mehr hervortrete: es ist uns so zu sagen unmöglich gemacht, mit der Seele des Bildes in Beziehung zu treten.

Die gesamte Entwicklung der hellenischen Kunst in Bezug auf die Bildung des Medusenhauptes ist durch die vier Werke, die zur Besprechung gelangt sind, auf das deutlichste gekennzeichnet; die Medusa Ludovisi bezeichnet die Stufe der höchsten Vollendung. —

Die Versammlung, die den Ausführungen des Redners mit dem grössten Interesse gefolgt war, gab ihre Befriedigung durch lauten Beifall zu erkennen, und der Präsident sprach im Namen aller Anwesenden den herzlichsten Dank aus. —

Ehe die Sitzung geschlossen wurde, erbat sich Prof. Dr. v. Dahn-Heidelberg noch zu einer kurzen Mitteilung das Wort, um das Interesse der Versammlung für die Renovation des Heidelberger Schlosses zu erwecken. Dasselbe verfällt immer mehr: es erscheint als eine absolute Notwendigkeit, hier helfend einzugreifen. Zur Durchführung des Werkes aber ist die Unterstützung von Seiten des ganzen deutschen Volkes erforderlich. Um nun für diese wahrhaft nationale Sache zu wirken, hat sich der Heidelberger Schlossverein gebildet; er verfolgt den Zweck, zwanglose Hefte erscheinen zu lassen, die Mitteilungen über das Schloss enthalten sollen. Der Jahresbeitrag ist auf 3 M. festgesetzt; für denselben erhalten die Mitglieder einen gedruckten Bericht, ferner werden letzteren die Publikationen für den halben Preis zugestellt. Prof. v. Dahn legte schliesslich eine Liste zum Einzeichnen aus.

Die Sitzung mußte pünktlich um 12 Uhr geschlossen werden, da der Beginn der für den Nachmittag projektierten Exkursionen nach Wörlitz und Wittenberg auf 1 Uhr anberaumt war. Ehe die Mitglieder der Versammlung auseinander gingen, teilte der erste Präsident noch ein Begrüssungstelegramm von dem „Verein deutscher Lehrer in England“ mit. —

a) Fahrt nach Wörlitz. Dank dem freundlichen Entgegenkommen der Bewohner der Stadt und der Umgegend war eine so große Zahl von

Fahrwerken zusammengebracht worden, daß die Beförderung der zahlreichen Gesellschaft keine Schwierigkeiten bereitete. Bald nach 1 Uhr fuhren ca. 50 Wagen von hier ab; sie langten gegen $\frac{1}{3}$ Uhr in Wörlitz an. Am Eingange der Stadt wurden die Gäste mit Musik empfangen und von dem Wörlitzer Komitee nach den zwei zunächst gelegenen Gasthöfen geleitet. Kurze Zeit darauf bestieg der größte Teil der Gesellschaft die Gondeln; kleinere Gruppen durchwanderten gleichzeitig zu Fuß den Park, um sich entweder an den herrlichen Anlagen zu erfreuen oder unter der Leitung des Herrn Prof. v. Brunn die Kunstschätze im Schloß, im Pantheon und im gotischen Hause in Augenschein zu nehmen. Die Gondelfahrt durch die meist dichtbeschatteten Kanäle erhielt dadurch einen ganz besonderen Reiz, daß dabei Musikstücke und Quartettlieder vorgetragen wurden. Am sog. Stein fanden sich die einzelnen Parteen wieder zusammen, um hier in einem antiken Theater en miniature, das von einem feuerspeienden Berge überragt wird, einen Imbiss einzunehmen. Trotzdem ein sanfter Regen herniederzufallen begann, blieb die Gesellschaft in fröhlicher Stimmung und spendete den Quartettliedern, die in vollendeter Weise zu Gehör gebracht wurden, reichen Beifall, nachdem in einer warmempfundener Rede Herr Rektor Jahn-Wörlitz die Versammlung begrüßt und Herr Rektor Eckstein-Leipzig durch ein Hoch auf Dessau und Wörlitz die Begrüßung erwidert hatte. Den Schluß bildete eine bengalische Beleuchtung des Amphitheaters und eine Eruption des feuerspeienden Berges, auf dessen noch fortdauernde Thätigkeit vorher Geheimrat von Urlichs-Würzburg in einer launigen Ansprache hingewiesen hatte. Die Witterungsverhältnisse mahnten zum Aufbruch; gegen 7 Uhr langten die Wagen wieder in Dessau an.

b) Fahrt nach Wittenberg*).

Zur festgesetzten Zeit führte ein Extrazug einen Teil der Versammlung, dazu eine größere Anzahl von Damen, nach Wittenberg. Auf dem Bahnhofe daselbst hatten sich mehrere Herren dieser Stadt, an ihrer Spitze Herr Bürgermeister Dr. Schild, eingefunden, welche im Verein mit Herrn Dir. Stier-Zerbat die Führung übernahmen. Sobald der Kaffee gemeinsam eingenommen war, trennte sich die Gesellschaft in drei Teile, welche sich nacheinander nach den Erinnerungstätten Wittenbergs begaben, nach der ehemaligen Universität und dem Luthermuseum, nach der Stadtkirche, dem Rathause und der Schloßkirche. An diesen historischen Stätten ließen sich die Führung der Gesellschaft und die Erklärung der Denkmäler in liebenswürdigster und eingehendster Weise die folgenden Herren angelegen sein: 1) im Lutherhause Herr Prof. Dorner, 2) im Rathause Herr Bürgermeister Dr. Schild, 3) in der Stadtkirche Herr Superintendent Rietschel, 4) in der Schloßkirche Herr Dir. Stier. Neben ihnen gebührt Herrn Prof. Bernhard und einigen anderen Kollegen des Wittenberger Kollegiums besonderer Dank.

Um 6 Uhr vereinigte ein gemeinsames Abendessen die Teilnehmer der Extrafahrt und die Wittenberger Herren im Schreiberschen Saale. Nach dem Toast auf Sr. Maj. den Kaiser begrüßte Herr Bürgermeister Schild die Mitglieder der Versammlung namens der Stadt Wittenberg; den Dank für die gastliche Aufnahme sprach Herr Dir. Stier aus. Während des Mahles konzertierte das Wittenberger Stadtorchester, außerdem wurden patriotische

* Nach Mitteilungen des Herrn Oberl. Bennhold-Dessau.

und gesellige Lieder gesungen, unter diesen auch ein von Herrn Dir. Stier eigens für diese Gelegenheit gedichtetes (vgl. Liederbuch, No. 24). Um 7 Uhr erfolgte die Rückfahrt.

Für den Abend hatte die Stadt Dessau alle Mitglieder der Versammlung, sowie das gesamte Lokalkomitee zu einem „Festtrunke“ nach dem Hofjäger einladen lassen. Herr Rechtsanwalt Frenkel begrüßte namens der Stadt die Anwesenden in einer humoristischen Ansprache und präsiidierte sodann dem Komers. Stimmung und Bewirtung waren gleich vorzüglich; kein Mißton störte das gesellige Zusammensein. Selbstverständlich wurde eine große Anzahl Salamander gerieben. Es sei hier nur erwähnt, daß Sr. M. den Kaiser Herr Präsident Pietscher mit gewohnter Beredsamkeit feierte; Sr. H. des Herzogs gedachte Oberschulrat Rümelin, indem er in sinniger Weise an die am Nachmittag besuchten Orte, Wörlitz und Wittenberg, zwei bedeutungsvolle Stätten des askanischen Hauses, anknüpfte. Rektor Eckstein-Leipzig erregte wieder ungeteilten Beifall, als er in lateinischer Zunge die deutsche Jugend feierte. Die Befriedigung über den Verlauf dieses Abends war eine allgemeine.

Beim Beginn der IV. allgemeinen Sitzung, Sonnabend d. 4. Oktober, erteilte der zweite Präsident H. Dir. Stier-Zerbat zuerst Herrn Schulrat Dr. Krüger das Wort, um ein von Sr. H. dem Herzoge eingegangenes Telegramm zu verlesen. Außerdem wurde mitgeteilt, daß die H. Professoren Schiller und Oncken für ihre Wahl telegraphisch ihren Dank ausgesprochen und daß an die „Vereinigung deutscher Lehrer in England“ ein Telegramm abgeschickt sei. Alle diese Mitteilungen wurden seitens der Versammlung mit großem Beifall aufgenommen.

Ehe der erste Redner seinen Vortrag begann, wurde noch darauf hingewiesen, daß das unter Max Müllers Leitung begonnene große Übersetzungswerk „Die heiligen Bücher des Oriens“ zur Ansicht ausgelegt sei.

Zuerst ergriff darauf Obl. Dr. Weissenborn-Mühlhausen i. Th. das Wort, um seinen Vortrag „über die Gattungen der Prosa“ zu halten. Der Vorsitzende bat den Redner, denselben zu kürzen; letzterer aber hielt es mit Rücksicht darauf, daß sein Thema weniger der viva vox bedürfe, als die beiden andern auf der Tagesordnung stehenden Vorträge, für geeigneter, abzubrechen. Der Inhalt ist nach einem mir von dem H. Redner freundlich zur Verfügung gestellten Referate folgender:

So auffallend es auch erscheinen mag, so ist es doch wahr, daß eine allgemein gültige Einteilung der schönen Prosa, sowie die der Poesie in Epos, Lyrik und Drama, bis heute nicht existiert. Das Altertum, welches sich ausschließlicly mit der Beredsamkeit beschäftigte, hat uns nichts derartiges hinterlassen. Die neuen Rhetoriken aber und Litteraturgeschichten und Lehrbücher, welche eine Gliederung der Prosa bieten, stimmen darin durchaus nicht überein. Da nun die durch die Sprache vermittelte Offenbarung des Menschengestes in die beiden Arten der Poesie und Prosa zerfällt, so liegt die Vermutung nahe, daß das Prinzip der Gliederung für beide dasselbe sein werde. Wenn wir nun nach den homerischen Gedichten den Begriff des Epischen bestimmen, so finden wir, daß der Dichter, von der Großartigkeit der Heroenwelt erfüllt, eine in sich abgeschlossene Handlung als in der Vergangenheit geschehen nach den in seiner Phantasie lebenden Vorstellungen vorführt, indem er selbst ganz in seinem Stoffe aufgeht.

Fassen wir aber alle Unterarten der epischen Gattung, die sich seitdem entwickelt haben, mit ein, so erkennen wir, daß nicht nur das Heldenzeitalter, sondern überhaupt die ganze äußere, den Dichter umgebende Welt bis auf die Tierwelt und bis auf des Dichters eigene Lebensschicksale episch d. h. also in ihren äußeren Vorgängen dargestellt werden kann.

Richten wir nun unseren Blick auf das große Feld der Prosa, so erkennen wir sofort als die der erzählenden Dichtung verwandte prosaische Gattung die historische Erzählung. Wenden wir aber die oben gefundene weitere Bestimmung über das Gebiet des Epischen an, so ist die ganze den Menschen umgebende Welt Gegenstand dieser prosaischen Gattung; alle Mitteilungen aus dem gesamten Kultur- und Naturleben sind ihr zuzuweisen.

Die Erzählung d. h. Schilderung dessen, was nacheinander war, und die Beschreibung d. h. Schilderung dessen, was neben einander ist, sind also die Unterarten ein und derselben Hauptgattung, welche man die schildernde nennen könnte. Sie hat Mitteilung und Belehrung über das, was einst existierte und was jetzt existiert, zum Zweck und entspringt dem Streben des Menschengemütes, die Schranken von Raum und Zeit, in welche seine Leiblichkeit gebannt ist, schon hier zu durchbrechen und, bis zum Anfange aller Dinge zurück und bis ans Ende der Erde und ins Weltall hinein vordringend, alles geistig in sich aufzunehmen, sich unterthänig zu machen.

Das Lied gibt die durch äußere Ereignisse und meist durch persönliche Schicksale erregte Stimmung des Dichterherzens wieder in der lebhaften Sprache, die der inneren Erregung angemessen ist. Sehen wir uns nach der entsprechenden ProsaGattung um, welche die individuellen Ansichten und Bestrebungen des Menschen mit größter Energie und Lebhaftigkeit zur Geltung zu bringen sucht, so ist das bei der Rede der Fall. Der Redner sucht seine persönliche Auffassung von einer Sache mit allen den Mitteln des Geistes und der Sprache, die er besitzt, geltend zu machen, um die Zuhörer zu seiner Ansicht zu bekehren und seinem Willen dienstbar zu machen.

Mit der Welt außer dem Dichter und der in ihm ist der ganze Kreis des Vorhandenen umschlossen. Was bleibt nun fürs Drama übrig? Ein neues Gebiet sicher nicht. Und so stellt das Drama in seinen Anfängen eine Verbindung der epischen Erzählungen von den Schicksalen eines Gottes oder Heroen mit Liedern des Teilnahme aussprechenden Chors dar. Zur eigentlichen Tragödie hat es sich erst durch Äschylus unter der Einwirkung des großen Welt dramas der Perserkriege entwickelt. Indem er den innern Zusammenhang des Handelns mit dem Schicksal des Menschen sah, schritt er fort zur Verinnerlichung der Handlung. Jetzt erst gab das Drama den inneren Entwicklungsprozess einer Handlung bis zur That und die Beziehung derselben zum Schicksal d. h. unter dem Reflex des Allgemeinen im Menschen oder der Sittlichkeit. Auch auf dem Gebiete der Prosa ist mit der Schilderung der äußeren Welt und mit dem Geltendmachen des Inneren, des Willens, zunächst alles Existierende erschöpft. Nun giebt es aber noch abstrakter angelegte Geister, die sich mit den Dingen, wie sie äußerlich sich ihnen darbieten, nicht begnügen, sondern die allem Sinnes und Denken zu Grundliegenden Gesetze erkennen wollen. So ergiebt sich als die dritte Gattung der Prosa die wissenschaftliche Abhandlung, welche zum Zweck die Feststellung der Wahrheit hat und als Mittel die lo-

gische Beweisführung benutzt. Und diese Abhandlung entspricht durchaus dem Drama. Wie im Drama die Handlung nach ihrem inneren Prozeß durchgeführt wird, wie der Kampf der widerstreitenden Neigungen und Interessen zu einer äußeren That führt, welche die alte Ordnung durchbrechend eine Schuld nach sich zieht; wie aber, indem durch Läuterung der Bruch gestiftet wird, zugleich ein höheres sittliches Gesetz, eine sittliche Wahrheit gewonnen wird, so wird in der Abhandlung in ähnlicher Weise das Resultat durch den innerlichen Prozeß der Beweisführung allmählich gewonnen und zwar in fortschreitendem Kampfe gegen die gewöhnliche Meinung und die Gründe dieses Gegners; und oftmals greift auch die neu erstrittene Wahrheit störend in den bis dahin herrschenden Glauben ein, aber doch nur zum Vortheile der fortschreitenden Erkenntnis der Menschheit. Auch äußerlich sind die ersten Abhandlungen der Griechen, Xenophons Memorabilien und die Dialoge Platons, dem Drama ähnlich, indem sie nach dem Vorgange des Sokrates den dialektischen Prozeß des Gedankenfortschritts in dialogischer Form geben.

Sonach entspricht der epischen Dichtung in der Prosa die schildrende Gattung mit den beiden Unterarten der Erzählung und Beschreibung, der lyrischen die Rede und endlich dem Drama die wissenschaftliche Untersuchung mit den nur in der äußeren Form sich scheidenden Arten des Dialogs und der zusammenhängenden Abhandlung. Der Brief aber, welcher oft als besondere Gattung mit aufgeführt wird, ist, weil er, vom Eingang und Schluß abgesehen, bald nur eine Erzählung, bald eine Rede, bald eine Abhandlung, bald mehrere zusammen enthält, eine dem praktischen Leben zugehörige Mischungsart.

Die poetische Prosa (Märchen, Roman, Novelle) und die prosaische Dichtung (Lehrgedicht, Erzählung und Beschreibung in Versen) genügt es als Mittelgattungen zwischen Prosa und Poesie einfach erwähnt zu haben.

Zum Schluß wird noch aus der Entwicklung der griechischen Prosa kurz die Hauptgattungen als Historiographie, Beredsamkeit und Philosophie aus den äußeren Bedingungen des Lebens erwachsen, und dabei auf die interessante Erscheinung hingewiesen, wie die höchste der drei ProsaGattungen, die wissenschaftliche Abhandlung, erst die falschen Verbindungen mit der Poesie und dann mit der Redekunst überwunden mußte, ehe sie ihre Vollendung erreichte, und konstatiert, daß die oben entwickelten charakteristischen Unterschiede, sowie die Bestimmungen über den Zweck der Gattungen durchaus zutreffen, eine vierte Gattung aber nicht existiert.

Es folgte der Vortrag von Herrn Prof. Dr. Gerlach-Dessau über „das Dessauer Philanthropia in seiner Bedeutung für die Reformbestrebungen der Gegenwart“).

Nicht weniger als der Ort, so begann der Redner, mahnt auch die Zeit daran, über das Philanthropia zu reden; das Jahr 1784 bezeichnet in der

*) In einem Zimmer des Gymnasiums waren „reliquiae Philanthropiae“ ausgestellt. Diese Sammlung enthielt eine reiche, auf diese Anstalt bezügliche Litteratur, Erinnerungen an Basedow und an seine Anstalt — Modelle, Merktafel etc. — Akten und Briefe, unter letzteren neu aufgefundenen Autographa von M. Claudius, Klopstock, Kant, Schlegel u. a.

Geschichte desselben einen Wendepunkt: Salzmann gründet von hier aus Schnepfenthal, während man in Dessau selbst ein Gymnasium zu eröffnen beschließt. Noch wichtiger aber ist das Zusammentreffen der Intentionen Basedowa mit den Reformbestrebungen der Gegenwart; unter diesem Gesichtspunkt soll das Philanthropin hier betrachtet werden: es kann in manchen Beziehungen als warnendes Beispiel, in manchen als nachahmungswertes Muster dienen.

Die Darstellung, die Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik giebt, ist eine schiefe, denn die Thatsachen sind in einer tendenziösen Weise gruppiert. Die Aufklärung, die auf dem Philanthropin herrschte, mißfiel ihm; zudem scheint er namentlich an Basedowa Charakter Anstoß genommen zu haben. Um die Verhältnisse richtig zu beurteilen, ist eine Quelle zu benutzen, die bisher unbeachtet geblieben ist: die Amfaveichnungen der pädagogischen Gesellschaft. Letztere wurde von Basedow 1777 zu dem Zwecke gestiftet, Gesellschaftlichkeit und Freundschaft unter den Mitgliedern zu erhalten und alle für das Institut wichtigen Fragen vertraulich zu besprechen. Die Protokolle derselben umfassen die Zeit von 1777—April 1798, allerdings mit einer Unterbrechung von mehreren Jahren. Diese Quelle ist weder durch Gunst noch durch Mißgunst getrübt.

Den Grundgedanken seiner Reformbestrebungen faßte B. in die Worte zusammen: „Natur! Schule! Leben! Ist Freundschaft unter diesen dreien, so wird der Mensch, was er werden soll und nicht alsobald sein kann: fröhlich in der Kindheit, munter und wissbegierig in der Jugend, zufrieden und nützlich als Mann. Aber wenn die Natur von der Schule gepötscht, und die Schule vom Leben des Mannes verhöhnt wird, da ist der Mensch zuletzt dreifach als eine Mißgeburt aneinandergewachsen, drei Köpfe, sechs Arme, und im täglichen Zank unnertronalich.“

Klagen vernehmen wir auch jetzt wieder: die Erziehung des Körpers soll wieder zu ihrem Recht gelangen, und zwar nicht bloß wegen der leiblichen Gesundheit, sondern vornehmlich mit Rücksicht auf die moralische Erziehung. „Die Moral eines schwachnervigen Menschen“, sagte schon B., „hat keinen festen, bleibenden Gehalt.“

B., der sonst oft heftig und unüberlegt war, übereilte sich mit seinen Reformen nicht; er trat damit erst in seinem höhern Alter hervor. Er wollte sie auch nicht sogleich überall eingeführt wissen, sondern seine Absicht war, in dem Philanthropin nur ein Vorbild zu schaffen. Um aber die dafür erforderlichen Lehrer zu schulen, wollte er mit einem pädagogischen Seminar beginnen. Dazu bedurfte er großer Geldmittel; die gehoffte Unterstützung vom Publikum blieb aus, und wenn auch der Fürst von Dessau ansehnliche Mittel zur Verfügung stellte, so reichten dieselben doch nicht aus. B. mußte daher seinen ursprünglichen Plan aufgeben und sogleich zur Gründung einer Erziehungsanstalt schreiten. Trotzdem versprochen aber ein Gelingen des Werkes die Umstände, daß die Unternehmer völlig unabhängig waren und daß sie von der größten Begeisterung für ihre Aufgabe erfüllt waren.

Schwierig war es, den wissenschaftlichen Unterricht umzugestalten; es sollten die Leistungen besser und doch die Zeit und Kraft des Schülers weniger in Anspruch genommen werden. Indem man den Grundsatz aufstellte: „das Maß der Gymnasien ist das Bedürfnis der Studierenden insgesamt“,

suchte man alles Überflüssige aus dem Unterricht zu entfernen. Zudem erschien einzelnes für gewisse Kategorien z. B. für künftige Offiziere, Kaufleute und Künstler entbehrlich. Wollte man auch diesen Verhältnissen Rechnung tragen, so mußte man das Fachsystem zur Durchführung bringen. Unbestreitbar wird es dadurch dem Lehrer um vieles erleichtert, den Schüler mehr individuell zu behandeln und Talente zur Entfaltung zu bringen. Auch Wiese hat sich neuerdings gegen die unnötigen Schroffheiten des Klassensystems ausgesprochen.

Noch ein zweiter Grund veranlaßte B., das Maß der wissenschaftlichen Leistungen herabzusetzen: die Rücksicht auf Glück und Wohlbeden der Jugend. Man hat über diese Theorie vielfach gespottet, aber mit Unrecht.

Ist nun auch das ideale Ziel, das sich B. gesteckt hatte, nicht erreicht worden, so ist doch manches, was das Philanthropin geleistet, sehr beachtenswert; der Anschauungsunterricht hat sich z. B. dauernde Geltung verschafft.

Der erste Unterricht sollte dem Spiele verwandt sein; vor dem 12. Jahre sollte der Zögling von wirklicher Arbeit für die Schule verschont bleiben. So wurde dem Anschauungsunterricht ein ganz besonderer Wert beigelegt; Bilder und Modelle wurden vielfach verwendet. Zur Förderung des geographischen Unterrichts wurden im Garten der Anstalt 2 hohe Berge aufgeschüttet und jeder derselben mit 360 weißen Stangen umgeben: die Berge sollten die beiden Halbkugeln vorstellen. Dieselben Grundsätze befolgte man im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichte.

Auch die lateinische Sprache sollte in spielerischer Weise den Knaben beigebracht werden, indem der Lehrer sich von vornherein bei der Vorführung von Gegenständen der fremden Sprache bediente. Dadurch daß die Kinder die Worte nachsprachen, sollten sie das Lateinische wie die Muttersprache lernen. Erst in einer späteren Zeit fand die Einführung in das grammatische Verständnis statt. Von verschiedenen Seiten machte man Einwendungen gegen diese Methode; B. aber ließ sich nicht beirren.

Welches war nun der Erfolg? Anfänglich schien derselbe nicht ungünstig zu sein: B.'s Tochter Emilie, die von Wolke nach dieser Methode unterrichtet wurde, sprach schon mit 9 Jahren fertig Latein. Die erste öffentliche Prüfung rief das Erstaunen der Zuhörer hervor, so daß man triumphierend ausrief: „Was können wir nun einmal dafür, daß selbst unsere jüngeren Eleven schon lateinisch sprechen!“ Anders gestaltete sich die Sache, als die erste Schülergeneration nach der obersten Klasse gelangt war. Nach dem darüber vorliegenden Berichte besaß die Elementarklasse Vokabelkenntnis, aber die Antworten erfolgten stets im Nominativ; auf Tempus, Numerus und Modus wurde bei den Zeitwörtern keine Rücksicht genommen. Noch ungünstiger ist das Urteil über die 2. Klasse: die Übersetzung aus *Campes liber de moribus* war sehr mangelhaft. Etwas anerkennender wird zwar über die erste Lateinklasse geurteilt, aber das Resultat ist doch auch hier dürftig. Die Schüler übersetzten zwar aus Ciceros Schrift *de senectute*, die in der vorhergehenden Klasse gelesen war, befriedigend, auch wurde von einigen die Geschichte vom Sklaven *Androclus* ziemlich richtig erzählt, aber das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische war mangelhaft. Auch über die Vokabelkenntnis wird in späteren Berichten Klage geführt; sie wird bei der zweiten Klasse im Examen des Jahres 1791 vermist, und beim letzten Examen im J. 1793 wird in der

ersten Klasse, die den Justin las, Mangel an der copia verborum gerügt, und über die zweite Klasse lautet das Urteil: „sie wissen noch wenig“. Über dieses traurige Resultat kann man sich nicht wundern: die Vokabela, welche die Schüler bei der Anschauung der Gegenstände erlernt hatten, konnten sie bei der Lektüre klassischer Autoren wenig verwerten. Auf dem Philanthropin selbst verurteilte man später die früher so hoch gepriesene Methode.

In den übrigen Unterrichtsfächern unterschieden sich die Leistungen nicht wesentlich von dem, was auf den Gymnasien erreicht wird. Das Griechische war von dem Lehrplane ausgeschlossen; es sollte nur von denen getrieben werden, die es später für ihren Beruf gebrauchen konnten; auch sollte damit nicht vor dem 15. Jahre begonnen werden.

Auf wissenschaftlichem Gebiete hat also das Philanthropin manche Anregung gegeben, aber nichts Hervorragendes geleistet. Größtes Lob aber verdient die der leiblichen Ausbildung zugewendete Pflege. Nicht nur im Turnen, Tanzen etc. wurden die Zöglinge geübt, sondern es fanden auch militärische Übungen statt; ferner wurden verschiedene mechanische Dinge getrieben, als Drechseln, Tischlern etc. Dazu kamen Spiele mancherlei Art und physikalische Experimente; schliesslich wurden nicht selten größere Fußwanderungen vorgenommen. Diese Seite ist von den Lobrednern des Philanthropins mit Fug und Recht in den Vordergrund gestellt worden. In neuester Zeit hat man auch der körperlichen Ausbildung wieder größere Sorgfalt zugewendet und sich bemüht, die Jugend durch die Turnspiele von unpassenden Vergnügungen abzuziehen. Auch den mechanischen Beschäftigungen ist hier und da wieder Eingang verschafft worden.

Auf die moralische Ausbildung des Zöglings suchte Basedow noch durch besondere Mittel einzuwirken und zwar 1) durch die Erweckung tugendhafter Empfindungen, 2) durch die Religion, 3) durch den Beifall guter Menschen. B. verwarf zwar das Moralisieren, aber mehr in der Theorie als in der Praxis. Dies beweist das Protokollbuch: wir erfahren daraus, daß er mit den größeren Philanthropisten montags von 2—3 eine paränetische Stunde hielt. Die Wirkung dürfte keine bedeutende gewesen sein.

Der Religion sollte eine besondere Sorgfalt gewidmet werden; B. selbst steuerte jährlich 300 Thaler zur Besoldung eines Liturgen bei, der die Schulandachten leitete. Seine religiöse Richtung ist von vielen Seiten angegriffen und damit auch sein Werk verurteilt worden. — Die Geistlichkeit sollte nur den konfessionellen Unterricht übernehmen; „die natürliche Religion aber“, so sagte er, „und die Sittenlehre sind der vorzüglichste Teil der Philosophie, und hierfür sorgen wir selbst.“ Auf der ersten Stufe wurden die Knaben in der natürlichen Religion unterwiesen, auf der zweiten in der christlichen, d. h. in den Dingen, die allen christlichen Religionen gemeinsam sind.

Die Schulandachten wurden anfänglich von Basedow selbst, später von Salzmann geleitet. Von Zeitgenossen wird die Einfachheit derselben, sowie die innige Teilnahme der Schüler gerühmt. Ob diese Angaben aber auf Wahrheit beruhen, erscheint nach dem Protokollbuch mehr als zweifelhaft.

Der Beifall guter Menschen schliesslich fand seinen Ausdruck in den sogenannten Meritentafeln. Jeder Lehrer erhielt eine Anzahl Billets, um sie

an Schüler, die Lob verdient hatten, zu verteilen. Jeden Sonnabend wurde unter Basedows Leitung ein Senat gehalten, zu der auch die besten der Schüler zugezogen wurden. Hier wurde Lob und Tadel gegen einander abgewogen und bei je einem Tadel ein Billet kassiert. Wer 50 Billets hatte, erhielt einen goldenen Punkt; dieser wurde am Sonntag auf der Meritentafel bei dem betreffenden Namen eingeschlagen. Wer 50 goldene Punkte besaß, erhielt den Orden des Fleißes oder den der Tugend; beide durften nur bei feierlichen Gelegenheiten getragen werden.

B. war von den Wirkungen dieser Meritentafeln entzückt, aber das Protokollbuch stimmt damit nicht überein; es berichtet uns, daß man später Maferegeln traf, um den Gebrauch dieser Billets einzuschränken.

Ein anderes Mittel, auf die Moral der Zöglinge einzuwirken, brachte Basedow nur in Vorschlag; es waren die sogenannten Tugendübungen. Er empfahl, gelegentlich auf 8 oder 14 Tage gänzliche Anarchie einzuführen, damit die Schüler sich nach den gesetzlichen Zuständen zurücksehnten. Einen Versuch scheint man wirklich gemacht zu haben.

Trotz dieser sonderbaren Einrichtungen waren die Resultate auf moralischem Gebiete durchaus günstig. Das Protokollbuch führt nur einen Fall von Ungesetzlichkeit an, und beim Jahre 1786 wird bemerkt, daß die höchste Strafe, die Entziehung der philanthropistischen Uniform, noch nie zur Anwendung gekommen sei.

Wie läßt sich nun dieser günstige Erfolg erklären? Daß die geistigen und körperlichen Kräfte in gleicher Weise geübt wurden, hat ohne Zweifel segensreich gewirkt. Ferner ist der persönliche Einfluß vieler bedeutender Männer wie Wolke, Salzmann, Campe etc. nicht zu unterschätzen. Schließlich ist auch die direkte Einwirkung des Fürsten Franz, der sich angelegentlich um das Philanthropia bekümmerte, von segensreichen Folgen gewesen. .. Fragen wir zum Schluß, warum die Blütezeit des Philanthropies eine so kurze war, so werden wir den Grund dafür nicht auf das anruhige und unpraktische Wesen B.'s zurückführen dürfen; dieser trat ja später von der Leitung zurück. Die Gründe sind vielmehr folgende: 1) eine zu hoch gespannte Idealität: man verlangte von den Erziehern eine niemals nachlassende geistige und körperliche Spannkraft; 2) haben auch die politischen Verhältnisse ihren Einfluß geltend gemacht. Zu der Zeit, als B. auftrat, herrschte in Deutschland der aufgeklärte Despotismus, und dieser war seinen Bestrebungen günstig. Es folgte die französische Revolution und dieser eine Reaktion, die auch das Schulwesen nicht unberührt ließ: Ideen von Natur und Freiheit hatten keinen Raum mehr.

Auch gegenwärtig liegen die Verhältnisse ungünstig. Deutschland ist, durch die Not gezwungen, ein Militärstaat geworden, und das kommt auch in der Gestaltung des Schulwesens zum Ausdruck. Die konstitutionellen Formen aber sind noch zu neu, als daß sie ihren mildernden Einfluß hätten ausüben können. In solchen Zeiten aber blickt man gern auf das Philanthropin zurück. —

Herr Rektor Eckstein dankte dem Redner für seinen belehrenden und anregenden Vortrag; er könne zwar nicht zugeben, daß Basedow eine so ideal angelegte Persönlichkeit gewesen sei, aber er sei dem Redner ganz besonders dafür dankbar, daß er neues und überaus wertvolles Material zur Beurteilung der Reformbestrebungen des Philanthropins herbeigeführt habe.

Hierauf las Herr Prof. Gesche-Halle im Auftrage des Herrn Prof. Max Müller-Oxford, der leider durch Krankheit, persönlich zu erscheinen, verhindert war, einen Aufsatz desselben über „die Sammlung von Übersetzungen der heiligen Bücher des Orients“ vor.

Es dürfte, so begann ungefähr der Aufsatz, nachdem die erste Abtheilung der Übersetzungen der heiligen Bücher des Orients der Herzoglichen Bibliothek in Dessau überreicht worden ist, an der Zeit sein, die Jabbe, in denen diese Studien begangen wurden, mit der Gegenwart zu verglichen.

Der Zweck der klassischen wie der orientalischen, der alten wie der modernen Philologie ist ein und derselbe: die Erkenntnis der Entwicklung des menschlichen Geistes. Auf 2 Weisen kann man zu diesem Ziele gelangen: a) a priori, d. h. auf psychologischem, anthropologischem, metaphysischem Wege, b) a posteriori, d. h. auf historischem, archäologischem, kritischem Wege.

Die Philologie schlägt den zuletzt genannten Weg ein; sie spürt den Werken des menschlichen Geistes nach, wie er sich auf dem Gebiete der Sprache, Mythologie, Kunst und Wissenschaft offenbart hat. Jetzt erscheint das Gesagte als selbstverständlich, anders aber war es vor 50 Jahren, wo die Hegelsche Philosophie fast alle Universitäten und Schulen beherrschte. Nach logischen Gesetzen wurde die Geschichte des Geistes und der Natur konstruirt, und für die Erscheinungen, die sich denselben nicht fügen wollten, wußte man keine Lösung. Die Schellingsche Philosophie hatte zwar eine größere Achtung vor historischen Thatsachen, aber respektierte dieselben doch nur insoweit, als sie zur Betätigung dienten.

Von Schellings Philosophie angezogen kam M. 1845 nach Berlin; im persönlichen Verkehr mit jenem erhielt er mannigfache Anregung, gegen seine Ansichten aber wagte er öfters anzukämpfen. Durch seine Studien hatte M. die Überzeugung gewonnen, daß, ehe nicht alle Thatsachen, die noch zu erforschen waren, kritisch sicher gestellt seien, von einer Philosophie der Sprache, Mythologie und Religion keine Rede sein könne.

Schelling schätzte die alte indische Litteratur sehr hoch, ganz besonders die Upanischaden, philosophische zum Veda gehörige Abhandlungen; er begegnete sich hier mit seinem Antipoden Schopenhauer. Beide glaubten, daß in diesem Werke die Urweisheit der Inder und der ganzen arischen Menschheit enthalten sei. M. erkannte schon damals, daß die Quelle für die darin enthaltene Weisheit in den Hymnen des Rigveda zu suchen war. In jener Zeit traf M. in Frankfurt mit Schopenhauer zusammen, aber gelangte zu keinem Verständniß mit ihm; die Ansicht beider über den Wert der Upanischaden war eine völlig verschiedene.

In Paris lernte M. durch innigen Verkehr mit Burneuf die Bedeutung des Quellenstudiums erst in ihrem vollen Umfange würdigen. B. hatte die Schule der klassischen Philologie durchgemacht und sah es als eine unerläßliche Pflicht an, die dort geltenden Gesetze auch auf die orientalische Philologie zu übertragen.

Burneuf hat die größten Verdienste um die Erforschung der ältesten Geschichte des menschlichen Geistes; er hat dem Studium des Zend zuerst eine wissenschaftliche Grundlage gegeben und in das Veda eingeführt; dem Páli hat er zuerst gründlich studirt und damit den Eingang in die Geschichte des südlichen Buddhismus gebahnt; dergleichen vermittelte er die Bekanntschaft mit der reichen Litteratur des nördlichen Buddhismus.

Auf Burnoufs Rat beschloß M., den Rigveda und den Kommentar von Sáyana herauszugeben. Als er im Jahre 1845 die Vorarbeiten in Angriff nahm, war B. der einzige, der mit der zum Veda gehörigen Litteratur vertraut war, Handschriften gesammelt hatte und die eigentümliche Sprache dieser Litteratur kannte.

Jetzt ist die editio princeps des Rig-Veda mit Sáyanas Kommentar in 6 Bänden vollendet. Die Ausführung dieses Werkes, dem M. die besten Jahre seines Lebens opfern mußte, machten einen dauernden Aufenthalt desselben in England notwendig. Wunderbarer Weise hat M. die Herausgabe des Rig-Veda viel mehr Anerkennung eingebracht als die des Kommentars, welche mit viel größerer Mühe verbunden war. Übrigens muß der erste Band des letzteren jetzt von neuem gedruckt werden, da das Studium des Veda und seines Kommentars in Indien selbst eine immer weitere Verbreitung gefunden und bereits eine Reformation der Religion bei den gebildeten Bewohnern des Landes veranlaßt hat. — Das Schwierigste bei der Bearbeitung des Kommentars war die kritische Herstellung; zudem erforderte die Vollendung des Druckes eine große Geduld. Dank der Unterstützung von vielen namhaften Gelehrten, namentlich von Aufrecht und Eggeling, ist das Werk glücklich zum Abschluß gebracht worden. Die Ausführung des im Jahre 1845 gefaßten Planes aber, alle noch unbekanntes heiligen Bücher der Menschheit selbst zu edieren, gab M. nach dieser zeitraubenden Arbeit auf. Da nun inzwischen von anderen Orientalisten viel darauf bezügliches Material zusammengebracht war, entschloß sich M., im Verein mit Freunden und Studiengenossen eine Übersetzung der heiligen Bücher des Orients zustande zu bringen. Gelehrte aller Nationen, Deutsche, Engländer, Dänen, Amerikaner und Inder, haben sich an diesem gemeinsamen Werke mit großer Bereitwilligkeit beteiligt. Auf welche Erfolge kann nunmehr die orientalische Philologie zurückschauen!

Über den Wert der vorliegenden Übersetzungen mögen andere urteilen; vollkommen sind sie nicht, und können sie nicht sein. Man hat das Unternehmen als ein verfrühtes bezeichnet; diesen Vorwurf aber wird man vielleicht auch den Gelehrten des nächsten Jahrhunderts in gleicher Weise machen.

Ungeschmälert wird trotz allen Anfeindungen das Verdienst der älteren Generation bleiben, das Material zusammengebracht und den Grund zu allen späteren Studien gelegt zu haben. —

Die Versammlung gab am Schluß ihren lauten Beifall zu erkennen, und der Vorsitzende dankte Herrn Prof. Gösche dafür, daß er dem ihm gewordenen Auftrage so bereitwillig nachgekommen sei; zugleich bemerkte er, daß Herrn Prof. Max Müller noch eine spezielle Danksagung übermittelt werden würde.

Darauf erbat sich Herr Rektor Eckstein noch das Wort, um die unter Mitwirkung einer Anzahl Fachgelehrter von Karl Kehrbaeh herausgegebenen Monumenta Germaniae paedagogica, umfassend Schulordnungen, Schulbücher, pädagogische Miscellaneen und zusammenfassende Darstellungen aus den Landen deutscher Zunge (Berlin, A. Hofmann u. Comp.) der freundlichen Unterstützung in weiteren Kreisen zu empfehlen.

Es erfolgte nunmehr von den Vorsitzenden der einzelnen Sektionen die Berichterstattung über die in denselben geführten Verhandlungen (s. u.).

Alsdann bestieg Direktor Stier-Zerbst die Rednerbühne, um ein Schlusswort an die Versammlung zu richten; er sprach darin den Bewohnern der Stadt, den städtischen und staatlichen Behörden im Namen aller Teilnehmer den innigsten Dank aus und hob besonders hervor, daß das anhaltische Land die geistige Anregung, die durch die Versammlung gegeben worden, dankbar anerkennen und die ihm erwiesene Ehre wohl zu würdigen wissen werde. Im Namen des Präsidiums stattete er ferner allen Rednern, den Vorsitzenden der Sektionen, allen, die das Gedeihen der Versammlung gefördert, und schließlich allen Teilnehmern derselben, die von nah und fern erschienen, den innigsten Dank ab. Er hegte das Vertrauen, daß jeder aus den Verhandlungen geistigen Gewinn mit sich nehme. Dabei erinnerte der Redner an die beherzigenswerten Worte, die vor 33 Jahren am Schlusse der Erlanger Versammlung Nügelbach gesprochen habe: „die Philologie verliert zum größten Teile ihre praktische Bedeutung, wenn nicht die Ergebnisse ihrer Forschung durch die Schule dem Leben vermittelt werden, und die Schule verkümmert und erstirbt, wenn in ihr nicht der erfrischende, stets verjüngende Geist der lebenden, fortschreitenden Wissenschaft herrscht, sondern nur das Gespenst eines stehen gebliebenen, immermehr veraltenden Wissens umgeht.“

Ehe der eigentliche Schluss der Versammlung erfolgte, ergriff noch Herr Geheimrat von Urlichs-Würzburg das Wort, um im Namen der auswärtigen Mitglieder der Stadt und dem Lande für den überaus herzlichen Empfang und die freundliche Aufnahme, so wie dem verehrten Präsidium für die umsichtige Leitung in tiefempfundenen Worten den innigsten Dank auszusprechen. Mit Odysseus, so schloß etwa der Redner, kann ich im Rückblick auf die vielen Versammlungen, an denen ich teil genommen, sagen: πολλῶν ἀπορώπων ἰδὼν ἄστεα; in vielen Städten ist es schön gewesen, schöner als in Dessau, in keiner! Dem geehrten Redner sprach Direktor Stier-Zerbst für diese überaus freundlichen Worte den verbindlichsten Dank aus und schloß darauf die 37. Versammlung mit den Worten: „Fuit conventus philologorum et praeceptorum Germanicorum trigesimus septimus; vivat duodequagesimus!“

BERICHTE ÜBER EINZELNE SEKTIONEN.

Die pädagogische Sektion konstituierte sich nach dem Schlusse der ersten allgemeinen Sitzung in der Aula des Gymnasiums; 117 Mitglieder zeichneten sich in die Listen ein. Nachdem H. Oberschulrat Rümelin-Dessau die Anwesenden begrüßt hatte, schritten letztere zur Wahl der beiden Vorsitzenden und der zwei Schriftführer. Zum ersten Vorsitzenden wählte die Versammlung Herrn Oberschulrat Rümelin, zum zweiten Vorsitzenden Herrn Dir. Dr. Anton-Naumburg, zu Schriftführern Herrn Prof. Dr. Hachtmann-Dessau und Hr. Real-Gymnasiallehrer Fräsdorf-Dessau.

Für die erste Sitzung, die Donnerstag d. 2. Okt. früh von 8—10 Uhr stattfand, hatte Prof. Stier-Wernigerode den Vortrag übernommen. Dieser behandelte, veranlaßt durch die am 31. März 1882 für die höheren Lehranstalten Preussens erlassenen Lehrpläne, die Frage: „Darf das Mittelhochdeutsche vom Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien ausgeschlossen werden?“

In seinen einleitenden Worten wies Ref. darauf hin, daß in den letzten

Jahren diese Frage vielfach besprochen und in sehr verschiedenem Sinne beantwortet worden sei. Auf der Philologenversammlung zu Frankfurt a. M. im Jahre 1861 wurden die Thesen v. Raumers, die es als eine Aufgabe der Gymnasien bezeichneten, den Schüler in die Lektüre der mittelhochdeutschen Dichtungen einzuführen und sie mit der Geschichte der Muttersprache bekannt zu machen, mit großer Majorität angenommen. Dann aber machte sich eine Reaktion geltend: wenn man auch den Unterricht nicht als überflüssig oder unnütz bezeichnete, so hob man doch hervor, daß unter den gegebenen Verhältnissen für denselben kein Raum sei und daß man befürchten müsse, Wichtigeres darüber zu vernachlässigen; auch wurde geltend gemacht, daß der Erfolg nicht immer den Erwartungen entspreche. Bei dieser Lage der Dinge konnte man sich wenigstens der Hoffnung hingeben, daß der Unterricht im Mittelhochdeutschen als fakultativer werde beibehalten werden können. Diese Hoffnung aber ist eine trügerische gewesen: durch die vorhin berührten Lehrpläne ist das Mittelhochdeutsche von den Gymnasien so gut wie ausgeschlossen worden.

Gewichtige Autoritäten haben sich bereits gegen diese Bestimmung erklärt (vgl. Wiese in den „pädagogischen Idealen und Protesten,“ Jäger in den Masiuschen Lehrbüchern (Aug. und Sept. 1882) und in dem Buche „Aus der Praxis,“ ferner E. Göbel); da außerdem in einigen Staaten der Unterricht im Mittelhochdeutschen beibehalten worden ist, so ist die Behandlung grade dieser Frage in der gegenwärtigen Zeit eine durchaus berechtigte.— Zur Begründung seiner eigenen Ansicht stellte alsdann Ref. folgende Thesen auf:

1. Die Idee der nationalen Bildung fordert eine Einführung der Schüler der Gymnasien und Realgymnasien in die deutsche Dichtung des Mittelalters; denn in den besten Erzeugnissen jener hat sich der deutsche Geist einen so vollkommenen und eigenartigen Ausdruck geschaffen, daß kein anderes Element unserer höhern Schulbildung einen hinreichenden Ersatz für die Kenntnis derselben gewährt.

2. Die vorhandenen Übersetzungen mittelhochdeutscher Gedichte sind nur ein schwacher und unzureichender Ersatz für die originalen Dichtungen, und der Gebrauch derselben in der Schule widerspricht den sonst für den Sprachunterricht geltenden Grundsätzen.

3. Auch die Kenntnis der mittelhochdeutschen Sprache, obwohl für die Schule zunächst nur Mittel zum Zweck, gewährt große Vorteile einerseits für jeden Gebildeten, insofern auf ihr das Verständnis vieler Erscheinungen im Bereiche der neuhochdeutschen Sprache und der gegenwärtigen deutschen Mundarten beruht, andererseits für die Fachstudien nicht nur der Philologen, sondern auch der Historiker und der Theologen und ganz besonders der Juristen.

4. Um die bisher im mittelhochdeutschen Unterricht hervorgetretenen Übelstände und Schwierigkeiten möglichst zu vermeiden und auch diesen Unterricht für die Weckung und Entwicklung der Geisteskräfte möglichst nutzbar zu machen, empfiehlt sich für die Einführung in die mittelhochdeutsche Sprache die u. a. beim Beginn der Homer- und Herodotektüre schon mit gutem Erfolge angewandte heuristische und induktive Methode.

5. Innerhalb des feststehenden Lehrplanes ist Raum für das Mittelhochdeutsche vorhanden oder kann doch beschafft werden, wenn man der Ein-

führung der Schüler in die neuere deutsche Litteratur nicht zu hohe Ziele steckt. Jedenfalls bietet zur Erweiterung und Vertiefung der durch letztern Unterricht gewonnenen Bildung das spätere Leben in der mannigfachen Weise Anlaß und Gelegenheit, während für die Kenntnis der älteren deutschen Litteratur die Mitwirkung der Schule viel weniger entbehrt werden kann.

6. Da jedoch die dem deutschen Unterricht zugestandene Stundenzahl eine sehr geringe ist, und die allgemeinen und notwendigsten Aufgaben desselben über der Lektüre mittelhochdeutscher Gedichte durchaus nicht vernachlässigt werden dürfen, auch das in These 4 empfohlene Verfahren völlige Sicherheit des Lehrers nicht nur in der Sache, sondern auch in der Anwendung der Methode voraussetzt, so kann unter den gegenwärtig obwaltenden Umständen nicht gefordert werden, daß Lektüre mittelhochdeutscher Gedichte im Urtext obligatorisch sei für alle Gymnasien und Realgymnasien. Wohl aber darf gegenüber den Bestimmungen des neuen preussischen Lehrplanes der dringende Wunsch ausgesprochen werden, daß die Behörde denjenigen Anstalten, wo die Lehrer des Deutschen unter Zustimmung des Direktors die Ziele des deutschen Unterrichts auch ohne Ausschluss des Mittelhochdeutschen erreichen zu können glauben, die Wiederherstellung des mittelhochdeutschen Unterrichts gestatte.

Prof. Stier geht bei These 1 auf den poetischen Wert jener Dichtungen nicht weiter ein, sondern begnügt sich damit, den sittlichen Gehalt und die nationale Bedeutung hervorzuheben. Der Schüler lernt die Geschichte seines Volkes ganz anders kennen, wenn er in die mittelhochdeutschen Dichtungen eingeführt wird. Die Gedichte Walthers z. B. fördern das Verständnis für die Hohenstaufenzeit, die er aus geschichtlichen Quellen nicht kennen lernen kann; mit der deutschen Sage wird er durch die Lektüre des Nibelungenliedes bekannt gemacht.

Oberschulrat Rümelin stellt die Frage, ob die vorliegende Ordnung der Thesen eingehalten werden soll.

Oberlehrer Dr. Dieck-Pforta will These 1 mit 3 verbinden, der Vorsitzende aber entgegnet, daß sich beide Thesen wohl auseinander halten lassen.

Rektor Eckstein-Leipzig findet es natürlich, wenn von These 3, die über die Sprache handelt, ausgegangen wird, nimmt aber davon Abstand, einen darauf bezüglichen Antrag zu stellen.

Oberlehrer Dr. Dieck warnt davor, den mittelhochdeutschen Dichtungen, namentlich dem Nibelungenliede, einen zu hohen Wert beizulegen; nach seinen Beobachtungen erlahmt das Interesse der Schüler nicht selten, was durch eine gewisse Enttäuschung; die dieselben erfahren, veranlaßt wird. Um in die Kenntnis der deutschen Sage einzuführen, dazu genügt die Mittelfung von einigen Abschnitten aus dem Nibelungenlied. Anders steht es schon mit Walthers; will der Schüler von diesen Dichtungen wirklich Genuß haben, so muß er dieselben in der Ursprache lesen; besonders wichtig ist es aber, daß der Schüler die Sprache jener Zeit kennen lernt.

Oberschulrat Rümelin stellt den Antrag, sich auf den ersten Teil der These (Dichtung des Mittelalters) zu beschränken.

Oberlehrer Dr. Höfer-Bernburg findet den Ausdruck „Dichtung

des Mittelalters“ zu eng; er möchte auch die Behandlung des Volksliedes und der Dichtung von Hans Sachs hineingezogen sehen, worauf ihm Ref. bemerkt, daß in These 3 darauf hingewiesen werde.

Eckstein hält es für bedenklich, wenn jeder seine Liebhabereien bringe; im übrigen stimmt er dem Antrage des Vorsitzenden aus vollem Herzen bei, denn der zweite Teil enthalte ja doch nur Motive, über die man nicht abzustimmen pflege. Darauf wird Rümelin's Antrag angenommen. Letzterer äussert sich dann selbst zur Sache, und indem er den von Stier gewählten Ausdruck zu allgemein findet, bringt er folgendes Amendement ein: „in die für die deutsche Sage und Geschichte wichtigsten Erscheinungen der mittelalterlichen Litteratur“.

Oberlehrer Dr. Wegener-Magdeburg meint, es sei mehr die nationale Bedeutung der mittelhochdeutschen Dichtungen hervorzuheben; für die Geschichte gebe es wichtigere Quellen.

Rümelin erklärt, daß er selbstverständlich nur an die Dichtungen jener Zeit gedacht habe. Darauf schlägt, um eine Einigung der verschiedenen Ansichten herbeizuführen, Direktor Anten vor: „in die Hauptzeugnisse der deutschen Dichtung des Mittelalters“.

Direktor Schaper-Berlin hält es für ziemlich unfruchtbar, bei der Diskussion über diesen Gegenstand noch länger zu verweilen, während Prof. Müller-Arnstadt es doch als wünschenswert bezeichnet, den Worten des ersten Satzes noch hinzuzufügen: „insbesondere in das Nibelungenlied und die Gedichte Walthers von der Vogelweide.“ Mit dieser Fassung kann sich aber Oberlehrer Lademann-Greifswald nicht einverstanden erklären; er wünscht, daß auch mit dem Parcival der Schüler bekannt gemacht werde.

Gegen die Behandlung dieses Dichters auf der Schule spricht sich aber Geh.-Rat Schrader-Halle mit Entschiedenheit aus und ersucht die Versammlung, auf Grund des Eckstein'schen Antrags nur über den ersten Satz der These abzustimmen.

Dies geschieht, und dieselbe wird nunmehr in der kürzeren Fassung angenommen:

1. Die Idee der nationalen Bildung fordert eine Einführung der Schüler der Gymnasien und Realgymnasien in die deutsche Dichtung des Mittelalters. —

Zu These 2 bemerkt der Vortragende, daß, wenn es auch in den „Erläuterungen“ zu den preussischen Lehrplänen heiße: Vorausgesetzt wird dabei, daß die Schüler aus guten Übersetzungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationallitteratur gewinnen“, doch gewichtige Bedenken gegen eine solche Behandlung des Mittelhochdeutschen sprechen. Erstens stehen auch die besten Übersetzungen den Originalen an Wert bedeutend nach, zweitens wird die Freudigkeit des Lehrers, der mit den Originalen vertraut ist, geschmälert, und schließlich liegt ein gewisser Widerspruch darin, daß auf dem Gebiet der klassischen Sprachen die Übersetzungen untersagt und hier befürwortet werden.

Eckstein hält den Inhalt der These für so unbestreitbar richtig, daß jede Diskussion darüber überflüssig erscheint. Die Versammlung schließt sich dieser Ansicht an, und so erfolgt die einstimmige Annahme derselben. Zu einer längeren Diskussion führte die 3. These (s. o.).

v. Ranmer, so bemerkte Ref., bezeichnete die weitgehende Unkenntnis in der Muttersprache gegenüber den Kenntnissen im Lateinischen und Griechischen als einen „widernatürlichen Zustand“. Diesem Übelstand wird aber am besten dadurch abgeholfen, daß man die geschichtliche Entwicklung der Sprache kennen lernt, und es wird viel erreicht, selbst wenn man sich auf das Mittelhochdeutsche beschränkt. Viele Erscheinungen auf dem Gebiete der neuhochdeutschen Litteratur, Grammatik etc. finden durch die Bekanntschaft mit der Sprache jener Zeit ihre Erklärung. Für den Realgymnasiasten ist dieses Studium noch wichtiger als für den Gymnasiasten, der doch im Griechischen wenigstens durch Erlernung der verschiedenen Sprachformen einen Einblick in das geschichtliche Leben einer Sprache gewinnt. Ferner wird durch das Erlernen des Mhd. das Verhältnis der Schriftsprache zu den Volksmundarten klar gestellt. Schliesslich sind diese Kenntnisse von Nutzen für verschiedene Fachwissenschaften, namentlich Theologie, Jurisprudenz und Geschichtswissenschaft.

Wegener will dieses letzte Moment aus der These beseitigt wissen, und zwar um so mehr, da die auf der Schule in diesem Gebiete erworbenen Kenntnisse doch für den Juristen und Theologen nicht ausreichend sein möchten.

Stier legt seinerseits auf diesen Punkt kein allzugroßes Gewicht; er hat ihn lediglich aus dem Grunde überhaupt erwähnt, um die Vorwürfe der Gegner des mhd. Unterrichts zu entkräften. Im übrigen aber hält er an der Überzeugung fest, daß die Kenntnis des Mittelhd. den Schlüssel giebt zum Verständnis älterer Sprachdenkmäler, und daß sie von Bedeutung ist für Erscheinungen in der mhd. Litteratur.

Konrektor Ortmann-Schleusingen empfiehlt, da der Schlusssatz anfechtbar sei, aus der These lieber das Wort „einerseits“ und den Schluss von „andererseits“ an zu streichen.

Eckstein geht noch weiter und will auch „für jeden Gebildeten“ beseitigen, ja Anton ist der Ansicht, es sei ratsam, die ganze 4. These zu streichen, da sie im Grunde doch nur Motive enthalte.

Rümelin und Wegener können diesem Vorschlage nicht beistimmen, da auf diese Weise die Verbindung mit der 4. und 5. These gelöst werde, und erklären sich für Ecksteins Amendement.

Dieck plaidiert dafür, der These folgende Fassung zu geben: „Auch die Kenntnis der mhd. Sprache hat einen selbständigen Wert für die nationale Bildung.“

Rümelin, Schaper und Stier sind geneigt, dieser Formulierung beizustimmen, Eckstein aber findet sie zu allgemein und hält deshalb an seinem Antrage fest.

Unter diesen Umständen befürwortet Schrader eine Abstimmung über beide Fassungen; über Ecksteins Änderungsvorschlag wird zuerst abgestimmt, und dieser erhält die Majorität. Die These lautet nunmehr:

Auch die Kenntnis der mittelhochdeutschen Sprache, obwohl für die Schule zunächst nur Mittel zum Zweck, gewährt große Vorteile, insofern auf ihr das Verständnis vieler Erscheinungen im Bereiche der neuhochdeutschen Sprache und der gegenwärtigen deutschen Mundarten beruht.

Als Ref. darauf in eine Begründung der 4. These eintreten will, macht ihn Anton darauf aufmerksam, daß ein Eingehen auf die Methode leicht

mancherlei Abschweifungen vom Thema herbeiführen werde, und obgleich Wegener daran erinnert, daß gerade der Inhalt der 4. These eine Spaltung unter den Pädagogen hervorgerufen habe, verzichtet doch Ref. selbst für jetzt auf eine Beaprechung derselben. Infolgedessen wird sogleich über These 5 debattiert (s. o.).

Zur Motivierung derselben bemerkt Ref.: Auf dem Gebiete der neuhochd. Litteratur ist vieles dem Privatfleisse der Schüler zu überlassen. Außerdem muß man sich davor hüten, die Forderungen auf diesem Gebiete zu hoch zu spannen; es kommt mehr darauf an, den Schüler hungrig als satt zu machen. Das Geistesleben des 18. Jahrh. völlig zu verstehen, dafür wird auch der Primaner noch nicht reif sein. Die Ergänzung bietet hier die Universität, auf der Vorlesungen über neuhd. Litteratur für die Studierenden aller Fakultäten gehalten werden.

Rümelin ist mit dem ersten Satz der These einverstanden, aber gegen den zweiten lasse sich mancherlei einwenden. Sollte Ref. nicht bereit sein, letzteren fallen zu lassen?

Geh.-R. Wehrmann-Stettin: Bei der beschränkten Stundenzahl ist für den mhd. Unterricht kein Raum; zudem sind die Resultate im Deutschen meist so dürftig, daß es wünschenswert ist, erst hier Abhilfe zu schaffen. Es wird sich empfehlen, jenen nur fakultativ zu betreiben; These 6 wird Gelegenheit bieten, darauf zurückzukommen.

Stier möchte das Gesagte nicht so ohne weiteres zugeben, und Schaper sucht ebenfalls den ersten Satz zu halten, da sonst die ganze bisherige Diskussion überflüssig erscheinen könnte. Der zweite Satz ist ja nicht unbedingt notwendig, aber es liegt auch kein zwingender Grund vor, ihn zu streichen.

Anton bittet, doch lieber Mitteilungen aus der Praxis zu machen, damit daraus eine Antwort auf die vorliegende Frage gefunden werden könne. Trotzdem Wegener gegen diesen Vorschlag ankämpft, weil von der Methode noch nicht gesprochen sei, wird doch dieser Weg eingeschlagen.

Obl. Dr. Erdmann-Königsberg i. Pr. berichtet: Ich habe in zwei aufeinander folgenden Jahren das Wintersemester dazu gebraucht und von dem ersten 6—8 Wochen auf die Einführung in die mhd. Grammatik verwendet. Auf diese Weise ist es mir gelungen, in Sekunda 400—500 Strophen aus dem Nibelungenliede mit den Schülern zu lesen; in Prima habe ich ihnen ausgewählte Gedichte aus Walther v. d. Vogelweide zum Übersetzen vorgelegt.

Ortmann hat bei der Verbindung beider Methoden ein halbes Jahr für das Mhd. verwendet; er hat bei vielen Schülern ein reges Interesse für die Sache vorgefunden.

Rümelin: Weitere Erklärungen dieser Art möchten den Gang der Verhandlungen zu sehr aufhalten; es empfiehlt sich doch wohl eine Abstimmung über den ersten Satz.

Nach Annahme dieses Vorschlags wird dieser Satz von der Mehrheit der Anwesenden gutgeheissen.

Da Ref. sich nicht bereit finden läßt, den zweiten Satz der These aufzugeben, wird auch über diesen abgestimmt; die Majorität entscheidet sich für den Wegfall derselben, so daß These 5 nunmehr lautet:

Innerhalb des feststehenden Lehrplanes ist Raum für das Mittelhochdeutsche vorhanden oder kann doch beschafft werden, wenn man der Einführung der Schüler in die neuere deutsche Litteratur nicht zu hohe Ziele steckt.

Zur Begründung der 6. These gebrach es dem Ref. an Zeit; es wurde deshalb sogleich in die Diskussion eingetroten.

Wehrmann kommt auf seinen früheren Vorschlag zurück, den Unterricht im Mhd. fakultativ zu gestalten und dafür wöchentlich eine Stunde anzusetzen. Er hat seiner Zeit den Unterricht selbst in der Weise genossen; die Resultate, die durch diese Extrastunde erzielt wurden, waren befriedigender Natur.

Rümelin weist darauf hin, daß These 6 die bisherigen Resultate illusorisch mache, und erklärt: es ist am besten, dieselbe ganz wegzulassen.

Ref. will dieselbe nicht aufgeben; es erscheint ihm von Wichtigkeit, daß die gegenwärtige Versammlung kund thue, wie sie sich zu dieser Frage stelle.

Eckstein spricht zuerst gegen Wehrmann: Ein fakultativer Unterricht ist nur eine halbe Maßregel; zudem dürfte es an geeigneten Lehrkräften nicht selten fehlen. Dann wendet er sich gegen Ref. und bemerkt: ist die Notwendigkeit des mhd. Unterrichtes anerkannt, so muß auch Raum geschafft werden; nur eine zarte Rücksichtnahme auf die preuß. Unterrichtsbehörde hat wohl die Veranlassung dazu gegeben, diesen Passus aufzunehmen.

Anton hält es für angezeigt, bei der vorliegenden Gelegenheit auch der vorgesetzten Behörde einen Wunsch zu erkennen zu geben, aber die Versammlung entscheidet sich doch dafür, These 6 lieber ganz zu streichen.

Am zweiten Tage, Freitag, d. 3. Okt., sprach Prof. Dr. Euler-Berlin „über den Turnunterricht an den höheren Schulen.“ Derselbe hatte schon auf der Philologerversammlung in Stettin im Jahre 1881 diesen Gegenstand zur Diskussion gestellt, hatte aber damals aus Mangel an Zeit abbrechen müssen. Der Umstand aber, daß dieses Mal die Versammlung in Dessau tagte, gab ihm besondere Veranlassung, auf diesen Unterrichtszweig zurückzukommen. Denn hier gerade, so hob Ref. in seinen einleitenden Bemerkungen hervor, ist das Turnen schon seit langer Zeit eifrig gepflegt worden. Basedow, des Gründer des Philanthropins, machte zuerst auf die Wichtigkeit der gymnastischen Übungen aufmerksam, Salzmann und Gutsmuths empfingen hier die Anregung zum Betreiben der Gymnastik, der sie alsdann in Schnepfenthal eine Stätte bereiteten. Nachmals war es Vieth, Direktor und Schulrat in Dessau, der sich durch das in Gemeinschaft mit Gutsmuths herausgegebene Werk „Encyclopädie der Leibesübungen“ ein großes Verdienst um die Turnkunst erwarb, und ebenso müssen die späteren Bestrebungen Adolf Werners lobend hervorgehoben werden. Auch in Preußen ist in neuerer Zeit dieser Disziplin ein ganz besonderes Interesse zugewendet worden; Kultusminister von Gossler legt persönlich derselben einen hohen Wert bei. Die Hygieneausstellung in Berlin, sowie die am 27. Okt. 1882 über die Turnspiele erlassenen Verordnungen haben wesentlich dazu beigetragen, die Sache zu fördern. Auch in dem vom Medicinalcollegium abgegebenen Gutachten ist die Wichtigkeit des Turnunterrichts in hohem Grade anerkannt worden. Leider aber sind die zu einer gedeihlichen Entwicklung desselben nötigen Einrichtungen vielfach noch recht dürftig; das Joachimsthalsche Gymnasium, das nicht nur einen Turnplatz und Turnsaal, sondern auch eine Schwimmhalle für Sommer und Winter und einen Spielplatz besitzt, steht in seiner Art einzig da. — Darauf ging Euler zu These 1 über, die in Stettin bereits zur Debatte gestellt war, aber damals keine Erledigung gefunden hatte:

Der Turnunterricht, besonders in den unteren und mittleren Schul-

klassen, ist ein Klassenunterricht mit festen Lehrzielen und wird unmittelbar vom Turnlehrer selbst erteilt. Dagegen ist es zulässig, zumal bei geringerer Schülerzahl, die oberen Klassen zu kombinieren und das Gerätturnen in kleineren Abteilungen (Riegen) unter Leitung von Vorturnern ausführen zu lassen. Letztere sind in besonderen Stunden vorzubilden.

Der Turnunterricht als Klassenunterricht, so fuhr Ref. fort, hat damals großen Widerspruch erfahren; im Königreich Sachsen ist er aber jetzt allgemein üblich. Und mit Recht; denn wie der Geist, so muß auch der Körper methodisch geschult werden. Damit ist allerdings eine Erhöhung der Zahl der Turnstunden unbedingt verknüpft. Viele Direktoren sind noch immer Gegner dieser Art des Unterrichts, aber sie verkennen dabei den ethischen Wert, der darin liegt. Nur der Lehrer kann in geistlicher Weise die Knaben von Stufe zu Stufe weiterfördern. Ganz besonders gilt das Gesagte für die unteren und mittleren Klassen, aber auch auf der Oberstufe behält der Klassenunterricht seinen Wert. Es dürfen selbstverständlich dabei keine Übungen vorgenommen werden, die schädlich wirken können, indem sie den Keim zu Krankheiten legen; bei übertriebenen Forderungen wird auch Widerwillen gegen die Gymnastik bei vielen sich leicht einstellen. Neben diesem Klassenturnen hat aber auch das Riegenturnen unter geschulten Vorturnern seinen Wert, ganz besonders in den oberen Klassen. Ref. hat beide Arten durch eigene Praxis kennen gelernt.

Ortmann-Schleusingen vermag nicht recht einzusehen, wie ein Klassenunterricht bei der verschiedenen körperlichen Entwicklung der Knaben überhaupt durchführbar sei.

Euler will zwar für die Zukunft auch die körperliche Reife bei der Versetzung berücksichtigt wissen, erkennt aber die von dem Vorredner angeregten Bedenken an. Um so notwendiger ist es, daß der Lehrer sich eine gewisse Selbstentsagung auferlegt und die durchschnittliche körperliche Ausbildung berücksichtigt.

Schaper-Berlin hat den Unterricht in der vom Ref. vorgeschlagenen Weise durch die Praxis kennen gelernt; er befürchtet nur, daß es vielfach an geeigneten Lehrkräften fehlen wird; aus diesem Grunde schlägt er vor, das Wort „oberer“ zu streichen.

Euler stellt diese Schwierigkeit nicht in Abrede; er ist geneigt, bei geringer Schülerzahl auch in den unteren und mittleren Klassen eine Kombination eintreten zu lassen.

Anton hält das Vorhandensein von Vorturnern für dringend notwendig; namentlich das Gerätturnen sei sonst gefährlich.

Euler entgegnet: Diese Befürchtung ist nicht begründet. Der Schüler lernt allmählich, und der Lehrer zieht sich beim Unterrichte selbst einige Mithelfer heran, die aber nicht mit Vorturnern im Jahresheften Sinne identisch sind. Übrigens ist es von Wichtigkeit, daß bei dem Schüler das Selbstvertrauen frühzeitig geweckt wird.

Dir. Wittich-Cassel befürchtet, daß, wenn man das Wort „oberer“ streiche, man in das bloße Riegenturnen wieder hineinkomme. Gegen Ortmann sich alsdann wendend bemerkt er: gerade beim Turnen gilt der Grundsatz „repetitio est mater studiorum“; es wird jeder Schüler auch beim Klassenunterricht seine genügende Beschäftigung finden.

(Fortsetzung folgt.)

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Praktische Vorschläge zur Regelung und Überwachung der häuslichen Lektüre unserer Schüler.

Von dem außerordentlichen Nutzen einer maßvollen und mit Verständnis ausgewählten Jugendlektüre sprechen wollen, hiefse im wahren Sinne des Wortes Eulen nach Athen tragen. Auch über den maßlosen Schaden, den verkehrtes und regelloses Lesen stiften, über das Gift, das durch ein einziges schlimmes Buch in eine Kinderseele eindringen kann, herrscht unter den Schulmännern kein Streit. Dafs es ferner keineswegs genügt, die schlechten Bücher zu verbieten, sondern dafs den Schülern ein „positiver Ersatz“ geboten werden müsse, hat unter anderen schon Schrader, Erziehungslehre S. 467, betont. Eine Meinungsverschiedenheit könnte sich demnach nur an die bedeutungsvolle Frage knüpfen: „Welche Bücher sollen von unseren Schülern gelesen werden?“ Dafs für diese Aufgabe, „die Aufstellung eines Verzeichnisses guter, mit Rücksicht auf das Alter geordneter Jugendschriften, die Kräfte eines einzelnen kaum ausreichen; vielmehr von der gemeinsamen Arbeit vieler Hilfe zu erwarten sei,“ spricht schon C. Kühner aus (in Schmid's Encykl. III. sub Art. „Jugendlektüre“).

Von den zahlreichen Schriften nun, deren Ziel es ist, einen Wegweiser für die Jugendlektüre zu bieten, seien hier besonders zwei namhaft gemacht: G. W. Hopf, Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer, Nürnberg 1875; und: G. Ellendt, Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten, Halle 1878, zwei Arbeiten, die längst als tüchtige und verdienstvolle anerkannt sind. Während sich der erstere mit seinem Verzeichnis von etwa 400 nach den einzelnen Altersstufen geordneten Büchern an Eltern und Lehrer wendet, hat Ellendt mit seinem vorzüglichen, etwa 60 Werke aufzählenden Kanon speziell die Schülerbibliothek im Auge. Es soll nun hier nicht unsere Aufgabe sein, über die von beiden Autoren getroffene Wahl zu ur-

210 Vorschläge z. Regelung u. Überwachung d. häusl. Lektüre,

teilen; hervorheben wollen wir nur, daß uns der Kanon von Ellendt für unsere höheren Anstalten gewissermaßen als „Hauptführer“ willkommen erscheint. Da aber fast alle diesen Punkt behandelnde Schriften mehr oder weniger ausschließlich die Schülerbibliothek berühren, so wollen wir im folgenden speziell die „häusliche Lektüre“ unserer Schüler betrachten und daran einige praktische Vorschläge knüpfen, deren Beachtung sich bei unserem Unterrichte bewährt haben und von denen wir uns eine Förderung dieses hochwichtigen Punktes der Jugenderziehung versprechen.

Abgesehen nämlich davon, daß leider an manchen Anstalten immer noch die Schülerbibliothek ein Stiefkind ist, so daß die Zöglinge bei der so wichtigen Privatlektüre fast ausschließlich auf die ihnen zu Hause gebotenen Bücher angewiesen sind, so muß man doch auch die Frage aufwerfen: „Was nützt eine noch so gut dotierte und geleitete Schülerbibliothek, was ein noch so mustergiltiger Kanon, wenn die Bücher, welche Eltern, Verwandte und Freunde schenken, nach direkt entgegengesetzten Grundsätzen ausgewählt sind?“ Was die Schule gut macht, verdirbt dann das Haus. Deshalb stellen wir die Forderung auf: „Die Schule muß dem Elternhause die nach ihrer Überzeugung besten Bücher fortwährend namhaft machen und so die schädlichen allmählich vertreiben.“

Gehen wir nun zu der Frage über, wie dies geschehen soll, so möchten wir folgende Vorschläge der geneigten Prüfung empfehlen. Daß der Ordinarius oder wenigstens der Lehrer des Deutschen seinen Schülern die nach seiner Prüfung besten Bücher, etwa wenige Wochen vor Weihnachten, namhaft mache, wie dies mit uns gewiß schon viele Kollegen thun, ist zwar im betreffenden Fall gewiß von wohlthätiger Wirkung. Soll aber auf diesem Gebiete wirksame und nachhaltige Abhilfe eintreten, so muß eine Normierung des Verfahrens geschaffen werden. Wir denken uns dieselbe folgendermaßen. Als Ausgangspunkt und Grundlage diene der Kanon von Ellendt, sowie als Ergänzung das von Hopf gelieferte Verzeichnis, da beide Verfasser, einzelne streitige Werke ausgeschlossen, im ganzen wohl eine richtige Wahl getroffen haben. Aus diesen beiden Katalogen mögen etwa 100 Nummern, die entschieden mustergiltigen Werke, ausgezogen und im Schulprogramm von Zeit zu Zeit, etwa alle 3 Jahre, abgedruckt und dadurch den Eltern oder Vormündern zur Auswahl bei gelegentlicher Anschaffung empfohlen, auch gleichzeitig auf das Zweckwidrige und Schädliche anderer Bücher hingewiesen werden. Da aber auch die neuerscheinende Litteratur fortwährend die aufmerksamste Beachtung seitens des Lehrers erfordert, indem nicht selten ältere Werke durch neue Erscheinungen übertroffen und ergänzt werden oder bisher weniger behandelte Materien neuerdings eine klassische Bearbeitung erfahren, so sollte angeordnet

werden, daß die einzelnen Fachkollegen, besonders die Vertreter der Sprachen und der historisch-naturwissenschaftlichen Fächer, die einzelnen Erscheinungen genau prüfen und dann, jedes Jahr mindestens einmal, in einer Spezialkonferenz die Resultate bekannt geben. Diese neuen Titel wären dann in Form von gedruckten Mitteilungen an das Elternhaus zu richten oder, falls an einzelnen Anstalten der Etat dafür nicht ausreichen sollte, in der Klasse von den Schülern aufzuschreiben und den Eltern zu überreichen. Daß auf diese Weise allmählich gleichsam ein gesunder Grundstock in der Privatbibliothek unserer Schüler sich bilden muß, wird gewiß jeder Sachverständige zugeben. Dem Einwande, dieses Verfahren sei ein Eingriff in die Freiheit der Familie, wenn ein solcher überhaupt erhoben werden sollte, glauben wir dadurch zu begegnen, daß erstens von Zwang dabei keine Rede ist, sondern nur von ernstem und gewissenhaftem Ermahnen und Anraten des besten Lehrstoffes. Dann aber werden die Eltern unserer Schüler doch lieber ein gutes Buch anschaffen und für die vom Lehrerkollegium übernommene Arbeit des Sichtens und Durchprüfens umso mehr dankbar sein, als bei der immer höher steigenden Bücherflut eine glückliche Wahl immer schwerer geworden ist.

Sollte aber jemand einwerfen, die Auswahl der Bücher, besonders bei der sogenannten Geschenk-Litteratur, sei durch die Buchhändlerkataloge, welche die Jugendschriften, nach den Altersstufen geordnet, publizieren, eine ganz leichte, so erwidern wir, daß diese Auswahl, wie jeder sich überzeugen kann, oft eine ganz unpädagogische und regellose ist, und daß viele, wenn nicht die meisten Eltern sich gar nicht die Mühe geben, aus der Unmasse von Büchern die besten zu eruiieren, sondern oft genug in aller Eile das erste beste Werk, das ihnen vielleicht von einem Buchhändlerlehrling empfohlen wird, ankaufen. Würden sie aber einen übersichtlichen, von Fachmännern pflichtgetreu aufgestellten Katalog vor Augen haben, so würden sie mit Vergnügen das der jedesmaligen Altersstufe des betreffenden Kindes entsprechende Buch anschaffen.

Um aber einige Proben verkehrt angeschaffter Bücher zu geben, so seien aus dem uns zu Gebote stehenden Material aus dem Kreise unserer Schüler nur folgende Titel hier angeführt: Rotteck, allgemeine Geschichte; Gervius, Geschichte Karl V.; Rheinischer Antiquarius; Fata Morgana (Gedichte von Stuttmann); die Jobsiade; Erik Bogs, humoristische Vorlesungen; Schenkenbuch von Hornfeck; Blicke jenseits des Grabes; Gedichte von W. Hamm u. A. Burghardt u. s. w. Daß dagegen die fortwährende Empfehlung besserer Bücher von erfreulichem Erfolg begleitet war, auch dafür sei ein Beweis gebracht, indem wir die Bücher aufzählen, welche mehrere der uns anvertrauten Schüler in Tertia und Sekunda nach und nach angeschafft haben: Werke von Schiller, Goethe,

Lessing, Klopstock und Körner; Gedichte von Uhland, Chamisso u. Platen; Walther von der Vogelweide; das Nibelungenlied; Gudrun; Archenholz, Geschichte des 7jährigen Krieges; O. Jäger, Geschichte der Römer und Griechen; Lübker, Reallexikon; Göll, Kulturbilder; mehrere Schriften von W. Stoll u. a. m.

Ein weiterer Punkt, den man nicht eindringlich genug hervorheben kann, ist das rechte Mafß in der häuslichen Lektüre. Denn wenn irgendwo, so gilt hier das altelwürdige: „Ne quid nimis!“ Mit Recht sagt daher Wetzell, Zur deutschen Privatlektüre, Programm des Realgymnasiums zu Barmen 1880, mit Bezug hierauf: „Lesen zu lassen, nur weil gelesen werden muß, würde den Nutzen der Privatlektüre auf Null reduzieren, wenn nicht gar schädlich machen.“ Nicht selten wird beobachtet, daß Schüler mit guter Beanlagung hinter anderen zurückbleiben und während des Unterrichts Schläffheit, ja sogar eine erschreckende Gleichgiltigkeit und Blasiertheit zeigen. Sucht man dieser Erscheinung auf den Grund zu kommen, so erfährt man, daß sie oft bis in die Nacht hinein lesen, daß sie eine zügellose Gier nach den Unterhaltungsbüchern treibt, kurz, daß sie, um mit C. Kühner zu sprechen, an der gefährlichen „Lesewut“ erkrankt sind. Also: „Wenige, aber gute Bücher!“ ist als Grundsatz festzuhalten. Eine zweite Regel dünkt uns die zu sein: „Die guten Bücher sollen immer wieder gelesen werden!“ Und zwar soll der Schüler angehalten werden, besonders lehrreiche oder klassische Stellen laut zu lesen. Von wie eminentem Nutzen dieses wiederholte, laute Lesen hervorragender Abschnitte für den guten Ausdruck bei den Aufsätzen und beim mündlichen Vortrage ist, dafür stehen dem Schreiber dieser Zeilen vielfache Beweise zu Gebote. Auch das Excerptieren besonders schöner und treffender Stellen ist für den Schüler nach vielen Seiten hin von praktischem und moralischem Nutzen.

Überhaupt scheint uns die sittliche Nachwirkung einer geordneten häuslichen Lektüre bisher noch nicht so beachtet zu sein, wie sie es in Wahrheit verdient. Besonders die gemeinsame häusliche Lektüre unserer klassischen Dramen ist, wenn sie von dem Lehrer des Deutschen angeregt und geordnet wird, nicht nur, namentlich während der Winterabende, für die Schüler anziehend und unterhaltend, sondern — und dies möchten wir besonders hervorheben — sie bietet auch ein vornehmes und wirksames Gegengewicht gegen anderweitige, verbotene Vereinigungen der Schüler außerhalb des Elternhauses. Daß bei solchen Leseabenden der Lehrer anwesend sei, halten wir für höchst wünschenswert, weil sonst leicht der unzweifelhafte Nutzen durch manche Unzuträglichkeiten und Störungen in Frage gestellt werden könnte.

Ebenso aber, wie bei der von der Schule geforderten Privatlektüre, und zwar in den klassischen Sprachen nicht weniger

wie in der deutschen Litteratur, bereits überall eine Kontrolle von Seiten des Lehrers stattfindet, so muß auch bei der freiwilligen häuslichen Lektüre, wenn sie nicht nutzlos oder gar schädlich sein soll, eine Überwachung und entsprechende Kontrollierung angeordnet werden. Wenn daher Schrader, Erziehungslehre S. 467 ff. fordert, daß der Lehrer in „passender und zwangloser Weise“ sich über die Frucht der Benutzung der Schülerbibliothek unterrichte, so können wir diese Vorschrift sofort auch auf die freie häusliche Lektüre anwenden. Auch Wetzell, a. a. O. betont, daß „der Schüler kontrolliert, daß ihm Fingerzeige gegeben werden müssen.“ Ist es doch jedem Fachmann bekannt, daß es „eine Kunst des Lesens“ giebt, welche den Schülern zu eigen zu machen nicht gerade die leichteste Aufgabe ist.

Wie wird nun eine solche Kontrolle am erspriesslichsten geübt werden? O. Richter, Der deutsche Unterricht an höheren Schulen 1876 S. 51 empfiehlt, daß der Lehrer auf gemeinsamen Spaziergängen sich mit den Schülern über ihre jeweilige Privatlektüre unterhalte. Da man in neuerer Zeit mit Recht mehr als früher solche Exkursionen unternimmt, so ist gewiß zuzugeben, daß der gewandte Lehrer mit Leichtigkeit durch zwanglose, aber geschickt gestellte Fragen sich über die richtige Ausnutzung häuslicher Lektüre orientieren kann. Auch wird er nicht verfehlen, durch eingestreute Fingerzeige auf besonders interessante Parteen des betreffenden Buches aufmerksam zu machen oder dem Schüler ein anderes Werk zu nennen, welches vielleicht den betreffenden Gegenstand von einer anderen Seite beleuchtet, ergänzt oder gar berichtigt. Fruchtbringend und anregend ist also ohne Frage eine solche freie Kontrolle. Aber es liegt auf der Hand, daß sie allein nicht ausreicht. Auch in der deutschen Stunde läßt sich ohne Störung, etwa alle vier Wochen, eine Kontrollierung der freiwilligen häuslichen Lektüre vornehmen, indem man daran Themata zu freien Vorträgen oder für Schüler, die im deutschen Aufsatz noch zurück sind, leichtere Aufgaben zur Übung anknüpft. Besonders in Tertia und Sekunda halten wir eine derartige Verwertung der Lektüre für außerordentlich zweckmäßig.

Werden in dieser Weise die besten Bücher den Eltern fortwährend empfohlen, wird die häusliche Lektüre in ungezwungener Weise geregelt und überwacht, so werden nicht allein die schädlichen und verderblichen Bücher allmählich aus dem Hause verschwinden, sondern das freie Lesen wird dann erst von wahren Nutzen und Segen für unsere Jugend sein. Haus und Schule aber werden nähere Fühlung gewinnen, was für das Gedeihen der Kinder nur von Nutzen sein kann.

Homburg v. d. H.

W. Bauder.

Welche Mafsregeln erfordert das häufige Vorkommen der Kurzsichtigkeit in den Schulen?

Das gebildete Publikum scheint jetzt immer mehr zu der Erkenntnis zu gelangen, dafs in der Sorge um das Gedeihen unserer Jugend die Grenzen des Erlaubten vielfach überschritten worden sind, soweit man das Erreichen einer höheren Bildungsstufe zum Ziele nimmt. Einsichtsvolle Männer, welche der Materie näher zu treten sich nicht gescheut haben, kann man nun häufig von selbst den von der Pädagogik von vornherein vergeblich gemachten Einwand gegen die den heutigen höheren Schulen gemachten schweren Vorwürfe aussprechen hören, dafs wir alle doch früher in ganz anderer Weise mit schriftlichen Hausarbeiten belastet waren, als es jetzt geschieht, und dabei unseren Unterricht vielfach in Lokalitäten genossen, die heute von der Polizei geschlossen würden. Indessen hat es bisher immer noch einen wunden Punkt in der vielbesprochenen Frage gegeben, der als letztes, aber scheinbar gewichtigstes Argument stets wieder hervorgeholt wurde. Es ist die Kurzsichtigkeit, die fast einstimmig in ihrer Ausdehnung bei den gebildeten Ständen der Überlastung durch die Schule zugeschrieben wurde. Die schwachen Stimmen, welche Zweifel an der Richtigkeit dieses Schlusses erhoben, verhalten meist ungehört, wurden wenigstens von den Gegnern überschrien. Man gelangte höchstens zu dem Ergebnisse, dafs dieser Übelstand noch nicht nach allen Seiten wissenschaftlich kritisch beleuchtet sei, aber das Facit blieb doch bestehen: unsere höheren Schulen tragen Schuld an der immer mehr zunehmenden Kurzsichtigkeit unseres Volkes, und hier ist eine wahrhaft nationale Gefahr im Anzuge. Im Anschlusse an die im Jahre 1867 von Hermann Cohn in Breslau veröffentlichten Untersuchungen haben nun in allen Teilen unseres Landes umfangreiche Prüfungen auf diesem Gebiete stattgefunden. Die Ergebnisse derselben, soweit sie bis jetzt publiziert sind, konstatieren das Faktum einer hochgradigen Myopie, die Schlüsse, die man daraus zog, lauteten für die Schulen durchweg ungünstig. Freilich war es stets blofs einseitige Zahlenstatistik, die ja bekanntlich das Dehnbarste ist, was man sich denken kann. Nun gebührt dem derzeitigen Rektor der Universität Gießen, Professor der Ophthalmologie Dr. von Hippel das Verdienst, die Frage nach allen einschlägigen Gesichtspunkten geprüft zu haben. Am 1. Juli behandelte er in seiner Rektoratsrede das Thema: Welche Mafsregeln erfordert das häufige Vorkommen der Kurzsichtigkeit in den höheren Schulen? Der Inhalt dieses Vortrags, der jetzt gedruckt vorliegt, ist naturgemäfs für alle gebildeten Kreise höchst interessant und belehrend, besonders aber werden es dem Verf. unsere Fachgenossen Dank wissen, dafs er als Arzt, als berufener

Vertreter eines Standes, der so oft gegen uns ausgespielt wurde, in vorurteilslosester Weise, obwohl in dem Bewußtsein, in den Augen vieler seiner Kollegen als Ketzer zu erscheinen, die Schule gegen vielfache Angriffe in Schutz nimmt. Da die Schrift nur einem beschränkten Leserkreise in die Hand fallen wird, so erscheint es gerechtfertigt, sie an dieser Stelle etwas eingehender zu besprechen und bekannt zu machen.

Zunächst muß nach einem Beobachtungsmaterial von circa 70 000 Fällen die Richtigkeit der Behauptung Cohns, wonach die Zahl der Kurzsichtigen progressiv in Elementarschulen, Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien wachse, zugegeben werden, indessen ist nicht erwiesen, daß der Grad der Myopie, wie Cohn behauptet, von Klasse zu Klasse wachse. Daß ein solches Resultat schon von vornherein geeignet ist, eine große Reihe von Besorgnissen zu beschwichtigen, ist selbstredend. Wenn man ferner geneigt war, gerade das deutsche Volk mit seinen eigenartigen Schuleinrichtungen und Anforderungen als ein solches anzusehen, in welchem die Kurzsichtigkeit anderen Völkern gegenüber besonders verbreitet sei, so haben neuere Untersuchungen diese von Unzähligen nachgesprochene Behauptung schlagend widerlegt, denn in amerikanischen Schulen hat man ungefähr dieselbe Zahl von Kurzsichtigen gefunden, unter den Armeniern und Georgiern sogar mehr wie Cohn in den Breslauer Gymnasien.

Wenn diese Thatsache schon der Ansicht entgegensteht, daß gerade unsere Schulen eine besondere Gefahr für die Augen mit sich bringen, so beweisen andere Beobachtungen, daß nichts für die bekannte Hypothese spricht, auf Grund der Vererbungsgesetze müsse die Kurzsichtigkeit von Generation zu Generation sich immer weiter verbreiten. Was zunächst den Umstand betrifft, daß heute scheinbar die Zahl der Kurzsichtigen größer ist als früher, so erkennt v. Hippel als wesentliche Ursache für diese Thatsache die Fortschritte, welche die Ophthalmologie in jüngster Zeit gemacht hat. Früher galten viele, welche heute eine Brille tragen, als normalsichtig. Jedenfalls ist diese Frage eine noch offene, sie ist auch beinahe unmöglich zu beantworten, die vorliegenden Beobachtungen berechtigen jedoch in keiner Weise zu Vorwürfen „gegen eine Institution, auf welche unser Vaterland mit Recht stolz sein darf: gegen die allgemeine Schulpflicht“.

Ein ähnlicher Trugschluss erschreckte das Publikum, als es bekannt wurde, daß in Heidelberg in der Prima des dortigen Gymnasiums nicht ein einziger Schüler im Besitz von zwei normalen Augen war. Es wurde nicht weiter beachtet, daß die ganze Prima nur aus 9 Schülern bestand, bei denen auch andere Baufehler der Augen nachgewiesen wurden, sondern einfach der Menschen ruinierende Gymnasial-Unterricht damit an den Pranger zu stellen versucht. Als der einzige Weg, auf dem man eine wirkliche Einsicht in diese Frage gewinnen könne, wird eine all-

jährliche Untersuchung eines jeden einzelnen Schülers von der untersten bis in die oberste Klasse bezeichnet. Nur dann läfst sich entscheiden, welchen Einflufs die Schule auf die Myopie hat, wenn man weifs, wie die Augen von vornherein beschaffen waren. Diese Methode hat v. Hippel nunmehr seit 4 Jahren befolgt, indem er am hiesigen Gymnasium gegen Ende jedes Schuljahres alle Schüler bezüglich der Beschaffenheit ihrer Augen nach allen Richtungen untersucht. Das Ergebnis ist ein 4 jähriger Durchschnitt von 34,5% Kurzsichtiger. Diese Zahl ist im Vergleich mit anderen Beobachtungen eine relativ günstige zu nennen. Denn Cohn fand bei 24 Gymnasien und Realschulen 40,5%, Weber in Darmstadt 44%, Hefs in Mainz gar 57%. Die viel günstigeren Ergebnisse schreibt v. Hippel der zweckmäßigeren Einrichtung der hiesigen Schule zu. Diese schien ihm um so geeigneter für eine exakte Untersuchung, als er in ihr alle diejenigen Einrichtungen tatsächlich getroffen fand, welche von Seiten der Hygiene als notwendig und wünschenswert bezeichnet wurden. „Die Beschränkung des Unterrichts auf den Vormittag macht die Benutzung künstlicher Beleuchtung völlig entbehrlich, durch ausreichende Pausen zwischen den einzelnen Stunden ist für die Ruhe der Augen und Entspannung der Accommodation Sorge getragen, einer gleichmäßigen Verteilung der unentbehrlichen häuslichen Arbeiten wird die vollste Aufmerksamkeit gewidmet und die Zahl derselben thunlichst beschränkt, kurz in jeder Beziehung auf die Schonung der Augen Rücksicht genommen.“

Und trotz alledem eine immerhin noch recht beträchtliche Anzahl von Myopen! Das beweist doch, dafs auch die weitgehendsten prophylaktischen Mafsregeln nicht im stande sind, dem Übel zu steuern. Wäre ihnen eine so ausschlaggebende Bedeutung beizumessen, so hätte es früher naturgemäfs viel mehr Kurzsichtige geben müssen, damals als die Schulhygiene ein ebenso ganz unbekanntes Gebiet war wie die Überbürdungsfrage, als notorisch gegen die Augen in exorbitanter Weise gesündigt und zudem mehr gearbeitet oder doch wenigstens mehr geschrieben werden mußte als heutzutage. Diesen Vergleich anzustellen sollte man doch nie vergessen! Allein bis jetzt wurden die Fortschritte, welche die Neuzeit auf diesem Gebiete gemacht hat und die jeder, wenn er nur sehen will, fast überall konstatieren könnte, von besorgten Vätern und einer kritiklustigen, aber kritiklosen Presse stets weggeleugnet. Man lese nur die Verhandlungen in Parlamenten und Überbürdungskommissionen, die zahlreichen Broschüren u. s. w.! Wo ist, aufser von Pädagogen, dieser Punkt jemals als zur Beurteilung unumgänglich gewürdigt worden? Es wäre dringend zu wünschen, dafs sich hier eine bessere Erkenntnis Bahn bräche. Vielleicht bleibt dies nicht blofs ein frommer Wunsch, wenn die Kundgebungen von autoritativer Weise sich häufen. Hat ja doch

kürzlich auch der Anhang des rheinischen Amtsrichters, welcher der Schule ein so großes Maß von Thätigkeit zuwenden zu müssen geglaubt hat, auf das ausgezeichnete, im großen und ganzen für die Schule eintretende Gutachten der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen hin schleunigst ausgerufen, man stehe ganz auf dem Boden dieses Erlasses. Vorher hatte man allerdings davon nichts gewußt. Oder ist diesen Herren die vornehme aber doch scharfe Zurückweisung aller das medizinisch-technische Gebiet überschreitenden Fragen, von der sie sich dochfüglich getroffen fühlen durften, etwa entgangen?

Wo die vorzüglichsten Brutstätten für die Kurzsichtigkeit zu suchen sind, darüber ist v. Hippel nicht im Zweifel. Während man die öffentliche Aufmerksamkeit den Einrichtungen der Schule in anschiebigster Weise zuwendet und für sie alle möglichen, nicht einmal immer gutzuheißenden, oft unmöglich durchzuführenden Vorschriften aufstellt, denken die wenigsten Eltern daran, im Hause und in der Familie die elementarsten hygienischen Grundsätze zu befolgen. Wer bekümmert sich zu Hause darum, ob Arbeitsräume, Beleuchtung, Tisch und Sitz entsprechend, ob die Haltung eine vernünftige ist, ob die Aufgaben zu einer Zeit gemacht werden, wo das Kind geistig und körperlich frisch ist, und was dergleichen Erfordernisse mehr sind? Das sind Vorwürfe, die Leute von Selbsterkenntnis gewiß als für die große Mehrzahl geltend und berechtigt anerkennen müssen.

Auch die Heredität spielt eine wesentliche Rolle, ohne daß man über das Wesen einer solchen Prädisposition bis jetzt im Klaren wäre. Hier würde doch also die Ursache in eine Zeit fallen, wo kein Mensch daran dachte, die Schule anzuklagen.

Daß jedes Studium einen gewissen schädigenden Einfluß auf den Körper ausüben muß, ist zwar zweifellos, aber doch selten genug betont worden. Es stellt nun einmal jeder Beruf an das körperliche Wohlbefinden Anforderungen, ohne welche seine Ausübung unmöglich ist. Leute, deren Lebensweise eine vorwiegend geistige ist, müssen von vornherein auf manche Opfer gefaßt sein. Man kann das beklagen, aber nicht ändern, höchstens durch die viel genannten Maßregeln dem Überhandnehmen der den Organismus störenden und hemmenden Einflüsse einen Damm entgegensetzen. Diese Erfahrung ist keine moderne; wir leben nur in einer Zeit, wo man auch solcher Dinge Herr werden zu können vermeint, welche einfach nicht überwindbar sind. Übrigens ist es übertrieben, wenn man jede Kurzsichtigkeit als ein schweres Gebrechen hinstellt. Nach den Untersuchungen Hippels bleibt die Myopie nach Verlauf der Entwicklungsjahre stationär. Im Laufe von 3 Jahren wurden 8% der am hiesigen Gymnasium untersuchten Augen myopisch, bei 11% hatte die bei der ersten Prüfung schon vorhandene Myopie zugenommen, bei 15% war sie stationär geblieben. Diese Zahlen beweisen doch

evident, dafs die Gefahr, welche man für die Zukunft unserer Menschheit hegt, nicht in dem Umfange besteht, wie man bisher angenommen hat. Wenn es sich bestätigt, dafs bei dem weitaus grössten Teile der Kurzsichtigen nach einer gewissen Zeit und bei einem nicht allzu hohen Grade keine Steigerung stattfindet, dann wird man sich beruhigen dürfen. v. Hippel unterscheidet nämlich seine Myopen in 3 Klassen. Von 34,5% sind 15% so leicht kurzsichtig, dafs sie es in keiner Weise empfinden und nicht einmal für die Ferne Gläser brauchen, 14% können jede Arbeit in der Nähe ohne optische Hilfsmittel verrichten, brauchen also nur zeitweise zu solchen zu greifen, und 5,5% sind so kurzsichtig, dafs sie wirklich für ihre Zukunft Gefahr laufen. Der letzteren sind es nach ihm „noch immer genug, um uns zur Anwendung aller nur möglichen Vorsichtsmafsregeln zu ermahnen, aber doch nicht so viel, um die schweren Vorwürfe zu rechtfertigen, welche gegen unsere höheren Schulen erhoben worden sind“.

Unseres Erachtens liegt gerade darin die wesentliche Bedeutung der Arbeit v. Hippels, dafs sie nicht, wie man bisher ziemlich allgemein gethan, alles, was nicht normalsichtig ist, in einen Korb wirft, sondern die doch gewifs sehr grossen Unterschiede im Grade der Kurzsichtigkeit scharf auseinanderhält.

Welche Thätigkeit bleibt nun demnach der Schule, dem Staat noch übrig, um dafür zu sorgen, dafs das notwendige Übel nicht schlimmer werde, als nun einmal nötig ist? Dem Pädagogen wurde schon manchmal hange, wenn er von Vorschlägen ärztlicher und sonstiger Vereine hörte, welche ihn, der so wie so schon zu oft die Rolle des leer ausgehenden Poëten zu spielen gezwungen ist, medizinischer und juristischer Omnipotenz anheimgeben wollten. Furchtsame Gemüter sahen schon das Damoklesschwert eines medizinischen Direktors über ihrem Haupte schweben. v. Hippel will vernünftigerweise von diesen unhaltbaren Vorschlägen zu einer so direkten Beteiligung der Ärzte an den weiteren Interessen der Schule nichts wissen. So ungemein wünschenswert es nach allgemeiner Meinung auch ist, dafs die hygienischen Grundsätze in immer höherem Mafse in der Schule Eingang finden, so hat Herr v. Hippel doch eine bessere Meinung von der Einsicht unseres Lehrpersonals, als dafs er für das Institut eines „Schularztes“ irgendwie eintreten könnte. Solche Schulärzte mit diktatorischen Befugnissen würden, abgesehen von den praktisch-technischen Schwierigkeiten, die Verf. streift, „uns zwar zu einem Heer neuer Staatsbeamten verhelfen und eine Quelle fortwährender Friktionen zwischen Pädagogen und Ärzten werden, aber keineswegs den Nutzen für unsere Jugend haben, welchen viele davon erwarten.“ Dafs der Schularzt dem Hause und dessen schädlichen Einflüssen gegenüber ebenso machtlos wäre wie der Lehrer, das ist gewifs ein recht beherzigenswerter Gesichtspunkt. Die ärztliche Hilfe können und wollen wir vorkommenden Falls gewifs nicht

entbehren, aber nur unter Voraussetzungen, welche unsere eigene Thätigkeit nicht von vornherein zu einer untergeordneten zu machen droht. Unsere Pflicht aber wird es sein, uns mehr, als das vielleicht im großen und ganzen bisher geschehen ist, um das körperliche Gedeihen unserer Schüler zu bekümmern und uns mit den wesentlichsten Bedingungen hierfür vertraut zu machen. Die Regierungen geben die nötigen Anregungen hierzu in erfreulichem und dankenswertem Maße. Sie uns zu Nutze zu machen und in dem engen Rahmen der Schulstunde zur Geltung zu bringen, wird dann unsere unabwendbare und richtige Aufgabe sein. Ob uns die Familie dabei in die Hand arbeiten wird, wer will darüber im voraus Vermutungen anstellen?

Gießen.

P. Dettweiler.

Zu Cicero.

De off. 1, 139 werden folgende zwei Verse citiert:

... *ó domus antiqua, heú quam dispari
domindre dómino!*

Die Handschriften haben *et* statt *heú*. Vielleicht stand geschrieben:

o domus antiqúae quam dispari . . .

Wenn die Abschreiber nun *o domus antiqua* zusammennahmen, lag es für sie nahe, das übrigbleibende *e*, zumal der Vers ein vokalisch anlautendes Wörtchen zu fordern schien, in *et* zu verwandeln.

Ich möchte daher die Frage anregen, ob die Verse nicht (zugleich mit veränderter Accentuierung) besser folgendermaßen gelesen werden:

... *o dómus antiqua, vaé quam dispari
domindre dómino!*

H. J. Müller.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

K. P. Schulze, Römische Elegiker. Eine Auswahl aus Catull, Tibull, Propertius und Ovid. Für den Schulgebrauch bearbeitet. 2. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. XII u. 250 S. 8.

Schon wenige Jahre nach dem ersten Erscheinen des vorliegenden Buches (i. J. 1879) ist eine neue Auflage desselben nötig geworden, ein Beweis, daß es sowohl eine Lücke in der Litteratur ausfüllte und einem vorhandenen Bedürfnisse entgegenkam, als auch, daß es zweckdienlich und geschickt verfaßt war¹⁾. Das letztere gilt von der neuen Bearbeitung in erhöhtem Maße; dieselbe muß im eigentlichen Sinne des Wortes als eine vermehrte und verbesserte bezeichnet werden. Mängel und Unrichtigkeiten, welche dem Buche in seiner ersten Gestalt anhafteten, sind getilgt, die Anmerkungen im einzelnen reich vermehrt und erweitert, und vor allem ist außer anderen Gedichten z. B. des Catull und Tibull eine Auswahl aus Ovid, der früher ganz unberücksichtigt geblieben war, neu hinzugekommen²⁾. Um Raum zu gewinnen für so tiefgreifende Änderungen³⁾, sind dagegen die Gedichte des Lygdamus und die ätiologischen Elegieen des Propertius (außer V 4) ausgeschieden. Mit beiden Neuerungen ist Ref. ganz und gar einverstanden. Für den Schüler ist es gewiß interessanter und gewinnbringender, wenn ihm Ovid, den er als Dichter der Metamorphosen und vielleicht auch der Fasten kennen gelernt hat, von einer neuen und nicht minder wichtigen und charakteristischen Seite vorgeführt wird und sich ihm zugleich das Bild der römischen Elegie abrundet und vertieft, während er sich durch die farblosen Erzeugnisse eines Lygdamus und die mehr historischen und gelehrten Elegieen des Propertius über römische Ursprungssagen kaum besonders angezogen fühlen wird.

¹⁾ Über die erste Auflage haben Harnecker in dieser Ztschr. 1881 S. 600 ff. und H. Magnus ebendasselbst 1881 Jahresb. S. 354 ff. berichtet.

²⁾ Natürlich ist auch die neue preussische Schulorthographie durchgeführt.

³⁾ Gleichwohl ist der Umfang des Buches um mehr als 50 Seiten gewachsen.

Anerkennung verdient es ferner, daß der Verf. die seither erschienene Litteratur gewissenhaft zu Rate gezogen und, soweit es anging, verwertet hat. Der kritische Standpunkt des Verf.s ist im ganzen derselbe geblieben, nur ist er noch konservativer geworden, als er früher war, wie denn die Mehrzahl der Änderungen im Texte auf der Zurückführung der handschriftlichen Lesart beruht. Das ist gewiß nicht tadelnswert; allein auf die Spitze getrieben kann ein solches Verfahren doch leicht ins Fehlerhafte umschlagen, und zumal in der Behandlung des Properz ist diese Klippe nicht überall gemieden. Schulze geht hier, indem er mit Konsequenz die Lesarten der Wolfenbütteler Handschrift wieder einsetzt, an manchen Stellen noch weiter als Vahlen, dessen Vorgang im allgemeinen für ihn bestimmend war. Ich will nur ein paar Beispiele herausgreifen. No. I (I 22) 6 schreibt Schulze jetzt nach der Überlieferung *Sit mihi praecipue, pulvis Etrusca, dolor* und erklärt: „Ich habe namentlich Grund zu klagen.“ Dabei ist weder auf den Konjunktiv noch auf den Wechsel der Personen Rücksicht genommen. Zum mindesten müßte dann *pulvis Etrusca* als Subjekt angesehen werden, da jetzt ein solches gänzlich fehlt. — No. II (V 4) wird das an seiner Stelle unverständliche Distichon 17. 18 als Ausfluß der leidenschaftlichen Stimmung entschuldigt und geschützt. Wie kann es aber von Tarpeja heißen *quae voluit flammis fallere, Vesta, tuas*, noch ehe sie den König Tullius zum ersten Male gesehen hat und in Liebe zu ihm entbrannt sein kann? — Zu No. VII (I 17) 3 erklärt Schulze *solito* = *ex solito*, als ob Properz öfters Seefahrten unternommen hätte. Ich habe *stulto* gebessert. — No. XVII² (III 13) 5 sucht Sch. den überlieferten Vers *Quis tam longaevae minuisset fata senectae*? mit der Bemerkung zu retten, der Wunsch sei in die fragende Form gekleidet. Nun ist weder eine Frage daselbst angebracht, noch ein Wunsch, sondern nur ein Bedingungssatz. Zudem hätte die Möglichkeit, daß einem Wunschsatz die fragende Form gegeben werden könne, durch Beispiele erhärtet werden müssen. — No. XXII (IV 22) 37 *Arboreasque cruces Sinis* ff. will Sch. aus dem Vorhergehenden einen allgemeinen Begriff, etwa *adhibere* oder *habere*, ergänzen (*valuit adhibere*). Auch diese Möglichkeit war erst zu erweisen; sie scheitert schon daran, daß dann zu *non hospita Grata saxa* ebenfalls *Sinis* Subjekt sein müßte, was nicht möglich ist. Übrigens hat Sch. die großen Schwierigkeiten, welche der Erklärung dieser Verse im Wege stehen, nicht einmal angedeutet. Die Beispiele ließen sich noch vermehren. Schlimmer ist es, wenn es zumal in einer Schulausgabe nicht einmal für notwendig erachtet wird, eine so unsichere Lesart zu erklären. Es kann doch einem Schüler nicht zugemutet werden, Stellen, die selbst den Gelehrten Mühe machen oder die allgemein für verderbt gelten, von selbst zu verstehen. So ist unzweifelhaft und zwar nicht bloß für Schüler No. X 9 der Accusativ *domibus flammam*,

domibusque ruinas unverständlich, ebenso No. XVII 26 *librorum sales*, XXII 41 *ad eloquium cives*, XXV 65 *dolia virgineis idem ille repleverit urnis*, XXII 22 *Famae post obitum*, XXXII 1 *ludit Avernus*. Hierher gehören auch Tib. No. V 56 *Dux pecoris hircus auxerat hircus oves* u. VII 188 *cum iuvat ipse dolor*. — Es zeigt sich also, daß der eben bezeichnete kritische Standpunkt des Verf.s auch für die Erklärung, und diese ist ja in einem Schulbuche die Hauptsache, nicht ohne zum Teil störenden Einfluß geblieben ist. Um so mehr müssen wir bedauern, daß aus Raum-mangel auch diesmal kein kritischer Anhang beigegeben werden konnte. Einerseits würde es kaum etwas schaden, wenn selbst dem Schüler aus einem solchen Anhang einmal ein Einblick gewährt werden könnte in die enormen Schwierigkeiten, mit denen nicht selten die Herstellung antiker Dichtertexte zu kämpfen hat, und andererseits ist schwerlich jeder Lehrer über die streitigen Punkte so genau informiert, daß er sich da, wo sein Urteil von dem des Verf.s etwa abweicht oder wo er Anstoß nimmt (und dies dürfte gerade bei Properz nicht selten der Fall sein), ohne Mühe und zeitraubendes Nachschlagen sich ein eigenes Urteil bilden könnte.¹⁾ Zu diesem Zwecke reicht auch der angehängte Nachweis der Stellen, an denen von der Haupt-Vahlenschen Ausgabe des Catull, Tibull und Properz (4. Aufl.) und von der Rieseschen Ausgabe des Ovid abgewichen ist, nicht aus.

Noch in einem weiteren Punkte ist Ref. nicht ganz mit dem Verf. einverstanden, nämlich in der Art und Weise des Citierens. Es ist nur zu loben, wenn die angezogenen Parallelstellen auch ausgeschrieben werden, denn es bleibt mehr als zweifelhaft, ob Stellen, auf die bloß verwiesen wird, auch wirklich nachgeschlagen werden, selbst aus Autoren, die in der Hand des Schülers sind oder sein sollten. Sch. ist darin jedoch nicht überall kousequent, indem er, auch wo es sich nicht bloß um grammatische Belege handelt, sich mit bloßen Citaten begnügt (z. B. Cat. III 20. XVI 5. XIX 22. XXVI 42 u. s. w.) und selbst dann, wenn er auf Stellen aus Gedichten des Catull, Tibull und Properz verweist, die in seiner Sammlung nicht Aufnahme gefunden haben, den Wortlaut derselben nicht überall hinzugeschrieben hat (z. B. Cat. XXV 56. 156, 205 u. a.). Und ferner, so lobenswert auch die Sorgfalt ist, mit welcher der Verf. passende Belegstellen ausgewählt hat, so hätte er vielleicht hin und wieder noch mehr thun können. Gewisse Parallelstellen gewinnen eine eigentliche Bedeutung erst dann, wenn sie als Reminiscenzen aus anderen Dichtern oder als Selbstwiederholungen (beides bei Ovid sehr häufig) erkannt werden oder zu der Einsicht führen,

¹⁾ Damit erledigt sich, was der Verf. in der Vorrede S. V sagt, das Buch sei nur dazu bestimmt, dem Schüler die Präparation zu erleichtern, nicht, den Lehrer zu belehren.

dafs der Ideenkreis der römischen Elegiker ein immerhin beschränkter ist und eine Anzahl von Gedanken immer und immer wieder variiert wird. Denn in der That ist die römische Elegie nicht weniger formelhaft als beispielsweise der deutsche Minnegesang des Mittelalters, ein Punkt, der die Aufmerksamkeit noch viel zu wenig auf sich gelenkt hat, der aber für die Beurteilung der ganzen Gattung von nicht geringer Wichtigkeit ist. Wünschenswert scheint mir auch ein noch häufigerer Hinweis auf gewisse sprachliche Eigentümlichkeiten sowohl der klassischen Poesie überhaupt als der einzelnen Dichter im besonderen (z. B. charakteristische Metaphern, Liebe als Kampf, als Dienst, als Krankheit, *domina* = die Geliebte (*frouwe*), Lieblingsworte wie *pessimus*, *lepidus*, *iucundus* bei Catull, *tener* bei Tibull, *durus*, *mollis*, *miser*, *totus* bei Propertius u. a.). Durch alles dies würde sich nach der Ansicht des Ref. die Erkenntnis des Wesens der Dichtung und ihrer Vertreter mehr vertiefen lassen als durch andere mehr oder minder zufällig zusammengetragene Belege.

So viel im allgemeinen; auch im besonderen ist Ref. mit den Anschauungen und Erklärungen des Verf.s noch nicht durchweg einverstanden. Es sei gestattet, in Kürze einiges zu berichtigen oder zu ergänzen.

Das Urteil über die alexandrinische Elegie (Einl. S. V) scheint mir allzu streng und ungünstig. Die verschwindende Zahl von Fragmenten, sowie die kalt gelehrten oder bestellten Elegieen des Kallimachus geben ihm noch keinen genügenden Anhalt. Hingegen beweist ein Vergleich mit den Epigrammen der griechischen Anthologie, welche ganz so wie die Römer auf den alexandrinischen Vorbildern fufsen, dafs die letzteren den Römern doch ähnlicher waren, als man gewöhnlich anzunehmen geneigt ist. Und man übersehe doch auch nicht, mit welcher Verehrung und Bewunderung vor allem Propertius von Philetas und Kallimachus spricht! — Die Bemerkung über den Gebrauch von *que* bei Tibull (Einleitg. S. VIII) gehörte ebenso in eine Anmerkung im Texte, wie die Beobachtung, dafs Propertius es liebe, eine dem Hexameter und Pentameter gemeinsame Verbalform, die aus lauter Kürzen besteht, nach einem einsilbigen Worte an den Anfang des Pentameters zu stellen. In letzterem Falle waren Beispiele sowohl zum Verständnis der Sache, als zum Beweise unumgänglich notwendig, wenigstens hat Ref. die beobachtete Eigentümlichkeit viel seltener gefunden (z. B. II 18, 28), als es nach den Worten Schulzes scheinen sollte. — Bei Ovid hätte des charakteristischen Umstandes gedacht werden können, dafs er im Gegensatz zu Catull, Tibull und Propertius nicht selbsterlebte Liebesverhältnisse schildert, sondern nur gedachte Situationen ausmalt (Trist. IV 10, 68 *nomine sub nostro fabula nulla fuit*). Denn mag auch die Existenz der Corinna nicht wohl angezweifelt werden können, wie das geschehen ist (vgl. Trist. IV 10, 59 f.), ein eigentliches

Verhältnis hat Ovid nicht mit ihr unterhalten. In der eigentlichen Erotik ist Ovid überhaupt am wenigsten Original.

Catull No. IV (c. 31) 2 sind die *liquentia stagna* keineswegs Buchten des Meeres, im Gegensatz zum offenen Meere (*m. vastum*), sondern, wie früher richtiger erklärt war, die klaren Seen. Ist doch Sirmio selbst eine Halbinsel in einem solchen See. Und warum sollen wir bei *uterque Neptunus* V. 3 gerade an das Schwarze und das Adriatische Meer, warum überhaupt an bestimmte Meere denken? (Vgl. zu Prop. No. XXVIII 53.) — No. VII 19 zu *despuas* muß es heißen: eigentlich auf den Boden speien, denn an dieser Stelle bedeutet es einfach zurückweisen. — Nach IX (c. 30) ist eine Lücke anzunehmen, erst dadurch erklärt sich *nec* V. 4 und *quae* V. 5. — Die letzte Strophe von No. XII (c. 51) dürfte, wenn man wie jetzt z. B. auch Riese einen Zusammenhang mit dem Vorhergehenden überhaupt finden will, nicht mit der kahlen Bemerkung, Catull schliesse mit einem *ἀπροσδόκητον*, abgemacht werden. — XIV (3) 7 *suam ipsam* = *suam eram*. Dann wäre also *ipse* als wirkliches Substantivum gebraucht und mit einem Attribut verbunden. Ist das möglich? XIII 9, worauf Sch. verweist, ist *ipse* reines Pronomen, das kann es auch hier sein. — XVIII (76) 7 muß es heißen: Kein Mensch kann mehr thun oder sagen, als du gethan hast. — Die scharfe Unterscheidung zwischen *disertus* und *eloquens* zu XXI (49) 1 ist für Catull nicht statthaft. Das Wort bezeichnet in jedem Falle wirklich ein Lob. — XXV (64), 63 ist *flavus* nicht = *candidus*. Jenes geht auf die Farbe des Haares, dieses auf die der Haut. — V. 73 wird *illa tempestate, quo ex tempore* noch immer als eine den Alexandrinern nachgeahmte Breite des Ausdrucks bezeichnet, obwohl die Konstruktion auch rein lateinisch und bei Cäsar häufig ist. — V. 111 ist ohne Zweifel wörtliche Nachahmung des angeführten griechischen Verses. Leider kennen wir den Autor desselben (Euphorion?) nicht. — Ist V. 143 *tam* richtig überliefert? Der Sinn verlangt *tam*, wie Riese schreibt. — Die Anmerkung über den Gebrauch von *religare* V. 174 ist nicht zu billigen, da *in Creta* nicht vom Verbum abhängt, sondern einfache Ortsbestimmung ist. Man denke sich nur die Möglichkeit, daß Catull gesagt hätte *a Creta* oder *ad Cretam religarat finem!* — V. 184 ist *sola insula* vielmehr Apposition zu der ganzen Phrase *nullo litus tecto*. — Zu V. 186 ist die Verweisung auf No. III 9 nicht richtig. Der Endvokal in *nulla* ist nicht deshalb lang, weil muta c. liquida folgt. — V. 233 giebt Sch. *simul haec lumina*, aber *haec lumina* = *tua lumina* ist wenig unglaublich. Die Vulgata ist *simulac*. — XXVI 4 ist *hymenaeus* der Hochzeitsgesang selbst.

Tibull I (I 1) 12 dürfte die Überlieferung *florida sertis* nicht angetastet werden. Auch I 2, 14 geben die Hss. *florida*. Sch. sagt ja selbst: „Doch wird der Unterschied (zwischen *floridus* und *floreus*) nicht immer streng festgehalten“. Und schliesslich,

muß denn jeder Kranz aus lauter Blumen geflochten sein? — V. 12 liest Verf. mit der Mehrzahl der Herausgeber *Libatum agricolae ponitur ante deo*. Ich halte die Überlieferung (*Libatum agricolae ponitur ante deum*) im Gegensatz zu allen mir bekannten Kritikern und Herausgebern für richtig. *Agricolae* ist Dativ = *ab agricola* = *a me*. — Zu V. 20. Die *Lares* sind nicht die *compitales*, welche in der Stadt verehrt werden, sondern die *Lares rurales*. — Zu V. 70 *Jam veniet tenebris Mors adoperta caput* bemerkt Sch.: „Der Tod beschleicht die Menschen“. Das ist unrichtig; *tenebris adoperta caput* ist nichts weiter als eine Umschreibung der stehenden Epitheta *atra, nigra* (wie No. II 33. III 4). — Warum soll V. 82 *capiti* gerade Ablativ sein, da sich doch der Dativ (abhängig von *dicere*) ebensogut erklärt? Indes haben die meisten und besten Hss. *capite*. — II (I 10) 26 *hostiaque e plena* ff. ist nach Sch., welcher *est* ergänzt, Nachsatz zum vorangehenden Hexameter. Was soll dann aber *que*? Offenbar fehlt ein Distichon. — III (I 3) 20 hat man, wie *picte* beweist, an bildliche Darstellungen der Leiden zu denken. — V (II 1) 65 wäre *in agris* statt *inter agros* zu erwarten, das Richtige scheint mir *inter agnos*, wie Polster (Quaest. Prop. Progr. Ostrowo 1881) gebessert hat. — VI (II 2) 1 *natalis* nicht *Genius*, sondern *dies*; vgl. V. 5. — VII (II 5) 75. 76 waren entweder mit Rosbach nach V. 72 umzustellen (was das Wahrscheinlichste ist), oder zum mindesten durfte eine Erklärung, wovon die Infinitive *judisse* und *praemonuisse* abhängig sind, nicht fehlen. — Zu V. 94 (*qua levis umbra cadit*) lesen wir: „*levis* heißt der Schatten im Gegensatz zu den Gegenständen, die ihn werfen“. Ich denke, es ist vielmehr die leichte Luft im Schatten im Vergleich zu der drückenden Schwüle im Freien. — An der Richtigkeit der VIII (IV 2) 23 aufgenommenen Konjektur *Hoc sollemne sacrum multos hoc sumite in annos* hege ich starke Bedenken, schon wegen der Wiederkehr des Pronomens *hic*. — X (IV 6) 19. 20 schreibt Sch. mit Lachmann: *Si inveni gratas veniet cum proximus annus, Hic idem votis iam vetus adsit amor*. Damit ist die Stelle noch nicht geheilt; weder die Bedingung, an welche der Wunsch V. 18 geknüpft ist, noch der Dativ *gratas*, noch der ganze, kaum verständliche Satz wollen recht befriedigen. Die Hss. schwanken zwischen *si* und *sic* und haben durchweg *grata*. Ich schreibe:

Sit inveni grata, ut, veniet cum proximus annus,

Hic idem votis iam vetus adsit amor.

Ut konnte vor *veniet* leicht ausfallen. *Puella inveni grata* ist dann freilich nicht das dem Jünglinge ergebene Mädchen, sondern das liebe und geliebte.

In der Biographie des Properz nimmt Ref. zunächst Anstoß an der Meinung Schulzes, Properz habe nicht alle Gedichte selbst ediert und das fünfte Buch, nach dem Tode des Dichters von seinen Freunden veröffentlicht, enthalte Jugendgedichte, in

denen er nach der Art des Kallimachus die alten Fabeln (sic!) Roms besingen wollte. Man braucht bloß das erste Gedicht des fünften Buches aufmerksam zu lesen, um sich von der Unhaltbarkeit dieser völlig veralteten Ansicht über die Elegieen dieses Buches zu überzeugen, abgesehen davon, daß gerade in ihnen die größte Feinheit der metrischen Technik zu erkennen ist. Und wie beabsichtigt die Anordnung der einzelnen Gedichte der ganzen Sammlung ist, läßt sich noch viel eingehender und deutlicher erweisen, als es bisher geschehen ist. — Über den Inhalt und die Form der Aitia des Kallimachus sollte der Schüler wenigstens in der Einleitung zu No. II (V 1) genauer informiert werden. — Aus V. 19 des Gedichts V 4 folgert Sch. mit Unrecht, daß sich das Lager des Tattius auch auf dem Marsfelde befunden habe. Dort tummelte der König nur sein Ross. — V. 22 bedeuten *oblitas manus* nicht die Hände der pflichtvergessenen Vestalin, sondern vor Staunen vergift Tarpeia das Gefäß, welches sie in der Hand hält, und läßt es fallen. — Ungeschickt ist die Anmerkung zu V. 39: Seylla zog ihrem Vater ein goldenes Haar, an dem sein Leben hing, aus, so daß er gefangen ward und die Stadt fiel.“ — V. 50 ist *nuptae* unhaltbar. Die Frauen sollen doch nicht Frieden schließen. Es ist *nupta* zu lesen. — V. 72 deutet Sch. *abscisso sinu* unrichtig von dem Abschneiden der Brust. Schon die von ihm selbst angezogene Belegstelle IV 14, 13 *qualis Amazonidum nudatis bellica mammis* (vgl. auch No. XXIV 43 *Felix Hippolyte! nuda tulit illa papilla*) hätte ihm eines Besseren belehren können, ebenso das beigegefügte Adjektiv *aperta*. Der *sinus* ist eben der Teil des Gewandes, nicht des Körpers. — In III (I 1) 7 *Ei mihi!* (so ist zu schreiben) *iam toto furor hic non deficit anno* sieht Sch. mit Lachmann fälschlich eine Andeutung des *discidium*. Properz wufste also ganz genau, noch während der Zeit der Trennung von Cynthia, daß dieselbe ein Jahr und nicht länger dauern werde! Dadurch wird sich auch die Erklärung von V. 35 zu modifizieren haben. Vgl. Hertzberg I 41 ff. — IV (I 6) 35 gebe ich der Interpretation Hertzbergs (Cynthia sagt, sie schulde dem widrigen Winde, der ihr den Geliebten zurückhält, Küsse) weitaus den Vorzug. — V (I 14) 5 ist *omne satas* richtig überliefert. — VI (I 15) 3 droht dem Dichter keine andere Gefahr als die der bevorstehenden Reise (V. 5 *nostro in timore*). — Der Zusammenhang von V. 25 ff. ist mißverstanden. Der Gedankengang ist folgender: Höre auf, Cynthia, durch Meineide die Götter zu reizen, deine Kühnheit kann sich strafen und du wirst es zu spät bereuen, mir Gefahren bereitet zu haben, wenn dir (*tibi* die Hss. V. 28) eine harte Strafe zustößt. Mir gegenüber sind deine falschen Liebesschwüre (*perfidia*) überflüssig, ich werde nicht aufhören dich zu lieben, auch wenn du mir untreu bist (V. 32). Die Götter aber können dir die so oft im Schwure mißbrauchten

Augen rauben. — VIII (III 12) 3 *sine sensu* ohne Überlegung und Besonnenheit, nicht sorglos; nicht lobend, sondern tadelnd. — V. 6 *fecit et humano corde volare deum* erklärt Sch.: „Er flattert im Herzen, verläßt es nicht wieder“. Allein im vorhergehenden Verse war ja gerade auf die Unbeständigkeit Amors hingewiesen. Nur den Dichter behandelt der Gott ganz anders (*In me tela manent*). Die Stelle ist wohl verdorben, zumal da eine Beziehung auf die bildliche Darstellung des Gottes vermifst wird. — XI 44 widersprechen sich Text und Anmerkung. — Zu XV (III 11) merkt Sch. an: „Prop. droht der Cythia, sie nicht länger besingen zu wollen; mögen dies andere thun, deren Gedichte mit ihrem Tode zugleich der Vergessenheit anheimfallen“. Das kann nur heißen: Mögen dich schlechtere Dichter preisen, die auf Unsterblichkeit keinen Anspruch haben. Davon sagt Propertius aber kein Wort, sondern *laudet, qui sterili semina ponit humo* d. h. wer Samen streut in Sand, wer ohne Erfolg und Nutzen sich um dich bemühen will, mag dich preisen. — Wie haben wir uns das gegenseitige Verhältniß der drei Abteilungen zu denken, in welche Sch. No. XVI (III 13) trennt? Sind es drei verschiedene Gedichte, warum hat sie dann der Verf. nicht besonders numeriert? Im anderen Falle durfte ein Wort darüber nicht fehlen. Übrigens ist die Trennung von b und c durch nichts gerechtfertigt. — V. 4 ist *Asraeum nemus* der Hain der epischen Dichter, im Gegensatz zu V. 3. — Zu V. 9 *si tres sint pompa libelli* war eine Bemerkung wohl am Orte. — XVIII (IV 24) 2 interpretiert Sch. jetzt (mit Harnecker) *oculis meis* „durch die von mir besungenen Augen“. Unmöglich. Wer wird unter *oculi mei* etwas anderes verstehen als „meine eigenen Augen“? „Meine Verblendung war's, die dich so trotzig gemacht“ übersetzt richtig Jacob. Vgl. auch Hertzberg zu d. St. — XX (I 9) 34 *Dicere quo pereas, saepe in amore iuvat*. Zu *quo* ergänzt Sch. *amore*, Hertzberg verband *quo in amore*. Allein *quo* ist neutr. sing.; vgl. I 13, 36. II 22, 18. — XXI (IV 7) 25 *reddite corpus humo*. Diese Anrede ist an die Meeresgötter Aquilo und Neptunus (V. 13 ff.) gerichtet, nicht an die Meereshöfen (Vahlen), was sich aus *in gurgite* auch gar nicht ergibt. Vgl. Ov. Trist. I 2, 57. — V. 45 *nil ubi flere potest* soll *potest* für *posset* gesagt sein. Ist das möglich? Ich lese *nil ubi fletet opes*. — XXIII (IV 21) 18 *Cum sit luxuriae Roma magistra suae* ist nach Sch. *suae* für *eius* gebraucht. *Suae* wird sich doch wohl auf *Roma* beziehen. Oder, da die Hss. alle *tuae* haben, so ist vielleicht zu bessern *Cum sis luxuriae, Roma, magistra tuae*. Zu XXIV (V 3) 7 *Ta modo viderunt iteratos Bactra per ortus* lesen wir bei Schulze: „Lycotas wird mit einem Gestirn verglichen, das wiederholt aufgeht = durch dein wiederholtes Erscheinen.“ Das klingt abenteuerlich. *Ortus* kann nur vom Aufgange der Sonne verstanden werden (Ov. Fast. VI 199):

Dich hat zum zweiten Male Baktras Sonne geschaut. — V. 51 *nam mihi quo?* „nam giebt den Grund an, weshalb Arethusa sich nicht schmücken will“. Dies wäre wohl nur möglich, wenn Arethusa die Absicht, sich nicht schmücken zu wollen, vorher schon kundgegeben hätte. Es ist ein Distichon ausgefallen. — XXV (II 1) 45 schreibt Sch.: *laus altera, si datur uno Posse frui*. Properz kommt es darauf an, die Geliebte allein und ohne Nebenbuhler zu besitzen (*fruar o solus amore meo*), nicht darauf, nur eine Geliebte zu haben. Demnach ist *uni* oder, wie ich vorgeschlagen habe, *unum* zu korrigieren. — XXVII (IV 7) 7 ist *cecinit* (so die Hss.) das allein Richtige. Properz hat ein solches episches Gedicht nie verfasst, wohl aber Ennius. — XXX (IV 11) 59 f. wird als Ausruf (mit Hertzberg) nicht hinreichend erklärt. — Zu XXXI (V 6) 36 mußte erst nachgewiesen werden, daß *imbelles lyrae* gesagt werden kann für *imbelles Musae*. — Zu V. 57 möchte ich bemerken, daß die Dichter es schon aus dem Grunde vermieden, Cleopatra beim Namen zu nennen, weil sich das Wort nicht ins Metrum fügen wollte. —

Ich komme zu Ovid. An Stelle einer eigenen, besonderen Einleitung hat der Verf. die Autobiographie des Dichters (Trist. IV 10) vorausgeschickt. Ref. scheint es doch, als ob sich eine zusammenhängende Darstellung mehr empfohlen hätte. Kurze Verweisungen auf dieselbe hätten dann zum Verständnis genügt, während jetzt die einzelnen Daten in umfangreichen und die Lektüre nur hemmenden Anmerkungen untergebracht und auseinandergerissen sind. Die Auswahl der Stücke ist eine durchweg glückliche und die Anmerkungen sind völlig ausreichend. Daß nicht selten Dinge erklärt werden, bei denen es der Verf. mit einem bloßen Hinweise auf frühere Erklärungen hätte abthun können, hält Ref. für keinen Fehler, wenn auch vielleicht nebenher öfter auf frühere Anmerkungen hätte aufmerksam gemacht werden können. In der Kritik folgt der Verf. den besten Mustern, ohne unselbständig zu sein.

Im einzelnen hat Ref. etwa Folgendes zu bemerken. No. I (Trist. IV 10) 7 *si quid id est* nicht „wenn dies wert ist, erwähnt zu werden“, sondern allgemein: „wenn dies einigen Wert hat“; vgl. No. IX 52. — Zu V. 50. *Ferit* zunächst vom Schlagen des Saiteninstrumentes mit dem *πλήκτρον*, dann an dieser Stelle überhaupt „singen“. — Zu V. 63 fehlen die *heroides*. — V. 131 sucht Sch. (mit Merkel) den Gegensatz zwischen *favore* und *iure*, nach meinem Gefühle mit Unrecht; *favore* steht im Gegensatz zu *carmine*: „Mag ich meinen Ruhm durch die Gunst der Leser erworben haben oder durch den Gehalt meiner Lieder, jedenfalls hast Du, Leser, ein Recht, Dank von mir zu erwarten.“ — Bei II (Am. I 1) 23 haben dem Dichter gewiß bildliche Darstellungen vor Augen geschwebt. — IV (Am. I 15) 17 war zu erwähnen, daß der *fallax servus*, der *durus pater*, die *improba lena* stehende

Rollen der jüngeren attischen Komödie waren. — V (Am. III 9) 29. Dafs aufser Homer noch viele Dichter die trojanischen Sagen behandelt haben, kann in der Stelle nicht liegen, da sonst der Nebensinn herausgebracht würde, als ob nur die Dichter, welche diesen Sagenkreis behandelten, unsterblich seien. Die Gedichte Homers sind nur als Beispiele angeführt. — Zu V. 59 *cumque tuis* ff. bemerkt Sch.: „mit den Küssen der Deinen“. Demnach wäre also *osculis* zu ergänzen; aber *tua oscula* wäre etwas anderes. Der Nominativ zu *tuis* ist vielmehr *tui*. — V. 61. Epheukränze gebühren dem Dichter überhaupt, nicht allein dem epischen; vgl. zu No. XI 2. — VI (Am. III 13) 32 *patrias opes* = *patris opes*. — VIII (Trist. I 1) 17 wird die Form *illi* = *illic* durch den Hinweis auf Catull c. 50, 5 für Ovid noch nicht erwiesen. Dieser braucht sonst solche veraltete Formen nicht. Da u. a. auch der Guelferbytanus *extat* bietet, so ist dieses wohl vorzuziehen. — V. 21 soll der Nominativ *tacitus* statt des Vokativa gebraucht sein; das könnte nur der Fall sein, wenn der Verf. mit den Hss. *tu tacitus* löse; da er *te* schreibt, so ist die Anmerkung nicht am Platze. Bei dieser Gelegenheit sei bemerkt, dafs sich die La. der besten Hss. doch wohl halten läfst, wenn man nämlich *quaerenti plura legendum* in Parantese setzt: *Atque ita tu tacitus (quaerenti plura legendum), Ne, quod non opus est, forte loquere, cave.* — Zu V. 88 widersprechen sich die beiden Anmerkungen „ita tu cave et circumspice, ut, si quid secus evenerit, sufficiat tibi a plebe legi Merkel“ und „begnüge dich, damit, wenn es dir gefährlich scheint, zum Augustus selbst vorzudringen“. Das Erstere ist richtiger. — Der Gebrauch von *hic* — *ille* IX 24 weicht nicht allein vom Deutschen ab. — Zu V. 52 ist die Verweisung auf V 48 unrichtig. — V. 108 *Victaque mutati frangitur unda maris* verstehe ich nicht recht. Was soll *victa maris unda* sein? Der Sinn verlangt *ira* statt *unda*. Da der Versschluß *unda maris* formelhaft ist, so konnte er leicht an eine unrechte Stelle geraten. — XI (Trist. I 7) 23 f. scheint mir v. Bamberg (N. Jahrb. f. Phil. 113 S. 688) richtig interpungiert zu haben: *Quae quoniam non sunt penitus sublata, sed extant (Pluribus exemplis scripta fuisse reor), Nunc precor* ff. — XII. (Trist. I 10) 16 versteht Sch. mit Loers *tenui limite* von der Fahrt auf dem Meere. Die Bedeutung von *tenuis* = *liquidus* findet sich jedoch nur noch bei Ovid Fast. II 250. Warum soll *tenuis* hier nicht seine ursprüngliche Bedeutung behalten und die Enge des Hellespots bezeichnen können? Vgl. V. 27 *quaque per angustas vectae male virginis undae*. — Die Bemerkung über die Lage von Apollonia ist zwecklos, da *per* hier „über, über hin“ bedeutet. — XI (Trist. I 10) 33 bessert Birt (Das antike Buchwesen S. 30), ich glaube mit Recht, *tu primi fronte libelli*. — Zu XIV (Trist. III 10) 12 heisst es zu *axe tremente*: „axis tremit cum circumagitur“ und zu *axe premi* „im Norden wohnen“. Beides ist kaum richtig; der

Begriff des Nordens muß in *tremente* liegen, da *axe pressi* für sich allein diese Bedeutung nicht hat. Loers faßt *tremente* = *trepida* = *gelida* (vgl. Trist. II 190). — Die Bemerkung über den Unterschied zwischen *hostia* und *victima* (XVI 6) konnte ohne Schaden wegbleiben. — Vermißt habe ich eine Erklärung an folgenden Stellen II 17 (*pagina*), IV 6 (*prostituisse*), 37, V 19 (*scilicet*), 55 (*descendens*), 63, (*temerati* — *amici*), VII 19 (*genialis Musa*), IV 109 (*sub condicione*), XV 1 (*annoque peracto*), 28.

In der Schreibung der lateinischen Worte ist einiges geändert. Verf. schreibt jetzt *adloquar*, *adsidius*, *inritus*, *charta*, *tucundus*, *vultus*, *phasellus* (nach *querella*, *loquella*), *Messalla*, *abscius*.

Druckfehler sind mir wenige und nur unbedeutende aufgefallen, z. B. *Βερονίης* Einleit. S. 7. Tib. IV 23 fehlt der Anfangsbuchstabe des Verses (*iam*), Mettus Fuffei S. 221.

Möge der eifrige Verfasser bald wieder in die Lage kommen, die hier gegebenen Andeutungen und Vorschläge für eine neue Auflage zu prüfen und, soweit sie ihm gerechtfertigt zu sein scheinen, zu berücksichtigen. Die gemachten Ausstellungen, mit denen Ref. nicht glauben zurückhalten zu dürfen, haben nicht den Zweck, den Wert des Buches im ganzen herabzusetzen, es soll im Gegenteil ausdrücklich anerkannt sein, daß es zumal in seiner neuen Gestalt geeignet ist, in das Studium der römischen Elegiker einzuführen, und nicht allein vom Schüler mit Nutzen gebraucht werden wird.

Glogau.

A. Otto.

E. Lammert, Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen, Kursus der Sexta. Leipzig, Fues' Verlag (R. Reisland), 1884. X und 163 S. Preis kartoniert 1,20 M.

Der Verfasser des vorliegenden Übungsbuches, dem in nächster Zeit noch die Kurse für Quinta und Quarta folgen sollen, giebt über die Grundsätze, die ihn bei seiner Arbeit geleitet haben, in einem ziemlich umfangreichen Vorworte Auskunft. Sein vornehmstes Ziel war den Unterrichtsstoff zu vereinfachen in der Absicht, die Sicherheit des Könnens bei den Schülern zu fördern, indem er den Umfang des Wissens beschränkte. Ich gestehe, daß diese Tendenz dem Buche meine Sympathie gewann; denn wenn irgendetwas geeignet ist, in dem vielgestaltigen und mannigfaltigen Unterricht der höheren Schulen Verflachung zu verhüten und Klarheit des Denkens zu gewährleisten, so ist es gewissenhafte und sorgfältige Beschränkung auf die notwendigen Elemente der Disziplinen, auf deren feste Fundamentierung alle Kunst der Methode und unermüdlicher Fleiß der Übung zu verwenden ist. Je mehr Stoff die fortschreitende Arbeit der Wissenschaft heranzuführt und je verlockender es ist, ihre interessantesten Ergebnisse dem Unterricht einzuverleiben, um so strenger muß man sich

an die Pflicht erinnern, den jugendlichen Geist durch naturgemäße Ausbildung zu erziehen und zu kräftigen und vor Überlastung zu bewahren. Wohl alle Lehrfächer bieten Anlaß zu einer Revision, um an der Hand der neuen Lehrpläne, die so offenbar Vereinfachung und Konzentrierung des Unterrichts anstreben, Überflüssiges zu beseitigen und durch genaue Scheidung des Notwendigen von dem Wünschenswerten eine psychologisch begründete Methode anzustreben.

Das Bedürfnis einer umfassenden Vokabelkenntnis und der Wunsch möglichst bald die Formenlehre und die Syntax zu absolvieren, um an die Lektüre in möglichst guter Ausrüstung zu kommen, hat zu einer Verteilung der grammatischen Pensa geführt und eine Systematik grammatischer Belehrung veranlaßt, von der man wohl schwerlich sagen kann, daß sie auf psychologischer Grundlage beruhe. Ohne zu leugnen, daß sich auch bei dieser Unterrichtsweise nicht unbedeutende Kenntnisse erzielen lassen, hat man dieses Verfahren doch als eine Art Raubbau bezeichnet, das zu einer Depotenzierung des jugendlichen Geistes führe. Und unleugbar ist allerdings, daß von der großen Zahl derer, die mit der besten Absicht in die Sexta kommen, nur eine mäßige Zahl die Bildungsstufe des einjährig-freiwilligen Dienstes und eine recht geringe die Reife für Universitätsstudien erreicht, daß Knaben, die auf der untersten Stufe eine gewisse Frische und Kraft zeigten, nicht ganz selten auf der mittleren Stufe versagen. Daß hierbei viele wichtige anderweitige Ursachen mitwirken, ist bekannt, aber man muß wenigstens zugeben, daß die überstarke Anspannung des Gedächtnisses durch Vokabeln und grammatische Formen und umfangreiches Regellernen nicht selten schon nachteiligen Einfluß auf den jugendlichen Geist ausübt. Jedenfalls ist es eine außerordentlich schwierige Aufgabe bereits den neunjährigen Knaben in die Kenntnis einer fremden Sprache einzuführen, so daß mit lebendigem Verständnis der Sache eine fortgehende und frische Anregung seines Geistes verbunden bleibe. Das Gefühl dieser Schwierigkeit tritt in neueren Lehrbüchern immer stärker hervor, indem man sich um eine neue Methode bemüht. Bei niemand ist dieser Drang wohl lebhafter hervorgetreten als bei Perthes, dessen unermüdete, von begeistertem Eifer getragene Tätigkeit nach vielen Seiten die mannigfaltigste Anregung gegeben hat. Und doch ist diese Reformbewegung erst in den Anfängen; obwohl nun Perthes selbst zu früh gestorben ist, so hat es doch allen Anschein, als ob seinen Ideen noch eine große Zukunft beschieden sei.

Offenbar steht auch Lammert vielfach unter seinem Einfluß, wenn er auch von selbständigen Erfahrungen ausgegangen ist und sich in manchen Dingen nicht unwesentlich von Perthes unterscheidet. Auch sein Streben ist darauf gerichtet, durch

wesentliche Vereinfachung des Lernstoffes und durch geschickte Methodik den dornigen Pfad für den kindlichen Geist zu ebnen. Sein Ziel hat L. einmal dadurch zu erreichen gesucht, daß er die Vokabelmasse möglichst verteilte. Er hat viele und kleine Lektionen eingerichtet — im ganzen 174 — und die Vokabeln hierzu in mäßiger Zahl ausgewählt, und wo ein neues grammatisches Pensum eingeübt werden soll, ist auch noch auf Beschränkung der Vokabeln Rücksicht genommen. Da auch die Vokabeln selbst mit Geschick und entsprechend dem jugendlichen Begriffsvermögen zusammengestellt sind, so ist allerdings damit Gelegenheit gegeben, daß der Schüler ohne Überanstrengung seinen Wortschatz täglich bereichere und, was sehr wertvoll ist, planmäßig verwerte. Es ist nicht notwendig — wie das bei dem in vieler Beziehung sehr schätzenswerten Buche von Meurer der Fall ist — erst vorher eine größere Anzahl von Vokabeln memorieren zu lassen, ehe man an die Übersetzungstücke gehen kann. Aber die Zahl der Vokabeln, mit denen operiert wird, ist doch zu groß. Sie sind ja nur teilweise zum Lernen bestimmt; ein erheblicher Teil — und zwar sind dies entweder Konjugationsformen oder präpositionale Ausdrücke oder idiomatiche Wendungen, also alles Anticipationen — ist durch das Bestreben herangezogen, um zusammenhängende Abschnitte und Erzählungen zu bieten. Der Preis scheint mir hierfür zu teuer. Denn jedenfalls müssen diese Wendungen und Ausdrücke für die Übersetzung gemerkt werden, und doch sind Konjugationsformen und präpositionale Ausdrücke kaum geeignet, den Wissensstand zu befruchten. Idiomatiche Wendungen verschmähe ich im Prinzip selbst für Sexta nicht, aber ich halte es für fehlerhaft, daß der Sextaner schon in der 7. Lektion mit Wendungen wie *gloriam sibi parant, insidias parat*, in der 9. *veniam dabit, gratiam habet* oder wie in der 44. *vocare* in dreifacher Übersetzung arbeiten soll. Daß die zusammenhängenden Stücke sich mit geringerem Aufwand von Anticipationen bilden lassen, hat Meurer gezeigt.

Das grammatische Pensum ist auf das Wesentliche der regelmäßigen Formenlehre beschränkt. Leider ist aber der Verfasser nicht soweit gegangen als Perthes. Er will die Deponentia wenn auch in einiger Beschränkung in Sexta durchgenommen wissen, er hat mehrere sog. unregelmäßige Werke bereits der Sexta zugewiesen. Dagegen sind die Verba auf *io* der konsonantischen Konjugation der Quinta vorbehalten. Die Anordnung durchbricht die übliche Systematik. L. hat nach der 1. und 2. Deklination mit den Adjektiven die Konjugation von *sum* und die A.-Konjugation eingeschoben. Der eine Gesichtspunkt, den er hierfür geltend macht, daß durch die frühere Kenntnis einer Konjugation sich die Einübung der Deklination mannigfaltiger gestalten und gründlicher durchführen lasse, wäre wohl geeignet Beifall zu finden, aber schwerlich der andere, daß der Schüler hierdurch Zeit ge-

winnen solle, sich mit einem Teile der Flexionsformen vertraut zu machen, bevor er durch neu hinzutretende und doch auch wieder abweichende in Anspruch genommen wird. Denn die Schwierigkeiten des Hilfsverbs und gerade die Bedeutung seiner Komposita und der ganzen A-Konjugation sind doch unstreitig größer als die der dritten Deklination, wenn die Abweichungen entfernt sind. Die Komposita von esse in Sexta durchzunehmen halte ich für ganz irrational, denn es fehlt auf dieser Stufe noch die Kenntnis der Präpositionen, die ein Verständnis für ihre Bedeutung anbahnen soll. Für den bezeichneten Zweck würden auch die aktiven Indikative des Präsensstammes an dieser Stelle genügen. Dagegen ist rühmend anzuerkennen, daß L. mit behutsamer Vorsicht sowohl bei den Deklinationen wie Konjugationen die abschnittsweise Durchnahme und Einübung des grammatischen Stoffes anbahnt. So enthält die 1. Lektion nur den Singularis der 1. Deklination mit Ausnahme des Dativs und den Ablativ nur in der Verbindung mit der Präposition *in*; die 2. Lektion den Nominativus, Accusativus, Vocativus des Pluralis. Hierauf folgen Fragen, die an den Inhalt der Sätze angelehnt sind und deutsch gestellt die Antwort lateinisch in einem bestimmten Kasus verlangen. Ohne Zweifel eine ganz geschickte Anleitung, um das Bewußtsein von der Bedeutung der einzelnen Kasus zu heben. Die 3. Lektion übt den Genetivus und Ablativus Pluralis. Erst die 4. Lektion beschäftigt sich mit dem Dativ, der allerdings den Schülern große Schwierigkeiten macht. Die 5. 6. 7. 8. 9. 10. Lektion umfassen sämtliche Kasus. Hinter jeder Lektion finden sich Fragen der vorbezeichneten Art. In ähnlicher Weise ist die Einübung der Konjugation eingerichtet. L. scheidet die Stücke für Einübung des Indikativs des Präsensstammes von denen des Konjunktivs, ebenso die Indikative und Konjunktive des Perfektstammes. Das alles ist ganz vortrefflich durchdacht und ausgeführt. Aber in dem Eifer, auch die Konjunktivformen möglichst umfangreich einzüben, kommen nicht bloß Anticipationen von Konstruktionen vor wie *ut c. Conj.* und die indirekte Frage, so schon Lektion 37, sondern auch manche Vergewaltigung der deutschen Sprache. Das Deutsche wie das Lateinische verlangen noch eine gründliche Revision. Hierbei wird der Verfasser auch darauf zu achten haben, daß die vielen Übersetzungshilfen wegfallen. Ich halte sie für einen schweren Übelstand. Ferner ist es nicht zu rechtfertigen, daß Orthographie und Orthoepie nicht nach dem Standpunkt der wissenschaftlichen Forschung besorgt sind. Gewiß sind die Meinungen in diesen Fragen noch nicht zum Abschluß gekommen; das ist aber für den Herausgeber eines Lehrbuches eine schlechte Entschuldigung. Denn er soll führen und sich nicht führen lassen. Jedenfalls sind die Anhänger einer korrekten Orthographie und Orthoepie entschieden in den Kreisen der Schulmänner in der Zunahme begriffen.

Dann noch ein Wort im allgemeinen! Der Zug zu spezialisieren ist für die Schullitteratur geradezu eine Kalamität geworden. Ist es denn wirklich notwendig, daß für Sexta, Quinta, Quarta je ein spezielles Übungsbuch und daneben noch eine Grammatik im Gebrauch sei? Sprechen nicht starke psychologische Gründe dafür, für diese drei Klassen der elementaren Stufe ein einziges Buch zu entwerfen, in welchem die Hauptsachen der Formenlehre und wichtige Einzelheiten der Syntax in methodischem Aufbau zusammengestellt und mit Übungsstücken versehen wären? Es hat doch wohl eine nicht zu unterschätzende Bedeutung, wenn der Schüler mit seinem Buch verwächst und in ihm heimisch wird.

Neben manchen Vorzügen methodischer Art zeigt Lammerts Buch doch noch erhebliche Schwächen, die künftige Bearbeitungen hoffentlich entfernen werden. Jedenfalls ist es Beachtung wert.

Neu-Ruppin.

G. Faltin.

Ferd. Hüttemann, Methodischer Lehrgang der griechischen Sprache zur raschen Einführung in die Lektüre. I. Teil. I. Stufe: Grammatik der griech. Sprache. VIII u. 70 S. Preis gebunden 80 Pf. II. Teil. I. Stufe: Übungsbuch der griechischen Sprache im engen Anschluß an Xenophons Anabasis. Straßburg i. E., R. Schultz u. Comp., 1885. VI u. 56 S. Preis gebunden 1 M.

Bei der Beschränkung der dem griech. Unterricht zugewiesenen Stundenzahl ist eine Erreichung der alten Ziele überall schwer oder unmöglich geworden, ganz besonders aber in Elsaß-Lothringen, da man hier die alte Zahl von 6 Stunden auch in Tertia beibehalten hat. Wo es gilt, das verlorene Jahr möglichst einzubringen, darf man nicht die in Quarta bewährten Lehrbücher einfach in die Unter-Tertia hinübernehmen und nach alter Weise, nur in etwas schnellerem Tempo unterrichten. Daher verdienen die vorliegenden Bücher die Beachtung aller Fachgenossen, da ihr Verfasser, bisher nur durch wissenschaftliche Arbeiten bekannt, in ihnen die Früchte langjähriger Lehrerfahrung veröffentlicht hat. Der Bedeutung nach steht der II. Teil, das Übungsbuch voran, denn H. verspricht die Schüler so schnell in die Lektüre einzuführen, daß sie nach einem Jahre die ersten 4 Kapitel der Anabasis übersetzen und ähnliche Sätze aus dem Deutschen ins Griechische zurückübersetzen können. Der I. Teil, die Grammatik, ist nicht unbedingt notwendig, doch empfiehlt sich bei Einführung des Übungsbuches ihr Gebrauch überall, wo man sich entschließen kann, die größere Schulgrammatik erst den älteren Schülern in die Hände zu geben und die Formenlehre aus einem Auszug lernen zu lassen. In diesem Falle wird sie die Arbeit wesentlich erleichtern, da sie in knapper Form genau das enthält, was für den Xenophon und das Übungsbuch nötig ist.

Das letztere enthält 42 Seiten Text und 28 S. Vokabeln.

Für die ersten Übungen im Lesen ist der Lehrer ganz auf sich selbst angewiesen; die Stücke 1—13 enthalten unter *a* griechische, unter *b* deutsche Sätze, deren Wörter fast ausschliesslich der Anabasis entlehnt sind; in ihrem Gedankenkreise bewegen wir uns vom ersten Satze an. Stück 1—11 beschäftigen sich mit der Deklination, *εἶμι* und dem regelmässigen Verbum, in Stück 12 und 13 folgen die Verba contracta und liquida. Dann hören, von Seite 32 an, die griech. Sätze ganz auf, und an ihre Stelle tritt die Anabasis selbst, deren Vokabeln schon zum grössten Teil eingepägt sind und als bekannt vorausgesetzt werden. Stück 14—18 üben im Anschluss an Xenophon die Verba auf *μι*, *εἶμι*, *οἶδα*, *πέμμαι* und *χρῆ* ein, dazu die gebräuchlichsten Formen der unregelmässigen Deklination und Konjugation.

Wie in den älteren Bñchern von Böckel und Dzialis ist die Konjugation gleich neben der Deklination in Anwendung gebracht; H. weist die latein. Kenntnisse der Schüler zu verwerten, wenn er im Vokabularium *μήνε, οὐνοῦ, δέκατος, decimus, ἐκπεσὺν effugio* übersetzt. In der Ann. zu III b 7 heisst es: Auch für das Griechische gilt die Regel: Begierig, kundig, eingedenk, teilhaftig, mächtig, voll — regieren den Genitiv. Va 3 verweist er zu *σις πεδίων ἀσφοδίζονται* auf die Konstruktion *colligere* und *convenire*.

Die grösste Vereinfachung der Formenlehre ist im Übungsbuche vorausgesetzt und in der Gramm. zur Durchführung gebracht. Wie manches Wort hat sich der Quartaner als Ausnahme einprägen müssen, das er in den nächsten Jahren nur in dem dazu geschriebenen Sätzen seines Übungsbuches gefunden hat. H. hält auf dieser Stufe für entbehrlich den Vocativ der Wörter *-μετρῆς -τριβῆς -πωλῆς*, die II. att. Dekl. und die Subst. contracta, *δάς* unter den barytonierten Gen. Plur. einsilbiger Stämme (auf fallend erscheint in § 23 das homerische *δάεσθ*). Von den Verben, deren anlautendes *ε* durch Augment in *εἰ* verwandelt wird, nennt er nur *ἔχω ἔπομαι ἔάω*. Auch fehlen § 31,6 c die Perfecta secunda und die Verba vocalia, welche in der Tempusbildung den kurzen Stammmarakter behalten oder *δ* einschieben. Ein eigenes Paradigma für *ἴημι* vermissen wir in § 36 gern.

An wissenschaftlichen Winken fehlt es an geeigneter Stelle nicht, doch sind die Lautgesetze an den Stellen angeführt, wo sie zum Verständnis nötig sind. So die Ersatzdehnung für ausgefallenes *ν* mit *τ*-Laut bei der III. Dekl. § 15, für ausgefallenes *ν* § 17, 2, § 19, 3, § 28. In § 35, 6, wo von der Schwächung des *ε* mit Ersatz-*α* in den einsilbigen Stämmen der Verba liquida die Rede ist, verweist H. auf die Erscheinung in der Dekl., wo im Dat. Plur. der Stämme auf *σθ* sich das *α* aus dem vorhergehenden Halbvokal entwickelt.

Die abstrakte Theorie verschmähend, nimmt er auf das Bedürfnis des Anfängers allein Rücksicht, wenn er § 35, 1 bei

den Verba liquida und den Tempora secunda vom Präsensstamm ausgeht. Seite 50 sind die nach Art der Verba contr. gebildeten Formen *τίθεις* *εἰδίδουν* als die regelmässigen allein angeführt, während andere diese gebräuchlichen Formen der Theorie zu Liebe in die Anm. verweisen. Freilich hätte auch *τίθοις* bei H. einen Platz im Paradigma verdient, statt in der Anm. auf S. 55. Nicht recht einzusehen ist, warum die Imperativformen auf-*τωσαν* und *σθωσαν* bei den Verba contr. und den Verben auf *μι* in die Anm. gekommen sind, wo sie ebensoviel Platz einnehmen, oder warum § 31, 6 a die Bildung des Plusqpf. ohne Augment gar nicht erwähnt ist, während sie S. 53 bei *εἰστέκειν* zur Besprechung kommen muß.

Aus dem Übungsbuch hätten auch in die Gramm. herübergenommen werden können die Bemerkungen über Konjunktiv und Optativ (VII a), in § 35, 5 die Bedeutung der Tempora secunda, bei *ἔφθορα* auch Hinweis auf *ἔφθαρκα*. In § 19, 3, Anm. 1 zu *βασιλέως* scheint der von Curtius gewählte Ausdruck Umspringen der Dehnung angemessener als der von H. gewählte umgekehrte Ersatzdehnung. Gar zu allgemein gefasst ist wohl § 31, 1 b; *ει* und *ευ* bleiben (beim Augm. temporale) entweder unverändert oder werden zu *η* (soll heißen *η*) *ην*. Krüger giebt nur für *εικάζω* die Dehnung in *η* als zulässig an.

Dem im Vorwort ausgesprochenen Wunsche des Verfassers entsprechend, zähle ich als Druckfehler oder Versehen auf in der Grammatik § 1 *ψιλον* Spiritus. § 5 *οικονδς* st. *οικόνδς* S. 40 *ποιητεον* ohne Accent, S. 54 *παράστηθε* st. *παράστηθε*. Im Übungsbuch III a 11 *ἔλευθεροί* Accent, IX a 9 *ἄλλ* ohne Apostroph, XI a 6 *δεδιδαχμένος* statt *δεδιδάχμένος*, XII a 15 *αδτου* ohne Accent, XVII Anm. 14 *καθ' ὅτι ἄν* statt *καθ' ὅτι ἄν*. Im Vokabularium V b S. 49 *ποιμήν* der Nachbar, IX b S. 56 *Τάμως* Accent. X a S. 57 *Οδυσσεύς* ohne Spiritus. XI b S. 60 *φοίνιξ* Accent. XVI S. 67 das Femin von *σύμπλεως* kommt nicht vor. XVII S. 68 *ὄ φημί* Accent. XVIII S. 69 statt *πραῦς* im Masc. besser *πρᾶος*. Der Spiritus auf *ρη* ist nicht consequent behandelt: er steht auf *θαρήρει* und fehlt bei *πάρρηω*. Da er in der Dindorfschen Textausgabe fehlt, kann der Schüler auch ohne ihn auskommen.

Einem rein äusserlichen Bedürfnis würde H. Rechnung tragen, dem Lehrer Zeit und dem Schüler manchen Irrtum ersparen, wenn er in beiden Büchern die Paragraphen kürzer machte. Jede wichtige Regel sollte ihren besonderen Paragraph haben, im Übungsbuch sollte jedes Stück nur durch eine Zahl bezeichnet werden, also z. B. nicht III a sondern V heißen. Im Vokabularium müßte jedes Wort seine besondere Zahl haben und in allen späteren Auflagen behalten. Dafs Hüttemanns Bücher deren eine grössere Anzahl erleben, ist im Interesse der Sache zu wünschen. Da wir einmal jetzt mit einer viel kürzeren Zeit für das Griechische

auskommen müssen, zeigt die von ihm durchgeführte Konzentration uns einen Weg, auf dem sich ein gründliches Verständnis der Schriftsteller und genügende Fertigkeit im Extemporale erreichen läßt.

Hamburg.

Carl Schultefs.

W. Gemoll, Übungsbuch zum Übersetzen ins Griechische im Anschluß an Herodot für die Sekunda der Gymnasien. I. Teil: Für Untersekunda. Leipzig, Teubner, 1884. VI und 144 S.

Zur Abfassung dieses Übungsbuches sah sich der Verf. durch die Wahrnehmung veranlaßt, daß nach den revidierten Lehrplänen der grammatische Unterricht möglichsie Vereinfachung des Lehrstoffes anzustreben habe, von den vorhandenen Übersetzungsbüchern aber meist ein viel zu reichlicher grammatischer Stoff verarbeitet werde. Aber neben der durch die heutige bescheidenere Stellung und Bedeutung der Grammatik gebotenen Vereinfachung des zur Einübung kommenden grammatischen Materials verfolgt der Verf. auch noch das Ziel, das Übungsbuch für die Lektüre fruchtbar anzulegen. Und da ihm als der bedeutendste Prosaiker in dem für Sekunda bestimmten Kanon Herodot erscheint, so sind, um eine möglichst umfassende Kenntnis des Schriftstellers zu erreichen, an diesen die Übungsstücke angeschlossen. Im Gegensatz zu seinen Vorgängern will aber der Verf. nicht, daß Lektüre und Übungsbuch den gleichen Stoff verarbeiten, sondern beabsichtigt, daß sie sich ergänzen: die schönsten Stücke soll der Schüler in seinem Schriftsteller selbst lesen, die anderen, die belehrenden Teile des Werkes, sollen die Grundlage für Übersetzungsübungen bilden. Auch dem Geschichtsunterricht denkt der Verf. gewissermaßen in die Hände zu arbeiten, da der für U. II bestimmte Teil die orientalische (Her. I—IV), der für O. II die griechische Geschichte bis zu den Perserkriegen (Her. V—IX) behandeln soll.

Das Übungsbuch enthält in 32 resp. 26 Stücken reichlichen Stoff für zwei Jahrgänge. Die Abschnitte sind freiere Umgestaltungen des Originalen, meist in der Art, daß zwei oder mehrere aufeinanderfolgende Kapitel, namentlich des II. Buches, zu einem einheitlichen Ganzen verarbeitet sind; zuweilen ist aber auch der Stoff aus verschiedenen Stellen zusammengesucht, wie z. B. über die Babylonier und Assyrer aus I 178—182 und III 155, über die Inder aus III 94, 99—100, 102—106, IV 44. Die grammatischen Pensen, Kongruenz- und Kasuslehre, werden, im Anschluß an Kochs kurzgefaßte Schulgrammatik in sieben Kapitel gegliedert, nach einander zur Übung gebracht. An die Stücke (S. 1—71), denen noch zwei Abschnitte aus Herodot zum Transponieren ins Attische beigegeben sind, schliessen sich auf den folgenden 30 Seiten die dazu gehörigen Anmerkungen an, dann kommt ein alphabetisches Wörterverzeichnis.

Es muß anerkannt werden, daß der Verf. es im allgemeinen verstanden hat, das grammatische Pensum in seinen Texten geschickt zu verarbeiten. Zu einer Einübung wird hinlänglich Gelegenheit geboten, ohne daß dieser formale Übungszweck sich überall mit besonderer Aufdringlichkeit geltend machte. Nur in untergeordneten Punkten könnte man in dieser Beziehung noch mit dem Verf. rechten. So hätte u. a. die Vermittlung der Bekanntheit mit Koch § 71, 3, Anm. 3 oder § 78, 5, Anm. 2 gestrot der Lektüre vorbehalten werden können.

Um so weniger aber kann ich mich leider mit der Wahl der Grundlage für die Übungsstücke einverstanden erklären, sowohl was den Schriftsteller, als was die Art seiner Benutzung betrifft. Auch darin hat der Verf. wohl einen Mißgriff gethan, daß er, nachdem er erst geschickt den grammatischen Stoff in seinen Paraphrasen untergebracht, nun allzu reichliche und direkte Hilfen für die Übersetzung bietet und somit die Hindernisse selbst wieder beseitigt, an deren Bewältigung sich gerade die Kraft des Schülers üben und erproben sollte. Meiner Auffassung nach kann für Übungen, welche doch nur den Zweck haben, die Kenntnis der attischen Sprechweise zu vermitteln und zu befestigen, Herodot sowenig als Homer die Grundlage und das Muster bilden. Daß bei den Sekundanern, wenn sie nach eben erfolgtem Abschluß der Formenlehre gleichzeitig mit der Lektüre des Homer und Herodot beschäftigt sind, recht bedenkliche Unsicherheit in den attischen Formen eintritt, ist eine alte Erfahrung. Hier fällt u. a. dem Übungsbuche die Aufgabe zu, den Zerstörungsprozess aufzuhalten. Dieses wird am besten ein solches leisten können, das an einen Attiker sich anschließt und den Schüler direkt auf Mustergiltiges hinweist, wie es z. B. bei den trefflichen Übungsbüchern von Weissenborn der Fall ist. Kommt aber zu der Homer- und Herodot-Lektüre auch noch ein Buch hinzu, welches bei mündlichen und schriftlichen Übersetzungen dem Schüler einen ionischen Schriftsteller als Muster hinstellt, so sehe ich nicht recht ein, wie diesem dreifachen Angriffe gegenüber das Attische seinen Besitzstand einigermaßen erfolgreich verteidigen soll. Wie schwer es dem Schüler wird, ein Herodotkapitel in attischer Prosa zu lesen, beweisen die angestellten Proben. Warum soll man ihm zumuten, beim Übersetzen ins Griechische zunächst nach dem Muster zu suchen, dieses als unbrauchbar zu erkennen und nach dessen Verwerfung erst zu dem Wahren zu kommen? Erleichtern wird es ihm sicherlich seine Aufgabe nicht. Wie nahe aber die Gefahr liegt, daß sich der Schüler in den Formen vergreifen wird, beweist der Umstand, daß auch der Verf. in dem lexikalischen Teile seiner Arbeit die Klippe nicht hat vermeiden können, eine Anzahl von ausschließlich dem ionischen Dialekte angehörigen Wörtern aufzunehmen und so für die Übersetzung zu empfehlen.

Aber auch darin kann ich dem Verf. nicht beipflichten, daß er seinen Übungen, anstatt sie an die in der Schule gelesenen Stücke anzuknüpfen, die aus dem Kanon der Lektüre ausgeschiedenen Abschnitte zu Grunde legt. Mir wenigstens will es scheinen, als ob bei dem letzteren Verfahren sich schwerlich das alles würde erreichen lassen, was als Nebenzweck mit verfolgt wird, eine umfassende Kenntnis des Autors oder direkte Förderung des Geschichtsunterrichtes. Die angestrebte umfassende Kenntnis des Autors kann ja nur eine rein äußerliche werden, und genau betrachtet, läuft es doch schließlicb nur darauf hinaus, daß der Schüler zu dem, was er im Originale liest, noch einige Erzählungen oder Betrachtungen mehr kennen lernt, deren Wert aber um so zweifelhafter erscheinen muß, wenn, wie im vorliegenden Falle, die wirklich schönen Stücke der Lektüre selbst vorbehalten werden. Von der Darstellungsform des Schriftstellers — bei Herodot von der naiven Anmut und behaglichen Breite — wird nie ein wahres Bild gegeben werden, wenn der Text der Stücke durch die Rücksicht auf den anderen Zweck des Buches, Einübung grammatischer Regeln, mehr oder minder stark beeinflusst wird. Eine direkte Einwirkung auf den Geschichtsunterricht aber dürfte, abgesehen von anderem, schon um deswillen kaum zu erwarten sein, weil sich die Geschichtspensen der U. II und O. II mit den für diese Klassen bearbeiteten, übrigens in ihrem historischen Werte vielfach recht zweifelhaften Herodotabschnitten in den meisten Fällen nicht decken werden.

Wird auf diesem Wege also einerseits das erstrebte Ziel schwerlich in befriedigender Weise erreicht werden, so gehen dabei andererseits die Vorteile verloren, welche jener andere Weg bietet, daß nämlich, indem die Übungen im schriftlichen Gebrauche der fremden Sprache sich nur innerhalb des durch die Lektüre bestimmten Gedankenkreises und zugeführten Wortschatzes halten, dem Schüler die Arbeit nicht unwesentlich erleichtert wird. Wenn aber in dem vorliegenden Übungsbuche der Schüler etwa das zweite Stück („Bodenbeschaffenheit Ägyptens“) übersetzen soll, welche Erleichterung hat er davon, daß er auf Herodot II 7, 8, 10, 4, 5 verwiesen wird? Er würde, da er zu dieser Zeit nach dem Kanon vielleicht I 29—55 liest, diese fünf Kapitel des II. Buches, an die das Stück angeschlossen wird, erst genau präparieren müssen, um das für seine Zwecke Nötige zu gewinnen. Diese Arbeit wird um so weniger leicht sein, je weniger er an sprachlichem Material aus jener Lektüre des I. Buches für den gegenwärtigen Zweck hat gewinnen können. Es würde also die Sache, da es bei den anderen Übungstücken ähnlich liegt, auf eine Art Privatstudium der im Kanon nicht aufgenommenen Partien des Herodot hinauslaufen, vorausgesetzt, daß überhaupt der Anschluß an den Schriftsteller und die Verweise auf ihn noch die Bedeutung haben sollen, daß der Schüler

sich nach den entsprechenden Kapiteln richtet und nicht lediglich mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis arbeitet, was ihm die Einrichtung des Buches sehr nahe legt.

Aber selbst, wenn letzteres geschähe, würde die Präparation mancher Stücke immer noch viele Schwierigkeiten bereiten. Nicht nur, daß man dazu mehrfach 50—70 Anmerkungen berücksichtigen müßte, es müßte auch das Wörterverzeichnis noch recht häufig zu Rate gezogen werden. Wenigstens vermute ich das, wenn ich einen Rückschluß aus dem ziehen darf, was die Schüler an Wörtern und Phrasen aus unseren gangbarsten Übungsbüchern und der Anabasislektüre gewinnen können. Bei einem Schriftsteller, wie Herodot, in dessen einzelnen Büchern, der Natur des Stoffes entsprechend, der Wortschatz so ungleichmäßig ist, würde es sich noch mehr als bei einem anderen mit einem gleichmäßigeren Material an Wörtern und Phrasen (z. B. Xenophon in der Anabasis) empfehlen, den Übersetzungsstoff an die Klassenlektüre enger anzuschließen.

Die Anmerkungen sind, wie schon gesagt, sehr umfangreich geworden. Sie hätten wesentlich verringert werden können, wenn das völlig Überflüssige entfernt, dem aber, was häufig wiederholt wird, eine gesonderte Stellung gegeben wäre, auf welche dann besondere Zeichen im Texte hätten verweisen können. Zu den überflüssigen Angaben rechne ich z. B., wenn I 1, 15 ausfindig machen = *ἔξευρισκαίν*, I 3, 19 verfließen = *παρέρχεται*, I 4, 24 sich bilden = *γίγνεται*, I 5, 30 sich bemühen um = *σπουδαίειν*, I 5, 18 Ursprung haben = *γίγνεται*, I 14, 1 mit Ausnahme = *πλήν* c. g. steht, da doch alles dies im Wörterbuch, u. z. unter den betreffenden Wörtern allein vermerkt, zu finden ist, so daß auch ein Fehlgreifen in der Wahl des Wortes ausgeschlossen bleibt. Wenn durch die Anmerkungen eine Erleichterung der Vorbereitung herbeigeführt werden soll (und Ersparen unnötigen Nachschlagens ist eine Erleichterung), so müßten diese solche Wörter enthalten, die des Zusammenhanges wegen nicht entbehrt werden können, im übrigen aber dem Schüler zu behalten weniger nötig sind. Zu diesen rechne ich u. a. eine große Zahl von Eigennamen, viele Tier- und Stoffnamen (z. B. Schuppenfisch, Fuchsgans), endlich fremde Wörter wie *Kyllaston*, *Asmach*, *Champsai*, *Phamenot*.

Auffallend häufig sind die Angaben über die Konstruktion der Verba des Glaubens, des Sagens, des Bemühens, der Willens-thätigkeit, der Impersonalia, der Finalsätze, über das Particip, den Optativus potentialis u. ä. Vieles hätte meines Erachtens ganz unerwähnt bleiben können, da es dem Sekundaner aus dem vorausgegangenen Lateinunterricht oder der Anabasislektüre genügend bekannt sein muß. Eine Bemerkung wie zu 2, 2 „welches berühmt ist und bis — reicht“: Participium „berühmt seiend“ das folgende und fällt fort“, vermutet man nicht

in einem Buche für Sekunda. Dafs nach „sagen“ der Acc. c. inf. steht, wird fast am Ende der Übungsstücke noch wiederholt (I 32, 20). Sollte nicht angenommen werden, dafs der frühere Unterricht solche Spuren hinterlassen, so hätte es sich empfohlen, diese Hauptregeln an einer bestimmten Stelle des Buches zu vereinigen; die nicht verwandten Buchstaben des Alphabets hätten im Texte auf sie verweisen können. Und da der Verfasser sein Buch allein an Kochs Grammatik angeschlossen hat und diese ja sonst so vielfach citiert, so hätte auch in dieser Übersicht ein kurzer Verweis auf die genannte Grammatik genügt. Übrigens sind Regeln wie I 1, 19 „nach den Verbis der Äußerung und Meinung steht der Acc. c. Inf.“, I 5, 29 „nach den Verbis des Glaubens steht nur (I weil nicht *ὅτι*?) der Acc. c. Inf.“ ungenau, da ja auch im Buche Beispiele vorhanden sind, in denen nach den genannten Verben der einfache Inf. stehen mufs. Ein störendes Druckversehen ist II 24, 3: „Verb der Wahrnehmung, Konstr. *ὅτι* c. Ind. oder Acc. c. Inf.“ (besser wohl auch umgekehrt gestellt), namentlich da einige Zeilen II 24, 22 später steht: „dannach als einem Verbum der Wahrnehmung Acc. c. Part.“ Auch im Wörterverzeichnis sind, um dies hier mitzubemerken, einige kleinere Versehen in dieser Hinsicht vorgekommen. So heifst es: „so oft *ὅτι* c. Opt.“, während z. B. I 14 Mitte „so oft sie an einer Stadt vorbeifahren, steigen sie aus“ *ὅταν* c. Conj. verlangt; unter „beliebig“ schreibe *ὅστις ἄν* c. Conj. nach Haupt-, *ὅστις* c. Opt. nach Nebentempus; unter „so dafs“ steht nur *ὥστε* c. Inf., unter „wo nur immer“ *ὅπου* ohne weitere Angabe.

Nicht klar geworden ist mir ferner, warum der Verf. so oft in Übungsstücken, die ausdrücklich zur Einübung bestimmter Kasusregeln geschrieben sind, dem Schüler die Übersetzung, welche dieser nach der vorausgegangenen grammatischen Belehrung selbst finden müfste, ohne weiteres an die Hand giebt. Er arbeitet ja gerade dadurch dem Zwecke des Buches entgegen. So behandelt z. B. das Stück I 14 Regeln über den Accusativ. Eine der wichtigsten Arten desselben ist gewifs der Acc. limitationis, dem Tertianer durch häufiges Vorkommen in der Anabasis und als Acc. graecus auch aus dem Ovid satzsam bekannt. Von ihm kommen in dem genannten Stücke vier Beispiele vor; aber zu „acht Götter an Zahl“ steht I 14, 4 angemerkt „Acc.“, zu „nach der Weise von Rasenden“ 14, 18 „*δίκην* c. gen.“, zu „in allen Stücken“ 14, 20 „adverb. Acc. *τὰ πάντα*“, zu „in Bezug auf die Menge“ 14, 22 „Acc. der Beziehung“. Die gleiche Wahrnehmung ist fünfmal in dem entsprechenden Stücke II 10 zu machen. Wo bleibt da die Übung? Wenn ferner z. B. II 10, 1 „Nutzen bringen“ hinzugefügt wird „Nutzen nützen“, so sollte das vollständig ausreichend sein, um den Schüler auf die richtige Übersetzung hinzuleiten; es brauchte also nicht noch hinzugefügt zu werden, „*ὠφέλειαν ὠφελεῖν*“ und auch im Wörterverzeichnis

brauchte nicht zu stehen „Nutzen bringen, *ὠφέλειαν ὠφέλειν*“; sondern „Nutzen, *ὠφέλεια*“ und „nützen, *θινάναι, ὠφέλειν*“ müßte genügen. Als andere Beispiele für die *Figura etymologica* finden sich I 15 „tragen alle mögliche Sorgfalt“ „bekommen schlimme Krankheiten“ „gewinnen in der Schlacht den Sieg“. Die Anmerkungen vermitteln die richtige Übersetzung durch 11 „sorgen jede Sorge“ 25 „sind schlimme Krankheiten krank“, 31 „siegen die Schlacht“. Aber viel bereitwilliger bietet das Wörterverzeichnis: „Sorge, Sorgfalt, *ἐπιμέλεια, ας, ἡ, S. hegen, tragen, ἐπιμέλειαν ἐπιμελεσθαι*“. Krankheit *νόσος, ου, ἡ, eine Krankheit bekommen, an einer Krankheit leiden νόσον νοσέειν*“, „Sieg *νίκη, ης, ἡ, Sieg erkämpfen, νίκην νικᾶν, in der Schlacht den Sieg gewinnen, μάχην νικᾶν*.“

Ob es überhaupt rätlich ist, in dem Wörterverzeichnisse eines zur Einübung der Kasussyntax bestimmten Buches bei den hauptsächlich in Frage kommenden Verben immer gleich die Rektion durch *τινός τινί τινά* zu bezeichnen, mag dahingestellt bleiben. Mir würde es unbedenklich erscheinen, in einem an eine einzige Grammatik angeschlossenen Buche die Paragraphen dieser Grammatik zu citieren, also im vorliegenden Falle nicht zu schreiben „freveln gegen jemand *ὑβρίζειν τινά*“, sondern „*ὑβρίζειν* K. § 83, 2, a“, nicht „Opfer darbringen *θύσιας θύειν*“, sondern „Opfer, *θύσια*, Opfer darbringen, K. § 83, 8“, nicht „laut schreien *μέγα βοᾶν*“, sondern: „schreien, *βοᾶν*, laut schreien, K. § 83, 9, a“. Vielleicht genügte auch vielfach ein Warnungszeichen (etwa ! oder NB), um darauf aufmerksam zu machen, daß das Wort eine vom Deutschen abweichende Rektion habe, und zum Nachdenken und eventuell zum Nachschlagen in der Grammatik zu veranlassen. Bei Koch würde dies letztere durch das treffliche Register sehr erleichtert werden. In dem vorliegenden Verzeichnisse sind einige wenige Verba allerdings, ich weiß nicht, ob absichtlich, ohne Bezeichnung der Rektion geblieben, u. a. anklagen *κατηγορεῖν*, bekommen *τυγχάνειν*, bitten *αἰτεῖν* *παραιτεῖν δεσθαι*, erwähnen *παραινεῖν*, Gutes thun *εὐεργετεῖν, εὖ ποιεῖν*, herfallen *ἐπιπίπτειν, ἐπιπίπτεισθαι*, kosten *γεύεσθαι*, sich kümmern *ἐπιμελεῖσθαι*, sich nicht kümmern *ὀλιγωρεῖν, ἀμελεῖν*, kämpfen *μάχεσθαι*, unwillig sein *χαλεπῶς φέρειν*, vorziehen *προαιρεῖσθαι, προτιμᾶν*. Aber bei den meisten findet sich die Angabe des richtigen Kasus.

Verwunderlich war mir auch, in einem für U. II berechneten Buche so ausführliche Angaben zu finden wie *ἑσπέρα, ας, ἡ; πόλεμος, ου, ὁ; ἔργον, ου, τό; παχύς, εἶα, ὄ; πολύς, πολλή, πολύ; μέγας, μεγάλη, μέγα*. Dagegen würde es sich empfohlen haben, zu einigen Wörtern wie *ἠδεσθαι, δυναιιοσθαι, ἀργίσεσθαι, ἀρνείσθαι, ὀρμᾶσθαι* den Vermerk „Dep. pass.“ zu setzen; hinter „für nichts achten *παρ' οὐδέν ποιεῖσθαι*“ konnte „Med.“, auf der folgenden Zeile „in geringer Achtung

stehen *παρ' ὀλίγον ποιῆσθαι*“ „Pass.“ stehen, bei „angeblich“ auch „ὡς c. Part.“

Einige Versehen im Wörterverzeichnis werden sich leicht verbessern lassen. Es sind in dieser Hinsicht nachzusehen die Wörter Alter, Fleisch, Erdtheil (t), Grofskönig (*βασιλεύς*, nicht *ὁ βασιλεύς*), Klafter, sich er bieten, Wüste, unbekümmert, Ente, Leim, Meer, Meinung, Ruhm, Sprache, Tisch, Wagen, Wurzel, Zunge, Zauberer (IV, 105 *αὐτοὶ γοητεῖς εἶναι*), Myser. Die Wörter Phoenix, Ibis und Ichneumon fehlen an ihrer Stelle und sind wohl nur aus Versehen in das Register der Eigennamen geraten, wo man sie nicht suchen wird.

Einer unserer namhaftesten Pädagogen hat uns erst kürzlich wieder die beherzigenswerte Mahnung zugerufen: „Eins erspare man der Jugend in jedem möglichen Fall: Zeit; eins erspare man derselben in keinem Fall: Arbeit!“ Ein unverhältnismäßiger Zeitverbrauch wird, fürchte ich, bei Gemolls Buche entstehen, wenn der Schüler erst durch vieles Nachschlagen in den umfangreichen Anmerkungen und dem Wörterverzeichnis oder auch dem ihm fremden Herodottext selbst sich das zum Übersetzen nötige Material suchen mufs, welches ihm weder der vorausgegangene Unterricht noch die gleichzeitige Klassenlektüre in der wünschenswerten und möglichen Ausdehnung zuführen kann. Arbeit aber, d. h. wirklich geistige Anstrengung wird ihm vielfach mehr als billig gespart. Das darf doch unter der Vereinfachung des grammatischen Lehrstoffs nicht verstanden werden, dafs man dem Schüler überhaupt nicht mehr zumuten zu können meint, über die wichtigsten Regeln aus dem Gebiete der Syntax völlige und sichere Herrschaft zu erlangen. Nur des unnötigen Rüstzeuges wollen wir uns entledigen, das nötige um so fester halten. Hüten wir uns, dafs die fortgesetzte Abrüstung nicht zu völliger Wehrlosigkeit führt!

Bremen.

E. Bachof.

E. Göttinger, Reallexikon der Deutschen Altertümer. Ein Hand- und Nachschlagebuch der Kulturgeschichte des Deutschen Volkes. Zweite vollständig umgearbeitete, vermehrte und illustrierte Ausgabe. Leipzig, Woldemar Urban, 1894. Heft 1—24 (vollständig). Jedes Heft 0,60 M.

Das vorliegende Buch hat in der zweiten Auflage wesentliche Veränderungen erfahren. An die Stelle der deutschen Druckschrift ist die Antiqua getreten, das Format ist handlicher geworden, der Inhalt bedeutend erweitert. So finden sich unter dem Buchstaben A 21 neue Nummern. Auch Verbesserungen lassen sich verzeichnen. Die von der Kritik mit Recht getadelten Auslassungen über den Charakter der gotischen Baukunst sind verschwunden, ebenso der Artikel „Germania des Tacitus“ mit der vollständigen deutschen Übersetzung des lateinischen Werkes und

die in einer deutschen Altertumskunde allerdings überflüssigen Druiden; einige andere Artikel haben Ergänzungen und Berichtigungen erhalten.

Gleichwohl haften dem Werke immer noch sehr bedeutende Mängel an. Dahin gehört zunächst, daß der Titel des Werkes nur zum Teil dem Inhalt entspricht. Wer sucht wohl in einem Reallexikon der deutschen Altertümer Artikel wie: Alamode, Almanach, Arkebusierer, Archivwesen, Barokstiel, Dame, Dragoner, Grenadier u. s. w.? Verf. hat eben die gesamte deutsche Kulturgeschichte bis zum Ende des 18. Jahrhunderts gegen den Sprachgebrauch in sein Gebiet der Deutschen Altertümer hineingezogen und den so hervorgerufenen Widerspruch des Titels mit dem Inhalt durch den Zusatz: „Ein Hand- und Nachschlagebuch der Kulturgeschichte“ zu verdecken gesucht.

Im einzelnen finden sich zahlreiche Ungenauigkeiten und Fehler, von denen im folgenden einige Proben (zumeist aus den die deutsche Litteratur betreffenden Artikeln) gegeben werden. In Lamprechts Alexander (S. 15) deutet ein alter Jude den wunderbaren Stein, welchen Alexander bei dem Versuche, in das Paradies einzudringen, erhalten hatte, nicht aber wird der Eintritt in das Paradies von einem jüdischen Greis gewehrt. Bei der Legende vom heiligen Alexius (S. 16) mußte das Gedicht von Konrad von Würzburg erwähnt werden. Frau Ava hat keine „Schrift über den Antichrist“ verfaßt (S. 25), der „ludus paschalis de adventu et interitu Antichristi“ ist nicht das „älteste in Deutschland aufgefundene Mysterium“ (S. 25). Die griechische Bearbeitung der Legende von Barlaam und Josaphat darf nicht mit Bestimmtheit dem Johannes Damascenus zugesprochen werden (S. 47). Der Artikel über Deutsch ist äußerst mangelhaft; kein Wort über Althochdeutsch, Altfrisisch, Altsächsisch. S. 119 wird der Verfasser der Klage ohne irgend welchen Zweifel als der Dichter von Biterolf und Ditleib bezeichnet. Daß die ahd. Übersetzung der durch Viktor von Capua angefertigten lateinischen Bearbeitung der Evangelien-Harmonie des Ammonius als sogenannte tatianische Evangelienharmonie bezeichnet zu werden pflegt, durfte S. 165 nicht ausgelassen werden. Ebendort heißt der Heliand immer noch ein angelsächsisches Gedicht. Frau Avas Werk über das Leben Christi ist nicht im eigentlichen Sinne eine Evangelienharmonie, ein jüngerer Text des Gedichtes ist wohl als Görlitzer Evangelienharmonie bezeichnet worden. Verf. scheint die betreffende Stelle in seinem Gewährsmann (Wackernagels Litteraturgeschichte) zu flüchtig gelesen zu haben. Voller Fehler ist die Auseinandersetzung über das Drama (S. 125 f.). Die Streitfrage über den Ursprung des deutschen Dramas wird nicht berührt. Verf. kennt außer den 6 Stücken der Hroswith noch andere „ältere lateinisch geschriebene Dramen“, die den kirchlichen Schauspielen zeitlich vorangehen, nennt sie aber leider nicht. Die

Dichter Joachim Greff und Herphort sind S. 126 fälschlich Graff und Herport genannt. Die Behauptung, daß das „geistliche Spiel im engeren Sinne im protestantischen Deutschland während des 16. Jahrhunderts natürlich nicht weiter geübt wurde“, ist unrichtig. Wenn auch das Aristophanische Stück „Plautus“ (S. 127) wohl einem Druckfehler seine Entstehung verdankt, so läßt sich derselbe Milderungsgrund nicht für die bald darauf erwähnten „Mönächen des Terenz“ geltend machen. Der Artikel Götterdämmerung (S. 326) ist nach A. Rafsmanns Aufsatz in Ersch und Grubers Realencyklopädie gearbeitet. Bugges Untersuchungen über den christlichen Einfluß auf den Mythos von Balder und von der Götterdämmerung scheinen dem Verfasser unbekannt geblieben zu sein. Die Auseinandersetzung über den Gral (S. 340) leidet an Unklarheit und steht keineswegs auf der Höhe der Forschung. Es bleibt dem unkundigen Leser verborgen, wie im Parcial die Gralsage im Unterschiede zu den anderen Gralgeschichten aufgefaßt ist. Wieder ist hier Ersch und Gruber (im 77. Bande) dem Verfasser ein Tröster in der Not gewesen; dieser Band ist aber schon 1864 erschienen, und neuere Arbeiten wie die von Martin und von Herz sind deshalb unberücksichtigt geblieben. Der Verf. weiß weder, daß das Werk der Herrad von Landsperg „Hortus deliciarum“ (nicht: Hortulus) (S. 435) nebst einer Kopie des Textes beim Brande der Straßburger Bibliothek im Jahre 1870 vernichtet worden ist, noch daß im Jahre 1882 die Gesellschaft für die Erhaltung der historischen Denkmäler im Elsass es unternommen hat, die ziemlich zahlreich vorhandenen Abdrücke der Miniaturen jenes Werkes gesammelt zu veröffentlichen. — Von sinnentstellenden Druckfehlern sei noch erwähnt S. 47: „ein Sternseher hatte prophezeit, der Sohn werde sich einst taufen“, S. 115: „leononischer Hexameter“.

Direkten Tadel verdient an vielen Stellen Ausdruck und Stil. S. 25: „Die Lehre vom Antichrist, schon bei den Juden als Pseudomessias vorgebildet, kam“; S. 66: „Ausgaben (des Beowulf) in angelsächsischer Sprache von Grein und Heyne“; S. 119: „Sein Schicksal (des Dietrich von Bern) liegt in folgenden Zügen“; S. 129: „Zur Belebung des immer noch sehr gebundenen Seelenlebens der handelnden Personen wurde etwa die Mundart verwendet“; S. 348: „Sebastian Brant erfand als Schlagwort für diese Gattung (von ungesitteten Menschen) den heiligen Grobianus“; S. 421: „Das Lied ist eine oder mehrere gleichgebaute dreiteilige Strophen“; S. 465: „Unter den Rittern am Hofe des Königs Artus erwähnt einer des Zauberbrunnens, wo der König des Waldes herrsche.“

Derselbe Mangel an Sorgfalt und philologischer Akribie zeigt sich auch sonst in mannigfacher Weise. Welchem Zwecke die Litteraturnachweise in der vorliegenden Form dienen sollen, ist schwer einzusehen. Die Angaben sind — abgesehen von ihrer

Unvollständigkeit — teils ungenau, teils viel zu allgemein und erstrecken sich selten auch auf die Erscheinungen der letzten Jahre. Zwei Beispiele für viele. Am Schlufs des Artikels Gudrun (S. 352) heifst es: „Die Litteratur der Gudrunforschung findet sich am vollständigsten verzeichnet in *Ersch und Gruber*, Band 96, 142. Ausgaben von *Bartsch*, Gudrun, Leipzig, 3. Auflage 1874, und von *Martin*, Gudrun, Halle 1872.“ Nun ist aber jener Band bereits 1877 ausgegeben und deshalb alles, was später erschien, z. B. die 4. Auflage von Bartschs Gudrun (1880) und die 1883 herausgekommenen Ausgaben des Gedichtes von Martin und von Symons unerwähnt geblieben. Ferner ist bei Hartmanns von Aue (nicht: von der Aue) Gregorius die neueste Ausgabe verzeichnet, beim Iwein aber jeder litterarische Nachweis unterblieben. Die Verwendung des kursiven Druckes ist rein willkürlich. Ganz nach Belieben werden die Personennamen bald in ihrer ursprünglichen mhd. Form, bald in nhd. Übertragung gebraucht; während z. B. in dem Artikel über Dorfpoesie nur die Form Nithart verwendet ist und S. 417 gar die Schreibweise „Nithart von Rüwental“ sich findet, ist daneben von dem Dichter Tannhäuser die Rede; der Verfasser der Bescheidenheit heifst stets Freidank. Die Illustrationen, welche der Verleger, wohl der herrschenden Sitte zu Liebe, in die neue Auflage aufgenommen hat, sind nur insoweit von Wert, als sie mit einem Nachweis über ihre Herkunft versehen sind.

So kann das Werk keinen Anspruch auf den Namen eines zuverlässigen, wissenschaftlichen Nachschlagebuches machen; der gebildete Laie aber, der es vielleicht mit Nutzen gebrauchen könnte, wird sich beim Gebrauch leicht im Stich gelassen sehen, denn es fehlt dem Buche — trotz der entgegenstehenden Versicherung des Verfassers in der Vorrede — ein ausführliches Register. So sind die Namen der Dichter, deren Werke besprochen sind, nicht in das Register aufgenommen. Namen wie Hartmann, Hugo von Trimberg, Otfrid, Ulfilas, Veldecke, Wirnt, Wolfram u. a. sucht man vergebens.

Kurz, man hätte erwartet, dafs von einem Werke, welches ein thatsächlich vorhandenes Bedürfnis zu befriedigen geeignet war, die 2. Auflage mit gröfserer Sorgfalt gearbeitet worden wäre.

Berlin.

L. H. Fischer.

Oskar Jäger, Geschichte der Römer. Fünfte Auflage. Mit 181 Abbildungen, 2 Chromolithographien und 2 Karten. Gütersloh, Bertelsmann, 1884. XVI u. 639 S.

Dieses zuerst 1861 erschienene Buch hat sich unter den geschichtlichen Darstellungen, welche sich an das Verständnis der reiferen Jugend wenden, einen geachteten Namen erworben durch die frische Anschaulichkeit, mit welcher der Verf. erzählt, und durch das Geschick, mit welchem lehrreiche Überblicke des Kultur-

lebens in die Erzählung der Begebenheiten eingeflochten sind. Der Krieg mit Pyrrhos, die Epoche des Jahres 133 v. Chr., die Regierung des Augustus sind die geeigneten Punkte, bei welchen die Wandlung der Kulturzustände zur Anschauung gebracht werden kann; demnach hat der Verf. an der ersten Stelle die ernste Religiosität und die Strenge des bürgerlichen Lebens wie der Kriegszucht charakterisiert, worauf Roms Gröfse beruht, an der zweiten die mit dem Wachsen des Staates verbundene Ausbreitung des Luxus und der Sklaverei sowie das Eindringen der griechischen Bildung, an der dritten die Gröfse des kaiserlichen Roms, die Pracht der Landhäuser und Spiele, die Blüte der Litteratur. Es ist ein sehr reicher Stoff, welchen das Buch mit steter Beifügung von Illustrationen vor dem Leser ausbreitet, zumal da auch die Kaiserzeit bis zum Jahre 476 mitbehandelt ist. Für die Bedürfnisse des Gymnasiums ist jedoch die ältere Zeit und die Litteraturentwicklung nicht eingehend genug dargestellt. Manches Charakteristische aus den Sagen, z. B. Cincinnatus, ist übergangen, und die Ausbildung der Verfassung in den ersten Jahrhunderten der Republik kommt nicht zu ihrem Recht. Man erfährt nichts über die Beschränkung der konsularischen Gewalt, welche durch das Fehlen der Beile in den Fasces innerhalb der Stadt und nächsten Umgebung bezeichnet wird, über die Einsetzung der plebejischen Ädilen, über die Teilnahme von Plebejern am zweiten Decemvirkollegium, über das Verhältnis der Centuriat- und Tribuskomitien zu einander, über die Aufhebung der Schuldknechtschaft durch die lex Poetelia. Von den zwölf Tafeln heifst es S. 42, sie hätten privatrechtliche Bestimmungen, nicht aber Feststellungen in Beziehung auf politische Rechte enthalten, und doch nennt Livius sie *fons omnis publici privatiq.ue iuris*. Hinsichtlich der römischen Litteratur wäre es sehr wünschenswert, dafs der Gymnasiast sich aus dem geschichtlichen Handbuch, welches seinen häuslichen Studien zuhülfe kommt, auch über Lebensumstände und Werke der wichtigsten Schriftsteller unterrichten könnte. Der Verf. hat sich bei seinem schon so grofsen Stoff darauf beschränkt, die HAUPTERSCHEINUNGEN der römischen Litteratur im allgemeinen zu charakterisieren, was ihm bei Horaz S. 492 sehr zutreffend gelungen ist. Aber Ennius' Annalen, Plautus' volkstümliche Komödie, Catos Schrift vom Landbau, die Entwicklung der Jurisprudenz kommen nicht zu ihrem Recht, Sallust, Cäsar, Livius werden sehr kurz abgethan.

Der Hauptteil des Buches ist der Darstellung der politischen Kämpfe von der Zeit der Gracchen bis auf Augustus gewidmet. Die Ausschreitungen der Nobilität und der Volkspartei, die glänzenden Thaten Cäsars, die Segnungen der cäsarischen Monarchie, die kluge Reichsordnung des Augustus sind sehr anschaulich dargestellt. Für Pompejus und Cicero aber hat der Verf. nach Mommsens Vorgang nur Worte des Tadels. Pompejus hat es nicht

verstanden, so große Siege großartig zu benutzen, er war zu schwerfällig (S. 354); die Hinrichtung der Catilinarier wird einfach als verfassungswidrig bezeichnet (S. 351); Ciceros Verhalten während der Zeit des Triumvirats ist nur ratloses Schwanken zwischen den Parteien (S. 357. 392); nach Cäsars Siege erscheint er unter den Schmeichlern, die in der Stille auf die Gelegenheit lauerten, ihrer feindseligen Herzensmeinung in Worten und womöglich in Thaten Ausdruck zu geben (S. 409); daß er sich würdevoll zu wissenschaftlichen Studien zurückzog, bleibt unerwähnt. Ref. hebt diese Unbilligkeit gegen Cicero, welche schon in der Anzeige der ersten Auflage des Buches in dieser Zeitschrift Jahrg. 1863 S. 233 von O. Schmidt gerügt ist, umso mehr hervor, da das Buch sonst viel Treffliches enthält und der Verbreitung, die es gefunden hat, würdig ist. Doch darf auch das nicht verschwiegen werden, daß hier und da sich Unrichtigkeiten finden, welche in einer fünften Auflage nicht vorkommen sollten: Karthago am Bagradas S. 81, Nævius ein Zeitgenosse des Ennius S. 145, Antiochus landet im Chersones S. 158, L. Scipio wird nach dem Tode des P. Scipio verurteilt S. 164, sechzig Jahre zwischen den Schlachten von Cannä und Pydna S. 186.

Aus der Kaiserzeit ist die lebensvolle Darstellung der Ausbreitung des Christentums (S. 559 ff.) rühmend hervorzuheben; auch ist die Regierungsweise hervorragender Kaiser wie Vespasian, Trajan, Hadrian, Diocletian, treffend charakterisiert. Am Schluss wird die geschichtliche Entwicklung von zwölf Jahrhunderten noch einmal im Überblick zusammengefaßt; das wohlthätige Wirken der kaiserlichen Reichsordnung nach den vorhergegangenen Perioden der Kriege und bürgerlichen Unruhen wird dabei gebührend hervorgehoben, ebenso auch das schließliche Hinschwinden der Volkskraft im ganzen Reiche durch den gesteigerten Despotismus.

Die Abbildungen, welche bei der vorliegenden neuen Auflage hinzugekommen sind, geben Porträts hervorragender Männer wohl etwas zu reichlich; interessant ist die Reihe der Kaiserporträts, für die frühere Zeit würde schon die oft fragliche Ächtheit mehr Beschränkung erfordern. P. Scipio S. 135 erscheint nicht als der junge Mann von vierundzwanzig Jahren, von welchem der nebenstehende Text spricht. Wertvoll sind die größeren Ansichten vom kapitolinischen Tempel, vom römischen Hause, vom Theater des Pompejus, vom Triumphbogen des Titus u. s. w.; vermißt wird eine Ansicht des römischen Forums. Statt des öden Schlachtfeldes von Cannä S. 215 wäre eine Skizze der Schlachtaufstellung erwünscht. Die beigegebenen Karten vermögen den Atlas antiquus nicht überflüssig zu machen; die Abbildungen im ganzen sind als ein Schmuck des Buches zu bezeichnen.

- 1) H. Kiepert, Wandkarte von Alt-Griechenland. 4. Auflage. Berlin, D. Reimer, 1883. 12 M.
- 2) H. Kiepert, Wandkarte von Alt-Italien. 3. Auflage. Berlin, D. Reimer, 1883. 9 M.

Diese zwei allbekanntesten und noch unübertroffenen klassischen Darstellungen der beiden für die alte Geschichte wichtigsten Länder Europas erscheinen hier in abermals erneuter Gestalt. Wie von dem rastlos weiterarbeitenden Urheber dieser Werke nicht anders zu erwarten, sind beiden Karten durch sorgfältige Berichtigung im einzelnen die Ergebnisse neuester Forschung zu gute gekommen; wer Blatt für Blatt mit der früheren Auflage vergleicht, wird staunen über die penible Sorgfalt, mit welcher mitunter die kleinsten Emendationen etwa bezüglich des Umrisses eines wenig bedeutenden Binnensees oder der Lage irgend einer Ortschaft volle Berücksichtigung erfahren haben. Auf der Karte von Griechenland ist auch der (früher etwas zu matte) Farbensdruck der Bodenerhebungen kräftiger geworden, was dem Eindruck des Ganzen noch mehr Plastik verliehen hat. „Völlig umgearbeitet“, wie auf dem Titel gesagt ist, sind jedoch diese Neuauflagen nicht; das war auch nicht nötig.

Bei der Benutzung der beiden Karten ist zu beachten, daß sie die Höhen nach ungleichen Einheiten angeben: diejenige von Griechenland in Metern (und parenthetisch in englischen Fußes), hingegen die von Alt-Italien in Dekametern, was anfangs um so seltsamer berührt, weil auf der Hauptkarte zwar der Vesuv mit „128“ bezeichnet ist, so daß man leicht, auch ohne die Legende zu vergleichen, dekametrische Abrundung der Höhenangabe vermutet, während im Karton, offenbar durch Stichversehen, beim Vesuv in Klammern steht: nunc 128 sublimior antiquo tempore; soll heißen: nunc 128 (d. h. 1280 m), sublimior antiquo tempore.

- 3) Atlas antiquus. Neunzehnte Auflage v. H. Kiepert's Atlas der alten Welt, neu bearbeitet von Carl Wolf. Weimar, Geogr. Institut, 1884.

Die neueren Auflagen dieses einst von Heinrich Kiepert begründeten Atlas standen längst nicht mehr auf der Höhe der Zeit. Die Verlagshandlung hatte es unterlassen, das Werk in sachkundige Pflege zu geben, nachdem ihre Verbindung mit dessen Urheber aufgelöst worden war. Letzterer hatte darum alle Ursache, immer von neuem öffentlich zu erklären, daß er mit diesem, wenn auch unter seinem Namen gehenden Atlas nichts mehr zu schaffen habe.

Nun ist glücklicher Weise in Carl Wolf ganz der rechte Mann gefunden, das Werk wieder marktfähig zu machen. Derselbe hat in engem Anschluß an H. Kiepert's Arbeiten nicht nur eine eingehende Revision des ausführlichen Erläuterungstextes wie der Karten vorgenommen, sondern einige der letzteren auch ganz von neuem ausgearbeitet. So ist denn ein für den Schüler oberer Gymnasialklassen im allgemeinen wohl brauchbarer Atlas für die

alte Länderkunde entstanden, dem man nur stellenweise etwas sorgfältigeres Handkolorit und Beseitigung der Kartenbrechung in der Mittellinie wünschen möchte. Die Unsitte des Kartenbrechens ist hier um so weniger angebracht, als auch ohne dies das Format des Atlas ein ganz mäßiges sein würde.

Dafs in allen Einzelheiten noch nicht Vollendetes erreicht wurde, dessen ist sich der Herausgeber selbst bewußt. Von der Entdeckung unseres neuen Strafsburger Professors K. J. Neumann, wonach die Behauptung, Patrokles (der einzige aus dem Altertum, welcher eine Küstenerforschung des kaspischen Meeres ausführte) habe noch eine Mündung des Oxus ins kaspische Meer gesehen, auf doppeltem Irrtum beruht, konnte er auch noch nichts wissen. In der nächsten Auflage aber muß an betreffender Stelle die Bezeichnung „Cursus Oxi antiquissimus“ fallen, denn nur in vorhistorischen Zeiten, nicht mehr im Altertum, hat der Amu-Fluß eine kaspische Mündung besessen. Zama bedarf auch nach der neuen, durchaus entscheidenden inschriftlichen Entdeckung einer Lagenberichtigung: Zama hat nordwestlich vom heutigen Kairuan, 50 km von dieser Stadt entfernt gelegen. Auf der Erdkarte nach Herodot muß der Gerrhos als Abzweigung des Borysthenees gezeichnet werden, und die Ataranten gehören westlich von den Garamanten. Ptolemäus' Sudeten bezeichnen den Thüringerwald, sein Semanus-Wald hingegen wahrscheinlich das Erzgebirge.

4) Vinzenz von Haardt, Schul-Wandkarte von Amerika. Wien, Verlag von Hölzel.

Seit langer Zeit haben wir keine anderen Wandkarten des gesamten Weltteils Amerika erhalten, abgesehen von den kleineren Kartenbildern unserer Planigloben; wie ja überhaupt Amerika, im Widerspruch mit seiner hohen praktischen Bedeutung, unter den Wandkarten-Vorräten nur mäßig vertreten ist.

Deshalb erfüllt die vorliegende schöne Karte ein wahres Schulbedürfnis. Denn sie stellt ganz Amerika (im Maßstab von 1 : 10 000 000) dar, und zwar in wesentlich derselben Ausführungsweise, wie sie die physikalische Karte desselben Autors von Europa einhält. In der Umrahmung des dunkelblauen Ozeans (dessen Flachseesaum durch lichterem Blau sich abhebt), schauen wir den gewaltigen Doppelerdteil mit grünem Tiefland, hellbräunlichem Hochland und braunschraffürten Gebirgen, schwarzen Stromlinien, blauen Seen. Nebenkarten stellen außerdem Mittelamerika nebst dem Hochland von Anahuac und (in politischem Flächenkolorit) die Nordoststaaten der Union dar, beide im doppelten Maßstab der Hauptkarte.

Nicht zu billigen ist die Abgrenzung von Tief- und Hochland mit 300 m (statt mit 200) und die unterschiedslose Verwendung der genannten braungelblichen Farbe für alles Hochland, so daß z. B. die gewaltigen Hochlandmassen des Westens darin der

sanften, geradezu unmerklich sich über die 300 m Linie erhebenden Prairienflur jenseit des Mississippi gleichsteht. Auch finden sich der Namen mehr als nötig auf der Karte, dabei unnützer Weise in etwas fetter Schrift.

In jeder anderen Beziehung aber verdient die durchweg zuverlässige Karte den Schulen empfohlen zu werden.

- 5) Hermann Rheinhard, Karte von Nordamerika für den Schul- und Privatgebrauch. Wiesbaden, Verlag von Bergmann. 4 Blatt in Mappe zu 12 M.

Diese Wandkarte hat zwar vor den meisten anderen Darstellungen von Nordamerika im Wandkartenformat die Größe voraus (sie ist entworfen im Maßstab von 1 : 5 300 000), sonst aber nicht viel.

Recht deutlich verfolgt man allerdings die Landesgestalt hinsichtlich der horizontalen Ausbreitung im gesättigt blau (bis an die Küste heran) gehaltenen Meere; indessen schon unter den Flüssen, die gleich den Binnenseen in demselben Blau erscheinen, erkennt man die kleineren gar nicht überall recht deutlich, weil unglücklicherweise die Eisenbahnen als schwarze Linien, vollends die Staatsgrenzen (auch die der Teilstaaten der Union) als rote Linien des öfteren die Klarheit rauben. Für die Unterscheidung des Tieflandes (in Grün) vom Hochlande (in Braungelb) fehlt die nähere Höhenangabe. Die Kolorierung des Hochlandes mit einer und derselben Farbe läßt bei dem nicht glücklich gewählten Ausdruck der Gebirge in brauner Tuschmanier das Bodenrelief nicht energisch genug seine Mannigfaltigkeit offenbaren. Der ganze Westen bis gegen den Mississippi sieht aus wie gleichförmiges Hochland, mancher Teil der Felsengebirge erscheint nicht höher als die doch nur mittelhohen Falten der Alleghanies. In Gebirgszeichnung wie Flußnetz fehlt die rechte Generalisierung; das meiste in dem hierauf bezüglichen übergroßen Detail ist nur ganz aus der Nähe erkennbar. Anglisierungen wie „S. Lor. R.“ (Saint Lorenz River), „Sup. L.“ (Lake superior) u. ä. passen schlecht für eine deutsche Schulkarte. Die Meeresströmungen sind zum Teil verfehlt gezeichnet.

- 6) Eine neue, schulumfösig brauchbare Erdkarte in Mercator-Projektion.

Unter dem Titel „Physikalische Schul-Wandkarte der Erde, entworfen und gezeichnet von Dr. Ad. Dronke, Direktor des Realgymnasiums zu Trier, und O. Herkt“ ist kürzlich aus der durch ihre vortrefflichen kartographischen Leistungen rühmlichst bekannten Verlagshandlung von Flemming in Glogau ein Werk hervorgegangen, welches eine sehr fühlbar gewesene Lücke in unserem Vorrat an brauchbaren Schulwandkarten recht glücklich ausfüllt.

Kein Lehrer wird es ja in Zweifel ziehen, daß die Wandkarten der Planigloben nicht gut zu verwerten sind, um den Schülern gewisse wichtige, allgemeintellurische Verhältnisse wie die Zirkulation der Meeresströme, die Ausdehnung der Gürtel mit gleicher mittlerer Jahrestemperatur und dergleichen ordentlich zu erläutern, weil diese Form der Erdoberflächendarstellung im Rahmen zweier eigentlich nur in einem mathematischen Punkt sich berührenden Kreise die Weltmeere zerschneidet. Man greift demnach zur Mercator-Projektion mit ihrem praktischen Rechtecksrahmen, wo man alles auf einheitlicher Fläche vor sich sieht, während die unvermeidliche Breit- und Langzerrung der hohen Breiten als alleiniger, freilich unvermeidbarer Übelstand nicht gerade arg belästigt. Aber nur eine einzige, wissenschaftlich untadelhafte und bei starker Nachfrage nach ihr auch wünschenswert oft erneuerte Erdkarte in dieser Form stand uns bisher zu Gebote: die von Hermann Berghaus in Gotha. Leider ist sie so mäßigen Umfangs, daß sie in größeren Klassenräumen wenig verwendbar erscheint.

Da erhalten wir nun eben an oben genannter Karte höchst erfreulichen Ersatz. In mächtigem Umfang bietet sich uns ein markiges Gemälde der ganzen Erdoberfläche dar, daß der alte brave Gerhard Kremer seine Freude daran haben würde, wie prächtig hier seine Entwurfsart benutzt worden. In wohlthuendem Flächenkolorit tritt uns in einer Abstufung von sanftem Braungelb bis zu tieferem Schwarzbraun die Plastik der Landmassen augenfällig und korrekt entgegen; das Lichtblau der Meere wird durchzogen von den breiten Bändern der Strömungen, welche durch Kontrastfarben ihre Zubehör zur polaren oder zur äquatorialen Abteilung dem Beschauer selbst aussprechen. In schmalen, die Klarheit des Gesamtbildes nicht störenden verschiedenfarbigen Küstenumsäumungen treten uns ferner Hebungs- wie Senkungserscheinungen entgegen; mit einigen gelben Linien sehen wir die wichtigsten Jahresisothermen, mit etwas breiterer grüner Linie die Polargrenze des Baumwuchses angedeutet. Leider ist mit dem nämlichen Grün die Verbreitung der Deltas bezeichnet, was an der sibirischen Küste ein paar mal Unklarheiten (beim gegenseitigen Anstoßen von Baumgrenze und Deltas) hervorruft.

Nur ganz spärliche Versehen sachlicher Art waren dem Referenten findbar. So ist der Fogo-Vulkan des Kapverden als erloschen angegeben, obwohl er noch gegen Ende der sechziger Jahre unseres Jahrhunderts Lava ergossen hat; die nordostchinesische Niederung ist kein bloßer Deltahoden, diese Vorstellung hat Richtofen berichtigt. Dschebel Achdar ist nicht der Name des höchsten Berges von Oman, sondern des omanischen Gebirges. Dergleichen Einzelheiten sind leicht zu rektifizieren und thun auch dem Gebrauch der Karte auf Schulen kaum irgend welchen Eintrag.

Halle.

A. Kirchhoff.

- 1) R. Arendt, Grundzüge der Chemie. Mit 181 in den Text eingeschalteten Holzschnitten. Hamburg und Leipzig, Leopold Voss, 1884. 2 M.

Die vorliegenden „Grundzüge“ sind nach denselben methodischen Grundsätzen bearbeitet, welche den Verfasser bei der Ausarbeitung seines „Lehrbuches“ (3. Aufl.) und seines „Grundrisses“ geleitet haben. Da die Lehrer der Chemie die Arendtsche Lehrmethode aus diesen Büchern bereits kennen, so ist es überflüssig, auf dieselbe hier näher einzugehen. Ihre großen Vorzüge gegenüber der früheren schematischen Behandlung des chemischen Unterrichts sind schon längst anerkannt worden. Die Grundzüge sind für diejenigen Schulen bestimmt, welche dem chemischen Unterricht nur eine beschränkte Stundenzahl widmen können. Der ganze Unterrichtsstoff ist in Lektionen geteilt, deren Umfang so bemessen ist, daß eine jede derselben, einschließlic der notwendigen Repetitionen, in einer Stunde absolviert werden kann. So sehr Rezensent mit den Ansichten des Verfassers über die Methode des chemischen Unterrichts übereinstimmt, so wenig kann er die übergroße Zahl der Abbildungen billigen; manche hätten wegbleiben können, da sie doch nichts zum Verständnis der chemischen Vorgänge, die sie veranschaulichen sollen, beitragen. Für ein Schulbuch genügen einige wenige, natürlich charakteristische, Abbildungen. Viele Abbildungen stellen überdies kostspielige Apparate dar, die sich nicht jede Schule anschaffen kann. Da mancher Lehrer gewisse Versuche in anderer Weise anstellen wird, wie sie in den vorliegenden Grundzügen veranschaulicht werden, so kann eine Abbildung nur störend wirken. Rezensent richtet sich teilweise nach der Arendtschen Methode, stellt aber manche Versuche in anderer Weise und mit einfacheren Mitteln an. Er geht von der Ansicht aus, daß komplizierte Apparate eher störend für das Verständnis chemischer Vorgänge als fördernd wirken. Wenn es möglich ist, einen Versuch mit einem einfachen Apparat anzustellen, so ist derselbe einem komplizierten vorzuziehen. Der durch Wegfall der Figuren frei werdende Raum könnte bei einer zweiten Auflage vielleicht zu einer Erweiterung des im allgemeinen vortrefflichen Textes verwendet werden.

- 2) R. Arendt, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. Mit 35 in den Text eingeschalteten Holzschnitten. Hamburg und Leipzig, Leopold Voss, 1884.

Auch dieser Leitfaden ist nach denselben Prinzipien bearbeitet, wie die übrigen Unterrichtsbücher desselben Verfassers. Er verdient bezüglich der Abfassung des Textes dasselbe Lob wie die Grundzüge, und hinsichtlich der Auswahl der Abbildungen sind dieselben Ausstellungen zu machen, wie bei diesen. Er ist für Schulen bestimmt, welche dem chemischen Unterricht nicht mehr als ein Jahr widmen können. Es ist daher namentlich für diesen Unterricht an Gymnasien als Lehrbuch sehr zu empfehlen.

Leipzig.

Fr. Traumüller.

C. H. Vosen, *Rudimenta linguae hebraicae* — retractavit auxit
 sextum emendatissima edidit Fr. Kaulen. Friburgi Brisgoviae,
 Herder, 1884.

W. Hollenberg, *Hebräisches Schulbuch*, bearbeitet von Johann
 Hollenberg, 5. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung,
 1884.

Wenn hebräische Schulbücher, wie die eben genannten, in dem Zeitraume von etwa 24 Jahren in der 5. und 6. Auflage erscheinen, so darf diese Thatsache als ein Beweis ihrer praktischen Brauchbarkeit angesehen werden. Der gleiche Erfolg jener beiden Bücher beruht auf dem gleichen Ziele, das sie verfolgen, und der gleichen Methode, die sie anwenden. Beide suchen auf dem kürzesten Wege den Schüler mit dem gesamten Stoffe der formalen Grammatik bekannt zu machen und darum jede grammatische Regel in knapper, einfacher Form auszudrücken. Vosen und Kaulen haben sich dabei des lateinischen Idioms bedient und hinsichtlich der Klarheit und Bestimmtheit des Ausdrucks Treffliches geleistet. Die Regel über die Anfügung der Suffixe an an das reguläre Nomen z. B. dürfte kaum präziser gefaßt werden können als in den Rudim. S. 52 geschehen ist, wo sie lautet: Suffixa sing. cuncta atque Suff. plur. levia statui constructo adhaerent; Suff. grav. ad statum constr. plur. apponuntur. Indessen ist man hin und wieder in dem Streben nach Kürze des Ausdrucks wohl etwas zu weit gegangen. S. 47 wird über die Wandlung der Futurformen bei Antritt von Suffixen bemerkt: Pro forma feminina secundae et tertiae plur. (in הַן) forma mascul. (in הוּ) in usu est. Bei dieser Fassung könnte ein Schüler leicht auf den Gedanken kommen, daß er eine Maskulinform wie יִקְטֹלֵהּ auch für das Femininum bei Antritt von Suffixen zu verwenden habe. Auch die S. 56 über die auf Zere endigenden Participien gegebene Regel: *accidentibus additamentis Zere ultimae syllabae varie mutatur* ist nicht ganz zutreffend. Es müßte vor allem hervorgehoben werden, daß das Zere vor Additamenten ausfällt und dann neben Formbildungen wie יִקְטֹלֵהּ infolge des Zusammenstehens von 2 sch'wa auch solche wie יִקְטֹלֵהֶם entstehen können. — Bei aller Anerkennung für den lateinischen Ausdruck in den Rudim. wird man sich aber doch gegen die Anwendung des Lateinischen in einem für deutsche Schüler bestimmten hebräischen Lehrbuche erklären müssen. Ref. konnte sich bei der Lektüre des Buches von Vosen nicht des Eindrucks erwehren, als ob man einen an sich nicht leichten Gegenstand dem Schüler durch unnötige Zuthat des Lateinischen noch erschwert habe. Dies ist um so mehr zu betonen, als das Buch doch nicht für den an lateinische Lektüre gewöhnten Lehrer, sondern für Sekundaner und Primaner bestimmt ist, welche an nicht wenigen Stellen, namentlich an solchen, die allgemeine grammatische Begriffe erläutern, erst mühsam in den Sinn des Lateinischen dringen

müssen, ehe sie zum Verständnis der hebräischen Regel gelangen. Die Seite 35 und 56 gegebenen Erklärungen, was man im Hebräischen unter einem schwachen Verbum und was man unter dem Status constructus zu verstehen habe, können zum Beweise dafür dienen. Vosens Rudim. bieten daher dem Schüler zwar die Früchte gründlicher Studien dar, aber in einer herben Schale, durch welche er nicht ohne Zeitverlust zum Kern hindurchdringt.

Hollenbergs Hebr. Schulbuch, dessen 4. Aufl. Ref. bereits im 35. Jahrgang dieser Zeitschrift besprochen hat, erscheint in neuer Aufl., welche der Bearbeiter mit dem Bekenntnis einführt, daß der Kreis der Freunde dieses Buches in den letzten Jahren erheblich gewachsen sei. Bei der Anlage des neben dem grammatischen Stoffe eine reichliche Auswahl gut gewählter hebräischer und deutscher Übungsstücke darbietenden Werkes ist das leicht begreiflich; mehr aber noch, wenn man sieht, in wie sorgsamer Weise an der Verbesserung desselben gearbeitet wird. Die ersten Übungsstücke sind so umgestaltet, daß der Anfänger langsamer und methodischer eingeführt werden kann, und die zur Analyse bestimmten Einzelformen sind vermehrt worden. Auch die hebräischen Lesestücke haben eine Bereicherung erfahren durch die Aufnahme von Jesaias 5, 1—7 und von 6 Abschnitten aus einer Übersetzung des Buches Tobit, welche Sebast. Münster 1541 veröffentlicht hat, letztere mit unpunktirtem Texte. Die gewissenhafte Rücksichtnahme auf den Fortschritt der hebräischen Sprachwissenschaft, welche jede Neubearbeitung des Buches bisher gezeigt hat, läßt erwarten, daß dasselbe bald in der 6. Aufl. erscheinen wird.

Berlin.

J. Heidemann.

DRIITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

*Die XXXVII. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Dessau,
1—4. Oktober 1884.*

Rümelin: Ist nicht am leichtesten aus der Schwierigkeit herauszukommen, wenn man der These folgende Fassung giebt: „dagegen ist es zulässig, zumal bei geringerer Schülerzahl, zu kombinieren und das Gerätturnen in kleineren Abteilungen (Riegen) in den oberen Klassen unter Leitung von Vorturnern ausführen zu lassen“?

Dir. Fulda-Sangerhausen: Die ganze Frage ist noch nicht spruchreif. Man hat über das Klassenturnen vielfach geklagt und ein größeres Interesse ist entschieden beim Riegenturnen bemerkbar. Es ist bedenklich, mit der Tradition so ohne weiteres zu brechen. Die Worte „und wird unmittelbar vom Turnlehrer selbst erteilt“ sind zu streichen.

Prof. Stürenburg-Leipzig: Die Unterschiede auf körperlichem Gebiete sind nicht größer als die auf geistigem, über Eifer aber von seiten der Schüler kann man nicht klagen, und Mithelfer wird der Lehrer immer in ausreichender Zahl finden. Gibt es auch hier und da langweilige Turnlehrer, so sind doch andererseits tüchtige Leute vorhanden. St. ist entschieden für das Klassenturnen auch in den oberen Klassen: der einzelne muß zur Anspannung seiner Kräfte angetrieben werden. Eine gewisse Inkonsistenz Eulers ist darin zu finden, daß er einmal den Turnunterricht als Klassenunterricht bezeichnet und dann das Riegenturnen in den oberen Klassen wieder als wünschenswert hinstellt.

Prorektor Krause-Hannau: Der Klassenunterricht ist das einzig Erstrebenswerte; der zweite Satz der These ist daher so zu formulieren: „Dagegen ist es nur ausnahmsweise in Ermanglung genügender Lehrkräfte zulässig“ etc.

Euler: Jahn hat mit dem Riegenturnen große Erfolge erzielt; aus diesem Grunde möchte ich es nicht ganz missen.

Ortmann: Meine Bedenken sind zwar noch nicht gehoben, aber es empfiehlt sich mit Rücksicht auf die Zeit, nur über bestimmte formulierte Anträge zu diskutieren.

Dir. Röhl-Königsberg weist vor Schluß der Debatte noch einmal auf die Verschiedenheit der körperlichen Kräfte hin; dadurch müssen die turnerischen Leistungen beim Klassenturnen sehr herabgedrückt werden.

Turnklassen und Schulklassen dürfen nicht identisch sein. Ein Mangel an geeigneten Turnlehrern ist für die Zukunft nicht zu befürchten.

Rümelin beantragt Schluss der Debatte, und nachdem dieser Antrag angenommen, wird über den ersten Satz der These abgestimmt. Die Majorität spricht sich für die vom Ref. vorgeschlagene Fassung aus.

Krause bringt zum zweiten Satze sein Amendement ein, und Fulda will über dasselbe zuerst abgestimmt wissen. Der Antrag wird aber nicht acceptiert, vielmehr wird auch dieser Teil in der von Euler aufgestellten Form mit großer Stimmenmehrheit gutgeheißen.

Zu These 2: „Jeder Schüler erhält wöchentlich mindestens zwei, auf die beiden Hälften der Woche zu verteilende Turnstunden“ schlägt Schaper die Tilgung des Ausdrucks „mindestens“ vor, auch nimmt er an der Fassung „jeder Schüler“ Anstoß; er hält für besser: „jede Klasse“.

Euler selbst ist geneigt, diese Änderungen zu acceptieren, Wittich aber verwirft die zweite, weil dadurch das Ringeturnen ausgeschlossen erscheine.

Fulda verteidigt die vom Ref. ursprünglich aufgestellte Fassung der These.

Euler: Die Ausdrücke sind absichtlich so gewählt. Ref. hat erst vor kurzem eine Anstalt kennen gelernt, auf der dem Turnunterricht nur sehr geringe Zeit zugewendet wird. In Württemberg wurden früher wöchentlich 4 Turnstunden erteilt; von anderer Seite werden 3 Stunden empfohlen; für die zuletzt genannte Zahl (3 Stunden in 2 Hälften à 1½ Std.) spricht sich auch das Gutachten des Medicinalcollegiums aus.

Ogleich Ref. geneigt ist „mindestens“ zu streichen und sich Schaper ebenfalls dafür ausspricht, wird doch These 2 bei der nunmehr vorgenommenen Abstimmung in der vom Ref. zuerst gegebenen Fassung angenommen. —

These 3: Die Turnstunden sind mit dem übrigen Schulunterricht in unmittelbare Verbindung zu bringen, also demselben an- bzw. einzureihen.

Fulda: Die Durchführung ist schwierig, deshalb erscheint es geeigneter zu sagen: die Turnstunden können etc.

Wehrmann: Die Erfahrungen, die mit dem Einreihen des Turnunterrichts in Stettin gemacht sind, sind nicht günstig. Die Schüler sind matt und infolgedessen unaufmerksam. Kein Wunder; nimmt doch das Turnen auch die Kräfte des Geistes in Anspruch.

Euler hat diese Beobachtung nicht gemacht, selbst nicht wenn die Schüler im Sommer schon in der Stunde von 7—8 durch das Turnen tüchtig angestrengt waren. Klagen über Mangel an Aufmerksamkeit sind von den Lehrern nicht eingelaufen. Die Sextaner turnen im Joachimsthal'schen Gymnasium von 8—9 Uhr, und auch hier sind nachteilige Folgen nicht bemerkbar gewesen. Selbst die Schüler, die bis 1 Uhr Unterricht hatten, blieben frisch. Übrigens haben verschiedene Länder die Einreihung resp. Anreihung des Turnunterrichts bereits durchgeführt (Ref. macht zur Bestätigung Mitteilungen über den Lehrplan der Thomasschule in Leipzig). Ein Punkt ist allerdings sorgfältig zu beachten: die Schüler dürfen unmittelbar nach dem Turnunterricht nicht schreiben.

Wittich: Die vom Ref. der These gegebene Fassung ergibt sich aus
Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen XXXIX 4.

These 2. Vielleicht aber empfiehlt es sich, hinter „die Turnstunden sind mit dem übrigen Schulunterricht“ noch das Wort „möglichst“ einzuschleiben; das vorgeschlagene „können“ ist jedenfalls zu verwerfen.

Schaper macht auf die Schwierigkeit der Durchführung aufmerksam und hält den Ausdruck „soweit als möglich“ für geeigneter.

Stürenburg führt noch, um Eulers These zu unterstützen, die Tatsache an, daß im Kgr. Sachsen der Turnunterricht bereits in der vom Ref. vorgeschlagenen Weise erteilt werde.

Nachdem Fulda seinen Antrag zurückgezogen, läßt der Vorsitzende über das Amendement Wittichs abstimmen, und da dieses die Zustimmung der Majorität erhält, bekommt die These nunmehr folgende Fassung:

„Die Turnstunden sind mit dem übrigen Schulunterricht möglichst in unmittelbare Verbindung zu bringen, also demselben an- bzw. einzureihen.“ — Die übrigen Thesen zu behandeln verbleibt die Zeit; auch am folgenden Tage war die weitere Besprechung derselben unmöglich; da es aber nicht ohne Interesse sein dürfte, dieselben kennen zu lernen, bringe ich sie an dieser Stelle zum Abdruck.

4. Die zu empfehlende Turnkür (freiwilliges Turnen) und die Turnspiele sind außerhalb der eigentlichen Turnstunden zu betreiben.

Für Turnspiele und für kürzere Turnfahrten eignen sich besonders die schulfreien Nachmittage des Mittwochs und Sonnabends.

5. Es ist prinzipiell daran festzuhalten, daß der Turnunterricht von ordentlichen Lehrern der Anstalt mit fachturnerischer Vorbildung erteilt werde.

An der Leitung der Turnspiele und der Turnfahrten beteiligen sich (außer dem Turnlehrer) auch die übrigen Lehrer der Schule.

6. Die Dispensation vom Turnunterricht ist thunlichst zu beschränken. Es ist zu unterscheiden zwischen solchen Schülern, welche überhaupt, und solchen, welche nur von gewissen Übungen zu dispensieren sind. Die Dispensationsatteste sind von Semester zu Semester, bzw. von Jahr zu Jahr zu erneuern.

7. Die Abhaltung von Turnfesten mit Wettturnen u. s. w. bei besonderen Gelegenheiten, z. B. dem Sedantage, ist zu empfehlen.

8. Die Schule hat, wenn thunlich, ihre Sorge auch auf das Schwimmen ihrer Schüler auszudehnen.

In der Sektionsitzung des dritten Tages sprach Herr Obl. Heinselmann-Erfurt über folgendes Thema:

„Wie ist der Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten zu erteilen, damit derselbe seine erzieherische Aufgabe nicht verfehlt?“

Der Gegenstand, so hob der Redner in seinen einleitenden Worten hervor, ist ebenso schwierig als dankbar: dankbar, weil jeder ernst gerichtete Pädagoge demselben von vornherein sein Interesse entgegenbringt, schwierig, weil hier, wo es sich um die höchste Aufgabe der Erziehung handelt, das Können oft so weit hinter dem Willen zurückbleibt. Namentlich wird darin

oft geföhlt, daß man den eigentlichen Zweck der Schule, den der Erziehung, übersieht und über das Ziel hinausgeht.

Darauf ging Ref. zur Begründung der drei ersten Thesen über:

1. Es ist die Aufgabe des erziehenden Unterrichts, die Persönlichkeit des Zöglings nach der Gesamtheit der ihm verliehenen Gaben und Kräfte vom Mittelpunkt des sittlichen Willens aus zu bilden.

2. Der christliche Religionsunterricht ist als das wichtigste Erziehungsmittel auch in den oberen Klassen höherer Lehranstalten unentbehrlich. Er hat die Aufgabe, den Zögling durch eine gründlichere Bekanntschaft mit dem Inhalt und Zusammenhang der h. Schrift, sowie mit der Geschichte und Lehre der christlichen Kirche zu einem fest begründeten Urteil über das Verhältnis seiner Konfession zu anderen Bekenntnissen oder zu besonderen Zeitrichtungen zu befähigen und ihm so die Möglichkeit einer selbständig zu gewinnenden religiösen Überzeugung zu gewähren.

3. Insbesondere will der evangelische Religionsunterricht dem Schüler der obersten Klasse des Gymnasiums durch eingehendere Lesung wichtiger Abschnitte des Neuen Testaments in der Ursprache, sowie hervorragender reformatorischer Schriften die Elemente einer auf das Evangelium gegründeten religiös-sittlichen Weltanschauung mitteilen, welche ihm den Maßstab gibt zur Beurteilung des antikklassischen, wie des neuklassischen Bildungsideals und der wichtigsten Zeitvorstellungen der Gegenwart. —

Die Aufgabe der höheren Lehranstalten ist im Gegensatz zu den Universitäten und den technischen Schulen die Erziehung; diese aber ist nur das Mittel, um zu einem höheren Ziele zu gelangen, nämlich zur Bildung d. h. zur gleichmäßigen und harmonischen Entfaltung aller im Menschen ruhenden geistigen Kräfte. Die Erziehung muß nun bei ihrem Werke von dem selbstbewußtesten Willen des Menschen ausgehen und diesen auf das Gute, Wahre und Schöne lenken. Die Einwirkung auf denselben ist aber nicht nur eine unmittelbare, sondern je mehr die Bildung des Intellekts im Unterricht fortschreitet, um so mehr macht sich die mittelbare Einwirkung geltend. So stellt sich die geistige Bildung in den Dienst der sittlichen und empfängt dadurch erst ihren wahren Wert. Indem nun die Schule dem Zöglings die Kulturelemente der Vergangenheit vermittelt, auf denen die gegenwärtige Kultur beruht, und alle geistigen Kräfte desselben vom Mittelpunkt des sittlichen Willens aus bildet, erfüllt sie die Aufgabe, die dem erziehenden Unterricht obliegt, und dies ist in der ersten These ausgesprochen.

Daraus ergibt sich die Frage nach der Unentbehrlichkeit des Religionsunterrichts und nach der Aufgabe, die er zu lösen hat (These 2). Bei der Erziehung hat der Erzieher anzuknüpfen an die in der Seele des Zöglings eingepflanzte sittliche Norm, die sich im Gewissen betätigt. Diese sittliche Norm aber ist auf das innigste verschmolzen mit der Religion: jene ist nur ein Einfluß des göttlichen Willens, eine Einsprache Gottes in unsern Geist. Erst durch diese Erkenntnis erhält der Wille den Antrieb

zur Erfüllung des Sittengesetzes; die Erziehung kann also die Religion nicht entbehren. Unter allen geschichtlichen Religionen ist aber nur eine als die absolut wahre zu bezeichnen: die christliche. Der absolute Charakter derselben stützt sich auf die Person Christi. Dieser steht nicht nur am Anfang der geschichtlichen Entwicklung derselben, sondern ist zugleich ihr wichtigster Inhalt und Gegenstand. Er ist nicht nur der Sohn Gottes, sondern auch der Erlöser und Versöhner der ganzen Menschheit. Durch diese Religion wird dem Menschen eine Wahrheit mitgeteilt, die ihn sittlich frei macht.

So ist der christliche Religionsunterricht für alle Schulen und damit auch für die höheren Lehranstalten unentbehrlich; keine Behörde denkt auch gegenwärtig daran, diesen Unterricht zu beseitigen, wenigstens nicht aus den unteren und mittleren Klassen. Ist nun auch derselbe in den oberen Klassen notwendig? Falk hat als Minister vor etwa 10 Jahren gelegentlich geäußert, daß derselbe auf dieser Stufe vielleicht in Wegfall kommen könne; wenn dies auch augenblicklich nicht zu befürchten ist, so ist es doch immerhin wünschenswert, sich über die vorliegende Frage klar zu werden und die Notwendigkeit dieses Unterrichts auch für die genannte Stufe ausdrücklich anzuerkennen.

Die Einwendungen, die man vorzubringen pflegt, sind folgende:

1) durch die Konfirmation wird der Schüler in den Stand gesetzt, für seine religiösen Bedürfnisse selbst Sorge tragen zu können. 2) Kirche und Haus haben die Pflicht, auf dem einmal gelegten Grunde weiterzubauen. 3) Die Schule wirkt auf das religiöse Leben des Schülers ein durch Andachten und durch die Verwertung der übrigen Unterrichtsfächer, namentlich des Sprachunterrichts und der Geschichte.

Diesen Einwänden aber ist entgegenzuhalten, daß die Schule auch auf dieser Stufe immer noch eine Erziehungsanstalt bleibt; sie will ihre Zöglinge geistig und sittlich so ausrüsten, daß sie die wichtigsten Kultur-elemente der Gegenwart selbständig verarbeiten können. Der Abschluß aber der sittlichen und geistigen Bildung wird erreicht durch einen planmäßig geleiteten Religionsunterricht. Die Gründe für diese Behauptung sind a) sittlicher, b) intellektueller Natur.

Durch die auf der Oberstufe eintretende intensivere Entwicklung der spontanen Geisteskräfte wird leicht das Ebenmaß des inneren Lebens gestört. Dieser Gefahr aber kann eine zweckmäßige Fortbildung des religiösen Lebens und Denkens am besten begegnen.

Außerdem aber würde durch den Wegfall des christlichen Religionsunterrichts auch die geistige Bildung eine lückenhafte bleiben. Die Schule hat die Aufgabe, die Schüler mit den Hauptwendepunkten der Geschichte, namentlich der Kulturgeschichte, bekannt zu machen und sie in die wichtigsten Schriftdenkmäler der Geisteskultur einzuführen. Das Gymnasium leitet sie dabei zu den Quellen unserer gesamten Kulturentwicklung, zu den Schriften des Altertums, das Realgymnasium sucht sie in der modernen Kulturentwicklung zu orientieren. Steht es nun fest, daß in formeller Hinsicht die heutige Kultur durch das klassische Altertum, in materieller und ethischer Hinsicht vornehmlich durch das Christentum, und die deutsch-nationale Kultur der Gegenwart durch die Konfirmation und durch die auf ihr basierende zweite Blüteperiode unserer Litte-

ratur wesentlich bestimmt ist, so hat die Schule die Pflicht, auch diesen geschichtlichen Momenten im Unterrichte Rechnung zu tragen; sonst entstehen Lücken im Wissen, die sich später schwer ausfüllen lassen.

In der Sekunda ist der Religionsunterricht im engsten Anschluss an die heilige Schrift zu erteilen; der Schüler muß die Hauptwendepunkte der Geschichte des alten und neuen Testaments kennen lernen, damit er die Entwicklung des Reiches Gottes auf Erden klar erkennt. Ferner muß er mit den wichtigsten Perioden der Kirchengeschichte bekannt gemacht werden, d. h. der des apostolischen Zeitalters, der ersten christlichen Jahrhunderte und der Reformation. Diesem Unterrichte fehlt es nicht an bildender Kraft; das Interesse des Schülers aber wird durch die in der Heilsgeschichte hervortretende streng geschlossene Einheit rege erhalten. Zugleich wirkt dieser Unterricht erhebend auf Geist und Gemüt des Schülers, und der enge Anschluss an die Bibel verleiht diesem Unterrichte eine ganz besondere Anschaulichkeit und Lebendigkeit.

Es kommt bei diesem Unterrichte weniger darauf an, die receptiven Geisteskräfte zu fördern, als die Kräfte des Verstandes, des Urteils und des sittlichen Willens immer mehr zu bilden. Die vielen Kenntnisse müssen sich zu einer klaren Erkenntnis umsetzen. So wird sich eine wissenschaftliche, ästhetische und sittliche Überzeugung bilden, und das ist die Grundlage dessen, was man im guten Sinne des Wortes Charakter nennt. Eine sichere Überzeugung ist aber ganz besonders wertvoll auf religiösem Gebiete. Gerade auf der genannten Stufe aber pflegt sich infolge eines gesteigerten Selbstgefühls der Zweifel zu regen. Dazu kommt die Verführung von seiten der menschlichen Gesellschaft und der Umstand, daß man sich in vielen gebildeten Familien vom Christentum abwendet. Fällt also der Religionsunterricht in den oberen Klassen fort, so ist zu befürchten, daß der Schüler in der Zeit nach der Konfirmation allen Glauben und damit alle Idealität und alle Pietät über Bord wirft.

Ganz besonders nun vermag es der christliche Religionsunterricht, zu einer festen religiösen Überzeugung hinzuleiten. Denn die Heilswahrheiten beruhen auf Heilsthatsachen, die Lehre vom Reiche Gottes wird überall an die Geschichte desselben angeknüpft. Aus den Kämpfen und Aufzeichnungen der hervorragenden Träger des Christentums lernt der Schüler die Macht der Sünde, aus ihren Thaten und Siegen die Macht des Glaubens und der göttlichen Gnade.

Ist der Schüler so zu einer tieferen Gotteserkenntnis und Selbsterkenntnis angeleitet, so ist er nunmehr in ein tieferes Verständnis der Persönlichkeit Jesu Christi einzuführen, damit er zu einem festen Glauben durchdringe. Er soll ein sicheres Urteil gewinnen über die Segnungen der von Christus gegründeten Kirche, über den Wert der von allen Christen bekannten Heilswahrheiten und über das Verhältnis seiner Konfession zu den übrigen Konfessionen und zu den Zeitrichtungen der Gegenwart. Erst damit hat der christliche Religionsunterricht seine Aufgabe erfüllt, wie dies in der zweiten These ausgesprochen wird.

Bisher ist der konfessionelle Unterschied zwischen der evangelischen und der katholischen Auffassung nicht hervorgehoben, auch sind die Gymnasien und Realgymnasien nicht von einander getrennt worden. Beide Punkte bedürfen aber noch einer Erörterung. Die Anhänger einer Kirche,

die sich den Dogmen von 1854 und 1870 unterworfen hat, treten in einen scharfen Gegensatz zur Bibel, zu jeder unbefangenen Geschichtsforschung und zur gesamten Vernunft; ihre Lehre ist nicht geeignet, eine auf klarer Erkenntnis beruhende religiöse Überzeugung zu erwecken. Anders steht es mit den Altkatholiken; mit ihrer Lehre vertragen sich die vorgetragenen Ansichten, wenn auch zwischen ihrer und der evangelischen Auffassung ein scharfer Unterschied besteht, der im Unterricht nicht verwischt werden darf. Den fundamentalen Unterschied, daß dem katholischen Christen die höchste Autorität die Kirche ist, dem evangelischen Christen Christus, wie er in der Bibel uns entgegentritt, muß der Religionsunterricht auf der Oberstufe höherer Lehranstalten zu klarer Erkenntnis bringen, nicht etwa in der Form einer systematischen Glaubens- und Sittenlehre, sondern im strengen Anschluß an die heilige Schrift. Dabei müssen die wichtigsten reformatorischen Schriften — die augsburgische Confession und Luthers Schrift von der Freiheit eines Christenmenschen — berücksichtigt werden.

Was den Unterschied zwischen Gymnasien und Realgymnasien anbelangt, so müssen die Schüler dieser Anstalt sich damit begnügen, die Bibel in der Übersetzung Luthers — natürlich auf Grund eines revidierten Textes — zu lesen; die Gymnasialisten sollen das neue Testament im Urtext lesen. Von besonderer Wichtigkeit sind der Römerbrief und das Johannesevangelium. An jenen Brief, der in Unterprima zu lesen ist, ist eine Übersicht der reformatorischen Heilslehre anzuknüpfen. Die ersten 8 Kapitel des Johannesevangeliums, die in der Oberprima zu lesen sind, geben Gelegenheit, die Elemente einer auf das Evangelium gegründeten religiös-sittlichen Weltanschauung mitzuteilen.

Den Glauben kann allerdings der Religionsunterricht allein nicht erwecken, das ist vielmehr Gottes Werk, auch wird dieser Unterricht, selbst wenn er richtig erteilt wird, nicht bei allen Schülern dieselbe Wirkung haben. Der Glaube ist nicht etwas, was auf einmal fertig ist, und eine über allen Zweifel erhabene Überzeugung bildet sich erst auf einer späteren Stufe. Aber den Grund dazu soll der evangelische Religionsunterricht legen, und im Hinblick darauf ist die dritte These gestellt. —

Nach dieser eingehenden Erörterung wurde die erste These zur Diskussion gestellt: es erhob aber niemand Einspruch dagegen, und so wurde sie einstimmig angenommen.

Den ersten Satz der zweiten These will Dir. Kolbe-Treptow in dieser Weise abgeändert wissen: „Da die christliche Religion das wichtigste Erziehungsmittel auch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten ist, so ist christlicher Religionsunterricht in denselben unentbehrlich.“

Ref. ist nicht geneigt, auf diese Änderung einzugehen, da er in seinen Thesen nicht von der Religion, sondern von dem Religionsunterrichte spreche, auch werde durch diese Änderung der Zusammenhang zwischen These 1 und 2 unterbrochen.

Über die Beibehaltung des ersten Satzes gehen die Meinungen auseinander; Obl. Dieck-Pforta spricht für dieselbe und stellt den Antrag, gleich über These 2 und 3 abzustimmen. Der Vorsitzende aber bringt nur den ersten Satz der zweiten These zur Abstimmung, und dieser wird unverändert angenommen.

Die Schlußworte des zweiten Satzes findet Kolbe etwas zu matt; er

möchte lieber einsetzen: „in ihm die Liebe zur heiligen Schrift zu heben und zu fördern“, nimmt jedoch Abstand, einen besonderen Antrag zu stellen.

Ref. ist mit dem Vredner in der Sache einverstanden und bemerkt, daß er seine Thesen ursprünglich auf breiterer Basis angelegt habe, daß er aber zu einer kürzeren Fassung vom Präsidium veranlaßt werden sei.

Der Vorsitzende und Schulrat Krüger erklären, daß dies nur aus Zweckmäßigkeitsgründen geschehen sei; darauf wird auch der zweite Satz in unveränderter Fassung angenommen.

Zu These 3 bemerkt Kolbe: Es ist nicht recht klar, ob die Kirchengeschichte schon in Sekunda oder Prima getrieben werden soll.

Heinzelmann: Sie wird am besten in Oberssekunda behandelt, aber die Erörterung dieser Frage kann leicht zu weit abführen.

Auch Rümelin findet in der These in dieser Beziehung eine gewisse Unklarheit; da nur gesagt sei: „in den oberen Klassen höherer Lehranstalten.“

Geh. Rat Wehrmann ist ebenfalls mit der Fassung der These nicht einverstanden; es wird dadurch nach seiner Ansicht der kirchengeschichtliche und dogmatische Unterricht ausgeschlossen. Von vielen wird dieser allerdings an die Lektüre angeschlossen, von andern aber mehr systematisch erteilt. W. will deshalb vor „durch eingehendere Lesung“ noch einsetzen: „hauptsächlich“.

Ref.: Diese Dinge sind nicht nur gelegentlich zu behandeln, sondern auch systematisch, aber das erstere ist beim Unterricht doch wohl das Wichtigere. Es ist mit Freuden zu begrüßen, daß demnächst im Verlage von Fr. Andr. Perthes - Gotha eine von Schulrat Dr. Krüger-Dessau und Gymnasiallehrer Deltus-Eisenach besorgte Auswahl aus Luthers Schriften (Vadomecum aus Luthers Schriften) erscheinen wird, wodurch die Schüler in die Lehre des großen Reformators mit Leichtigkeit eingeführt werden können.

Gymn.-L. Dr. Kannengießler - Lüneburg ist für eine kürzere Fassung der Thesen; ihm erscheint die besondere Anführung der hervorragenden reformatorischen Schriften nicht notwendig. Wehrmann und Dieck erklären sich aber dagegen, jener, weil vielfach reformatorische Schriften jetzt tatsächlich auf den höheren Lehranstalten gelesen würden, dieser, weil in der These nur von der obersten, nicht von den oberen Klassen die Rede sei.

Krüger beantragt Schluß der Debatte über These 3, Wehrmann hält seinen Vorschlag, das Wort „hauptsächlich“ an der angeführten Stelle einzuschreiben, aufrecht, und dieser findet auch Billigung von seiten der Sektion.

Kannengießler zieht seinen Antrag auf Kürzung zurück.

Zu These 4: „Der evangelische Religionsunterricht verfehlt seine erzieherische Aufgabe, wenn er seinen positiv-biblischen Charakter verleugnet oder das Bildungsziel der Schule außer Acht läßt“ fügt Ref. hinzu: der Unterricht kann entweder sein 1) ein kirchlich-konfessioneller oder 2) ein positiv-biblischer oder 3) ein geschichtlich-rationalistischer. Der zuletzt genannte ist jedenfalls auszuschließen, und bei dem ersten dürfte leicht mehr Theologie getrieben, als Religion gelehrt werden.

Kolbe: Kirchlich und biblisch bildet keinen Gegensatz. Hauptaufgabe des Unterrichts ist es, den Schüler in die Lehre seines Bekenntnisses einzuführen.

Dieck: Ein Gegensatz findet allerdings nicht statt, aber doch ein Unterschied. Ref. hat die beiden Arten wohl nur unterschieden, um die Dogmatik nicht in den Mittelpunkt zu stellen.

Dir. Schaper-Berlin hält die letzten Worte: „oder das Bildungsziel der Schule aufser Acht läßt“ für überflüssig, da das Gesagte von jedem Unterrichte Geltung hat.

Kolbe: Es ist doch gut, diesen Zusatz festzuhalten, da dadurch dem theologisierenden Unterrichte vorgebeugt wird.

Wehrmann: Auf den Ausdruck „positiv“ ist ein größerer Nachdruck zu legen; es giebt auch Religionslehrer, die nicht auf diesem Standpunkt stehen und dadurch nur verwirrend wirken.

Auch Dieck ist der Ansicht, daß negative Elemente vom Unterrichte fernzuhalten sind.

Ref. ist bereit, auf den Vorschlag Schapers einzugehen; die Versammlung aber spricht sich für Beibehaltung der Schlussworte aus, und so wird die These in der ursprünglich aufgestellten Fassung unverändert angenommen.

Bei der Stellung der 5. These: „Um erzieherlich wirken zu können, hat der Unterricht den Stoff aufs sorgfältigste zu sichten und jede Art von einseitig wissenschaftlicher Vertiefenheit zu vermeiden, welche zur Überladung des Gedächtnisses oder zur oberflächlichen Vielwisserei führt“ ist es dem Referenten darum zu thun gewesen, eine Vermischung der Wissenschaft und der Pädagogik fernzuhalten.

Rümelin: Eine Abstimmung erscheint nicht nötig, da das Gesagte auf jeden Unterrichtsweig Anwendung findet.

Trotzdem findet eine Abstimmung statt, und durch dieselbe erfolgt die Annahme der These.

Auf eine Begründung der These 6: „Der Stoff soll in einer solchen Weise zur Aneignung gebracht werden, daß der Unterricht, ebenso gründlich belehrend als fesselnd und anregend, geeignet ist, überzeugend und charakterbildend zu wirken, und seinen vornehmsten Zweck erfüllt, durch Sammlung und Vertiefung des Gemütes der Weckung und Pflege des religiösen Lebens zu dienen“ muß Ref. der vorgerückten Zeit wegen verzichten; er hebt nur die letzten Worte derselben als besonders wichtig hervor und bezeichnet es als Hauptziel dieses Unterrichts, das Interesse des Schülers zu wecken und auf die Bildung des Willens einzuwirken.

Ohne weitere Debatte wird die These selbst gutgeheißen.

Die 7. These: „Es ist wünschenswert, daß der Unterricht von einem Theologen erteilt werde, der, wo möglich ordentlicher Lehrer der Anstalt, eine gediegene fachwissenschaftliche und allgemeine Bildung, sowie ein nicht geringes Maß religiöser und pädagogischer Erfahrung besitzt“ veranlaßt Gymn.-L. Schubring-Berlin zu einer Entgegnung; nach seiner Ansicht ist auch ein Philologe, der die nötige Fakultas für den Religionsunterricht besitzt, wohl imstande, denselben zu erteilen.

Ref. macht auf den Ausdruck „wünschenswert“ aufmerksam, wodurch ja Ausnahmen gestattet würden. Er ist allerdings der Ansicht, daß ein Theologe am besten dazu geeignet sein dürfte, die richtige Auswahl zu treffen, aber es ist auf der andern Seite wohl darauf zu achten, daß nicht ein junger Theologe sogleich den Unterricht in Prima erteilt.

Dieck schlägt folgendes Amendement vor: Es ist notwendig, daß der Unterricht von einem Lehrer etc.

Dieser Vorschlag wird von Kolbe unterstützt, desgleichen von Dir. Schubring-Lübeck, der außerdem die Worte: „womöglich ordentlicher Lehrer der Anstalt“ gestrichen sehen möchte.

Heinzelmann entgegnet: Von idealem Standpunkte aus betrachtet ist es wünschenswert, daß der Religionslehrer auch noch in einem andern Fache, vielleicht im Deutschen oder in der Geschichte, unterrichtet, aber die These mag in der angeführten Weise abgeändert werden.

Bei der darauf vorgenommenen Abstimmung wird die These in folgender Fassung angenommen:

Es ist notwendig, daß der Unterricht von einem Lehrer erteilt werde, der eine gediegene fachwissenschaftliche und allgemeine Bildung, sowie ein nicht geringes Maß religiöser und pädagogischer Erfahrung besitzt.

These 8: „Behufs gemeinsamer Verständigung über die wichtigsten technischen Fragen des Unterrichts empfehlen sich alljährlich wiederkehrende freie Fachkonferenzen der Religionslehrer“ wird kurz erledigt.

Schaper erbittet sich nur Auskunft über den Ausdruck „freie Fachkonferenzen“, den Ref. mit „aus freiem Antriebe der Lehrer berufen“ erklärt.

Aston will für „alljährlich“ lieber von „Zeit zu Zeit“ einsetzen, wofür Rümelin „regelmäßig“ substituieren möchte.

Dir. Großer-Wittstock ist darüber im Zweifel, ob diese Konferenzen sich auf eine Anstalt beschränken oder mehrere umfassen sollen.

Der Wunsch des Ref. geht allerdings dahin, daß sich mehrere Anstalten zu dem besagten Zwecke vereinigen sollen, vielleicht die zu einer Provinz gehörigen. Den Zusatz „freie“ will derselbe nicht gern aufgeben. Die Versammlung erhebt keinen Einspruch, und so wird die These mit dem Amendement Rümelins gutgeheißen und erhält mithin folgenden Wortlaut: „Behufs gemeinsamer Verständigung über die wichtigsten technischen Fragen des Unterrichts empfehlen sich regelmäßig wiederkehrende freie Fachkonferenzen der Religionslehrer.“

Da die für die Sektionssitzung festgesetzte Zeit abgelaufen war, so war es nicht mehr möglich, in eine Verhandlung über die am vorbergehenden Tage unerledigt gebliebenen Thesen Eulers einzutreten.

Der Vorsitzende, Oberschulrat Rümelin, schloß die Sitzung, indem er der Versammlung für ihr reges Interesse seinen Dank aussprach, worauf diese ihrerseits den beiden Vorsitzenden und den beiden Schriftführern durch H. Geh. Rat Wehrmann-Stettin und H. Prof. Dinter-Grimma ihren Dank votierte.

Die orientalische Sektion*) (zugleich Generalversammlung der deutschen morgenländischen Gesellschaft) hat sich ausschließlich mit den Angelegenheiten der genannten Gesellschaft zu beschäftigen gehabt, insonderheit mit der Frage, wie über die wissenschaftliche Bewegung auf den einzelnen Gebieten regelmäßig den Fachgenossen und sonstigen Interessenten Kunde gegeben werden könne. Da es sich als unmöglich herausgestellt hat, für den der Zeitschrift der Gesellschaft seit einiger Zeit wieder beigegebenen wissenschaftlichen Jahresbericht über die morgenländischen Studien geeignete und rechtzeitig liefernde Mitarbeiter in genügender Anzahl dauernd zu gewinnen, wurde beschlossen, dem seit einem Jahre (Herbst 1883) vom Prof. E. Kuhn und Dr. J. Klatt herausgegebenen „Litteraturblatt“ zunächst für zwei Jahre eine von dem geschäftsführenden Vorstände festzusetzende Unterstützung zu bewilligen. Dabei wurde die Erwartung ausgesprochen, daß die Redaktion des Litteraturblattes bestrebt sein werde, der sorgfältigen von ihr gebotenen Bibliographie durch, wenn auch nur ganz kurze, Charakterisierung möglichst vieler Bücher und Aufsätze einen noch höheren Wert zu geben.

Vorsitzender war: Prof. Jul. Wellhausen-Halle, Schriftführer: Prof. Herm. Strack-Berlin. Von den andern Mitgliedern nennen wir die Professoren Geh. Hofrat H. Fleischer-Leipzig, Geh. Reg.-Rat Gildemeister-Bonn, Gosche-Halle, E. Kautsch-Tübingen, E. Kuhn-München, A. Weber-Berlin, Windisch-Leipzig.

Im Anschluss an die eine Sitzung der oriental. Sektion hielt der deutsche Palästinaverein seine alle zwei Jahre stattfindende Generalversammlung. In derselben wurde berichtet über die durch Prof. H. Guthe redigierte Zeitschrift des deutschen Palästinavereins, über die Kassenverhältnisse, über die nicht unerhebliche materielle Förderung, welche der Verein der wissenschaftlichen Erforschung Palästinas hat zu teil werden lassen können.

Vorsitzender war: Geh. Reg.-Rat Prof. Gildemeister-Bonn; Schriftführer: Prof. Herm. L. Strack-Berlin.

Von andern Teilnehmern nennen wir: Dr. A. Berliner-Berlin, Geh. Hofrat Prof. Dr. Fleischer-Leipzig, Prof. H. Guthe-Leipzig, Prof. E. Kautsch-Tübingen, Dr. O. Kersten-Berlin, Prof. Dr. Reinacke (bisher Pfarrer in Jerusalem, jetzt Mit-Direktor am evang. Predigerseminar in Wittenberg). —

Verhandlungen der germanisch-romanischen Sektion**). H. Geh. Hofrat Prof. Dr. Zarncke-Leipzig, der von dem Präsidium mit der Leitung der vorbereitenden Geschäfte betraut worden war, eröffnete Mittwoch, den 1. Oktober, die 1. (konstituierende) Sitzung; er sprach den Wunsch aus, daß die Verhandlungen dazu dienen möchten, zum Heile der Wissenschaft einträchtiges Wirken unter den Germanisten immer mehr zu befördern und gedachte der Fachgenossen, die in den Jahren 1883 und 1884 durch den Tod abberufen worden sind. Darauf schritt man zur Wahl des Präsidiums. Auf Vorschlag Zarnckes übernahm Prof. Elze-Halle, der von der vorigen Versammlung bereits dazu designiert war, die Stelle des ersten Vorsitzenden; Zarncke erklärte sich auf allgemeinen Wunsch bereit, als zweiter Präsident zu fungieren. Zu Schriftführern wurden ernannt Privat-

*) Nach Mitteilungen des H. Prof. H. L. Strack-Berlin.

***) Nach dem Protokoll.

dozent Dr. Erdmann-Königsberg und Dr. Kugel-Leipzig. In die ausgelegte Liste zeichneten sich 39 Mitglieder ein. Verteilt wurde an dieselben der Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie, herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Philologie in Berlin IV. Jahrg. (1882), I. Abteilung, Leipzig, C. Reissner. Ferner erhielten dieselben folgende Schriften als Geschenk: 1) Fr. Latendorf, Theodor Körner und Toni Adamberger. 2) Fr. Zarneke, Goethes Notizbuch von der schlesischen Reise i. J. 1790. Leipzig, Breitkopf und Härtel. 32 S. 4^o mit einer fotogr. Tafel. Das Original dieses Notizbuches, das der Goethebibliothek Hirzels angehört, legte der Herausgeber vor. Die Entzifferung ist mit großen Schwierigkeiten verknüpft gewesen. Z. bemerkte, daß er nur dadurch, daß er wochenlang die Handschrift habe benutzen können, in den Stand gesetzt worden sei, dieselbe zu entziffern; übrigens sei es hohe Zeit gewesen, an die Edition sich zu machen, da die Handschrift sonst überhaupt nicht mehr leserlich gewesen sein würde. Die Versammlung sprach für das kostbare Geschenk dem gütigen Geber den herzlichsten Dank aus.

Die zweite Sitzung wurde auf Freitag, den 3. Oktober, festgesetzt, da am folgenden Tage in der pädagogischen Sektion (s. o.) über die Wiedereinführung des Mittelhochdeutschen in den höheren Lehranstalten gesprochen werden sollte und viele Mitglieder der Sektion dieser Verhandlung beiwohnen wollten.

In der 2. Sitzung sprach zuerst Prof. Gering-Halle „über den Plan einer neuen Ausgabe der Liederedda von Symons und Gering für Zachers germ. Handbibliothek. Die Ausgabe soll 3 Bände umfassen, im dritten ein vollständiges Glossar (von Gering) gegeben werden. Dieselbe wird sich von den bisherigen dadurch unterscheiden, daß eine Zurückführung der Sprache der Handschriften auf den Laut- und Formenstand des XII. Jahrhunderts versucht werden soll. Das Studium der älteren Skalden bietet eine sichere Handhabe zur Erschließung der älteren Formen. Der Text soll in Langzeilen gedruckt werden; am Fusse der Seiten sollen gegeben werden 1) die Lesarten der Handschriften, 2) die Prosatexte, die sich in ihrem Inhalte mit den Liedern berühren. Kritische und exegetische Ausführungen soll der 2. Band bringen. — Prof. Kölbinger-Broslau billigte das Vorhaben und wünschte dessen baldige Ausführung; Prof. Zarneke hielt den vollständigen Abdruck der Prosatexte für überflüssig, da jeder einen Text der jüngeren Edda und der Völsungasage zur Hand habe.

Prof. Gering versprach, diesen Wunsch noch einmal in Erwägung ziehen zu wollen.

Es folgte der Vortrag von H. Dr. Elster-Leipzig „über die Pläne des Schillerschen Don Carlos“. Redner suchte die Wandelungen, die Schillers Drama durchgemacht, im einzelnen nachzuweisen. Die Annahme, das Sch.s philosophische Anschauungen sich merklich mit der Zeit geändert hätten, wurde widerlegt; die Änderungen sind vielmehr in anderen Dingen zu erkennen. Drei Stadien der Arbeit lassen sich unterscheiden 1) Frühjahr 1783, der Bauerbacher Entwurf und gleichzeitige Zeugnisse des Dichters, 2) die ersten 2 Akte der Thalisfassung (Mitte 1784 bis Ende 1785). Der Dichter beabsichtigte noch nicht, die Freiheitsideen gegenüber dem Vertreter der Unfreiheit zu prinzipieller Erörterung kommen zu

lassen (weder durch Karlos noch durch Posa); Posa soll sich lediglich aus persönlicher Freundschaft für Karlos opfern. 3) das letzte Stadium (Frühj 1786—87). Das Werk ist eine politische Tragödie geworden. Die Gründe für diese Wandlungen wurden vom Redner dargelegt.

Eine Debatte schloß sich an diesen Vortrag nicht an.

Den letzten Vortrag in dieser Sitzung hielt Privatdozent Dr. Burdach-Halle, und zwar „über die Sprache des jungen Goethe“.

(Redner begreift darunter die bis etwa 1776 entstandenen Schriften.) Goethes Kindheit fällt in eine Zeit, wo 3 Generationen mit einander in Fehde lagen. Auf der einen Seite stand Gottsched und seine Schule; zu derselben gehörte der ganze sächsische Dichterkreis Gellert, Zachariae, Gaertner etc. Gottscheds Bestrebungen waren darauf gerichtet, ein einheitliches, gebildetes, korrektes Deutsch für das ganze Reich zu schaffen; er setzte damit die Bestrebungen des 17. Jahrhunderts fort. In Süd- und Westdeutschland herrschte noch eine altertümliche Schriftsprache; sie war in der Syntax noch mannigfach von der Kanzleisprache beeinflusst und im Wertschatz von Luthers Sprache. Dem Gottschedschen Deutsch stand schließlich noch ein altertümlicheres gegenüber; man nannte dasselbe in Leipzig verächtlich Reichsdeutsch. Den Bestrebungen Gottscheds arbeiteten theoretisch damals Bodmer, Breitinger, Baumgarten entgegen, praktisch Klopstock, Wieland, Lessing. Gottscheds Schüler suchten ihn zu verteidigen (vgl. von Schünrich, „Die ganze Ästhetik in einer Nufs oder Neologisches Wörterbuch“ etc., in dem alphabetisch die auffälligen Worte und Wendungen Hellers und Klopstocks aufgeführt wurden). Gleichzeitig wurde in Süddeutschland Gottsched selbst bekämpft (vgl. das Buch des Benediktiners Augustin Bornblüth, „Observationes oder gründliche Anmerkungen über die Art und Weise, eine gute Übersetzung zu machen“, Augsburg 1755).

Für die Betrachtung der Sprache Goethes ist also der sprachgeschichtliche Gesichtspunkt festzuhalten. Dieselbe ist nach altertümlichen Mustern gebildet, die man zu jener Zeit in Leipzig und im östlichen Mitteldeutschland befolgte. Die Abweichungen von der durch Gottsched und den ober-sächsischen Schriftstellerkreis durchgesetzten Schriftsprache erklären sich also teilweise aus der noch nicht vollendeten Einheit der neohochdeutschen Schriftsprache; es sind Niederschläge der rheinisch-fränkischen Mundart. (Dies wurde durch verschiedene Beispiele erläutert.) Es ist aber 2) der litterarhistorische Gesichtspunkt hervorzuheben. G. hat in vielen Dingen bewußten Widerstand gegen das allgemein Übliche geleistet; er hing ab von der Sprache seiner Vorgänger, besonders Klopstocks und Wielands. Welchen Einfluß der letztere auf G. gehabt habe, wurde durch Beispiele belegt. 3) ist bei Beurteilung dieser Frage das biographische Moment nicht zu übersehen. Als G. als junger Student nach Leipzig kommt, vertauscht er dort sein altes Frankfurter Deutsch mit dem modernen der Gottschedschen Schule; in Straßburg kehrt er zur Natur zurück, wird ein Schüler Herders und Rousseaus; seine Sprache neigt sich zum Volkstümlichen, Dialektischen, Naturalistischen (Geniestil). In Weimar ist die Sturm- und Drangperiode überwunden; im Laufe der siebziger Jahre wandelt sich die Sprache allmählich. In der Gesamtausgabe der Schriften (1787—90) tritt dies deutlich hervor: die rauhen Ecken sind geglättet, das Dialektische gemildert oder beseitigt,

er hat sich der gemeindeutschen Schriftsprache genähert. Mit diesem interessanten Vortrage schloß die 2. Sitzung ab.

In der dritten Sitzung, Sonnabend den 4. Okt. 1884, sprach zuerst Privatdozent Dr. Jostes-Münster „über einen niederrheinischen Mystiker des 15. Jahrhunderts“. Der Vortragende gab zuerst einen Überblick über die Leistungen auf diesem Gebiete und berichtete sodann über einen handschriftlichen Fund, den er vor kurzem in Münster gemacht hat. Es ist eine um 1500 verfasste Sammlung von Predigten im Gelderschen Dialekt, aus 23 Kapiteln bestehend, jedes ist eine Predigt über Lukas 14. 10: *omne sacode superioris*. Schließlich wies der Redner auf den Nutzen einer nach dieser Richtung hin unternommenen Durchforschung der Bibliotheken des westlichen Deutschlands hin.

Dr. Bardach hob die Wichtigkeit einer zusammenfassenden Darstellung der deutschen Mystik hervor und bat Herrn Jostes, sich selbst dieser Aufgabe zu unterziehen; letzterer erklärte aber, daß es ihm an der theologischen Bildung fehle, die zur Lösung derselben unerlässlich sei.

Alsdann wurde ein von Prof. Zacher-Halle und Prof. Gering-Halle eingebrachter Antrag zur Debatte gestellt, betreffend die Wahl einer Kommission zur Prüfung der Protabibel. Es wurde hervorgehoben, daß das Urteil einer solchen Kommission nicht unbeachtet bleiben werde; denn wenn es sich um die formale Gestaltung des Lutherschen Textes handele, so seien die deutschen Philologen schließlic die kompetentesten Beurteiler. Nach einem lebhaften Meinungsaustausch beschloß man mit 9 gegen 7 Stimmen, den Antrag, der besonders von Zaracke befürwortet wurde, anzunehmen. Bei der Wahl der 3 Mitglieder der Kommission erhielt, nachdem 20 Stimmzettel abgegeben worden, Prof. Paul in Freiburg i. Br. 17 St., Archivrat Wülcker-Weimar 14, Dr. Rieger 13, Bardach 8, Pietsch 5, R. Hildebrand 3. Gewählt sind also Paul, Wülcker und Rieger. Die beiden letztgenannten waren nicht anwesend; für den Fall, daß dieselben ablehnen sollten, sind die folgenden Herren mit Ausnahme Bardachs, der definitiv ablehnt, nach Maßgabe der Stimmenzahl heranzuziehen.

Am Ende der Sitzung sprach Prof. Mahn-Berlin noch über einige unerklärte oder nach seiner Ansicht falsch erklärte deutsche Worte, die er aus dem Keltischen herzuleiten suchte. Zuletzt brachte er eine gothische Konjekture zu Matth. 5, 23 vor: er will „*aibr pein in giba peina*“ emendieren.

Prof. Bechstein-Rostock wies den Vortragenden darauf hin, daß Kluge in seinem etymologischen Wörterbuche das Keltische zur Erklärung deutscher Worte in der vom Redner gewünschten Weise herangezogen habe. Zu der gothischen Konjekture bemerkte Prof. Ignaz Peters-Leitmeritz i. B., daß die Lesarten Uppströms absolut zuverlässig seien; er habe an vielen Stellen den *codex argenteus* selbst darauf hin verglichen. Auch in Bezug auf die Seitenzahl habe er gefunden, daß die Uppströmsche Seitensumme 187 allein Anspruch auf Richtigkeit habe.

Nach Erledigung dieser Angelegenheit wählten die Anwesenden für die nächste, in Gießen stattfindende Versammlung zu Vorsitzenden Prof. Braune-Gießen und Prof. Birch-Hirschhorn. — Ehe die Sektion auseinanderging, sprach Prof. Bechstein noch im Namen der Mitglieder dem Präsidium für die Leitung der Verhandlungen den innigsten Dank aus.

Verhandlung der philologischen (kritisch - exegetischen) Sektion*). Diese Sektion konstituierte sich Mittwoch, den 1. Oktober, nach Schluss der ersten allgemeinen Sitzung; in die ausgelegte Liste zeichneten sich 39 Mitglieder ein. Prof. Dr. M. Hertz wurde durch Akklamation zum Vorsitzenden gewählt und nahm diese Wahl an; das Amt eines Schriftführers zu übernehmen erklärte sich Hr. Obl. Dr. Müller-Kiel bereit. Die erste Sitzung wurde auf Donnerstag, den 2. Oktober, früh 8½ Uhr, anberaumt.

In der ersten Sitzung hielt zunächst Hr. Dr. Hanssen-Leipzig einen Vortrag „über die sogenannten kyklischen Versfüsse“. Dir. Guhrauer-Lauban und Dir. Bobrik-Belgard erklärten sich mit dem Grundgedanken des Referenten nicht einverstanden, während Prof. Oehmichen-München den Ausführungen desselben sich im wesentlichen anschloß. — Nachdem die Debatte über diesen Gegenstand geschlossen, sprach Dr. Crusius-Leipzig „über die griechischen Parömiographen“; eine Debatte knüpfte sich an diesen Vortrag nicht an, nur sprach der Vorsitzende im Namen der Versammlung für die hochinteressanten Mitteilungen den wärmsten Dank aus.

In der zweiten Sitzung Freitag, den 3. Oktober, sprach H. Direktor Bobrik-Belgard über seine Entdeckungen im Horaz. Er hat gefunden, 1) daß sämtliche Gedichte des Horaz sich auf bestimmte Kennworte (Stichworte) stützen: je zwei aufeinanderfolgende Gedichte haben stets dieselben Worte am Anfang oder am Ende, oder sie enthalten gemeinsam ganze Passagen oder parallel laufende Gedanken. Zum Vergleich wird herangezogen a) die Ordaung der Psalmen und b) die Ordaung der Gedichte des Theognis nach Stichworten durch Welcker. Dabei ist der leitende Gedanke die Zusammenstellung des Gleichartigen. 2) Dieselben Kennworte etc. kehren auch in den einzelnen Büchern wieder; I, 10 z. B. läuft parallel mit II, 10. 3) Die Gedichte sind in den einzelnen Büchern nach Dekaden geteilt. In Buch I sind vermutlich 2 Gedichte ausgefallen oder es müssen 2 Gedichte in 4 auseinandergelegt werden. Danach würden wir erhalten I. Buch der Oden = 40 Gedichte, II. B. = 20, III. B. = 30, IV. Buch = 15 I. Buch der Satire = 10, I. Buch der Epoden = 20. Die Kennworte ergeben sich zugleich als Kennworte der Dekaden. Die Gedichte des Horaz sind also nach Dekaden auf Kennworte hin geordnet. Diese Entdeckung hat nach Ansicht des Ref. Bedeutung für die Kritik. Die Einteilung rührt nicht vom Dichter Horaz her, sondern von einem Redaktor des 2. oder 3. Jahrh. nach Chr.; dieser hat nach allerlei Äußerlichkeiten die ursprüngliche Anordnung willkürlich umgestaltet. Mit Hilfe dieser Kennworte können wir die ursprüngliche Anordnung wiederherstellen.

In der Debatte ergreift zuerst Dir. Dr. Heine-Brandenburg das Wort; er spricht sich entschieden dagegen aus, I, 4 teilen zu wollen; dann müsse auch IV, 7 als Parallelgedicht geteilt werden.

Bobrik weist in seiner Entgegnung auf IV, 11 hin, das nach Meyer aus 2 verschiedenen Gedichten bestehe. In Bezug auf I, 4 hält er an seiner Ansicht fest und führt andere Beispiele zur Unterstützung derselben an. Prof. Dr. Eckstein widerspricht den vom Ref. aufgestellten Behauptungen durch-

*) Nach dem Protokoll des Obl. Dr. Müller-Kiel und nach Mitteilungen des H. Prof. Dr. M. Hertz-Breslau.

weg; er will aber sein endgültiges Urteil erst dann abgeben, wenn das Buch, das Dir. Bobrik über diesen Gegenstand in kürzester Zeit veröffentlichten wird, erschienen ist. Auch Obl. Dr. Weichelt-Demmin bekämpft den Redner.

Nachdem die Debatte über diese Frage geschlossen, sprach Hofrat Dr. v. Urlichs-Würzburg 1) über Juvenal I, 112—117, bes. über v. 116: *quoque salutato crepitat Concordia nido*. — Crepitare paßt zum „Storch“, aber nicht zur Concordia; nido = die Jungen; der Sinn des Verses ist klar, wenn concordia klein geschrieben wird. 2) Juven. III, 218: *haec Asiaeorum vetera ornamenta deerum*. Das haec zwischen hic — hic — hic (v. 217, 219, 220) ist in hohem Grade befremdend. Er schlägt vor zu schreiben aut.

Prof. Hertz erklärt die erste Stelle nach dem Autoschediasma des Scholasten, U. spricht sich dagegen aus, und Dir. Heine stimmt ihm im wesentlichen bei.

Sonabend, den 4. Oktober, hielt zuerst H. Dir. Dr. Volkmann-Jauer einen Vortrag „zur Geschichte der griechischen Rhetorik“. Eine weitere Debatte knüpfte sich an diese anregenden und fesselnden Mitteilungen nicht an. Schließlich sprach noch H. Dr. Hinrichs-Berlin „über die homerischen Aölsmen“. In seinen Ausführungen lehnte er sich an die von ihm kürzlich herausgegebene Schrift: „H. Dr. K. Sittl und die homerischen Aölsmen“ im wesentlichen an. —

Verhandlungen der Sektion für Mathematik und Naturwissenschaft*). Mittwoch den 1. Oktober. Nach Schluß der allgemeinen Eröffnungszeitung trat die Sektion für Mathematik und Naturwissenschaft im Gymnasium und zwar in dem recht praktisch eingerichteten Lehrzimmer für Physik zusammen, an welches unmittelbar damit verbunden mehrere Säle für die naturw. Sammlungen anstossen. In die Präsenzliste trugen sich 31 Mitglieder ein, wozu am folgenden Tage noch 5 hinzukamen.

Professor Dr. Buchhinder aus Pforta, welcher vom Präsidium mit den Vorbereitungen für die Sektion betraut war, begrüßte die Versammlung und machte einige geschäftliche Mitteilungen. Vornehmlich wies er auf die Lehrmittel hin, welche freundlich zur Ansicht ausgestellt waren.

Im Versammlungszimmer fanden sich die von Velhagen und Klasing eingesandten fünfstelligen Logarithmentafeln von Greve ausgelegt, ebenso später der immerwährende Kalender vom Real-Lehrer Schubring aus Erfurt in neuer Auflage und eine nette Sammlung von elektrischen Apparaten, welche Mechaniker Wesselhöft in Halle auf Veranlassung des Oberl. Dr. Buchsland eingeschickt hatte. Im Nebenzimmer befanden sich die interessantesten stereometrischen Modelle des verstorbenen Professor Dr. Heinze in Reihen, eine recht ansprechende Sammlung von Vorlagen und kleinen Apparaten, zu dem angekündigten Vortrage des Oberl. Dr. Böttcher aus Leipzig gehörig und meist von Schülern angefertigt, endlich ein Mangscher Universalapparat, von der Verlagshandlung Ackermann in Weinheim zur Verfügung gestellt und vom Verfertiger, Professor Mang in Baden-Baden, durch eine Reihe seiner neuesten Zusatzstücke vervollständigt. Der anstossende Saal enthielt das interessanteste Ausstellungsobjekt, nämlich eine reiche Sammlung von optischen und spektralanalytischen Apparaten aus der Werkstatt

*) Mitteilung von H. Prof. Buchhinder - Pforta.

von Dr. Stührer und Soha in Leipzig, darunter einen großen vollständigen Projektionsapparat (Skioptikon). Dazu kamen die reichen und meist recht instruktiven Sammlungen des Gymnasiums und Realgymnasiums von Dessau, welche durch die Dessauer Kollegen, namentlich den Direktor des Realgymnasiums Dr. Suhle, freundlichst zur Verfügung standen und durch letzteren bereitwillig erläutert wurden. Unter diesen zogen prächtige Steinsäulen aus Leopoldshall und eine nette Feinsche elektrodynamische Maschine die Aufmerksamkeit immer wieder auf sich.

Die Sektion wählte nun ihren Vorstand, nämlich zum Vorsitzenden Prof. Dr. Buchbinder-Pforta und zu dessen Stellvertreter Gymnasialdir. Dr. Gerhardt aus Eisleben, zu Schriftführern Dr. Pieper, Oberl. am Gymnasium, und Ströse, Lehrer am Realgymnasium zu Dessau.

Darauf einigte man sich, an den folgenden Tagen früh 8 Uhr, möglichst pünktlich, die Sektionssitzungen zu beginnen, und setzte folgende Tagesordnung fest.

Donnerstag: den 2. Oktober: 1. Gymnasiallehrer F. Lucke aus Rötten: „über Heinezes Behandlungsweise der geschlossenen stereometrischen Gebilde.“ 2. Dir. Dr. Gerhardt aus Eisleben: „die Mathematik auf dem Gymnasium mit Bezug auf die Forderungen in dem preussischen Regulativ vom 31. März 1882.“ 3. Antrag des Dr. Dronke, Dir. des Realgymn. zu Trier: „Die math. Sektion beschliesst, eine Kommission von 5 Mitgliedern mit dem Rechte der weiteren Kooptation zu ernennen, welche der nächsten Versammlung geeignete Vorschläge zu einer einheitlichen Schreibweise in der Algebra u. Analysis, sowie zu einer einheitlichen Bezeichnungswaise in der Geometrie machen soll.“ 4. Antrag des Oberl. Nouvel in Rötten: „In dem math. Unterricht ist eine allgemeine Definition von Produkt und Potenz bereits beim Beginn der betreffenden Partien einzuführen.“

Freitag, den 3. Oktober: 5. Vorführung des Stührerschen Projektionsapparates durch den Leiter der Firma A. Grofse aus Leipzig. 6. Vorführung des Mangeschen Universalapparates durch Realschull. Dr. Parow aus Halle. 7. Vorführung einer gröfseren Feinschen elektrodynam. Maschine durch Direktor Suhle aus Dessau.

Sonnabend, den 4. Oktober: 8. Oberl. Dr. Böttcher aus Leipzig über die Beobachtung des Sonnenlaufs durch die Schüler unter Vorlegung einschlägiger Schularbeiten. 9. Realschull. Fr. Roth aus Buxtehude über die Wirkung der Sonnenstrahlung auf der nördlichen im Vergleich mit der auf der südlichen Erdhälfte.

Die Verhandlung über den Antrag des Redaktors J. C. v. Hoffmann aus Leipzig über die Vorbildung der Lehrer der Math. und Naturw. musste abgesetzt werden, da der Antragsteller nicht erschienen war.

Hierauf wurde die Sitzung geschlossen.

(Schluss folgt.)

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der deutsche Aufsatz und der altklassische Unterricht.

Es liegt in der Natur der Sache, daß die Behandlung des deutschen Aufsatzes auf dem Gymnasium vor allem bezeichnend ist für den Sinn und Geist, in welchem unsere Gelehrtschulen den Anforderungen der Zeit gerecht zu werden suchen. Noch ist nicht lange Zeit vergangen, da standen dieselben der öffentlichen Meinung ganz anders gegenüber als gegenwärtig. Wenn das Ausland sich das Glück der deutschen Waffen zu erklären suchte, wurden wir Schulmänner nicht selten mit einer Anerkennung überrascht, die um so aufrichtiger war, je unwilliger sie uns gezollt wurde. In den Reihen des deutschen Heeres waren, Dank sei es der allgemeinen Wehrpflicht, alle Elemente des Volks vertreten gewesen, und gerade die gebildeten jungen Männer hatten eine Durchblickung des Charakters, eine Selbständigkeit und Freiheit des Denkens bewiesen, die auch dem deutschen Schulwesen zur höchsten Ehre gereichte. Ganz Europa überzeugte sich, daß die „Nation der Denker“ durch ihre Freude an der Wissenschaft und Gelehrsamkeit nicht unfähig geworden war zu thatkräftigem Handeln. Gewiß wäre es nicht wunderbar gewesen, wenn die Schulmänner stolz auf das geworden wären, was sie in aller Stille geleistet haben sollten, ohne sich irgend etwas anderes dabei zu denken, als daß sie berufen wären, das geistige Erbe der Vergangenheit dem heranwachsenden Geschlechte zu übermitteln.

Jetzt aber geht eine andere Strömung durch die Welt. Zahllos sind die Angriffe, denen wir Vertreter der humanistischen Studien ausgesetzt sind. Viele sind freilich von der Art, daß Schweigen die beste Antwort darauf ist. Wer überhaupt keine gelehrte Bildung will, gehört nicht auf die gelehrte Schule, und wenn er sie trotzdem besucht und seine Rechnung dabei nicht findet, so

ist er nicht befugt darauf zu schelten. Nur dreiste Ignoranz kann fordern, daß wir den Organismus unseres Unterrichts nach den Wünschen derer umgestalten sollen, welche uns nur durch das leidige Berechtigungswesen zugetrieben werden.

Aber die Anfeindungen kommen auch von Männern, denen wir die Befähigung zum Urteil nicht bestreiten können. Da gilt es denn in uns selbst das Bewußtsein zu stärken und die Gebildeten der Nation davon zu überzeugen, daß unsere Gymnasien trotz alledem und alledem ihre wohlberechtigte Stellung im Leben der Gegenwart haben. Ein jeder weiß, daß sie sich in steter Folge aus dem Humanismus des XVI. Jahrhunderts entwickelt haben. Aber auch unser Zeitalter, ob auch vielfach neuen Zielen zustrebend, kann den Zusammenhang mit dem klassischen Altertum nicht lösen, ohne die wertvollsten geistigen Güter zu opfern.

Nun hat gerade der deutsche Aufsatz besonders Zeugnis abzulegen von der geistigen Reife, welche unsere Schüler erlangt haben. Auch an ihm läßt sich, meine ich, zeigen, daß sich die Beschäftigung mit den alten Schriftstellern für allgemeine Bildung in hohem Grade fruchtbar machen läßt. Die Gedankenkreise, in welche diese die Jugend einführen, bieten eine Fülle von Gesichtspunkten, die sich aufs glücklichste für deutsche Stilbildung verwerten lassen. Damit soll nicht gesagt sein, daß andere Aufgaben, wie man sie sonst den deutschen Arbeiten stellt, verdrängt werden sollen. Wir dürfen nicht darauf verzichten, unsere Schüler zugleich in allgemeine Ideen einzuführen, welche außerhalb der antiken Welt liegen. Auch das Gelegentliche hat sein gutes Recht. Jeder umsichtige deutsche Unterricht wird mittelbar eine Art philosophischer Propädeutik sein müssen und sich keineswegs bloß auf beiläufige Erläuterung der formellen Logik beschränken dürfen. Ist unser Lehrplan ein wohlgeordneter Organismus, so wird sich daraus ergeben, daß wir für alle derartige höhere Zwecke im übrigen Unterrichte nach Anknüpfungspunkten suchen. Diese bietet vor allem unsere vaterländische Litteratur; sie lassen sich auch im Gebiete des geschichtlichen wie des naturwissenschaftlichen Unterrichts finden. Aber im Wesen des Gymnasiums ist es begründet, daß auch dafür die alten Schriftsteller aufs glücklichste ausgenutzt werden können.

Gerade eine Behandlung des deutschen Aufsatzes nach dieser Seite zu empfehlen, ist der Zweck dieser Zeilen. Bereits in der Einleitung zu meinen „Aufgaben aus dem klassischen Altertum“¹⁾ habe ich diesen Gedanken ausgeführt und an einer Reihe von Beispielen zu zeigen gesucht, wie sich die Sache in der Praxis etwa gestaltet. Nach zwei Seiten muß ich meinen Standpunkt

¹⁾ Berlin 1884.

jetzt verteidigen. In den letzten Abschnitten seiner neu erschienenen Geschichte des gelehrten Unterrichts kommt Professor Paulsen zu dem Ergebnis, daß die Zeit nahe sei, wo dem „Utraquismus“ von Gymnasium und Realschule ein Ende gemacht werden müsse, indem man auf dem ersteren den griechischen Unterricht ganz fallen lasse und das Lateinische möglichst einschränke. Eines seiner Hauptargumente ist, daß nur so die deutsche Stilbildung zu ihrem Recht kommen werde, die unter dem Druck der alten Sprachen allzusehr verkümmere. — Professor Laas aber befürchtet von der Empfehlung der Aufgaben aus dem Altertum, dieselbe könnte zu einer bedenklichen „Engbrüstigkeit und Geistesverkümmern zurückführen“, „gewissen Rückläufigkeiten“ und „der Erziehung des beschränkten Unterthanenverstandes in die Hände arbeiten“ (s. Novemberheft 1884 dieser Zeitschrift). — Hier wird es sich darum handeln, gewisse Mißverständnisse zu beseitigen; gegenüber dem neuesten Geschichtsschreiber des gelehrten Unterrichts bedarf es einer prinzipiellen Auseinandersetzung.

An berufenen Urteilern über den geschichtlichen Teil seines Buches wird es Herrn Prof. Paulsen gewiß nicht fehlen, weder an Anerkennung seiner Gelehrsamkeit und fesselnden Darstellung, noch an Berichtigung mancher irrtümlichen Auffassung. Für den vorliegenden Zweck muß das ganz beiseite bleiben. Ebenso der leidige Streit zwischen Gymnasium und Realschule. Denn den Mittelpunkt des gelehrten Unterrichts, wie ihn Herr P. gestaltet sehen möchte, sucht derselbe weder in der Mathematik und der Naturwissenschaft, noch in den fremden neueren Sprachen, sondern gerade im Deutschen und der philosophischen Propädeutik. Er will diese Lehrgegenstände, um ihnen ein kräftiges Gedeihen zu schaffen, möglichst vom klassischen Altertum losmachen; ich möchte beides in die innigste Verbindung bringen.

Wenn Herr P. gegen eine einseitige, allzu formalistische Behandlung der lateinischen Stilübungen zu Felde zieht, so ist er im Rechte. Dieselbe kommt in der That oft genug vor, fordert viel mehr Kraft, als gut ist, und verdirbt manchem Schüler die Lust an den alten Sprachen. Auch ist in der That ein übler Einfluß des lateinischen Periodenbaues auf den deutschen Stil bei manchem namhaften Philologen zu erkennen. Aber nie soll die Übertreibung des an sich Vernünftigen dieses selbst verdrängen. Um eine Sprache zu erlernen, bedarf es auch selbständiger Anwendung ihrer Gesetze und einer gewissen freien Verfügung über ihren Wortschatz. Schriftliche Übungen, welche das zum Zwecke haben, sind angemessen, ja notwendig; sie erleichtern das Verständnis der Schriftsteller und sichern die klare und bestimmte Auffassung der sprachlichen Form. Sie müssen also im engsten Anschluß an die prosaische Lektüre gehalten werden. Auf die Kunst, über

alle möglichen Gegenstände in elegantem Latein schreiben zu können, verzichten wir völlig¹⁾. Wir sind durchaus nicht der Ansicht, daß lateinische Chrieen oder andere lateinische Arbeiten irgendwie das ersetzen können, was der deutsche Aufsatz zu leisten hat. Diesem selbst aber wird außerordentlich viel entzogen, wenn wir nicht mehr auf die alte und namentlich auch auf die griechische Litteratur zurückgreifen können. Allerdings giebt es jetzt eine selbständige deutsche Geisteskultur; es leugnet niemand, daß die Erzeugnisse der neueren schönen Litteratur Schöpfungen des Eigenlebens der modernen Völker sind. Auch darüber soll nicht gestritten werden, in wie weit die Gegenwart noch ihre Geistesnahrung aus der griechisch-römischen Welt zieht. Die Behauptung, daß davon gar nicht mehr die Rede sein könne, geht jedenfalls zu weit. Überdies handelt es sich doch für die Schule nur darum, ob nicht für die Jugendbildung das Verständnis der Gegenwart und ihrer Litteratur am klarsten und gründlichsten auf historischem Wege zu gewinnen sei, und dieser führt unweigerlich zum klassischen Altertum zurück, aus dem sich die Kultur der modernen Völker entwickelt hat. Das scheint auch Herr Paulsen anzuerkennen. Aber die durchaus einseitigen Vorstellungen, die er vom gegenwärtigen Zustande unserer Gymnasien hat, lassen ihn glauben, daß dieselben, in geisttötendem Formalismus versunken, diesen inneren Zusammenhang den Lernenden nicht mehr zum Bewußtsein bringen. Er setzt voraus, daß wir bei unserer Behandlung der alten Klassiker gar nicht mehr zum eigentlich inneren Gehalt derselben durchdringen, weil alle Aufmerksamkeit der Grammatik oder Stilistik zugewandt werde. Und doch dürfen wir mit gutem Gewissen behaupten, daß es uns im vollsten Ernst um den ersteren zu thun ist. Aber allerdings sind wir überzeugt, daß wir dieser Aufgabe nur genügen können, wenn wir an der Quelle selbst

¹⁾ Auch mir hat Herr Paulsen auf S. 736 seines Werkes die Ehre erwiesen, mich als einen Hauptverfechter der lateinischen Sprechübungen anzuführen; leider muß ich dies ablehnen und den Wunsch hinzufügen, daß die übrigen Angaben seines Buches genauer sein mögen als diese. Denn nach Ausweis der Verhandlungen der 36. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Karlsruhe S. 176—185 ist damals der betreffende Vortrag, der mit allgemeinem Beifall aufgenommen wurde, nicht von mir, sondern von meinem Kollegen, Direktor Schmalz, gehalten worden, und auch dieser hat nicht das Lateinsprechen nach der alten Art empfohlen, sondern nur Übungen, welche auf regelmäßige Rekapitulation des Gelesenen in lateinischer Sprache hinauskommen. Es ist allerdings meine Ansicht, daß solche Gewöhnung an eine freiere Handhabung des Sprachschatzes am besten zu jener von F. A. Wolf gewünschten „hardiesse“ führt. Gelingt es, diese zu erzeugen, so würde meines Erachtens recht viel gewonnen sein, und namentlich würden dann die lateinischen Stilübungen von selbst von jener pedantischen Ängstlichkeit befreit werden, die ihnen oft genug anhaftet und die auch Herr P. auf S. 765 ganz richtig schildert.

schöpfen können, und dazu ist Kenntnis der Sprache unerläßliches Erfordernis, deren Erlernung sich denn doch auch noch aus anderen Gründen empfiehlt, die neuerdings in besonders einleuchtender Weise von Zeller im III. Bande seiner Vorträge und Abhandlungen S. 108—155 entwickelt worden sind. Auch muß nachdrücklich betont werden, daß nach Inhalt und Form die griechische Litteratur mindestens eben so wichtig ist, wie die römische. — Die Benutzung aber von Übersetzungen, welche Herr P. an die Stelle der Originale setzen möchte, würde doch ein außerordentlich kümmerlicher Notbehelf bleiben, selbst wenn wir von den wichtigsten antiken Schriftstellern schon gute Übertragungen hätten. Denn Inhalt und Form sind nun einmal nirgends so wie bei den Alten zur Einheit verschmolzen, und handelt es sich vollends um philosophische Lektüre, so ist gerade das sprachliche Verständnis der abstrakten Ausdrücke für die volle Deutlichkeit des Gedankens unentbehrlich. Auch Herr P. leugnet nicht, daß die Kenntnis der griechischen Klassiker an sich von hoher Bedeutung sei. Völlig zutreffend führt er im Anschlusse an La Garde aus (S. 776), es sei überhaupt grober Materialismus, vom Unterrichtsstoff alles zu erwarten; der sei nur ein „nasser Lehm, den ein beliebiger an die Wand wirft“; weit mehr hänge von der Persönlichkeit des Lehrers ab, und nur das dürfe man sagen, daß verschiedene Unterrichtsfächer in verschiedenem Maße geeignet seien, zu persönlicher Einwirkung des Lehrers auf die Schüler Gelegenheit zu geben. „Nun ist“, fährt er fort, „kein Zweifel, daß gemeinsames Lesen der alten Schriftsteller an sich die vortrefflichste Gelegenheit zu persönlicher Einwirkung bieten würde. Aber auch hier kommt das alte Bedenken: findet ein Lesen des Griechischen wirklich statt?“ Dann wird ausgeführt, daß man auf unsern Gymnasien über „kümmerliches Buchstabieren“ nicht hinauskomme, daß deshalb „die Stunden der klassischen Lektüre statt Stunden der Erhebung Stunden der Pein und Langeweile“ sind. — Daß sie in solchem Falle weit besser fortfielen, ist ja ohne weiteres einzuräumen. Allein wer lange Jahre deutsche Gymnasien beobachtet hat, wird sich wohl die Befugnis beilegen dürfen, den Anschauungen, aus welchen Herr P. das Recht zu solchen Behauptungen hernimmt, auf das bestimmteste zu widersprechen. Mag es noch einzelne Anstalten geben, wo man über so kümmerliches Radebrechen nicht hinauskommt, mögen noch Lehrer genug gefunden werden, welche den edelsten und bildendsten Gegenstand, an dem sich Geist und Gemüt der Schüler aufrichten soll, zu einer Marter werden lassen (sie werden schwerlich je ganz aussterben), so muß doch auf das entschiedenste gelehrt werden, daß das der durchgehende oder überwiegende Zustand sei. Es ist völlig aus der Luft gegriffen, daß auf unsern Gymnasien die Lektüre platonischer

Dialoge so gut wie ganz unterbleibe. Vielmehr macht die Sprache derselben unsern Primanern sehr geringe Schwierigkeiten; sie lesen den griechischen Text durchschnittlich leichter und verstehen ihn gewiß sicherer und gründlicher, als wenn sie sich durch eine der vorhandenen Übersetzungen hindurcharbeiten müßten. Bei Seite lassen freilich können wir im Unterricht auch die Grammatik nicht. Es ist geradezu Pflicht des guten Gewissens, jedem Gedanken dadurch seine volle Bestimmtheit zu geben, daß seine sprachliche Einkleidung scharf und genau aufgefaßt wird. Aber das meiste Sprachliche wird doch den Schülern sehr bald so geläufig, daß man recht schnell darüber hinwegkommt und von einer Ermüdung der Lesenden durch pedantische Besprechung grammatischer Regeln nicht die Rede sein kann. Ebenso ist es mit den meisten Reden des Demosthenes, mit den erzählenden Partien der Historiker. Im Homer vollends wird unsere Jugend so heimisch, daß sie ihn schließlich mit ungestörtem Genuße liest. Wenn Herr P. meint, derselbe habe deutschredenden Menschen in der Vossischen Übersetzung mehr Freude gemacht als in griechischer Sprache, so klingt das auch einem warmen Freunde des alten Vofs etwas sehr gewagt, und jedenfalls kommt es im Jugendunterricht weder ausschließlich noch vorzugsweise darauf an, der Jugend Freude zu machen. Ob freilich in unsrer vielbeschäftigten Zeit später viele die Muse behalten zum griechischen Homer zurückzukehren, das ist eine andere Frage; Herr P. meint, er sei vermutlich ebenso selten in den Händen der Gebildeten zu finden wie die Bibel. Auch hier liefse sich Erfahrung gegen Erfahrung setzen; denn es steht auch in dieser Beziehung wirklich nicht so schlimm wie Herr P. glauben machen will. Aber wenn auch: was bewiese das denn? Wie viel Theologen oder Juristen haben denn Zeit, die naturwissenschaftlichen Studien ihrer Schulzeit fortzusetzen? Da begnügen wir uns später doch auch mit einer allgemeinen Kenntnisaufnahme, wie sie uns populäre Bearbeitungen vermitteln. Wie selten liest ein Mediziner historische Schriften oder deutsche Klassiker? Wer vollends treibt neben seinem Berufe noch Mathematik? Darum werden wir aber doch allen diesen Wissenschaften in unserm Lehrplan eine Stelle einräumen müssen. Wir werden aber auch im wirklichen Leben dessen gewahr, daß die geistigen Interessen gegenwärtig unendlich mannigfaltig sind, und der Utraquismus in unserm Schulwesen muß schon deshalb rückhaltlos anerkannt werden, weil er ebenso in der gesamten Weltanschauung unserer Gebildeten vorhanden ist. Das braucht dieselben keineswegs zu entzweien; vielmehr wird eine besonnene Würdigung beider Seiten das sicherste Mittel der Versöhnung sein.

Herr P. bestreitet nicht, daß die alten Klassiker in hohem Grade geistbildend sind; er giebt zu, daß jedem, der auf der Universität auch nur ein paar Monate ununterbrochen einen

Schriftsteller, etwa den Plato, in der Ursprache lese, vielleicht zu seiner Überraschung deutlich werde, daß griechisch jenen gar keine so schwierige Sache sei, wie es dem Abiturienten schien. Nun, er wird bei der Leidenschaftlichkeit, mit der er uns Philologen zu Leibe geht, der Versicherung schwerlich glauben, daß für die Mehrzahl unserer Abiturienten diese Überraschung keine besonders große sein würde; denn sie haben diese Entdeckung längst als Primaner oder Sekundaner gemacht. Auch hier zeigt sich, wie wenig Herr P. den wirklichen Zustand unserer Gymnasien kennt.

Herr P. greift aber unsern ganzen Stand an, wenn er sich darauf stützt, daß feinere Humanität seit geraumer Zeit bei den Humanisten am wenigsten gefunden wird. Allerdings ist es nun für den Schulmann selbst mißlich, einem solchen Vorwurf entgegenzutreten. Die beigebrachten Beweise lassen sich leicht entkräften. Hier stützt sich der Herr Professor der Pädagogik auf Autoritäten; er citirt zunächst einen Brief von Goethe; dessen Äußerung wird veranlaßt durch ein Schreiben Knebels, den übrigens erst Herr P. zum Kurator der Universität Jena ernannt hat; bisher wußte man nur, daß er als pensionierter Major dort lebte. Dieser schreibt (Brief vom 25. November 1808), man habe bemerkt, daß die dortigen jungen Männer, welche sich der Naturstudien befeilsigten, zugleich auch die humansten, hingegen die, welche die Humanitätsstudien trieben, die inhumansten seien. Goethe erwidert, 25. Nov. 1808: „schon seit einem Jahrhundert wirken Humaniora nicht mehr auf das Gemüt dessen, der sie treibt, und es ist ein rechtes Glück, daß die Natur dazwischen getreten und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet hat.“ Mag man auf diese Stelle auch das größte Gewicht legen, so heißt sie doch nur, daß die Humanisten des 18. Jahrhunderts sich nicht eben durch feine Bildung auszeichneten, und zu einem solchen Urteil mögen die Jenenser Philologen, wie Eichstädt u. a., das ihrige beigetragen haben. Jedenfalls ist erst seit jener Zeit die von F. A. Wolf begründete Richtung der modernen Philologie ins Leben getreten; in gewissem Sinne giebt es überhaupt erst seit Anfang unsers Jahrhunderts den Beruf, welchem sich jetzt unsre Gymnasiallehrer widmen. Bleibt in dieser Beziehung noch manches zu wünschen, so wäre doch auch noch daran zu erinnern, wie weit die Lehrer der Gymnasien in ihrer äußern Stellung hinter andern Berufsklassen zurückgeblieben sind, und wenn Herr P. den ganzen Stand für die Neigung mancher Philologen zu Rechthaberei, zu Hochmut und Streitsucht verantwortlich machen will, so dürfte ein solcher Angriff ebenfalls auf eine gewisse Streitsucht zurückzuführen sein. Will aber Herr P. Goethes Urteil über den Wert der Altertumstudien erfahren, so wäre er auf folgende „Sprüche in Prosa“ zu verweisen: „Möge das Studium der griechischen und römischen Litteratur

immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben“ oder „Wenn unser Schulunterricht immer auf das Altertum hinweist, das Studium der griechischen und römischen Sprache fördert, so können wir uns Glück wünschen, daß diese zu einer höheren Kultur so nötigen Studien niemals rückgängig gemacht werden“, oder „Wenn wir uns dem Altertum gegenüberstellen und es ernstlich in der Absicht anschauen, uns daran zu bilden, so gewinnen wir die Empfindung, als ob wir erst eigentlich zu Menschen werden“ (Hempel, Bd. 19, Nr. 510, 458, 459) u. s. w. u. s. w. — Was also Goethe zu diesem neuesten Feldzuge eines Pädagogen gegen die philologischen Studien gesagt hätte, ist leicht zu erraten, und es war wohl nicht vorsichtig, daß sich Herr P. gerade auf ihn berief. Wenn aber J. Grimm (in der Rede über Schule, Universität, Akademie S. 200 in der Auswahl aus den kl. Schr. 1849) von einer noch nicht eingetretenen aber kommenden Zeit sagt, in der die deutsche Sprache mit vollen Segeln in alle unsere Bildungsanstalten bleibend einziehen werde, so schließt er zwar mit den Worten: „Dann kann jeder praktische Gebrauch der klassischen Sprachen und alle Zurüstung darauf erlassen bleiben“, fügt aber hinzu: „ihr historisches Studium desto angestrebter und so zu sagen uneigennützig betrieben werden; wie sollte es je erlöschen?“ Wäre also wirklich dies neue Zeitalter angebrochen — was Grimm selbst nach seinen Voraussetzungen leugnen müßte — so hätten wir gar nichts dagegen einzuwenden. Denn um ein historisches Studium der alten Sprache ist es uns in der That nur zu thun; alle Rede- und Schreibeübungen sollen nur diesem Zweck dienen.

Aber gerade weil es unsere Aufgabe ist, immer entschiedener mit der Sprache zugleich den geistigen Gehalt der alten Klassiker zum Lebrojekt zu machen, so scheint sich mannigfache Verarbeitung der hier gebotenen Stoffe in deutschen Aufsätzen aus mehr als einem Grunde zu empfehlen. Einmal ist in der That das Bedürfnis, unsern Unterricht so weit als möglich zu konzentrieren, sehr fühlbar. Es ist kaum möglich, die Zahl der Lehrgegenstände selbst zu verringern. Die Art, wie im preussischen Lehrplan von 1856 die Vereinfachung dadurch versucht wurde, daß man z. B. den naturwissenschaftlichen Unterricht verkümmern liefs, war keine glückliche. Um so wichtiger erscheint es, die Wissenschaften, welche man treibt, nach Kräften unter sich zu verknüpfen, so daß den reiferen Schülern eine gewisse innere Einheit des Lehrplans zum Bewußtsein kommt. Die Verbindung aber des deutschen mit dem philologischen Unterricht liegt sehr nahe. Unsere Nationallitteratur hängt mit zahlreichen Fäden am Altertum; ja eine große Reihe der anregendsten Abhandlungen von Lessing, Herder u. s. w. zwingt direkt dazu, auf alte Klassiker zurückzugreifen. Schon eine bloße

Zusammenstellung dessen, worauf wir im deutschen Unterricht verzichten müßten, wenn wir nicht mehr die Kenntnis der griechischen Sprache voraussetzen dürften, sollte davon abhalten, diese Brücken abbrechen zu wollen. Aber auch abgesehen vom Inhalt ist die einfach klare Darstellung, besonders in den hellenischen Litteraturwerken, ganz besonders geeignet, den Gedanken- gang deutlich erkennen, aus dem Gesagten die tiefer liegenden Absichten des Schriftstellers erraten zu lassen und die Kunst- gesetze, welche in der Gestaltung des Werks beobachtet worden sind, zur Anschauung zu bringen. Die meisten Lehrer des Deut- schen haben zugleich lateinische oder griechische Klassiker zu er- klären; es kann der Gesamtbildung nur förderlich sein, wenn stets beim deutschen Lesen dieselbe Bestimmtheit und Deutlich- keit in der Auffassung erstrebt wird, welche bei der philologischen Lektüre am sichersten gewonnen werden kann, wenn andererseits der tiefere Zusammenhang und der Gehalt des alten Schrift- stellers im Geist der Schüler so lebendig wird, daß sie auch in zusammenhängender deutscher Darstellung darüber zu reden und zu schreiben wissen. Die dadurch bedingte gründliche Ver- tiefung in die Gedankenwelt der Alten wird am besten jenem pedantischen Formalismus entgegenarbeiten, der mit den herr- lichsten Schöpfungen der Antike nichts zu machen weiß, als daran grammatisch-stilistische Beobachtungen zu knüpfen.

Aber auch nach der entgegengesetzten Seite scheint ein recht enger Anschluß des deutschen Aufsatzes an die alten Klassiker sehr empfehlenswert. Bei der Wahl der Themata aus dem Gebiete der deutschen Litteratur, vollends bei allgemeineren Abhandlungen über ethische und ästhetische Fragen liegt die Gefahr einer Über- schätzung der jugendlichen Kraft nahe. Daß dieselbe durch ein- sichtige Besprechung des Gegenstandes einigermaßen überwunden werden kann, sei bereitwilligst zugegeben. Der deutsche Unter- richt soll sich auch der Aufgabe nicht entziehen, dann und wann aus dem Kreise des eigentlich schulmäßigen Wissens her- auszutreten und wichtige Wahrheiten des sittlichen Lebens, interessante Kontroversen, denen von vornherein der lebhafteste Anteil der Jugend gesichert ist, zum Gegenstande der Be- sprechung zu machen. Aber Regel wird es doch nicht werden dürfen, daß der Zusammenhang mit dem übrigen Unter- richt aufgegeben wird; das Naturgemäße und Vernünftige bleibt, an diejenigen Ergebnisse anzuknüpfen, welche sich die Schüler durch ihre sonstigen Studien erarbeitet haben. Außerdem ge- hört zu einem selbständigen Urteil über solche allgemeinere Fragen eine Vertiefung der eigenen Erfahrung, wie wir sie bei Siebzehn- bis Neunzehnjährigen selten voraussetzen dürfen. Da- her wird die Behandlung derartiger Aufgaben in den meisten Fällen zu einer mehr oder minder gedächtnismäßigen Wieder-

holung dessen führen, was für den vorliegenden Zweck erst gelehrt worden ist. Geistbildend kann auch das werden. Es leben z. B. noch genug ehemalige Schüler von L. Giesebrecht, der durch seine Aufsätze die Schüler oberer Klassen in eine sorgfältig durchdachte und in sich zusammenhängende Reihe psychologischer und ethischer Ideen einführte; Fr. Kern hat davon in seiner Biographie G.s S. 180 ff. manches Interessante mitgeteilt. Man erkennt, daß diese Themata sehr anregend und für die Begabtesten auch in hohem Grade förderlich waren. Die große Mehrzahl aber hatte wenig Frucht davon; sie schrieben eben nieder, was ihnen gesagt war, und kamen nicht zu dem Gefühl, etwas selbstthätig Gewonnenes darstellen zu können. — Daß ein eingehender philosophischer Unterricht auf der Schule, wie ihn Herr P. wünscht, allgemeine reflektierende Aufsätze vorbereiten würde, ist ja richtig. Aber es ist kaum anzunehmen, daß man sich sobald zu einem solchen entschließen wird. Die alte scholastische Logik, wie man sie vor einigen Jahrhunderten vortrug, würde uns bei dem gegenwärtigen Stande der philosophischen Forschung geradezu unerträglich werden, und nur einige Punkte daraus, die sich für Dispositionsübungen auf allen Gebieten verwerten lassen, dürften eine eingehendere Behandlung lohnen. Gehen wir aber über diese formalen Gesichtspunkte hinaus, so setzen wir uns sofort der Gefahr aus, der Fassungskraft der Jugend zu viel zuzumuten. Man muß es nur einmal versucht haben, mit Schülern Aufsätze z. B. von Kant zu lesen (wie es Herr P. empfiehlt), und wenn einige besonders begabte Lehrer die Schwierigkeit zu überwinden vermöchten, so wäre das gewiß viel zu selten, als daß man es auf allen Schulen einführen könnte. Gerade aber, weil die Jugend nur zu geneigt ist, sich etwas darauf einzubilden, wenn sie mit halbverstandenen Phrasen um sich werfen kann, darf man es mit den Bedenken gegen jede Überspannung der Forderungen nicht leicht nehmen. Dem entgegengesetzten Extreme soll damit nicht das Wort geredet werden. Herr Prof. Laas warnt vor demselben und knüpft an die von mir empfohlenen Aufgaben aus dem klassischen Altertum Befürchtungen, deren Gewicht sehr schwer in die Wagschale fiel, wenn sie begründet wären.

Nun liegt es mir fern, seine Kritik im einzelnen widerlegen zu wollen. Daß in dem kleinen Buche neben manchem brauchbaren Thema auch minder glückliche stehn, glaube ich gern. Manches ist aber doch auch mißverstanden worden; vor allem handelt es sich darum, ob die „Verstiegenheit“, der meines Erachtens entgegengetreten werden muß, wirklich nur vereinzelt vorkommt und deshalb kaum ernste Berücksichtigung verdient. Es thut mir leid, hierin nicht nachgeben zu können.

Darum soll es doch an entgegenkommenden Zugeständnissen nicht fehlen. Die großen Verdienste, welche sich gerade Laas

um den deutschen Unterricht erworben hat, werden dadurch nicht geschmälert, daß sich ein und der andere seiner Vorschläge in der Praxis nicht bewähren will. Ist doch in solchen Dingen die Befähigung und die individuelle Richtung der einzelnen sehr verschieden. Wer selbst eingehend philosophische Studien gemacht hat und zugleich ein Meister im Unterrichten ist, wird seinen Schülern vieles zumuten können, was anderen nicht gelingen will. Auch die Empfänglichkeit der Jugend ist keineswegs überall dieselbe. Wo dieselbe überwiegend den gebildeten Ständen angehört, ist von vornherein der Stand ihrer allgemeinen Bildung ein höherer; auch die sonstigen Anregungen, welche der Scholort gewährt, kommen hierbei sehr in Betracht. Da wird denn z. B. behauptet werden können, daß in unserer Reichshauptstadt für deutschen Unterricht in dieser Beziehung der Boden ganz besonders günstig ist; dabei sei ausdrücklich bemerkt, daß damit durchaus kein Spott oder Tadel des Berliner Wesens ausgesprochen sein soll. Nun ist hier wie überall der Maßstab nicht der Mittelmäßigkeit zu entnehmen. Man darf auch von jedem Lehrer des Deutschen verlangen, daß er diejenigen Vorstudien mache, welche nötig sind, wenn man die Gedankenwelt der Schüler auch in allgemeinen philosophischen Fragen erweitern und vertiefen soll. Trotz alledem scheint das Ziel von L. an manchen Stellen etwas zu hoch gesteckt zu sein. Die große Masse der alljährlich in den Programmen veröffentlichten Aufsatzthematata zeigt, daß seine Bücher einen ganz außerordentlichen Einfluß geübt haben und noch üben. Damit derselbe aber ein in jeder Hinsicht wohlthätiger sei, wird daran erinnert werden dürfen, daß jeder Lehrer, der die darin gestellten Anforderungen zu erfüllen strebt, seine eigene und seiner Schüler Kraft ja recht sorgfältig prüfen möge.

Das scheint mir namentlich bei demjenigen Lehrstoff geboten, der unserer vaterländischen Litteratur zu entnehmen ist — Daß diese, als der eigentliche Gegenstand der deutschen Stunden, auch für die Stellung der Aufsatzthematata besonders wichtig ist, versteht sich ja von selbst, und auch dafür ist die Anleitung, welche früher Hiecke, dann besonders Laas gegeben hat, im höchsten Grade dankenswert. Aber teilweise wird doch auch hier etwas herabgestimmt werden müssen. Gewiß ist es wahr, daß ein völlig erschöpfendes Verständnis kaum für ein einziges unserer Meisterwerke bei den Schülern erzielt werden kann. Kehrt der reife Mann zur Iphigenie, zu Hermann und Dorothea, ja selbst zu Schillers Tragödien zurück, so erschließt sich ihm viel Neues, was ihm auf der Schule noch nicht aufgegangen war. Allein hier ist es doch wenigstens erreichbar, daß der Jugend die Grundidee klar wird; es ist nicht schwer, sie für den Gang der Handlung zu interessieren, sie wird an den dichterischen

Gestalten, an den Konflikten derselben und ihrer Lösung lebhaften Anteil nehmen; es fehlt nirgends an Anhaltspunkten, welche die eigene innere Erfahrung an die Hand giebt. Das läßt sich aber vom Tasso nicht behaupten. Hier ist es wirklich nicht möglich, den Primanern auch nur einigermaßen ein befriedigendes Verständnis zu erschließen. Ja das würde selbst beim Faust leichter werden und Fr. Kerns treffliche neue Erläuterungsschrift scheint diese Erfahrung eher zu bestätigen als zu widerlegen. Vielleicht vermögen das andere, welche es besser verstehen; jedenfalls sind viele recht tüchtige Lehrer mit mir darin einverstanden, daß sie bei jedem derartigen Versuche gescheitert sind. Nicht viel anders liegt die Sache bei Schillers philosophischen Aufsätzen. Einzelne Stücke sind ja vortrefflich zu gebrauchen. Aber die Beweisführung ist oft recht schwer zu verfolgen und die Darstellung gerade wegen ihrer gewählten Eleganz durchaus auf gereifte, philosophisch gebildete Lehrer berechnet. Völlig durchsichtig und zugleich als Grundlage für des Dichters gesamte Weltanschauung hoch bedeutungsvoll sind nur die im Körnerschen Briefwechsel enthaltenen Abschnitte über das Wesen der Schönheit¹⁾.

Übrigens bleibt, auch wenn man auf Tasso und Schillers philosophische Abhandlungen verzichtet, noch übergenuß, was im Unterricht zu behandeln sein wird, sowohl an Dichtungen als an Prosaufsätzen. Auf eine eingehende Beschäftigung mit den Hauptpartien des Lessingschen Laokoon, namentlich soweit dieselben sich auf die Poesie beziehen, sollte kein Gymnasium verzichten. Dabei wird teilweise die Heranziehung von Herders kritischen Wäldern gute Dienste thun. Von wem könnten sich auch unsere Schüler das Geheimnis der fesselnden Anschaulichkeit homerischer Erzählung besser erklären lassen als von Lessing? Durch wen nachdrücklicher auf die unvergleichliche Lebenswahrheit und Natürlichkeit hingewiesen werden, welche sich bei Homer mit dem höchsten Idealismus verbunden zeigt? Ist ihnen nun gleich aus dem ersten Stücke des Laokoon klar geworden, wie der Dichter seine Helden überall ihren Thaten nach als Wesen höherer Art schildert, ihren Empfindungen²⁾ nach als wahre Menschen schildert, so scheint es eine ebenso angemessene als lohnende Aufgabe, die verschiedenen Gefühlsäußerungen, welche sich in Ilias und Odyssee finden, durchzugehen und sich von der Richtigkeit der Lessingschen Beobachtung zu überzeugen. Das Thema dürfte sich um so mehr empfehlen, als an dieser Stelle Herder mit Recht seines Vorgängers Be-

¹⁾ Dieselbe habe ich im III. Bande meines deutschen Lesebuches zusammengestellt.

²⁾ Diesen Ausdruck braucht Lessing, nicht „Gefühle“, wie Laas mich korrigiert hat.

hauptungen in einem freilich nicht sehr wesentlichen Punkte berichtigen konnte. Denn in der That fließen bei Homer die Thränen weit mehr bei Seelenleiden als bei Körperschmerz. Die Disposition des Stoffes bietet sich hier ganz ungezwungen und es ist nicht einzusehen, warum die Zumutung eines solchen Aufsatzes als eine „gewagte“ zu bezeichnen ist.

Handelt es sich überhaupt um die Besprechung von Gegenständen der altklassischen Lektüre, so wird die Rücksicht nicht ganz unwichtig sein, daß man dasjenige lieber beiseite lasse, was in leicht zugänglichen Büchern bereits in geeigneter Weise zusammengestellt worden ist. Auch ohne täuschen zu wollen, werden sich doch die meisten Schüler in solchem Falle von einem derartigen Buche abhängig machen und dann von ihrer Arbeit weniger Nutzen haben, als wenn sie alles selbständig gestalten müssen. Deshalb scheinen mir z. B. Themata aus dem Gebiete der homerischen Antiquitäten nicht glücklich.

Bei den Sophokleischen Tragödien gibt es eine ganze Reihe von Gesichtspunkten, die zu durchaus selbstthätigem Denken zwingen. Wenn ich auf den Philoktet ein besonderes Gewicht gelegt habe, auch deshalb, weil das schöne Werk unserer Weltanschauung besonders nahe steht und mit Goethes Iphigenie einen tief innern Zusammenhang hat, so weiß ich, daß ich namhafte Philologen und Ästhetiker gegen mich habe. Aber auch Laas' Behauptung, meine Auffassung des *deus ex machina* (den ich hier nicht wie so oft beim Euripides für einen kümmerlichen Notbehelf ansehe), sei eine gezwungene, kann mein Urteil nicht erschüttern. In meiner hohen Meinung von dem Wert des Stücks habe ich Lessing auf meiner Seite; für das Übrige kann ich jetzt auf die Einleitung im II. Band meiner Übersetzung des Sophokles verweisen.

Für die Erkenntnis der dramatischen Kunstgesetze sind die Ausführungen der alten Kunstrichter von besonderer Bedeutung, weil dieselben von den besten antiken Werken abstrahiert worden sind. Vor allem kommen hier natürlich Aristoteles' Lehren in der Poetik in Betracht. Wer irgend seinen Primanern das Wesen der griechischen Tragödie gründlicher erschließen will, wird gewiß Gelegenheit suchen, sie mit einigen Kapiteln dieser Schrift bekannt zu machen, und daraus lassen sich denn auch sehr passende Themata zur Ausarbeitung entnehmen. Wenn in meiner Sammlung keine aufgeführt sind, so hat das nur den Grund, daß der Text des Aristoteles nicht in der Hand der Schüler zu sein pflegt und man ihn also nicht als eigentlichen Schulschriftsteller ansehen kann. Dafür habe ich darauf hingewiesen, daß sich manche Bemerkung der *ars poëtica* in den erhaltenen Dramen weiter verfolgen läßt, und das dünkt mich ein durchaus fruchtbarer Gedanke. Einer Belehrung darüber, daß Sophokles nichts

von Horaz gelernt haben kann, bedarf es nicht — er hat ja auch den Aristoteles nicht gekannt; so wird sich also auch dies „reizende Hysteronproteron“, wie es L. nennt, verteidigen lassen.

Die richtige Wahl der philosophischen Lektüre auf dem Gymnasium ist nicht ohne Schwierigkeit. Aus der griechischen Litteratur wird vor allem Plato in Betracht kommen. Nun ist ja bekannt, daß gerade Laas neuerdings sehr entschieden gegen die Prinzipien der Ideenlehre aufgetreten ist, und daß die gesamte Weltanschauung des alten Philosophen in gewissem Sinne einen „romantische asketischen“ Charakter hat, ist ohne weiteres zuzugeben. Soll aber daraus folgen, daß Platos Schriften ungeeignet sind, auf dem Gymnasium gelesen zu werden? Sind nicht trotzdem viele seiner Dialoge klassische Meisterwerke? Verbindet sich hier nicht mit dialektischer Schärfe echte Begeisterung und tiefste Gemütswärme? Ist nicht die Tragweite seiner Weltanschauung eine ganz außerordentliche? Muß man nicht seine psychologischen und ethischen Grundbegriffe als die Voraussetzung der christlichen Seelen- und Sittenlehre ansehen? Auch ist wohl Laas selbst nicht der Ansicht, daß wir Plato von der Schule verbannen sollen. Da ist nur zu fragen: was ist von ihm zu lesen? und worauf hat sich die Aufmerksamkeit besonders zu richten? Abgesehen von der Apologie und dem Kriton wird wohl am meisten der Phädon behandelt; wenn auch gewiß selten, ohne daß manches beiseite bliebe. Daß unter den Voraussetzungen, welche der Philosoph macht, seine Unsterblichkeitsbeweise richtig sind, wird sich ja nicht leugnen lassen. Auch haben manche dieser Ausführungen selbst jetzt noch ein hervorragendes Interesse, wie denn z. B. der Nachweis, daß die Seele keine Harmonie sei, zugleich eine allzu materialistische Auffassung des menschlichen Geistes widerlegt. Allein ebenso unzweifelhaft ist, daß alle Schlüsse Platos nur dann die Unzerstörbarkeit der Seele beweisen können, wenn man sich auf den Boden der Ideenlehre stellt. Warum sollte nun ein Lehrer, welcher den Dialog mit seinen Schülern liest, nicht auch hierauf hinweisen? Nur, meine ich, wird es jedem einzelnen überlassen bleiben müssen, wie weit er darin gehn will. Vorbedingung wird sein, daß die Argumentation des Philosophen und ihr Zusammenhang mit seinen sonstigen Lehren erst klar begriffen ist, und ob dies der Fall ist, darüber werden gerade auch schriftliche Rechenschaftsberichte die beste Auskunft geben.

Ein anderer häufig auf den Gymnasien gelesener Dialog ist der Protagoras. Hat es doch Bonitz (Platon. Studien S. IX) geradezu für ein Unrecht erklärt, ihn den Schülern vorzuenthalten. In der That ist die hier mit der besten Laune gegebene Schilderung des sophistischen Treibens von vollendeter Meisterschaft und die dialogische Kunst für Plato in hohem Grade charakteristisch.

Andererseits muß doch behauptet werden, daß sich seine eigene Beweisführung keineswegs von Sophismen und Gewalttätigkeiten frei hält; ja der von Laas gebrauchte Ausdruck „grotesk“ bezeichnet dieselbe durchaus nicht unrichtig. So hat denn auch die Lehre, auf welche alles hinauskommt, daß nämlich die Tugend ein Wissen sei, nur eine sehr einseitige Wahrheit, und jeder besonnene Lehrer wird das bei der Erklärung der Schrift nachzuweisen haben; aber doch wohl erst, wenn sich seine Schüler in Besitz der Gedanken des Philosophen gesetzt haben. So lange sie damit beschäftigt sind, wird das nur beiläufig geschehen können. Ohnehin ist es ja noch eine eigene Frage, in wie weit es Plato mit jenen Sophismen ernst gemeint hat.

Einen großen Vorteil für schulmäßige Behandlung bieten kleinere Schriften, schon weil sie leichter übersichtlich sind. Auch wenden sich einige der kürzern Dialoge direkter an die allgemeine Erfahrung und den gesunden Menschenverstand, berufen sich weniger auf Grundsätze, die erst selber des Beweises bedürfen. Da scheint nun gerade der Euthyphron einer besonderen Empfehlung würdig. Die Tragweite der darin über das Wesen der Frömmigkeit angestellten Betrachtungen ist eine ganz eminente; dem Gedankengang des hier völlig überzeugenden platonischen Sokrates zu folgen, kann für die religiösen Grundanschauungen der Lesenden in hohem Grade fruchtbar werden. Da nun wirklich die Hervorhebung dieses kleinen Dialogs nicht aus „einem Zufall des Unterrichts“, sondern aus eingehender Beschäftigung mit dem Gegenstande entsprungen ist, so darf dieselbe hier wiederholt werden, auch auf die Gefahr hin, daßs das einem und dem andern als „übertriebenes Lob“ erscheint. Sicherlich ist es etwas ganz anderes, ob junge Leute an der Hand eines Meisters wie Plato einen ethischen Begriff, wie den der Frömmigkeit, entwickeln, als wenn sie sich nach eigener Lebenserfahrung über die Tugend im allgemeinen oder über eine einzelne Tugend im besonderen auslassen sollen. Es ist kein Widerspruch, wenn man das erstere für eine sehr gute, das andere für eine recht schlechte Aufgabe hält.

Wer sich an Platos Gorgias mit seinen Schülern wagt, wird sich bald überzeugen, daßs die Sprache hier, von wenigen Stellen abgesehen, fast gar keine Schwierigkeiten bietet und daßs dadurch die große Ausdehnung des Dialogs ausgeglichen wird. Auch erscheint in unserer Zeit, wo vielen die rednerische Phrase so viel bedeutet, die eben so heitere als schneidige Kritik der sophistischen Rhetorik in dieser Schrift sehr beherzigenswert. Andererseits tritt in dem harten Urteil des Philosophen über die großen Staatsmänner seiner Zeit wieder die Einseitigkeit seines eigenen Standpunktes zu Tage. Sollte es nun in der That eine der „hochpolitischen Fragen der Geschichte“ sein, für deren Beantwortung

unsere Jugend noch nicht reif ist, ob wirklich Themistokles und Perikles nach Platos wegwerfendem Urteil die Verderber ihres Staats, oder ob sie nicht trotzdem die großen Staatsmänner waren, als welche sie doch sonst im Unterricht dargestellt werden? Läßt sich nicht aus dem in den Händen unserer Schüler befindlichen Material der Beweis führen, daß dieser Tadel — dessen Motive ohnehin im Dialog selbst leicht zu finden sind — ein unbegründeter war? So wird es auch bei der Behandlung der Historiker nahe liegen, den tiefer liegenden Anschauungen und Absichten der Schriftsteller nachzuspüren. Man kann die ersten Bücher des Thukydides doch unmöglich richtig würdigen, wenn man sich nicht über die eigentlichen Streitpunkte zwischen Athen und Sparta, über den Gegensatz der bundesstaatlichen Politik, über die höheren Ziele des Perikles u. a. Rechenschaft giebt. Hier bietet sich gerade sehr willkommene Gelegenheit, gewisse politische Grundbegriffe klar zu legen, die sich an den einfachen Verhältnissen der alten Staaten besonders leicht begreifen lassen. Nur hier ist es möglich, daß die Jugend zu den Quellen geführt wird und sich aus diesen selbst den tieferen historischen Zusammenhang entnimmt. Stellen dann die Schüler unter allgemeineren Gesichtspunkten zusammen, was sich aus der weitläufigeren Erzählung des Geschichtschreibers ergibt, sprechen sie sich nach seinem Berichte über die Beweggründe der handelnden Personen, über die Zielpunkte und die Berechtigung der feindlichen Parteien aus, so kann das doch nicht heißen, sie zu frühreifem Abprechen über politische Tagesfragen anleiten. Allerdings werden die Abhandlungen, welche dann zustande kommen, einen schülerhaften Charakter behalten, eben weil man der Jugend die mannichfachen Hypothesen fern zu halten hat, welche in der wissenschaftlichen Forschung aufgetaucht und oft genug für wichtiger als der objektive Thatbestand gehalten worden sind¹⁾. — Vor allem eignet sich aus Thukydides die Darstellung der sicilischen Expedition zur Behandlung in der Schule. Mit besonderer Liebe ruht der Blick des Historikers offenbar auf der Gestalt des Nikias.

¹⁾ Herr Prof. Laas verweist mich auf eine Bemerkung, welche G. Cornwall-Lewis über unsere Historiker der attischen Demokratie ausgesprochen habe. Dieselbe zu finden, habe ich die Hilfe mehrerer Freunde in Anspruch genommen, ja die Erkundigungen haben sich bis nach England erstreckt. Das Einzige, was hierher gehören könnte, scheint in L.'s Rezension von Grottes griech. Geschichte in der Edinburgh Review vol. XCI S. 122 zu stehen. Da finde ich aber nur, daß die deutschen Gelehrten weniger in Berührung mit dem wirklichen politischen Leben kommen als ein Mann wie Grote. Das ist weder neu, noch scheint es auf den vorliegenden Fall zu passen. Denn nichts hindert ja den Lehrer, der seine Aufgaben aus dem Thukydides entnimmt, sich Grottes Anschauungen anzuschließen. Übrigens wird mir von allen Seiten versichert, in England selbst gelte G. C. L. keineswegs für eine namhafte Autorität.

Sollte es sich da nicht lohnen, aus einer zusammenhängenden Darstellung seines Verhaltens ein Charakterbild dieses Mannes abzuleiten? Ist es nicht zu fordern, daß eine sachgemäße Interpretation des Demosthenes zu einer deutlichen Darstellung von allen den Schwierigkeiten führt, gegen welche der große Staatsmann zu kämpfen hatte? Einen Tadel scheint solche Aufgabe nicht zu verdienen, ebensowenig als zusammenfassende Abhandlungen über diejenigen historischen Ergebnisse, welche eine eingehendere Beschäftigung mit Xenophons Anabasis liefert. Nur daß hier die Aufsätze selbst noch „schülerhafter“ erscheinen werden, schon weil sie meist von Sekundanern angefertigt werden.

So dürfte also doch die Hilfe, welche sich für deutsche Stilübungen aus den alten Schriftstellern gewinnen läßt, nicht ohne Wert sein. Richtig benutzt, kann eine derartige Wechselbeziehung zwischen dem philologischen und dem deutschen Unterricht wesentlich dazu beitragen, daß die vielgehörte Klage über die zerstreute Menge unserer Lehrgegenstände zum Schweigen gebracht wird. — Die Verwertung des deutschen Aufsatzes im Sinne einer philosophischen Propädeutik ist dadurch keineswegs ausgeschlossen, vielmehr wird dieselbe unterstützt, wenn sich die Übungen in der Definition, Division u. s. w. an Gegenstände anschließen, die völlig in den Gesichtskreis der Jugend fallen. Nichts liegt mir ferner, als die Beschäftigung mit unserer vaterländischen Litteratur zurückdrängen zu wollen. Aber die gesamte Bildung, zu welcher unsere Gymnasien führen sollen, wird beide Gebiete, das der alten und der neuen Welt, als eine untrennbare Einheit umfassen müssen.

Streben wir nach solchem Ziele, so bleiben wir auf dem historischen Boden, auf welchem sich unsere Gymnasien entwickelt haben. Diesen können wir nicht aufgeben, ohne uns selbst aufzugeben. Liest man Herrn Paulsens Ausführungen, so muß es scheinen, als würde daran nicht viel gelegen sein. Dagegen müssen wir bestimmt protestieren. Es sei niemand verwehrt, der sich berufen fühlt, unserem gelehrten Unterricht neue Bahnen zu weisen. Nur mude man uns nicht zu, ehe jene gefunden sind, die alten Strafsen zu verlassen, die vielleicht nicht immer direkt genug, aber doch nach wohlwogenem Plane zum Ziele geführt haben. Vielleicht gelingt es, dasselbe noch höher zu stecken und so die Jugend auf eine Höhe zu heben, von der ihr Blick die Lebensinteressen der Gegenwart weiter und tiefer als bisher erfassen kann. Ginge aber bei einem solchen Streben die volle Bestimmtheit der Begriffe verloren und träte an die Stelle gründlichen Wissens unselbständiges und unreifes Phrasenwesen, so wäre der Verlust größer als der Gewinn. Auch wir praktischen Schulmänner sind uns des vollen Ernstes unserer Aufgaben bewußt, auch wir vermögen geisttötenden Formalismus und geistbildende Ge-

dankarbeit zu unterscheiden; auch wir leben mit unserer Zeit und haben den ehrlichen Willen, die uns anvertrauten Zöglinge zu richtigem Verständnis derselben vorzubereiten und ihre Kräfte für die großen Forderungen zu stählen, welche der vielfach neue und großartigere Zustand unseres öffentlichen Lebens stellen darf. Es ist ganz gewiß wahr, daß man sich in Deutschland Jahrhunderte lang mit einer allzu entlegenen Gelehrsamkeit begnügt und über der Pflege der ausschließlich ideellen Güter die Wirklichkeit hintenangesetzt hat. Aber nimmermehr brächte es Heil, wenn wir jetzt zum entgegengesetzten Extrem übergängen. Breit genug macht sich ja die Menge derjenigen, welche von geistigen Interessen, von einer Wissenschaft, die ihrer selbst willen, nicht bloß um praktischer Zwecke willen gepflegt wird, von dem unvergänglichen Wert künstlerischen Schaffens nichts mehr wissen will. Dem gegenüber gilt es immer noch, dem heranwachsenden Geschlechte das von den Vätern Ererbte so zu erwerben, daß es sein voller und wahrhaftiger Besitz wird. Dazu gehört aber auch die Altertumswissenschaft. Wenn wir an ihr festhalten, so wollen wir nicht Erstorbenes künstlich fristen, wohl aber dem wehren, daß Lebendiges gleichgültig beseitigt werde. Geistiges Streben zu töten ist leicht, neu zu erwecken schwer oder unmöglich.

Aus solchen Erwägungen hielt ich mich für befugt, gegen Herrn Paulsens Ansicht entschiedenen Widerspruch zu erheben. Laas gegenüber leitete mich der Wunsch einer Verständigung. Der von der anderen Seite kommende Angriff ist ein so radikaler, daß es gilt, die Kräfte zusammenzuhalten und das einheitliche Prinzip unserer seitherigen gelehrten Bildung zu wahren.

Karlsruhe.

G. Wendt.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Paul Klaucke, Die wichtigsten Regeln der lateinischen Stilistik und Synonymik für obere Gymnasialklassen. Berlin, W. Weber, 1884. VIII. 112 S. gr. 8. 1,25 M.

Die Hilfsbücher für den Unterricht in der lateinischen Stilistik, unter dem Einfluß der „neuen Lehrpläne“ in „kurzer Fassung“, mehren sich. Auf K. Meißners so überaus willkommen geheißene Synonymik nebst einem Antibarbarus (Leipzig Teubner 49 S.¹⁾ folgte O. Drenckhahns Stilistik per exempla (Berlin, Weidmann 40 S.) mit syntaktisch-stilistischen Eigentümlichkeiten, Tractatio und Synonyma, welcher bereits freundliche Grüsse zugerufen werden (Gymnasium 1884 Sp. 654—656, Wochenschr. f. kl. Phil. 1884 Sp. 946—949²⁾). Von B. Schmidts gern gesehener lat. Stilistik (Leipzig, Teubner 1880) hat dieses Jahr eine berichtigte zweite Auflage gebracht, deren Inhalt auf 74 S. sich zusammensetzt aus Bedeutung und Gebrauch der Redeteile, Tropen und Figuren, Wort- und Satzstellung, Periodenbau. Des Vergleichs halber führen wir aus dem Jahre 1881 ein Büchelchen von einem Altmeister der lateinischen und griechischen Schullitteratur, J. Lattmann, an, welches in mehrfacher Hinsicht den Nachfolgern zum Vorbild gedient zu haben scheint: Stilistische Regeln zur Ausbildung des lateinischen Stils in den mittleren Klassen (Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht 32 S.). Es enthält: Gebrauch der Redeteile, Stellung der Satzteile und Satzglieder, Subordination, Synonyma und Phrasen, Interpunktion. Jetzt ist unter den „kurzgefaßtesten“ die „längstgefaßte“ Stilistik erschienen von Klaucke, dem Verfasser mehrerer vielbesprochener und vielgebrauchter Übungsbücher, als deren beste Seite die grammatisch-stilistischen Belehrungen allgemein anerkannt worden sind. Sie enthält in zwei Hauptteilen, vom Deutschen ausgehend, die wichtigsten stilistischen und synonymischen Regeln: die Stilistik S. 1—58 (Subst. Adj., Pron., Num., Adv., Pröp., Konjunkt., Verb., Satz- und Wort-

¹⁾ Inzwischen erschien die zweite verbesserte Auflage mit 73 S.

²⁾ Vom Ref. inzwischen angezeigt N. Jahrb. f. Phil. 1885 S. 93—99.

stellung) ist zumeist dem Anhang des Übungsbuches für Untersekunda (2. sehr veränderte Aufl. Berlin, Weber 1884) fast wörtlich entnommen; Synonymik und Antibarbarus S. 59—105 in alphabetischer Ordnung (dazu bis 112 deutsches Register) sind aus dem Übungsbuch für obere Klassen (3. Aufl. 1881) wiedergegeben. Verf. ist sich bewußt, eher zuviel als zuwenig zu bieten. Trotz seiner Meinung, die wir durchaus teilen, daß besser als durch theoretischen Unterricht durch ausgedehnte Lektüre allmählich das Sprachgefühl sich ausbilde, vermessen wir doch eine Übersicht der verschiedenen Arten der Perioden und im Antibarbarus manches metaphorisch gebrauchte Verbum, während wir Tropen und Figuren gerne entbehren wollen. Freilich müssen wir ja dem subjektiven Moment bei einer derartigen Auswahl und Zusammenstellung Rechnung tragen, weshalb wir auch nicht über die gezogenen Grenzen zwischen Grammatik und Stilistik mit dem Verf. rechten wollen. Die Anordnung des Buches gefällt uns wohl, ganz abgesehen von Spezialwünschen. Jedem Paragraphen zunächst stehen in reichlicher Fülle geschickt gewählte Musterbeispiele, zumeist aus der Schullektüre des Cäsar (B. G.) und Cicero, so daß der aufmerksame Schüler fast lauter gute Bekannte antrifft. Dann erst folgen die Regeln für sich als das Minderwertige, denen wir hier und da noch größere Kürze wünschten, ja die wir zum Teil am liebsten nach Drenckhahns verdienstlichem Vorgange gar nicht sähen, dem Verf. bei neuer Auflage besonders in der Synonymik sich hinsichtlich des präzisierten, klaren Lehrtons getrost anschließen wolle. In der Vereinigung von Synonymik und Antibarbarus erkennen wir gegenüber der Trennung beider bei Meißner doch große Vorzüge innerer und äußerer Art. Daß in einer stilistischen Anleitung vieles an mehreren Stellen wiederkehrt, vieles einer verschiedenartigen Betrachtung Raum giebt, liegt auf der Hand. Verf. aber hat sich bemüht, den einheitlicheren Gebrauch des Ganzen durch Verweisung und Bezugnahme auf verwandte Partien des Buches zu erleichtern, schließlic durch ein Register, allerdings ohne daß die Forderungen nach dieser Seite hin völlig befriedigt würden. Der Lehrer wird sich die nötigen Punkte zum Vergleich schon herausuchen, nicht so leicht der Schüler, welchem doch weit mehr, als man zuweilen annimmt, mundgerecht vorgesetzt werden muß. Verf. möge es nicht übel deuten, wenn wir gleich an dieser Stelle äußern, daß es den Anschein habe, als sei die *lima ultima*, wie Ovid sagt, nicht überall angewandt worden, wie auch die Korrektur hauptsächlich im ersten Teil zu eilig besorgt ist¹⁾.

¹⁾ Folgende Sammlung von Druckfehlern macht nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. S. VII, B 50 statt 59. S. 2 Z. 3 bei st. bei. § 22 *morrens* st. *scribens*. § 30 a, Anm. beimmter st. bestimmter. S. 10 § 29 b st. § 30b. § 31 *tertiusque* st. *tertiusque*. In *optimus* st. *3n*. Anm. 1 *amicissinus* st. *m-*. § 36 *exceebant* st. *exceedebant*. § 61 *inventute* st. *iu-*. § 62 *Q* st. *Q*.

Verf. erwartet Ausstellungen u. a., es könnten einzelne Lücken in seinen Regeln seine Kenntnis der Klassizität oder seine Wissenschaftlichkeit in Frage stellen und es möchten ihm aus der Anordnung des Stoffes die Fehler gegen die Logik vorgehalten werden. Doch wir haben nicht die Absicht, an den allgemeinen Dispositionen zu mäkeln, wollen vielmehr aufser Hervorhebung des Guten, des Resultates langjähriger Schulpraxis und wissenschaftlicher Forschung, nur einzelne fragliche oder minder praktisch gefasste Punkte herausuchen.

Manche unhaltbare, zweifelhafte oder inkorrekte Dinge schleppen sich von Schulbuch zu Schulbuch wider besseres Wissen der Verfasser und werden auch wider besseres Wissen der Lehrer als fehlerhaftes Gemeingut fort und fort gelehrt; manche Besonderheiten erklären sich auch als beabsichtigte und gegen neuere Resultate der Wissenschaft gerichtete, noch andere sind eine Folge zu eng begrenzter Klassizität. Viele Regeln, welche vor strenger Wissenschaftlichkeit nicht bestehen können, verdanken ihre Fassung didaktischen Gründen und haben sich, so zu sagen, praktisch bewährt, da sie aus Mannigfachem das Bessere als Schülernorm abstrahieren. Was bei Kl. angenehm berührt, ist, daß er sich weder in vornehmem, noch in ängstlichem Purismus gefäßt. Bisher als zweifelhaft geltenden Strukturen verhilft er zuweilen unter Stellenangabe, die sonst fehlt, zu ihrem Recht, z. B. allgemein verpönt wird *se interficere*. § 68 steht es bei sich töten mit einem „doch auch“ nach Caes. B. G. V 37, wozu der Schüler so leicht greift und worin er durch die Cäsarlektüre bestärkt wird. Für *quamvis* c. Conj., Imperf. und Plusqp. bricht er § 74, Anm. eine Lanze gegen die gewöhnliche grammatische Regel, wonach es selten anders als c. Conj., Präs. und Perf. stehen soll, gestützt auf fünf Cicerostellen. Syn. Krieg... doch kann man auch sagen *bellum finire*. Die einzige Stelle Caes. B. C. III 51 kann nur die Veranlassung hierzu sein, wo indes die Bedeutung „beschränken, begrenzen“ den Vorzug haben möchte; *belli finem facere* vermissen wir. Syn. Beredt: *saevius*, bei Drenckhahn und Meißner unbeanstandet, erfährt insofern eine Beschränkung, als bemerkt

§ 76 Anm. *stutissimus* st. *stult-*. § 78 Dativ *nullo* st. *nulli*. § 88 *fillus* st. *filius*. § 90 *terror* st. *terror*. § 101 im ersten Satz hat eine Verschiebung des *non* vor *amoenitas* stattgehabt. § 116, Anm. 2 *serunda* st. *sec-*. § 134 *hominum* st. *hom-*. § 135 Anm. 4 *civitate* st. *-om*. § 146, Anm. 2 Vertauschung von *nemo* und *nihil*. § 148 *inuriam*, wie Syn. Persönlich zweimaliges *inurias* st. *iniu-*. § 150 *relaxatio* st. *relax-*. § 161 *tertium* st. *-am*. § 167 *re familia* st. *re familiari*. § 174 *Arioristus* st. *Ariov-*. § 190, Anm. *Thucydidis contiones* st. *orationes* erfordert für die Bedeutung einen Zusatz; s. Cic. or. 30. § 196 *equitatem* st. *-am*. Syn. Abgabe: *Stener* st. *Stauer*. Geschichte: *Gerichtskundiger* st. *Geschichtskundiger*. Land, Anm.: *arvus-*, st. *arvum arva*. Senatsbeschlufs: *dextremum* st. *extr-*. Verdienen: *praenia* st. *praemia*. Wieder: *sapius* st. *saepius*. Zulassen: *omnio* st. *omnino*. Ein Schulbuch muß durchaus rein sein auch von kleinen Druckfehlern.

wird, daß es Cicero und Cäsar nicht haben. Syn. Glücklich: *faustus* nur von Sachen, Meißner desgl., Drenckhahn „glückverheißend“ *omen*, *Faustus Sulla*. Es scheint außer als Beiname L. Cornelius Faustus Cic. p. Clu. 44 (*Fausta* Tochter des Sulla Cic. ad. Att. 5, 8, 2) bei Personen auch nicht gebräuchlich zu sein. Statt *prosper* ist *prosperus* zu schreiben. Zu rigoros erscheint u. a. das Gesetz § 144 *cum alia (cum multa) tum, multa* „unter vielem andern“ ohne *alius*, wogegen Cic. p. Flacc. 94 *cum alia multa tum hoc maxime*, Cic. p. Rabir. 29, de div. I 16 *multa alia*. Syn. Afrikaner: *bellum Troicum* (nach Meißner), doch bei Dichtern auch *b. Troianum*, für letzteres indes ist Cicero selber Gewährsmann. Wer sich an dem Ausdruck *ὅτι διὰ τοῦτο*, wenn er ungenau gebraucht wird, stößt, mag an zugefügtem „so genannt“ § 37, § 164 die Entschuldigung erkennen. Im Interesse des Unterrichts nicht zu verwerfen ist z. B. § 106 *ferè* nachgestellt! Syn. Handeln: *res agitur* und *agitur de re*; die Scheidung der Bedeutung kann beibehalten werden, wenn auch der Schüler z. B. in der Pompeiana 14 Abweichendes zu lesen bekommt. Wenn § 131 von *ob* zu sagen nötig wäre: *ob* gebrauche fast nur vor *res* und *causa*, so könnte mit gleichem Rechte hinzugefügt werden: *ob eam, hanc, istam rem, ob eam causam* selten, gewöhnlicher *quam ob rem, quam ob causam*. — Die Regel § 111 „nur“ *non-nisi* immer getrennt braucht nicht beanstandet zu werden, damit der Schüler der Gegensätzlichkeit recht inne werde; dagegen *nemo nisi, nihil nisi* (Caes. B. C. I 63 *relinquebatur Caesari nihil nisi uti*) konnte hinzugesetzt werden und: *nisi* auch nach andern negativen Ausdrücken = nur (Cic. Lael. 5 *negant bonum esse nisi sapientem*). Syn. Männlich: Zu *aetas media, constans, corroborata* setze *firmata, confirmata* und (zu allen außer *media*) ein *iam* nach Cicero, wenigstens bei den letzten Attributen.

Für die Behauptung, daß die Zusammengehörigkeit einzelner Abschnitte nicht genug berücksichtigt ist, nicht alle Parteien gleichmäßige Akribie verraten, dienen u. a. folgende Beispiele: Etymologische Zusätze — ein Vorzug Meißners — finden sich vereinzelt, so Syn. Heer: *agmen (agere)*, aber nicht *exercitus (exercere)*, *acies (acuere)*; daselbst vermischen wir den Hinweis auf *copiae, opes, vires, robur*. Syn. Nennen: nur *appellare* wird erklärt; die „übrigen Verba des Nennens, von denen es sich dadurch, daß u. s. w. unterscheidet“ finden keine Stelle. Syn. Verlassen: *discedere* u. a. fehlt. Trotzdem Verf. in seiner Synonymik fünfmal soviel Nummern als Drenckhahn und Meißner bietet, sucht man nach manchen, nicht etwa außergewöhnlichen Synonymen vergebens, während hier und da ein überflüssiges steht. Weshalb gehört unter die wichtigsten Synonymen z. B. Tante — *amita, martertera*, ferner Zügel *habenae — frenum*, ferner Fackel — *fax — taeda*? Erörterung — wenn *dissertatio* verboten werden mußte, so konnte auch der heutige Gebrauch des so geläufigen, aber nachklassischen Wortes gegeben werden.

Unter den vermifsten nennen wir Wunder, für die Liviuslektüre nötig, Sorgen, wegen der üblichen unrichtigen Anwendung von *curare*, Hindern. Bei manchen Artikeln von Schulbüchern erkennt man ebenso wie in vielen kommentierten Klassikerausgaben die nicht immer verzeihliche Abhängigkeit in Auswahl und Ausdruck des einen Verfassers resp. Herausgebers vom andern: manches bleibt unbeachtet, einfach deshalb, weil es der Urverfasser übersehen hat. Indes Kl. glaubt, fast alles, was man vermiffen wird, bewußt und absichtlich fortgelassen zu haben und die zufällige Übereinstimmung z. B. mit Meiffner als ein gutes Zeichen für die Sache nehmen zu dürfen. Unverständlich kann dem Schüler Syn. Finden: Glauben finden = *fidem haberi* werden, besser *fidem habetur alicui*; Erfüllen: Pflicht erfüllen = *offic. praestare exsequi, fungi*, besser *officium praestare — officio fungi*, denn 'nihil umquam satis dictam praemonitumque ad cohortandos discipulos!'

Noch wollen wir auf eine gute Seite des Buches aufmerksam machen; es bringt an mehreren Stellen, so § 56, Anm. 2, § 62, § 175 Anm. (wo ein Beispiel fehlt, wie es Syn. Zweifel zu Anfang getroffen wird), § 193 Belehrungen über Interpunktion. Bekanntlich lehren die Grammatiker darüber recht wenig oder gar nichts, und in den Ausgaben der Klassiker herrscht vielfach Willkür. Nur in dem Büchleichen von Lattmann finden wir zum Schluf kurze Interpunktionsregeln. Es thäte sicherlich not, einheitlich zu interpungieren, vor allem Satztheile wie Infinitive und Partizipien nicht zu trennen. Hier besonders gilt Lattmanns Wort: „Nach genügender Bekanntschaft mit den lateinischen Konstruktionen entwöhne man sich der Nachahmung des deutschen Gebrauchs!“

Welcher der neueren „kurzgefaßten“ Stilistiken sollen wir nun den Vorzug geben? Welche wird am meisten Eingang in die Schulen finden? Welche sollen wir unseren Schülern etwa zum Privatgebrauch empfehlen? Alle zeugen sie von ernstlichem Streben, einem etwaigen Verfall des Lateins auf den Gymnasien vorzubeugen und auch bei geringeren Mitteln den Leistungen ehemals besser situierter Lateinschüler keinen Vorrang zu lassen. Wird dies Ziel, gleiche Schüler und gleiche Lehrer vorausgesetzt, leichter erreicht werden, um nur von den beiden Extremen zu reden, durch Drenckhahns oder durch Klaukes Hälfsbuch? Oder bleibt auch trotz der „neuen Lehrpläne“, trotz beschränkter Lektüre die Selbständigkeit des Lehrers, sein lebendiges Wort, seine Energie, seine konzentrierende Kraft, kurz seine eigene Methode und zwar in erhöhtem Mafse der Hauptfaktor zur Gewinnung des vorgeschriebenen Zieles?

Salzwedel.

Franz Müller.

Adolf Kaegi, Griechische Schulgrammatik. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. XIV und 301 S., Anhang XLVI. gr. 8.

Die große Menge griechischer Schulgrammatiken, die in Deutschland in neuerer Zeit erschienen und in Gebrauch gekommen sind, beweist am besten, daß jeder derselben noch Mängel anhaften, die zu neuen Versuchen reizten, um allen berechtigten Wünschen gerecht zu werden. Im pädagogischen Interesse wäre es gewiß sehr zu wünschen, wenn die Übermasse verdrängt würde und eine einzige Grammatik auch im griechischen Unterrichte der Kleinstaaterei ein Ende machte. Ob die Arbeit von A. Kaegi dazu bestimmt ist, wer möchte dies prophezeien; daß sie aber eine tüchtige Leistung ist, wird schon beim bloßen Durchlesen des Buches klar, wird aber beim Gebrauch in der Schule noch viel deutlicher werden. Beim ersten Anblick verwundert man sich freilich über den kleinen Umfang der Syntax im Verhältnis zur Formenlehre, aber bei eingehenderem Studium dürfte man in der ersten Hälfte des Werkes wenig Entbehrliches und in der zweiten Hälfte fast nur unbedeutende Lücken finden. Die Kürze des zweiten Teiles ist durch eine wunderbare Knappheit der Regelfassung und äußerst geschickte Gruppierung des Lernstoffes erreicht. Das Buch ist offenbar nicht gemacht, sondern in der Praxis entstanden und in ihr erprobt, wie beispielsweise es die Schlussanmerkung von § 113 und der pädagogisch wichtige § 260 handgreiflich beweisen. Allerdings kann nicht behauptet werden, daß man jetzt schon bei der erreichten Fassung des Werkes stehen bleiben dürfe, sondern es bedarf in Einzelheiten noch der bessernden Hand, es wird hier gekürzt, dort erweitert werden müssen.

Kürzungen werden sich besonders in der Formenlehre ermöglichen lassen. So wiederholen sich die Vokative *παῖτα, δᾶερ, ἄνερ, θύγατερ, μήτηρ, Ἀπολλων* in § 42 und 47, Auszüge aus dem Vorhergehenden sind § 57 und 58, die freilich für die Praxis sehr brauchbar sind, entbehrlicher sind aber gewiß die vielen Beispiele § 61, 2, desgleichen die Anmerkungen § 95, 5, die Wiederholungen von *ἴχω, ἔρω* etc. § 101, 1, ferner § 157, 3 b, welches nur eine Wiederholung von § 156, 3 ist, § 212 ein Auszug aus früher Gesagtem, und § 40 könnte wohl unbesehndet der Klarheit kürzer gefaßt werden. Seltene Formen, sowie poetische und ionische Worte müssen auch wohl einer Schulgrammatik fern bleiben, z. B. § 3, 3 c *ᾤλετο*, § 4 *ἀντή* statt *κραίνω*, § 9 *χειρῶναξ*, § 17 b *κλέυθος, Θήμων, Θωμός*, § 19, 2 *Θράσκα*, § 25, 7 *ἀντιμή, κευθμών*, § 56 *χαμάθην*, § 111, 4 Anmerkung und § 118, 1, Anhang VII *ἐγήραν* (wovon nur der Infinitiv *γηράναι* existiert), § 120, 2 *ἐλεύσομαι, ἰαδίξομαι*, § 121, 1 a *ἐμμορε*, 1 b *ἐπορον*, § 130 *ἀνουτητέ* und *αλεί*, § 131, 2 *αἰμοσταγής, αἰμοβαφής, Ξιφοκτόνος*, § 156, 3 *μνήμων* und *ἐπιλήσιμων τινός* (*ἀμνήμων τινός* findet sich wohl nur einmal Antiph. 2 α 7),

§ 156 Anmerkung 4 Anhang XV *θιγγάνω*, § 159 zu 2 *κενόω*, § 162 zu 2 und Anhang III *προαιρεσθαι* (dies Verbum wird gewöhnlich mit *πρό*, *ἐκ*, *ἀπεί* *τινος* konstruiert und kommt nur zweimal Dem. 6, 5. Pl. Lach. 200 e mit dem bloßen Genetiv verbunden vor), und Anhang XXX *τίνομαι: μνηστήρας τῆς ὑβρεως* als poetisches Wort, wofür die attische Prosa *τιμωρεσθαι τινά τινος* gebraucht.

Einige Partien empfiehlt es sich besser zu ordnen, so § 97 c in die Reihenfolge *οὔτε, μήτε, οὐπω, οὔτις, ὥστε, ὥσπερ, καίπερ, εἶδε* umzustellen, § 95, 3 und 99, 3 die Verba nach ihrem Charakter zusammenzustellen, § 129 Amn. den bunten Wechsel des Seins und Machens zu beseitigen, die Lehre vom Augment nicht zu zerstückeln, sondern § 78 und 101 zu vereinigen, hinter *φῆς* § 113 Anmerkung 1 *φῆς* einzuschalten, damit der Schüler nicht *φῆς* allein irrtümlich orthotoniert, § 153 den Artikel *τό* vor *κατά τοῦτον* der Deutlichkeit halber zu wiederholen.

Weit größer ist die Anzahl der wünschenswerten Ergänzungen, die zu erbitten man zum größten Teile nicht nötig haben würde, wenn die einzelnen Regeln der Grammatik dasselbe oder ebenso viel erhielten wie die Bemerkungen zu den Repetitionstabellen, die nicht eine Erweiterung der vorhergehenden Grammatik sein sollen, sondern nur eine Wiederholung derselben. Diese stillschweigend vom Verfasser selbst eingeräumten Lücken müssen ausgefüllt werden und zwar unter Leitung der Bemerkungen, weiterer Zusätze bedarf es nur selten, wenn man nicht danach trachtet, Finessen und gelehrten Kram in das Buch zu bringen. Aber nicht bloß in der Syntax, sondern auch in der Formenlehre sind an einzelnen Stellen Ergänzungen nötig. So fehlt, § 27, 2 ein Beispiel für zwischen *μ* und *λ* tretendes *β*, während die Grammatik für *μβρ* zwei Beispiele bringt. § 30, 1 b fehlt *πέρσι(ν)*. § 34 ist leider kein Platz mehr für Wortformen wie *γραια, πειρα, σπατρα, σφῶρα, πρῶρα, μοτρα*, Worte, die sich im Accente nach *Μοῦσα*, in den Endungen nach *χώρα* richten. Außerdem wäre es wohl besser gewesen den Artikel vor *οικία* wie § 35 vor *νεανίας* und § 36 vor *λόγος* durchzudeklinieren. Dankenswert ist die gelegentliche Beigabe von Beispielen § 36, 3; Konsequenz wäre in dieser Hinsicht angenehmer gewesen, aber es fehlen z. B. § 49 bis 53 solche Übungsbeispiele, was bei dem Anfangsunterrichte misflich ist. § 37, 2 vermißt man *ἡσυχος* und *ἡμερος* als Adjektiva zweier Endungen und bei den Kompositis *ἐναντίος* und *ἀνάξιος* als Ausnahmen mit drei Endungen. Warum § 42, 5 Anmerkung 3 b *Πόσειδον* und *σῶτερ* fehlen, dafür ist kein Grund ersichtlich, denn Soph. El. 1354 ist *σῶτηρ* nicht Anruf, sondern Ausruf. Den Ausfall von *ἀφθών* § 42, 8 c kann man rechtfertigen, nicht aber von *φώτων*, besonders da *φῶς, φωτός* § 44, 4 erwähnt wird; auch auf *τίων*; könnte vielleicht hingewiesen werden. Bei *ἄων* ist § 45, 2. *ἑών* einzuschalten, beide Worte fehlen § 134, 1.

Ein Proparoxytonon wie *αἰσθησις* vermisst man § 51. Bei *ἄστυ* ist der gebräuchlichere Genetiv *ἄστυος* unerwähnt geblieben, den Classen Th. 8, 95, 7. 97, 4. 2, 13, 7 und Dindorf Xen. Hell. 2, 4, 7, 11, 26, 28, 37, 38 haben. Ebensogut wie § 50, 5 Anmerkung *θηριώδες* angeführt ist, dürfte § 64, 1 *θηριωδῶς* Isocr. 3, 6 nicht unberücksichtigt bleiben. § 87, 4b Anmerkung ist *στάζω* mit gutem Grund und *μασιζω* als poetisch unerwähnt geblieben, für den Ausfall aber des gut beglaubigten *σταρέζω* und *σιζω* läßt sich keine ausreichende Rechtfertigung finden. Als Verbum liquidum steht *νέμομαι* § 90, 1, fehlt aber § 82c. Ungern vermisst man § 101, 7 *παροινέω* und *ἐνοχλέω*, § 101, 9 die speziellen Regeln über die mit *εν* und *δος* zusammengesetzten Verba, § 112, 3 *δεδιῶτα* (Pl. Phaedr. 254e), *ἐδεδίσσων* (Th. 4, 55, 3. 5, 14, 2 Classen). In den Bemerkungen zu § 117 bis 120 sind nur die Kasusverbindungen, ausser bei *ἄλλισκομαι* § 118, 5, *ἔρῶσθαι* § 119, 10, *δει* § 119, 14 bei den betreffenden Verben angegeben, bei *φθάνω*, *κάνω* und *ἀπαγορεύω* auch die Verbindung mit dem Participium, welche konsequenter Weise nicht fehlen durfte bei *ἀμαρτάνω*, *λανθάνω*, *ἐπιλανθάνομαι*, *τυγχάνω*, *εὐρίσκω*, *χαίρω*, *ἄχθομαι*, *ἀνέχομαι* und *ῥάω*, sowie die Verbindung des Participii, *ὅτι* und Infinitivs mit *ἐπιλανθάνομαι*, *πυνθάνομαι*, *γιγνώσκω*, des Participii oder *ὅτι* mit *ἀμαρτάνω*, *ἐπιλανθάνομαι*, *μανθάνω*, *χαίρω*, des Participii, *ὅτι*, *ὡς*, *ὅτι*, des Infinitivs mit *μέμνημαι*, des Infinitivs mit *ὑπισχνούμαι* und der Präposition *ὑπό* mit *πάσχω* und *πίπτω*. Es fehlen die gut beglaubigten Formen *ἀνάλοον*, *ἀνάλωσα*, *ἀνάλωκα*, *ἀνάλωμαι*, *ἀναλώθην*, *κατηνάλωσα*, *κατηναλωμένος* und § 127, 2 die Substantiva auf *μη* z. B. *γνώμη*, welche wie die auf *μός* und *μα* vom Perf. Pass. gebildet sind und insofern eine Klasse bilden. Es dürfte sich empfehlen § 137, 2 auf *πᾶς*, *πάντος* § 142, 1b hinzuweisen. Es fehlen § 134, 1 *ἐκόν*, *ἄκων* sowie dafs statt Adverb. die Adjektiva *μέγας*, *πολύς*, *ἄφθονος*, *ἐναντίος* bei *ῥέω* und *πνέω* stehn, auch *ὑστερος*, *ὑστατος*, *πρώτος*, *ἡμισυς* und *ἅλος* könnten vielleicht noch Platz finden. Laut Register sind *θεραπεύειν* und *ὕβριζειν* § 146, 1 und *θαρρεῖν* § 146, 4 unabsichtlich ausgelassen; aber ausser diesen vermisst man noch *δωπύω*, *καχέω*, *βιάζομαι*, *ἀμείβομαι*, *ὑποχωρέω*, *ὑπεκτρέπομαι*, sowie § 146, 4 *οἰκέω*, *δίειμι*, *διηγέομαι* und ausser der Bedeutung „durchgehen“ (*διέρχομαι τὴν χώραν*) noch die des Besprechens. Dafs bei der Formel *οὐ μὰ* die Negation mit Vorliebe beim Verbum steht und vor *μὰ* dann fehlen und stehen kann, gehört vielleicht mehr in das Gebiet der Stilistik. § 148 ist *σὺλᾶν τινά τι* einzufügen, ferner der doppelte Accusativ bei den Verben des Einteilens *κατανέμειν*, *διαρίζειν* und *ἀγαθὰ*, *κακὰ λέγειν* und *ποιεῖν* und namentlich *ποιεῖν τινα ταῦτα*, *τοιαῦτα*. Dafs *ὑπομιμνήσκω* ausser *τινά τι* auch *τινά τινος* konstruiert wird, ist weder § 148 Anmerkung 2, noch § 156, 3 Anmerkung 2 berührt. Interessant

ist es zu bemerken, daß dieses Verbum das sächliche Objekt nur dann im Accusativ bei sich hat, wenn dies das Neutrum eines Pronomens oder Adjektivs ist (τὰ λειπόμενα Pl. Phil. 67b, τὰ πραχθέντα καὶ λεχθέντα Phaedr. 241a, ταῦτα Criti. 107e, Dem. 20, 77. 19, 25, τὰδε Th. 7. 64, 1, τοῦναντίον 6, 68, 3, τοῦτο Xen. Cyr. 3, 3, 37, ἅπερ 6, 4, 20, τὰ συμβάντα Isocr. 15, 64), dagegen im Genetiv, wenn es ein Substantivum ist (ὁρκίων Th. 6, 19, 1, τῆς πατρίδος 7, 69, 2, τῶν ἀνιάτων καὶ ἀνηκέστων κακῶν Aechin. 3, 156, γεωργίας Xen. Oec. 16, 8); nur Demosthenes schreibt τὴν εἰσπραξίν 22, 60, τοὺς χρόνους 24, 15. Daraus geht hervor, daß man lehren muß: ὑπομνησκῶ hat das persönliche Objekt im Accusativ, das sächliche im Genetiv, selten oder erst bei Dem. im Accusativ bei sich; die Neutra der Adjektiva und Pronom. stehen aber wie bei vielen andern Verben (τοῦτο δέομαι Pl. Ap. 57c, τοῦτ' ἀγανακτεῖ Aesch. 3, 147, τὰ ἄλλα ἐπιμελεῖτο Xen. Hell. 5, 4, 4, τοῦτο ἐπιεύσθησαν An. 2, 2, 13) im Accusativ. Sehr dürftig ist § 149 die figura etymologica und § 151 der Accusativ der Beziehung mit Redensarten ausgestattet; man vermischt dort unter anderen die Verbindungen mit ποιεῖσθαι (ja nicht ποιεῖν) pass. γίνεσθαι z. B. πόλεμον, εἰρήνην, σπονδὰς, συμμαχίαν, hier Wendungen wie τοιοῦτος τὴν φύσιν Isocr. 9, 24, παραπλήσιος τὸν ἀριθμὸν Th. 7, 70, μοχθηρός τὴν ψυχὴν Gorg. 511a, φοβερὸς τὴν ψυχὴν Xen. Oec. 7, 25, τὰς φύσεις κόσμιοι Pl. resp. 539, αἰσχροὶ τὰ σώματα leg. 859d, εὐ ἔχειν τὰ σώματα, τὴν ψυχὴν Gorg. 464a, φιλιάνθρωποι τοὺς τρόπους Dem. 21, 49; oder wenigstens sollten hinter κάλλος die häufig vorkommenden Accusative τὴν ψυχὴν, τὸ σῶμα, τὴν φύσιν, τὸν τρόπον, oder Plural bei pluralem Subjekt, angefügt werden. Bei εὖρος ist der Kasus der Maßbestimmung noch zu erwähnen. Nicht zu erkennen ist, warum die § 153 angeführten adverbialen Accusative größere Berechtigung in dem Buche zu stehen haben als die ausgelassenen τὸ σύμπαν, τὸ λοιπὸν, τοῦναντίον, πρότερον, τὸ τελευταῖον, τὸ τέλος, ἀκμήν, ἀμφοτέρω, τὴν ἄλλως, τὴν ταχίστην, τὴν εὐθείαν, προῖκα. Es fehlt § 156, 2 τιμωρεῖσθαι τινά τινος, 3 ἀντιποιεῖσθαι τινος und τινὶ τινος, πεινῆν, διψῆν, μεταλαμβάνειν τινός, προσῆναι τινὶ τινος, γέμειν, γεμίσειν, εὐπορεῖν τινος. Anmerkung 3 fehlt ὁδοῦ bei ἡγοῦμαι τινὶ und μάχῃ bei κρατεῖν τινα. Denn wenn auch ohne diese Zusätze ἡγεῖσθαι τινὶ und κρατεῖν τινα vorkommen, so findet es doch selten statt. Es fehlt § 157 τιθέναι τινός unter eine Anzahl rechnen (Pl. resp. 424c), der Genetiv des Landes, in welchem eine Stadt genannt wird (διδόθη εἰς Σόλους τῆς Κιλικίας Isocr. 9, 27) und Anmerkung 1 der Genetiv der Neutra Plurals z. B. οὐδέν τῶν μεγάλων Pl. resp. 360c; cf. Isocr. 15, 247, 257, 208, Lys. 9, 4, 10, 8, Xen. An. 4, 8, 26. In § 159 zu 1 sind noch einzusetzen ἀπέργειν, διακρίνειν τινά τινος, ἐμποδῶν εἶναι τινὶ τινος

und freisprechen ἀπολύειν τινά τινος = ἀπογινώσκειν τινός τι Isae. 5, 34 und Aeschin. 2, 6, in § 159, 3 ὑφίσταται, μεδίεσθαι, λήγειν, 4 Anm. τινός τι θαυμάζειν, ἐπαινεῖν Xen. Ag. 8, 4, διασύρειν Dem. 18, 299, ψέγειν Isocr. 12, 15, διαβάλλειν 15, 16, γινώσκειν Xen. Oec. 16, 3 an jem. bewundern, loben, tadeln, erkennen. Hinzuzufügen ist wünschenswert § 160 zu 2 die Bedeutung „sich auszeichnen“ zu διαφέρειν, das gewöhnlichere ἀπολείπεσθαι hinter jem. zurückbleiben zu λείπεσθαι, § 161 ποιεῖν, pass. ποιεῖσθαι Cyr. 7, 5, 22. 6, 1, 29, § 162 εὐδαιμονίζειν und οἰκτερίζειν τινά τινος und δογρίζεισθαι τινί τινος. In § 163 fehlt die Bemerkung, daß überhaupt der Preis, für den jemand etwas thut, im Genetiv steht z. B. μισθοῦ στρατεύεσθαι Xen. Cyr. 3, 2, 7 ἐπικουρεῖν Pl. resp. 575 b γράφειν Dem. 19, 94, φυλακῆς ἔχειν Xen. Ag. 4, 4, χρημάτων εἶπειν Dem. 19, 111, ἀργυρίου ποιεῖν 19, 80, πονηρός ἐστὶ 19, 119, κέρδους προῖεσθαι 6, 11, ἀλλάττεσθαι und ἀνταλλάττεσθαι τινός τι und τιμᾶσθαι τινί τινος vom Ankläger sowie τιμᾶσθαι τινος vom Angeklagten Pl. Ap. 36 b und 37 a. In § 157 gehört auch der Genetiv des Ortes und der Zeit bei Adverbien samt den Wendungen ὡς τάχους εἶχον Th. 2, 90, 4, εὐ ἔχειν τοῦ σώματος Pl. resp. 404 d neben τὰ σώματα 411 c Xen. Cyr. 3, 3, 9. § 164, 2 fehlt τοῦ λοιποῦ, § 167, 1 die griechischen Worte für die Verba geben bis befehlen, § 167 zu 2 θαρρεῖν, § 167, 3 ἐπαρᾶσθαι, καταρᾶσθαι, ἀμοιοῦν, ἰσοῦν, § 168, 2 βουλομένῳ, ἡδομένῳ, ἀσμένῳ, ἀχθομένῳ μοι ἐστί τι oder c. inf., § 169 zu 1 πράττειν τινί unterhandeln, τὸν νοῦν προσέχειν, προσβάλλειν, διαλλάττειν und Med., περιπίπτειν (συμφορῆ, κακοῖς), ἀμφισβητεῖν, ἀντιποιεῖσθαι, ἀνακοινοῦν und Med. und ὁ αὐτός τινεῖς ist zu kurz gekommen, weil Fälle eintreten können, wo die Konstruktion mit dem Dativus unmöglich ist wie Pl. resp. 451 e, Lysis 209 c, Dem. 20, 61, Xen. An. 1, 3, 18. 3, 1, 22. In § 170, 2 vermißt man die Verba ἀλεγεῖν, περιαλεγεῖν, λυπεῖσθαι, ἀργίεσθαι, θυμοῦσθαι, ἄχθεσθαι, ἡθεσθαι, χαίρειν, die zum Teil im Register mit Hinweis auf diesen Paragraph stehen, in § 170, 4 πολὺ, ὅσον, τοσοῦτον und namentlich οὐδὲν ἥσσον, in § 172, 6 συμβαίνειν, συντίθεσθαι, συντηγχνάνειν, ἐνοχλεῖν, ἐργχειρεῖν, ἐπιχειρεῖν, ἐπιέναι, in § 182, 14 a „in der Umgegend“, b „in der Zeitperiode“, 17 „einer Person“, zwischen „von“ und „her“, 19 παρὰ τινά „zu“ wird gebraucht, wenn mehrere Personen zu einer Person oder eine zu mehreren kommt. In § 183, 2 fehlt κακῶς, εὐ λέγειν pass. κακῶς, εὐ ἀκούειν, in § 184, 1 der Unterschied zwischen Medium und Aktivum mit Reflexivpronomen, der bekanntlich darin besteht, daß das erstere Gewohnheitshandlungen, das letztere einmalige Handlungen ausdrückt. Zu § 185, 1 empfiehlt es sich, damit der Schüler vor Ungebräulichkeiten bewahrt bleibe, hinzuzufügen καταφροναῖμαι, ἀμελοῦμαι, κρατοῦμαι, καταγελάωμαι, ἀπιστοῦμαι, ἐπιβουλεύομαι, ἀπειλοῦμαι, ἀγκαλοῦ-

μαι, ἐνοχλοῦμαι, ἐπιτρέπομαι, προστάσσομαι (doch auch αὐτοῖς τοιαῦτα προσετάχθη Th. 5, 69, 1), ἐπιτάσσομαι, ἐπιτιμῶμαι Isocr. 12, 149, Xen. Mem. 1, 2, 29, ὀλιγοροῦμαι Isae. 3, 24, ἀμφισβητοῦμαι Isae. 8, 44. In § 187, 3 fehlt die Angabe des Unterschiedes zwischen μέλλω c. inf. praes. und fut., der bekanntlich darin besteht, daß der erstere den sofortigen Eintritt des Erwarteten bezeichnet, der letztere den Eintritt in unbestimmter Zukunft. In § 187, 6 fehlt der Hinweis auf § 97, in § 196 die Angabe der Verba, welche ὅτι, ὡς regieren, sowie die Bemerkung, daß, wenn nach den Verben des Sagens ὅτι mit dem Indikativ folgt, selbst beim Präteritum (ἔλεγον, ἔλεξα) der Indikativ Präsens stehen muß, wenn der Inhalt der Rede mit dem Reden gleichzeitig ist; cf. Xen. An. 5, 8, 10. 2, 2, 15. 1, 8, 1. In § 199d ist anzufügen „und nach Fragesätzen, in denen eine versteckte Negation liegt“, sowie die Bemerkung, daß ὥστε auf das Fragende οὐ mit dem Indikativ folgt (Xen. Mem. 3, 4, 1). In § 200, 3 fehlt die Angabe der griechischen Vokabeln; denn, wenn der Schüler auch φροντίζειν und ἐπιμελεῖσθαι kennt, so liegen ihm doch σποπεῖν und Med., σπουδάζειν, προθυμῶσθαι, μηχανᾶσθαι und πράττειν unterhandeln hier so fern, daß der Lehrer die Vokabeln diktieren muß, wenn die Grammatik sie nicht bietet. Bei ὅσπερ ἂν εἰ, § 207, 3 e ist mit der Einteilung in Potentialis und Irrealis nicht genug gesagt, da der Deutsche die Wendung gleichsam als ob unterschiedslos konstruiert. Es kann durch Nachdenken der Schüler sich kaum mit Sicherheit vor Fehlern bewahren, und es scheint daher rätlich hinzuzusetzen, daß der Irrealis steht, wenn eine bestimmte Person Subjekt ist, der Potentialis, wenn τίς Subjekt ist mit oder ohne Zusatz wie ἰατρός, ναύκληρος und in der oratio obliqua wie Pl. Ap. 23b; der aufgestellte Unterschied ist belegt durch Xen. Cyr. 1, 3, 1, Isocr. 1, 28, Dem. 18, 194, Pl. Phaedr. 268d, Gorg. 479a, 453c, Symp. 199d, Prot. 311b. In § 209, 1 ist hinzuzufügen, daß ἐπεὶ (ἐπειδή) πρῶτον (τάχιστα) für sobald als nur im Praeterito eintritt, beim Futur dafür ὅταν c. conj. aor. steht. Aus § 209, 4 Anm. möchte man das Wort „Selten“ beseitigt sehen, welches den Schüler nicht darüber aufklärt, wann bei πρίν der Indikativ, wann der Infinitiv nach affirmativem Hauptsatze steht. Der erstere tritt bekanntlich nach affirmativem Hauptsatze ein, wenn die beiden durch πρίν verbundenen Handlungen sich zeitlich berühren und daher in Wechselwirkung stehen, weshalb πρίν dann auch durch „bis“ übersetzt werden kann. Die Bemerkung aber, daß πρίν nach negativem Hauptsatze auch mit dem Infinitiv verbunden werden kann, gehört um so weniger in eine Schulgrammatik, als die Stelle An. 4, 5, 30 kritisch unsicher ist und Lysias sich bekanntlich gern der Ausdrucksweise seiner Klienten anschließt und daher auch sonst vom gewöhnlichen Sprachgebrauche abweicht, wie er z. B. der einzige attische Pro-

saiker ist, der *ἐλεύσομαι* 22, 11 zu schreiben wagt. Zu § 211, 3 ist hinzuzufügen: „namentlich wenn der Imperativ der *or. recta* in die *or. obl.* treten müßte, wofür der Lateiner den Konjunktiv, der Grieche aber keine Ausdrucksweise hat; cf. An. 6, 6, 25, Ag. 8, 3, Aeschin. 1, 13 (40); Herodot 8, 81 setzt die Umschreibung mit *συμβουλευώ*. In § 214, 2 fehlt die Notiz, daß ein eingeschobenes *δεῖν* oder *χρῆναι* (cf. 216, 1 Anm.) an dieser Konstruktion nichts ändert. In § 215, 2 fehlen noch eine Anzahl Wendungen, durch die der Grieche konjunktionale Sätze vermeidet: *πρὸ τοῦ* — eher als, *ἀντί τοῦ* — anstatt, daß, *ἐν τῷ* —, *μεταξὺ τοῦ* —, *ἅμα τῷ* —, während, *πρὸς τῷ* —, *μετὰ τοῦ* —, *χωρὶς τοῦ* —, *πλὴν τοῦ* —, *ἐκτὸς τοῦ* außerdem daß, *ἄνευ τοῦ* —, ohne daß, *μέχρι (ἄχρι) τοῦ* — bis, *τοῦ* — damit, *τοῦ μὴ* — damit nicht. Außerdem könnte dem Schüler wohl mitgeteilt werden, daß die Präpositionen *ἀνά* und *ἀμφί* gar nicht und folgende mit der beigefügten Kasusangabe *κατὰ τινος*, *πρὸς τινος*, *παρά τινός* und *τινί*, *ὑπὲρ τι*, *περὶ τινι* und *τί*, *ὑπὸ τινι* und *τί* nur mit persönlichen oder örtlichen Objekten und daher nicht mit dem substantivierten Infinitiv verbunden werden. § 217, 2b fehlt, daß nur *τὸ συμφέρον* neben dem Dativ auch häufig mit dem Genetiv konstruiert wird. Lyk. § 130, Aeschin. 2, 183, Dem. 32, 12, Pl. Polit. 279a. In § 219 fehlt die Norm, welches Particium, ob Praesentis, bez. Perfecti oder Aoristi zu den betreffenden Verben tritt, welches sich meist danach richtet, ob die in das Particium tretende Handlung als gleichzeitig mit der Handlung des regierenden Verbi oder als ihr vorausgehend zu denken ist, bloß die Konstruktion von *φθάνω* ist der Art erstarrt, daß zum Präs. und Impf. von *φθάνω* das Part. Präs., zum Aor., Fut. und Präs. hist. das Part. Aoristi tritt. In § 219, 1b fehlt *καρτερεῖν* und bei *ἀνέχομαι* der Gen. abs., 1c *ἀμαρτάνω*, *περιγίγνομαι*, *εὐτυχεῖω*, 1d *ἀγαπάω*, *χαλεπῶς* — *δυσχερῶς* — *δαδίως φέρω*, § 219, 2a *πυνθάνομαι*, *μανθάνω*, *συνίημι*, *ἐννόεω*, *ἀγνόεω*, *φωράω*, *αἰρέω*, 2b *ποιέω*, 219 Anm. 5 *εἶκα* = *φαίνομαι*, *περιοράω*, *ἐπιλανθάνομαι*, *τηρέω* mit Komps. und *μένω* mit Komp. Wenn bei den beiden letzteren mit ihren Kompositis der Nebenbegriff des Glaubens, daß das zu erwartende Ereignis eintreten werde, obwaltet oder sie direkt oder indirekt wie in der Frage (An. 3, 1, 14) negiert sind, regieren sie den Infinitiv, wenn aber der Wartende weiß, daß das zu erwartende Ereignis eintreten wird, so steht bei den Verbis *μένειν* und *τηρεῖν* mit Komp. das Particium. Unrichtig erklärt Kühner § 473, 2 Anm. den Infinitiv durch den Nebenbegriff des Wünschens, weil man dasjenige meistens wünscht, worauf man wartet, also fast immer und so z. B. auch Th. 1, 134, 2. 8, 108, 4 nicht das Particium, sondern der Infinitiv stehen müßte. In § 220 fehlt die Regel, daß nach den Verbis gehen, kommen, schicken, berufen das Particium Futuri (mit und ohne *ὧς*) steht, § 220, 4 die Konstruktion des Accusativus absolutus

mit ὥσπερ, ὡς in der Meinung, in der Überzeugung, in § 223, 3 die Bemerkung, daß *μή* auch in Fragen steht und stets beim substantivierten Infinitiv, Anm. 1 und 2 die griechischen Verben, welche leugnen u. s. w. bedeuten. Daß nach ἀρνεῖσθαι und Komp., ἀμφισβητεῖν, ἀντιλέγειν, ἀπειπεῖν und ἀπιστεῖν statt des Infinitivus auch ὅτι οὐ, ὡς οὐ folgt, kann man aus Anm. 1 nicht erraten. Absichtlich scheint die Regel hier ausgelassen zu sein, daß *μή* οὐ zum Infinitiv des negierten Satzes tritt, wenn er abhängig ist von οὐ δύναμαι, ἀδύνατόν ἐστιν u. s. w. Aber der Schüler wird ohne die Regel zu kennen auf ein hier seltenes *μή* kommen, dazu ist die Regel ebenso wenig unter die Finessen zu rechnen wie im Lateinischen die Lehre von quin c. conj., also ihre Mittheilung gewiß gerechtfertigt. In den Repititionstabellen S. XIV fehlt θαρρεῖν τινι (Isocr. 8, 12), XVI ἀποστῆναί τινος abfallen, XIX ist bei ἐπιλείπει noch Platz für die anderen mit diesem Verbum verbundenen Substantiva ἐλπίς, τὰ ἐπιτήδεια, τροφή, χρήματα, τὰ ἀρχαῖα ὑποδήματα, χρόνος, ὕδωρ, μισθοφορά, τόλμα, λόγος, δαπάνη, XXIX die Passivkonstruktion von ἐπιτάττω, προστάττω, dasselbe XXX von ἐπιτρέπω, XXXII die Wendung οὐ φθάνω — καί kaum — als, XXXIII bei ψεύδασθαι die Verbindung mit dem Participio Pl. leg. 863c, Xen. Hell. 4, 8, 36.

Außer diesen Erweiterungen, die wesentlich nur ein Ausbau der in der Grammatik mitgetheilten Regeln sind, finden einige Veränderungsvorschläge vielleicht Zustimmung, weniger freilich wohl der Wunsch das Jota subscr. unter θρώσχω § 19, 2 und σώζω § 25, 8, § 42, 5d, § 104, 4, § 106, 38, § 125, 5 zu streichen, damit der Schüler, der es noch nicht in den Ausgaben findet, nicht verwirrt werde. So weicht auch § 37 und 57, 1 ἀθρόος im Spiritus asper von der gewöhnlichen Schreibweise ἀθρόος mit dem Spiritus lenis ab. § 30, 2 Anm. ist es rätlich für das Wort „zuweilen“ zu setzen „häufig“, also: häufig findet sich auch οὕτως vor Konsonanten. In der Bemerkung zu § 30 am Ende fehlt unter den Schriftstellern des älteren Atticismus Antiphon, obgleich die Grammatik aus ihm Belege bringt. § 36, 4 müssen die Worte „für den Voc. Sing. tritt zuweilen der Nominativ ein etc.“, doch wohl lauten: Für den Voc. Sing. tritt im Ausruf der Nominativ ein ὦ φίλος neben ὦ φίλε im Anruf, wonach auch § 42, 5 Anm. 2 zu ändern sein würde. § 63, 5 der Superlativ ἐλάχιστος steht wohl nur aus Versehen bei ὀλίγος, wenigstens haben Th., Pl., Xen. ὀλίγιστος. § 67 ist ἡμῶν αὐτῶν und ὑμῶν αὐτῶν als Reflexivpronomen angeführt statt ἡμέτερος αὐτῶν und ὑμέτερος αὐτῶν oder etwa auch bloß ἡμέτερος und ὑμέτερος. Es würde daher ein Hinweis auf § 175, 3 zu empfehlen sein, wenn daselbst das unhaltbare Wort „vorgezogen“ passend geändert würde; denn φιλοῦμεν (φιλεῖτε) τὸν ἡμῶν (ὑμῶν) αὐτῶν πατέρα ist so selten, daß Schüler es nicht schreiben dürfen. Bei dem dritten

Personalpronomen § 67 empfiehlt es sich *ἐαυτῶν, ἐαυτοῦς, ἐαυτούς* vor *σφῶν αὐτῶν* etc. zu stellen, also *ἐαυτῶν* oder *σφῶν αὐτῶν* u. s. w., oder in einer Anmerkung darauf hinzuweisen, daß *ἐαυτῶν* u. s. w. viel gebräuchlicher ist als *σφῶν αὐτῶν* u. s. w. In § 72 muß die Übersetzung von *ὄσπερ* wohl lauten „gerade welcher“ statt „welcher gerade“, denn letzteres enthält keine Betonung des Wortes *welcher*, sondern ist gleichbedeutend mit „welcher zufällig“. In § 74 Anm. 1 ist die Lücke in der dritten Zeile gewiß mit *πόσοι* auszufüllen oder die Zeile folgendermaßen zu ordnen: *πόσοι*: quot? wie viele? *πηλίκος*: wie alt? wie wichtig? In § 76 sind die Formen *τρισακάδεκα, τεσσαρακάδεκα, πεντεκαίδεκατος* bis *ἐννεακαίδεκατος* mit kleinen Lettern zu drucken oder lieber ist *τρεις(τρία) και δέκα* als das Gewöhnliche zu bezeichnen, *τεσσαρακάδεκα* dagegen ganz zu tilgen, da es sich nur bei Späteren findet. Desgleichen sind *πεντεκαίδεκατος* u. s. w. bis *ἐννεακαίδεκατος* episch, ionisch und spätattisch; die gute attische Prosa hat dafür nur *πέμπτος και δέκατος* u. s. w. bis *ἐνατος και δέκατος*. In § 78, 3 verdienen die Worte „oft auch bei anlautendem *ει* und *ευ*; z. B.“ eine Veränderung; da *εἰκάσω* das einzige *ει* anlautende Verbum ist, welches das Augmentum temporale annehmen kann, so kann von „oft“ nicht die Rede sein, ebensowenig bei *ευ*, wo *εὐρίσκω* und *εὐχόμεαι* selten das Augmentum temporale haben; nur *καθεῖδον* ist eine häufige Form. Über die Komposita mit *εὐ* (*θως*) mußte besonders und eingehend gesprochen werden. In § 92, 2 muß die letzte Zeile folgendermaßen geändert werden: nur *γινώσκω* und *γνωρίζω*, *γνώ*, haben *ε-γνώ-κα, ε-γνώ-ρικα*. In § 112, 3 sind bei *ὄδδια* nicht alle nachweisbaren Formen angeführt, so steht *ὄδδισσαν* Th. 4, 55, 3. 5, 14, 2. Der Opt. und Konj., deren Existenz die Grammatik leugnet, findet sich und zwar *ὄδδισή* Pl. Phaedr. 251a (Bekker) und *ὄδδισσι* Isocr. 18, 43. In § 119, 17 und den Repetitionstabellen S. XX ist *ἐπιμελέομαι* in Klammer gesetzt, so daß der Schüler nirgends erfährt, daß er dem Inf. Präs. nur *ἐπιμελεῖσθαι* zu bilden hat und *ἐπιμέλεισθαι* nicht vorkommt. Daß dies Verbum mit *ὅπως* konstruiert wird, findet sich an keiner von beiden Stellen erwähnt; nur bei *ῥήεις* ist in den Repetitionstabellen *ὅπως* angeführt, eine Konstruktion, die bei diesem Verbum nur den Dichtern und Xenophon angehört ist, während die übrigen Prosaiker und auch Xenophon *τοῦ c.* inf. auf *μέλει* folgen lassen; cf. Xen. Cyr. 3, 1, 30. 8, 7, 17. Dem. 43, 38 und 68. Isocr. 10, 6. Pl. Euthyd. 228a. In § 137, 2 und 140, 2a ist *ἀμφοτέροι* für *ἀμφοτέρως* zu schreiben, da letzteres (außer dem Neutrum bei Dichtern) ungebrauchlich ist. In § 147 empfiehlt es sich der Deutlichkeit halber zu der Formel *παρέχω ἐμαντόν τι* hinzuzufügen: „z. B. *δίκαιον*“, weil *τι* zu allgemein ist und man doch nur den Accusativ eines prädikativen Adjektivums mit *παρέχειν ἐαυτόν* verbinden kann. In § 150 zu 3 ist

ἐπιθυμῶ und *ἐράω* für *ἐπιθυμῶ* und *ἐράω* der Deutlichkeit halber zu schreiben. Die poetische Form *ἐραμαι* könnte füglich § 124, 3 ausgelassen werden. In § 159 zu 1 ist das poetische *χωρεῖν τινος* oder *τινί* zu ersetzen durch *παρὰχωρεῖν τινί τινος* Isocr. 6, 13. In 159, 2 Anm., § 191, 2 und den Repetitionstabellen S. VIII erscheint es rätlich *ὀλίγου* (*μικροῦ*) *δεῖν* einzusetzen für das sehr seltene *ὀλίγου ἐδέησα* und zu bemerken, daß *δεῖν* oft fehlt und das bloße *ὀλίγου* oder *μικροῦ* „beinabe“ bedeutet. In derselben Anmerkung ist sogar gesperrt gedruckt *δέομαι τινός τι* ohne zu bemerken, daß in den sächlichen Accusativ nur das Neutrum eines Pronomens oder Adjektivs treten kann, was aus dem beigegebenen Beispiele nicht ohne weiteres hervorgeht. In § 160, 1 muß aus den Worten „der Genetiv steht bei Komparativen gleich *ἤ* mit Nominativ, Accusativ, (Genetiv) oder Dativ“ der Genetiv gestrichen und höchstens der Dativ in Klammern gesetzt werden, denn der bloße Genetiv steht nach dem Komparativ nie statt *ἤ* mit dem Genetiv, und wenn man wirklich in der Stelle *οὐδεὶς ἐβρέχθη ἀνωτέρω τῶν μαστῶν ὑπὸ τοῦ ποταμοῦ* Xen. An. 1, 4, 17 statt einer Satzverkürzung einen solchen Genetiv finden wollte, so würde aus diesem einen Beispiele doch noch nicht eine Regel für eine Schulgrammatik gemacht werden dürfen. In § 163 steht *τιμᾶν τινα θανάτου* statt *τιμᾶν τινι θανάτου* zu lesen, was jedenfalls ein Druckfehler ist. Zu § 180, 3 sei bemerkt, daß die persönliche Konstruktion von *λέγεσθαι* ebenso wie von den in der Grammatik nicht erwähnten *συμβαίνειν* und *ἀγγέλλεσθαι* nur in der dritten Person vorkommt, also wahrscheinlich nicht wie von den Lateinern bei *dicor* auch auf die erste und zweite Person ausgedehnt worden ist. In § 198 sind die Worte „meist“ und „seltener“ aus dem Satze „die Fragepartikeln haben nach einem Nebentempus meist den Optativ, seltener den Indikativ“ zu beseitigen durch die Wendung: Abhängige Fragen haben nach einem Nebentempus den Indikativ, wenn man nach der Wirklichkeit fragt, dagegen den Optativ, wenn man das Urteil des Gefragten oder seine subjektive Meinung wissen will, z. B. *καὶ τις αὐτὸν ἤρκετο ὅτι θανμάζοι καὶ ὀπίσσοι αὐτῶν τεθῶσι* Th. 3, 113, 3. Dem nicht brauchbaren Worte „seltener“ begegnet man auch § 200, 1. Dasselbst kommt es nicht darauf an, ob der Konjunktiv seltener als der Optativ nach einem Nebentempus in Finalsätzen folgt, sondern zu wissen, wann dies der Fall ist. Es geschieht dies bekanntlich erstens, wenn die Absicht als eine in die Gegenwart fortdauernde gedacht wird, Lys. 1, 4, Th. 1, 31, 3, zweitens richtet sich der Modus häufig nach dem Tempus des nächststehenden Infinitivs oder Participiums, drittens geht wie bei *εἰν, πρὶν ἂν, ἕως ἂν, ὅστις ἂν* etc. auch hier der Konjunktiv der or. recta besonders bei Thukydides ohne weiteres oft in die or. obl. über und viertens folgt der Konjunktiv natürlich auf einen gnomischen Aorist. In § 200, 2 Anm. 2 erklärt sich der Indikativ nach *φοβοῦμαι μή* am leichtesten, wenn

man *μή* als Fragepartikel faßt; jedenfalls muß das Wort „Bisweilen“ beseitigt werden, welches den nach Seltenheiten haschenden Schüler zu Fehlern verführen kann. In § 209, 4b ist die Regel, daß *πρίν ἄν* mit dem Konjunktiv nach einem Nebentempus in *πρίν* mit dem Optativ übergeht, deswegen nicht haltbar, weil die Belegstellen *πρίν* c. opt. nur in or. obl. haben und sogar zweimal nach einem Präsens Xen. Hell. 2, 3, 48. Es ist daher rätlich die Regel folgendermaßen zu bilden: „Bei Bezeichnung von Erwartetem steht nach einem negierten Haupttempus *πρίν ἄν* mit dem Konjunktiv, welches in der or. obl. in *πρίν* ohne *ἄν* mit dem Optativ übergehen kann. Nur das Können darf hier gelehrt werden, weil bekanntlich *πρίν ἄν* wie *ἕάν, ὅπως ἄν, ἴνα* u. s. w. c. conj. ohne weiteres in die or. obl. übergehen kann; cf. An. 1, 1, 10. Die Konstruktion *ἤγισθαί ὅτι* § 211, 1a dürfte sich schwerlich belegen lassen, desgleichen ist aus § 216, 2 „sagen“ und aus der dortigen Anmerkung die Lehre, daß auf Meinen auch etwa *ὡς* folgt, hinwegzulassen. Denn *λέγειν* wird stets mit *ὅτι* oder *ὡς* (*λέγω, ὡς οὐ* oder *οὐ λέγω, ὡς*) verbunden, außer wenn es den Nebenbegriff des Meinens hat, wo es den Infinitiv regiert. Stets den Infinitiv regieren *φάναι, οἶσθαί, νομίζειν, ὑπολαμβάνειν* außer Lys. 7, 19. Xen. Hell. 6, 3, 7. An. 7, 1, 5. Mem. 3, 3, 14. Th. 3, 88, 3. Xen. Cyr. 8, 3, 40, Ausnahmen, welche in eine Schulgrammatik nicht gehören. Dagegen, wenn einmal eine Anmerkung gemacht werden soll, verdienen *μαρτυρεῖν* und *ἀπειλεῖν* besprochen und erstens der Unterschied von *μαρτυρεῖν ὅτι (ὡς)* und *μαρτυρεῖν* c. inf. gelehrt zu werden, und zwar folgen *ὅτι* oder *ὡς* auf *μαρτυρεῖν* zum Ausdruck der Wirklichkeit der Sache, bezüglich der Wahrheit des Zeugnisses, der Infinitiv oder Accusativ c. inf. zur Bezeichnung der Unwahrheit, Unwirklichkeit Isocr. 18, 56. Isae. 3, 13, bei falschem Zeugnisse Isae. 5, 15. 6. 10 und 26, überhaupt bei der Vorstellung, daher nach dem Potentialis Isocr. 19, 36, im Konditionalsatze Aeschin. 2, 59, Pl. Phaedr. 260 e. Die Negation beim Infinitiv ist *μή* Lys. 7, 11. Isae. 6, 4, 9, 10, *οὐ* bei *ὡς*, eine Verbindung *ὅτι οὐ* findet sich nicht. Nach *ἀπειλεῖν* zweitens folgt ziemlich häufig *ὅτι* Cyr. 6, 1, 33. An. 5, 6, 34, *ὡς* An. 5, 5, 22. Th. 8, 33, 1. Pl. Phil. 19 d, *ὡς* c. part. fut. Isocr. 6, 13, während der Infinitiv Futuri gewöhnlich folgt; es ist dann *ἀπειλεῖν* als Verbum des Wollens gedacht, bei der Verbindung mit *ὅτι (ὡς)* als Verbum des Redens. Auch auf *αἰτιᾶσθαι, ἀποκρίνεσθαι, προφασίζεσθαι, ἰσχυρίζεσθαι, δισχυρίζεσθαι, συγχωρεῖν, συναγορεύειν, ὁμολογεῖν, διδάσκειν* folgt bald ein Infinitiv, bald *ὅτι (ὡς)*, je nachdem ihnen der Nebenbegriff des Meinens oder des Wollens beigelegt ist oder sie als Verba des Sagens behandelt sind. In § 219, 1b und Bemerkung VI ist der angegebene Unterschied von *ἄρχομαι ποιεῖν* und *ἀρχομαι ποιῶν* geradezu umzukehren und in Verbindung mit dem Aktivum *ἄρχω, κατάρχω, ὑπάρχω* hat die Regel über den Unterschied zu lauten: bei *ἄρχω ποιῶν* bleibt die Handlung unverändert, die handelnde Person,

das Subjekt wechselt, bei *ἀρχομαι ποιῶν* bleibt das Subjekt dasselbe, die Handlung, der Inhalt der Handlung oder ihr Objekt wechselt, bei *ἀρχομαι ποιεῖν* bleiben sowohl das Subjekt als auch die Handlung dieselben. Daher heißt es Pl. Menex. 237a *ἐπαινοῦντες*, weil der Inhalt der Handlung insofern wechselt, als der Redende sein Lob auf drei verschiedene Weisen oder von drei verschiedenen Punkten aus beginnen kann. So bleibt Xen. Cyr. 8, 8, 2 der *διδάσκων* derselbe, aber die Handlung schließt einen Wechsel in sich, je nachdem sie mit den göttlichen Dingen oder der Geldgier oder der Weichlichkeit beginnt. Desgleichen steht Pl. symp. 186b *ἀπὸ τῆς λαοτικῆς λέγων*, weil er nicht bei der *λατρικῆ* stehen bleiben, sondern nachher auf die *γυμναστικῆ*, *γεωργία*, *μουσικῆ* zu sprechen kommen will. Ähnlich erklärt sich *περιφέρων* Xen. Cyr. 2, 2, 2, wo das Participium steht, weil der *μάγειρος* nicht immer bei demselben Platze die Speisen zu präsentieren anfangen, sondern ein Wechsel in dem Ausgangspunkte (den Anfängen) stattfinden soll. So erklären sich die Participia bei *ἀρχεσθαι* Pl. Soph. 265 a, Theaet. 187 a, Phil. 28 d, Crat. 397 a, Hdt. 6, 75, Xen. Cyr. 1, 2, 2. Unmöglich aber ist es zu denken, daß, wenn z. B. der Grieche sagt *ἤρχετο λέγειν ὅδε*, er damit andeuten wolle, daß der Redende „nachher etwas anderes zu thun“ vorhabe. In den Repetitionstabellen VII findet sich *ἀπογινώσκω ὑμᾶς προφασίας* leider ohne nähere Angabe, woher die Worte entnommen sind. Gewöhnlich wird *ἀπογινώσκω* freisprechen umgekehrt wie *ἀπολύω τινά τινος* mit dem Genetiv der Person und Accusativ der Sache konstruiert Isae. 5, 34. Auf S. XVI ist es fälschlich *ἐφίστημι praeficio τοῦ ξενικοῦ* in τῷ *ξενικῷ* zu ändern. Der Dativ ist bei den transitiven Formen dieses Verbi das ausschließliche Regelmäßige, nur bei dem intransitiven Perf. Act. findet sich ein einziges Mal ein Objektgenetiv. Auf S. XXX sollte von *ἐντέλλω* nur das Medium angeführt sein. Auf S. XXXII ist *ἐπί* bei *μέγα φρονεῖν* irrtümlich in Klammern gesetzt; für den bloßen Dativ bei *μέγα φρονεῖν* dürfte sich wenigstens in der guten attischen Prosa kein Beleg finden. Auch *χαίρω τῶν γεσηνημένων* S. XXXII ist gewiß ein Versehen.

Schließlich seien einige Druckfehler erwähnt. In § 11, 2 ist bei *περί*; das deutsche Semikolon in ein Kolon : zu ändern, damit man nicht ein griechisches Fragezeichen vor sich zu haben vermeint. Ohne Accent ist 17b *πέποιθα*, § 18 *φῶς*, § 25, 11 *αἰτία*, § 75 Anm. 1 *ἔνθα*, § 89 *θηρᾶς* und *βοῶς*, Anm. *χράομαι* und *ἀκροάομαι*, § 160 zu 2 *κρατέω* und *ἡττων εἰμί*, § 182, 28b *μάχεσθαι*. Tabellen S. XIII *Περικλέα*, XIX *συλλέγεσθαι*, XXI *οἶνον*, XXII *ἀποκρίνασθαι*, XLIV *οὐκ ἔστιν*, ohne Spiritus § 37, 1 im Paradigma *ἀγᾶθος*, § 151 *ἄμματ'*, Tabelle VI *ὑπερβάλλω*, XII *οἰγήσομαι*, ohne beides XL *ἠλθον*. Undeutlich ist *τινά* bei *ἀποστερεῖν τινά τινος* § 148, 1 und *ἀνά* § 247, 7b. Im Register ist *ἀπολαύειν* falsch citiert und 157, 3 für 156, 3 zu schreiben und S. 177 ist zu 2a in 3 zu ändern. In 226, 2

ist „gedehnt“ oder „lang“ für den Provinzialismus „gelängt“ einzusetzen.

All diese Ausstellungen betreffen nur Einzelheiten, lassen sich leicht beseitigen und mindern durchaus nicht den Wert des Werkes, welches durch seine Klarheit und Knappheit sich vielfach vor den meisten anderen griechischen Schulgrammatiken auszeichnet.

Halle a. S.

A. Weiske.

J. N. Madvig, *Syntax der griechischen Sprache, besonders der attischen Sprachform, für Schulen und für jüngere Philologen. Zweite verbesserte Auflage.* Braunschweig, Fr. Vieweg und Sohn, 1884. X und 301 S. 8.

Die 1847 erschienene griechische Syntax Madvigs hat im Auslande mehr Verbreitung gefunden als in Deutschland; in das Englische, Holländische, zuletzt auch in das Französische übersetzt, in der dänischen Sprache wiederholt herausgegeben, war sie wohl in Deutschland schnell vergriffen, erscheint aber erst jetzt in zweiter Auflage. Das Verhältnis der beiden Auflagen zu einander anzugeben ist dem Ref. unmöglich, da er die erste nicht zur Hand hat, und würde sich auch deshalb nicht empfehlen, weil die zweite Auflage für einen großen, vielleicht für den größten Teil der jetzt lebenden Philologen den Wert einer ersten hat. Die folgenden Zeilen sollen vielmehr die Anlage des Werkes, die manches Eigentümliche hat, zeigen und erklären, wobei Mg.s 1875 bei Teubner erschienene „kleine philologische Schriften“, insbesondere die Abhandlung „vom Entstehen und Wesen der grammatischen Bezeichnungen“, maßgebend sein werden.

Als Gegner jeder genetischen Darstellung der Syntax konnte Mg. unmöglich die Sprachform des Epos der Behandlung zu Grunde legen, welches „eine einzelne Periode der schwankenden Entwicklung in sehr zufälliger Gestalt und Überlieferung repräsentiert“, oder den Wert komparativer Sprachforschung für die wissenschaftliche Behandlung seiner Aufgabe überschätzen, einer Art Sprachforschung, die wohl den Blick für die Beweglichkeit der Sprachbildung öffnen und schärfen könne, aber leicht die unsicheren und zufälligen Mittel der Formenbildung zur Erklärung syntaktischer Formen mißbrauche, welche in dem noch oder früher sie begleitenden lebendigen Sprachgeföhle wurzeln und darum auch aus diesem zu erklären seien. Vielmehr glaubte er die Aufgabe der grammatischen Bezeichnungen, wie er sie auffaßt, zum Ausgangspunkte nehmen und von diesen aus die besonderen Wege verfolgen zu sollen, welche die griechische Sprache, im einzelnen ohne klares Bewußtsein, zur Lösung ihrer Aufgabe eingeschlagen hat, und hoffte so nicht nur eine wirklich wissenschaftliche, sondern zugleich eine praktische Syntax zu schaffen, die vornehmlich den Höhepunkt berücksichtigt, den die griechische Sprache nach mühsamem Aufsteigen erreicht hat, und die früheren und späteren Perioden nur in wenigen klar ausgeprägten Abweichungen streift.

Der erste Abschnitt „von der Verbindung der Wörter im Satze“ beginnt mit der Lehre von der Konkordanz des Subjekts und Prädikats, des Substantivs und Attributs, worauf die Lehre vom Artikel zur Kasuslehre überleitet. Obwohl diese Disposition die gewöhnliche ist, hat sich Mg. zu derselben nicht ohne ein gewisses Mißbehagen entschlossen, denn mit der Syntax als der Lehre vom Satze hat der Artikel nichts zu schaffen und gewisse Eigenheiten der Sprache in der Verwendung desselben, welche sich ohne Rücksicht auf einen gegebenen Kontext nicht besprechen lassen, rechtfertigen genau genommen nicht die systematische Behandlung auch der übrigen Verwendung. Ein Anhang zum Artikel, ausdrücklich als eigentlich nicht zur Syntax gehörig bezeichnet, betrifft Abweichungen im Gebrauche des Singulars und Plurals. — Die Kasuslehre behandelt in demselben Kapitel Nominativ und Accusativ; das Überraschende dieser Einrichtung besteht in folgenden Erwägungen. Insofern durch die Objektsvorstellung von außen her eine nebenbestimmende Vorstellung zum transitiven Verbum nicht hinzugefügt wird, lag ein Bedürfnis zu grammatischer Bezeichnung des Objekts durch Flexion nicht vor; vielmehr sicherte die Wortstellung, und mehr als diese, oft selbst ohne diese die Beschaffenheit der Vorstellungen die richtige Auffassung des Gehörten ohne Flexion und hinderte eine Verwechslung des Subjekts und Objekts. Diese Träger der Handlung nehmen direkt an derselben Teil, die nur auf verschiedene Weise von beiden gilt; auch der Accusativ ist daher ein casus rectus im Gegensatz zu dem Genetiv und Dativ, welche lokale Verhältnisse zur Handlung, sei es geradezu sinnliche, sei es von der Einbildungskraft sinnlich gestaltete, ausdrücken. Dieser Auffassung steht die Thatsache, daß Nominativ und Accusativ verschieden lauten, nur scheinbar gegenüber. Zunächst hat die ganze Klasse der Neutra beide nicht unterschieden, sondern bietet in beiden sogenannten Kasus, um nur vom Singular zu reden, den nackten Stamm mit denselben euphonischen Veränderungen. In den anderen Geschlechtern aber ist ν resp. α des Accusativs nicht etwa Kasuszeichen, sondern ν (wie im Dat. Plur. und in der Konjugation) euphonisch, α Rest aus $\alpha\nu$, darin α als der leichteste Vokal das euphonische ν mit dem konsonantischen Stamm verband, ν aber schliesslich unhörbar wurde und wegfiel. So giebt denn der Ausgang den Accusativen der beiden ersten Geschlechter das trügerische Aussehen eines eigenen Kasus, was der Accusativ so wenig ist als der Nominativ. In diesem wird zur Hervorhebung ς verwendet, in anderen Fällen hat eine schärfere Aussprache den ursprünglichen Nasal verdrängt. Nachdem sich auf diese Weise aus der ursprünglichen einen Form zwei lautlich verschiedene entwickelt hatten, wurde die eine ausschliesslich zum Ausdrucke des Subjekts verwendet, während die andere nicht bloß für das Objekt Regel wurde, sondern auch für diejenigen Nebenvorstellungen, welche, um in ihrem Verhältnis zum Gesamtbilde

des Satzes deutlich zu werden, keinen eigentlichen Kasus erforderten, sowie für diejenigen Präpositionen, die nach ihrer Bedeutung nicht unter ein Verhältnis fielen, für das der Genetiv oder Dativ gebildet war. Mg. wendet sich also in der Auffassung des Accusativ gegen die „Lokalisten“, welche vom Accusativ des Zieles ausgehend den „Kasus“ als ursprünglich die Bewegung nach einem Orte bezeichnend erklären; nach ihm ist der Accusativ so wenig wie der Nominativ ein Kasus im eigentlichen Sinne, sondern setzt den bloßen Begriff, den angemessen im Gesamtbilde des Satzes unterzubringen der Reflexion ohne Mühe gelinge, wie sich z. B. neben dem Verbum der Bewegung der Accusativ ganz von selbst als der Ausdruck des Zieles ergebe. Eine derartige Argumentation führt selbstverständlich nicht mit der Überzeugungskraft eines mathematischen Beweises zum Resultate; ehe der Leser die eine oder die andere Stellung dazu nimmt, wird er jedenfalls das umfangreiche sprachliche Material zu prüfen haben, das Mg. zu seinem Beweise heranzieht. Wir verstehen nunmehr die Überschrift „Nominativ und Accusativ“, zugleich aber auch die Disposition des unter derselben behandelten Stoffes. Mg. konnte z. B. nicht wie Krüger mit dem Accusativ der räumlichen und zeitlichen Ausdehnung beginnen und mit dem des Bezuges fortfahren: nach ihm dient der Accusativ spezifisch zum Ausdruck des unmittelbar behandelten Objekts, wie von den lokativen oder eigentlichen Kasus der Dativ die Beziehung auf etwas, der Genetiv den Zusammenhang mit etwas oder ein Ausgehen von etwas ausdrückt, nicht den Ursprung, welche alte, an die Benennung des Kasus anknüpfende Erklärung Mg. in den kleineren Schriften (S. 123) ebenso schlagend wie drastisch widerlegt hat. Mg. beginnt vielmehr mit dem Objektsaccusativ, fährt fort mit dem Accusativ nach Präpositionen und Partikeln und schließt mit den übrigen Fällen, in denen nach seiner Auffassung die Rücksicht auf Verständlichkeit die eigentlichen Kasus nicht erforderte (Accusativ des Maßes, der Zeit, des Bezuges, in adverbialen Bildungen). In analoger Weise behandelt er unter Dativ und Genetiv zunächst die Fälle, in denen die Kasus in ihrer ursprünglichen, räumlichen Bedeutung fungieren, dann die Abhängigkeit derselben von Präpositionen, die, selbst lokale Anschauungen bezweckend, den Inhalt der Kasus nur noch mehr spezialisieren, endlich die nicht sinnlichen Verhältnisse, die analog den sinnlichen ausgedrückt werden. Die strengste Durchführung der den einzelnen Kasus, zu denen ich jetzt auch den Accusativ rechnen will, untergelegten Grundbedeutung mußte in einer Arbeit von Madvig erwartet werden. So lesen wir unter Accusativ nicht, was wohl in anderen Grammatiken zu finden ist: abweichend vom Deutschen regieren den Accusativ die Worte des Nützens und Schadens u. s. w., sondern: „Vielen Verben liegt im Griechischen eine etwas andere Auffassung zu Grunde als denjenigen deutschen oder lateinischen, durch welche sie gewöhnlich übersetzt werden, und sie werden daher anders (tran-

sitiv) konstruiert. Dies ist im einzelnen aus dem Wörterbuch zu lernen“, worauf am Ende der Seite unter dem Striche die wesentlichsten Transitiva, denen im Lateinischen Intransitiva entsprechen, folgen. Darum haben auch nicht *εὔχεσθαι, πολεμεῖν* u. s. w. das Objekt im Dativ nach sich, sondern „bei diesen Intransitiven, die für die Griechen nicht die Vorstellung einer unmittelbaren Behandlung enthalten, steht der Dativ als Beziehungsobjekt“, — Der Ausdruck lehnt sich hier wie überhaupt dem in der lateinischen Grammatik desselben Verfassers an, wofern beide Sprachen ihre Aufgabe in derselben Weise gelöst haben. Daher kehren auch die Bezeichnungen gen. generis, definitivus, partitivus u. s. w. wieder, während spezifische Termini der modernen griechischen Grammatiken, wie Accusativ des Inhalts, des Bezuges gemieden sind. Nicht glücklich hat Mg. die erste besondere Art des Genetivs (§ 47) als Gen. des Zusammenhanges und des Besitzes bezeichnet (§ 280 der lateinischen Grammatik als gen. conianctivus et possessivus), nachdem er den Genetiv schon im allgemeinen als Ausdruck des Zusammenhanges erklärt hat. Insofern Mg. im übrigen eine erschöpfende Behandlung wenigstens der gewöhnlichen attischen Sprachform angestrebt und, soweit Ref. beurteilen kann, auch geleistet hat, muß unter Accusativ die Übergangung des acc. factitivus auffallen, unter den sich der eine der beiden von Verben wie *διαίρεῖν, διανέμειν, καταλέγειν* regierten Accusative (§ 24 c) subsumieren liefs. Die Anm. zu § 24: „Die Griechen sagen sogar *ἀξάνειν τιὰ μέγαν, αἰρεῖν τι μέγα* u. dgl., wo der Begriff der Apposition schon im Verbum liegt“, konnte auf kühnere Verbindungen führen, abgesehen von *ἀξάνειν τιὰ τοσοῦτον, ἐλλόγιμον* auf die gewöhnlich proleptische genannten Verbindungen wie *ἤδη λαμπρὸν ἤλιον σέλας ἔφα κινεῖ φάσματ' ὀρνίθων σαφῆ*. — Die Lehre von den Präpositionen folgt als Anhang zur Kasuslehre und behandelt nach wenigen einleitenden Bemerkungen ausschließlich diejenigen Präpositionen, welche mehr als einen Kasus regieren. Da der Passus in der Syntax jedenfalls unerläßlich ist, so scheint dem Ref. in diesem Kapitel die Aufgabe von Mg. nicht zur Genüge gelöst. Lehrreiche Details über *εἰς* nach Verben der Ruhe, *ἐν* nach Verben der Bewegung und besonders über die Stellung der zum Kasus gehörenden Bestimmungen, über Wiederholung und Nichtwiederholung der Präposition bei mehrfacher Rektion schließen den Abschnitt. Über die Nuance, welche die Präpositionen in Zusammensetzungen dem Begriffe geben, schweigt Mg. von einer Bemerkung abgesehen, welche einen Teil der Komposita mit *μετά* betrifft. Insofern diese Nuance in einigen Fällen ohne Einfluss ist auf die Konstruktion (*καθορῶ, διαβάλλω, παραγγέλλω*), die Fälle aber, wo sie auf anderes bestimmend einwirkt, bereits in der Kasuslehre behandelt sind, wird sich gegen dieses Schweigen nichts einwenden lassen. — Unter „Genera des Verbums“, einem Abschnitt, der wieder ausdrücklich als eigentlich nicht zur Syntax

gehörig bezeichnet ist, bekämpft Mg. die übliche Auffassung der Verbe *λούομαι*, *ἀλείφομαι* u. s. w. als transitiver Media; in diesen Fällen werde die Handlung mehr als eine blofs intransitive, ohne ein bestimmtes äußeres Objekt aufgefaßt, während bei ausdrücklich reflexiver Bedeutung, wenn das Subjekt deutlich zugleich als besonderer Gegenstand der Handlung gedacht werde, das Aktivum mit dem Reflexivpronomen nötig sei. In der Konsequenz des oben über den Accusativ nach Mg. Bemerkten liegt unter Gerundiv, das im Anschlusse daran behandelt wird, die Erklärung des Accusativ in *οὐ δουλεύετον τοὺς νοῦν ἔχοντας τοῖς οὐτῶ κακῶς φρονούσιν*: „man dachte sich die handelnde Person im allgemeinen ohne das spezielle durch den Dativ bezeichnete Verhältnis, und doch auch nicht als wirkliches grammatisches Subjekt“ eine Erklärung, die ohne das Bemerkte ganz unverständlich ist. — Recht eingehend bespricht Mg. die „Eigentümlichkeiten in der adjektivischen Verbindung der demonstrativen und relativen Pronomina und in ihrem Verhalten im Satze“. Um so auffallender ist, dafs § 100 d desjenigen Gebrauches, nach welchem das Substantivum in verschiedener Rektion (als direktes Objekt, Beziehungsobjekt, im Genetiv) von mehreren Worten abhängig gemacht, ohne durch ein demonstratives Pronomen wiederholt zu werden, nur in einem Kasus gesetzt wird und zwar in demjenigen, den das nächststehende Verbum verlangt, nur in einer Parenthese und nicht erschöpfend gedacht wird; denn neben *πάντων ἄρχειν τε καὶ κολάζειν* ist doch auch *ἄρχειν τε καὶ κολάζειν πάντα* korrektes Griechisch. Besonders eingehend ist § 103 über die Attraktion des Pronomen relativum. Wenn indes hier unter den selteneren und unregelmäßigen Fällen aus Isokrates angeführt wird: *δεῖ τοὺς μέλλοντας διοίσειν περὶ τι πρῶτον πρὸς τοῦτο πεφικέναι καλῶς, πρὸς ὃ ἂν προηρημένοι ἐγγράνωσιν*, wo die Präposition des Demonstrantivs bei dem Relativ, zu dem sie nicht gehöre, wiederholt werde, so möchte ich vielmehr, um nicht eine ganz unerhörte Kühnheit anzunehmen, an eine Anakoluthie glauben, bei welcher *πρὸς τοῦτο* ignoriert wird, oder *πρὸς ὃ* nicht als einfachen Relativsatz, sondern als Epexegeze zu *πρὸς τοῦτο* auffassen. Ich vergleiche mit diesem Fall den § 157 erwähnten (*δοκεῖ μοι τοῦτῳ διαφέρειν ἀνὴρ τῶν ἄλλων ζώων, τῷ τιμῆς ὀρέγεσθαι*) und den in § 165 b (*τὸ δίκαιον τοῦτ' ἐστὶ, πλέον ἔχειν τοὺς ἄρχοντας τῶν ἀρχομένων*). Auch die Attraktion in *ἡμέρα πέμπτη ἀφ' ἧς ἐξέβαλεν Ἀγησίλαος* ist nicht eben auffallend kühn, wenn man nämlich als den vollen Ausdruck *ἀπὸ τῆς ἡμέρας, ἧ* (nicht *ἐν ἧ*) annimmt.

Die Moduslehre behandelt in den ersten drei Kapiteln den Indikativ, „in welchem etwas schlechthin ohne irgend eine Nebendeutung ausgesagt oder auf dieselbe Weise etwas gefragt wird“, und den Konjunktiv und Optativ, in denen „etwas als blofs gedachte Vorstellung ausgesagt wird, ohne von dem Redenden durch die Aussage zugleich für wirklich erklärt zu werden“. Mg.

ist deshalb noch nicht der Ansicht, daß diese erste Bestimmung der Rede überall hervortreten müsse; schon der Umstand, daß in der lateinischen und griechischen Sprache, die sich noch dazu lange gemeinschaftlich entwickelt haben, der Umfang des Indikativs einerseits und des Konjunktivs resp. Konjunktivs und Optativs andererseits verschieden ist, warnt ihn, den ganzen Gebrauch unmittelbar aus der Grundbedeutung erklären zu wollen. Vielmehr ist nach ihm die Ursache der grammatischen Bezeichnung in der Entwicklung der Sprachen zu einem Anlaß herabgesetzt, der, wenn die Gefahr falscher Auffassung von Seiten des Hörenden nicht vorlag, auch nicht wirken konnte, wie z. B. nach *ὅτι* (*ὡς*) in Aussagesätzen die nur gedachte fremde Vorstellung, die ja doch in allen Fällen zum Ausdruck gebracht werden soll, beim Bericht von einer Rede oder Meinung der Vergangenheit nur zum Teil, bei einem solchen von einer Rede der Gegenwart nie eine grammatische Bezeichnung gefunden hat. Wir verstehen nunmehr, was Mg. § 119 Anm. sagt: „der Konjunktiv und der Optativ werden bei weitem nicht in allen den Arten von Nebensätzen gebraucht, die etwas bloß Vorgestelltes und Gedachtes bezeichnen, sondern nur da, wo das Bedürfnis einer Bezeichnung gefühlt worden war, während andere ohne besondere Bezeichnung im Indikativ ausgesagt werden“. Umgekehrt war der Zweck der grammatischen Bezeichnung des nur Gedachten durch den Konjunktiv oder Optativ zu wenig das Ergebnis logischer Erwägung, als daß die Bezeichnung nicht auch auf andere Verhältnisse hätten ausgedehnt werden können, infolge dessen diese Modi zu Modis des Nebensatzes unbestimmten Umfangs herabsanken. Damit erklärt sich zugleich die Ausdehnung des Indikativs zum Ausdruck der nichtwirklichen Bedingung und des Indikativs mit *ἄν* zum Ausdruck des unter einer solchen ebenfalls Nichtwirklichen, welchen letzteren Indikativ Mg. einen Modus ohne Biegungsform nennt. — Die sonst übliche Trennung „Modi a) in Hauptsätzen b) in Nebensätzen“ verwirft Mg., offenbar weil er in Hauptsätzen den Modis keine andere Bedeutung zu Grunde legen konnte als in Nebensätzen; der Optativ mit *ἄν* in Hauptsätzen z. B. erhält potentiale Bedeutung und stellt etwas „als ein Experiment der Vorstellung, als einen entstehenden Gedanken“ hin. Demgemäß bespricht Mg. unter Indikativ zugleich den ersten und vierten, unter Konjunktiv den zweiten, unter Optativ den dritten hypothetischen Fall. Im ganzen wird sich nicht leugnen lassen, daß bei dieser Verteilung des Stoffes manches Zusammengehörige getrennt ist und besonders unter „Optativ“ Regeln wiederkehren, die mit wenig verändertem Gesichtspunkt schon unter „Konjunktiv“ behandelt sind. Aufgefallen ist mir § 123 Anm. 5: „nach *βούλει, βούλεσθε* (meistens fragend) steht der Aorist im Konjunktiv mit ausgelassenem *ὅπως* (nie das Fut. Indik.)“. Soll damit gemeint sein, was allem Anschein nach damit gesagt ist, daß in Fällen wie *βούλεσθ' ὅν ὑμῖν παράσχωμαι μάρτυρας* der Konjunktiv elliptisch und zwar abhängig von einem gefühlten *ὅπως*

stehe, so wäre die Auffassung wesentlich anders als die gewöhnliche, welche den Konjunktiv dem § 121 (*coni. dubitativus*) unterordnen würde. — Auf den Optativ folgt der Imperativ, der, demselben allgemeinen Motive entsprungen wie der Optativ, nur eine andere spezielle Bestimmung hat. Der Infinitiv ist nach Mg. eine Form des Nebensatzes, in welcher unwesentliche Bezeichnungen des Hauptsatzes nicht ausgedrückt sind, nämlich Person und Numerus; der Accusativ als Subjekt desselben hat außerdem das Nominativzeichen unterdrückt, das sich, wie oben gesehen, schon durch sein Fehlen in zahlreichen Substantiven als unnötig erweist. Dieser begriffsausfüllende Nebensatz wird durch den Artikel im Genetiv oder Dativ anderen Wörtern des Satzes angeschlossen, durch die Präposition angeknüpft zum Andeuten von Umstandsverhältnissen gebraucht. Mg. behandelt nun den bloßen Infinitiv selbständig und substantiviert, dann die Rektion der Adjektive, Participien und Substantive, die als Prädikatsnomina oder Appositionen zu dem Infinitiv treten, endlich den Accusativ mit dem Infinitiv, selbständig und substantiviert, eine Disposition, die manche Wiederholung des unter dem bloßen Infinitiv Bemerkten unter Accusativ mit dem Infinitiv zur Folge hat, wie auch hin und wieder die Beispiele der vorausgehenden Paragraphen die Regeln der folgenden schon voraussetzen (§ 154 Anm: *ὑπὲρ αὐτοῦ τοῦ ποιήσασθαι τὴν πόλιν εὐρήνην* § 170c; § 154b Anm: *τὸ ἀρχικούς εἶναι ἀνθρώπων* und mehrere der folgenden Beispiele § 158b). Wesentlicher ist schon, daß § 145 Anm. 1 die Verba, die Furcht, einen Anfang, ein Vergessen bezeichnen, ohne Andeutung der doch unter Umständen notwendigen Participialkonstruktion unter Infinitiv aufgeführt sind. Doch diese und ähnliche Unebenheiten in der Ökonomie dürften jedem nicht geradezu kompendienhaft angelegten Werke anhaften. Was Mg. § 166a Anm. lehrt, in den Worten *οὕτως ἀγνωμόνως ἔχετε, ὥστε ἐλπίζετε*; habe *ὥστε* den Indikativ nach sich, obwohl nach der verneinenden Frage die Folge kein Faktum sei, und zwar weil die Frage wesentlich den Satz mit *ὥστε* betreffe, scheint mir nicht zutreffend; die Folge ist vielmehr eine tatsächliche, die Frageform kommt der anderen *ἀρ' οὐχ οὕτως ἀγνωμόνως ἔχετε*; oder dem affirmativen Satze *οὕτως ἀγνωμόνως ἔχετε* ganz nahe. Ebenda dürfte in den Worten *τὰ πράγματα ὁρῶ εἰς τοῦτο προήκοντα ὥστε ὅπως μὴ πεισόμεθα αὐτοὶ πρότερον κακῶς σέβασθαι δέον* die Annahme einer Attraktion des *δέον* durch *ὁρῶ προήκοντα* bedenklich sein. Unter § 196 (Acc. mit dem Inf. in Relativsätzen, die an einen Acc. mit dem Inf. angeschlossen sind) findet sich in Klammern aus Dem. 23, 194 *Οὐδέν' ἂν νομίζω τοσαύτ' ἀγαθὰ ποιῆσαι, δι' ὃν ὑμῖν προσήκειν ἐπιροκῆσαι*; vermutlich hat Mg. durch die Klammern andeuten wollen, daß in diesem Falle ausnahmsweise der Relativsatz im Acc. mit dem Inf. stehe, obgleich er die Bestimmung eines Begriffes im Hauptsatze enthalte. Vielleicht trifft folgende Erklärung das Richtige: der Relativsatz

hat sich statt an *τοσαῦτα* an das durch die Stellung prävalierende *ὁδόν* angeschlossen, gleichwohl aber, weil thatsächlich einen Grad ausdrückend, den Infinitiv angenommen, der nach *ὡστε* (*δι' αὐτὸν*) tadellos wäre. Der Schluß des Kapitels betrifft die Zeiten des Infinitivs und bietet eine Reihe der instruktivsten Betrachtungen, die man in dieser Zusammenstellung in anderen Grammatiken nicht finden dürfte. — Das Particip, durch welches das Verbum zum Attribut umgesetzt wird, ist im Griechischen noch mehr als in anderen Sprachen zu einem der wichtigsten Mittel geworden für die Vereinigung einzelner Anschauungen zu Totalanschauungen; nicht bloß aktivisch und passivisch, wie im Deutschen, die Verbalvorstellung in adjektivischer Gestalt ausdrückend hat es selbst noch in größerem Umfange als im Lateinischen durch das Annehmen der für die Zeitbezeichnung gefundenen Modifikationen des Verbalstammes die Eigenschaft erhalten, die feinsten Nuancen verständlich zu machen. Die Duogenetivkonstruktion, in welcher das durch ein Particip charakterisierte Substantiv in einem obliquen Kasus als Nebenbestimmung verwendet wird, hat den Wert eines Nebensatzes und ist geeignet, mit diesem vereinigt die bunteste Fülle von Einzelvorstellungen zu einem Gesamtbilde zu vereinigen. Die Disposition der grammatischen Behandlung ergab sich von selbst; das einfache Particip beginnt, der Doppelgenetiv folgt, im Anschluss daran wird von der Abart desselben, dem Doppelaccusativ, gehandelt, und wie in dem vorhergehenden Abschnitte so finden wir auch hier zum Schluß Bemerkungen über die Zeiten des Particips. Den wohl sonst gemachten Unterschied zwischen *ἄρχομαι ποιῶν* und *ἄρχομαι ποιεῖν* hat Mg. fallen lassen. *ἄρχομαι*, sagt er, hat gewöhnlich den Infinitiv, selten das Particip. Das Beispiel aus Xen. Anab. I 8 27 *μαχόμενοι καὶ βασιλεὺς καὶ Κύρος καὶ οἱ ἄμφ' αὐτοῦς, ὅποσοι μὲν τῶν ἄμφι βασιλέα ἀπέθνησκον Κτησίας λέγει, Κύρος δὲ αὐτός τε ἀπέθανε καὶ ὅτι οἱ ἄριστοι* würde im § 176e besser eine gesonderte Stelle einnehmen; denn wenn auch Ktesias selbst als Leibarzt des Darius auf dem Schlachtfelde war, so ist er doch nicht ein Teil der in *καὶ βασιλεὺς καὶ Κύρος καὶ οἱ ἄμφ' αὐτοῖς* vereinigten Personen in dem Sinne, in welchem nach der ursprünglichen Absicht Xenophons der Satz etwas vom Teile prädicieren sollte; dieser Teil ist vielmehr gegen diese Absicht, also anakolutisch, in den Nebensatz *ὅποσοι μὲν κτλ.* gerückt worden.

Das Kapitel über Eigentümlichkeiten in der Verbindung von beigeordneten Sätzen und von Haupt- und Nebensätzen sowie über Fragesätze giebt eine Menge lehrreicher Details, z. T. solcher, die wir sonst anderweitig untergebracht sehen, wie über *εἰ* nach Verben des Affektes. Sehr oft freilich verweist Mg. gerade in diesem Kapitel auf das Lexikon als auf eine ergänzende Quelle der Belehrung, wo doch andere ausführliche Grammatiker zu reden pflegen. Auch darf nicht verschwiegen werden, daß ab-

gesehen von diesen Fällen die Bemerkungen, so eingehend sie anderen Orts sind, zuweilen eine Erweiterung wünschen lassen. „Bisweilen“ (bei Plato doch recht oft, doch s. u.), heisst es § 194 „wird zu einer Bedingung noch eine andere speziellere und nähere gefügt: *Εἰ ἐτύγχανόν σε θρωπῶν, τίς ἐστιτῶν ζωγράφων Ζεῦξις, εἰ μοι εἶπες . . . ἄρ' οὐκ ἂν δικαίως σε ἠρόμην . . .*“ Hier bedürfte jedenfalls das Verhältnis der Bedingungen zu einander und zum Hauptsatze einer genaueren Besprechung, zumal die irrigte Auffassung, die Bedingungen seien koordiniert, also eine Anaphora angewendet, nahe liegt. Über *γάρ* in der Frage habe ich nichts, über *γάρ* in der Antwort wenig gefunden; andere Lücken mögen damit entschuldigt sein, dass die Syntax ausgesprochenermassen nicht allen Bedürfnissen genügen will. — Das Kapitel über die Negationen bildet den Schluss. Die Worte in § 205 Anm. 3: „Sogar bei einem Infinitiv nach *ὥστε* steht *οὐ*, wenn *ὥστε* nach einem von *φημί*, *οἶμαι* u. s. w. regierten Accusativ mit dem Infinitiv folgt“, eine Regel, die nach Mg. eine höchst seltene Ausnahme bildet von der geläufigen Verwendung der Negation *μή* im Infinitiv nach *ὥστε*, erklären die zunächst unverständliche Erläuterung zu Dem. 19. 308 in § 166. Hier sei zur Charakterisierung des Verfahrens, das die ganze Syntax durchzieht, ein Fall bemerkt: § 206 lehrt Mg., dass durch *οὐδέ* oder *μηδέ* verneinende Fortsetzungen zu Verneinungen gefügt werden und überlässt dem Leser selbst aus einem in Parenthese und in kleiner Schrift beigefügten Beispiele den Schluss zu ziehen, dass zur verneinenden Fortsetzung affirmativer Glieder *καὶ οὐ* und *καὶ μή* dienen; er verschweigt also gänzlich, dass die Dichter den Unterschied von *οὐδέ* und *καὶ οὐ*, *μηδέ* und *καὶ μή* nicht kennen, und ignoriert, weil er wenigstens im Prinzip vereinzelt Erscheinungen nicht bringen will, die seltenen Fälle, in denen die Prosaiker durch *οὐδέ* (*μηδέ*) Affirmatives fortsetzen. — Die Schlusskapitel handeln über „gewisse besondere Unregelmässigkeiten der Wortfügung“ (besonders die Ellipse und die Anakoluthie) und „die Folge und Stellung der Wörter und Sätze“.

Besonders derjenige, welcher von der Lektüre der kleinen Schriften kommt, wird zu nicht geringer Überraschung den Stil unserer Syntax ziemlich klar und gewandt finden und zweifellos anerkennen, dass der grosse Ausländer hier, wo er unmittelbar deutsch gedacht hat, eine Beherrschung unserer Sprache zeigt, die derselbe als Übersetzer seiner dänischen Schriften nicht vermuten liefs. In der That ist die Summe des in dieser Hinsicht Verbesserungbedürftigen nicht sonderlich gröfser, als sie besonders in ersten Auflagen unserer Landsleute zu sein pflegt; andererseits begegnen hin und wieder Verstöfse ganz absonderlicher Art, wie sie natürlich ein Deutscher nicht machen wird. Zunächst einige allgemeine Bemerkungen. Häufig sagt Mg., eine Konstruktion werde „regelmässig“ angewendet, während er doch manche Ausnahme anführen mufs, mit andern Worten „in der Regel“ meint. „Bis-

weilen“ findet nach ihm statt, was nicht „vereinzelt“, sondern „nicht selten“ vorkommt (vergl. den oben angeführten Fall). Namentlich gegen Ende lesen wir häufig: „Von . . . siehe § . . .“, wo doch „über“ erforderlich ist oder „wegen“, welche letztere Präposition sich allerdings auch nur in deutschen Grammatiken fremder Sprachen und deutschen Kommentaren zu fremden Schriftstellern in dieser Verwendung finden dürfte. Und ob wohl das häufige Verbum „unterverstehen“ und das einmal gebrauchte Substantivum „Unterverstehung“ bei Klassikern vorkommt? Im folgenden verzeichne ich vereinzelte Unebenheiten in der Reihenfolge, in der sie begegnen; das mich keine andere Absicht leite als die, für weitere Auflagen eine Grundlage der Emendation zu schaffen, bedarf kaum der Versicherung. § 26a: der Accusativ eines Substantivs von demselben Stamm oder welches einen dem Verbum verwandten Begriff ausdrückt (oder eines Substantivs, welches). — § 59 erwägte (erwog). Ebenda Anm. teils-teils (sowohl - als auch). — § 68 Anm.: Wirksamkeiten (Wirkungen). § 75, 1 f. Sache, welche den Ausschlag macht (ausmacht, noch besser: Größe des Ausschlages, den etwas giebt). — § 77 b *λόγος πρὸς Ἀσπίνην* Rede gegen L. (an L. gerichtet). — § 90 Anm. 1 Bestreben nach Kürze (Streben n. K.). — § 101a, das der relative Satz vor dem Demonstrativem vorhergeht (dem D. v.). — § 114b ist „oder“ zu streichen. — § 119 der Konjunktiv bezeichnet die Aussage — als möglich vorkommenden Fall (als möglicher Weise v. F.). — § 121 was jemand will, das man (was man nach dem Willen jemandes thun soll). — § 136 ohne irgend eine bestimmte entweder ausgesprochene oder im Zusammenhange liegende Bedingung „entweder“ zu streichen). — § 164 Anm. 3 (Gelder) zurückzubezahlen (zurückzuzahlen; denn ich zahle Geld, ich bezahle eine Waare). — § 196 ist das relative „das“ auf „eines Verhältnisses oder eines Umstandes“ bezogen; hier ist eine gänzliche Umgestaltung der Regel notwendig. — § 200b Anm. an einigen ganz einzelnen Stellen (g. vereinzelt S.). . . In zwei der erwähnten Fälle (§ 121 und 136) hat Mg. lateinische Konstruktion angewendet. — Unklar ist der Unterschied, den Mg. § 62 in der Erläuterung des Genetivs in Verbindungen wie *γράφεισθαι τινα νόμον* macht: „der Genetiv scheint zu beruhen entweder auf der Vorstellung von einem Hinführen unter einen Begriff, oder auf derjenigen von der Richtung auf etwas (das, worauf die Klage hinausläuft).“ — Der Druck ist sauber, soweit Deutsches zu drucken war: nur § 170 Anm. 3 ist zwischen „des Präsens“ und „des Aorists“ „oder“ ausgefallen. Dagegen habe ich in griechischen Wörtern außer den auf der letzten Seite von Mg. selbst korrigierten Fällen noch gegen 150 Druckfehler bemerkt. Ich führe nur die störendsten an: S. 1 Z. 9 v. u. und 52, 13 *νεῶν* (*νέων*); 36, 12 *ἔξελεθῶσι*; 72, 9 v. u. *ἔκοντες*; 85, 6 *ἀφικνεῖτο* (*ἀφικνοῦτο*, § 113 richtig); 132, 13 v. u. *Σκοπεῖ* (*Σκόπει*); 160, 7 *φάβουμαι* (*φάβωμαι*); 167, 13 *παῖδας μου*; 170, 4

παῖδας τῷ (παῖδάς τῷ); 172, 2 ἀξιά ἔστι (ἀξία ἔστι); 252, 10 Ταῦτα (Ταῦτα); 270, 6 ὁμῶς (ὄμως).

Mg. hat die erste Auflage der griechischen Syntax im besten Mannesalter herausgegeben, die zweite als Greis, nachdem er noch 37 Jahre an der ersten gefeilt; wer sollte das Werk nicht mit dem günstigsten Vorurteil in die Hand nehmen? Der Leser wird allerdings insofern enttäuscht werden, als er hin und wieder Lücken in der Behandlung des Stoffes findet, andererseits aber die Fülle feiner Bemerkungen bewundern müssen, mit denen Mg. die mit besonderer Liebe behandelten Kapitel ausgestattet hat. Die Unterrichtsmittel der Schule hat Mg. schwerlich durch seine Leistung vermehrt; denn selbst diejenigen Anstalten, an welchen seine lateinische Syntax eingeführt ist, dürften von der Einführung der ähnlich angelegten griechischen absehen, weil dem syntaktischen Unterrichte im Griechischen unmöglich die zur Verarbeitung derselben nötige Zeit eingeräumt werden kann und das Buch, wie auch Mg. in der Vorrede selbst erklärt, für die Schule zu hoch liegt. Dagegen werden Philologen, angehende und reifere, Mg.s griechische Syntax ebenso in Ehren halten, wie seine lateinische.

Züllichau.

P. Weiffenfels.

L. Bellermann, F. Jonas, J. Imelmann und B. Suphan, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 2. Teil (Quinta) 1882. 270 S. 3. Teil (Quarta) 1882. 268 S. 4. Teil (Untertertia) 1884. 270 S. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. Jeder Teil geb. 1,60 M.

Der Plan des von den genannten Berliner Schulmännern herausgegebenen und bis Obertertia incl. projektierten deutschen Lesebuches ist im Vorwort zum ersten Teil (Sexta) dargelegt worden. Jener erste Teil hat in dieser Zeitschrift (Jahrgang XXXVI, 1882, S. 235, Aprilheft) eine recht anerkennende Beurteilung gefunden. Inzwischen sind die weiteren Teile, wie oben angegeben, erschienen, auf welche hier jetzt näher eingegangen werden soll.

Prinzip bei der Auswahl des Stoffes ist den Verfassern gewesen, nur solche Stücke aufzunehmen, welche „in deutsche Dichtung und Litteratur, in deutsche Sage und deutsches Volkstum“ einzuführen geeignet sind. Auch Ref. ist der Meinung, daß auf den höheren Lehranstalten Deutschlands den Schülern als Lehrstoff vorzugsweise das zugeführt werden muß, was auf nationaler Grundlage ruht; er möchte indes nicht soweit gehen, alles Fachwissenschaftliche völlig auszuschließen.

Jeder Teil bringt an erster Stelle eine Anzahl von Gedichten, sodann Prosastücke. Die Anordnung innerhalb dieser Gruppen ist alphabetisch nach den Dichtern resp. Verfassern. Die am Eingang erwähnte Anzeige des ersten Teiles bemerkt mit Recht, daß statt dessen lieber eine andere Reihenfolge hätte gewählt werden können. Unter den Gedichten ließen sich doch leicht erzählende und lyrische scheidern. Es erscheint in der von den Verf. beobachteten Ordnung doch etwas sonderbar, wenn (im

2. Teil) unmittelbar auf Bürgers „Der Kaiser und der Abt“ das Gedicht von Claudius „Bei dem Grabe meines Vaters“ folgt, oder wenn Gleims „Siegeslied nach der Schlacht von Prag“ hinter Gerok „Die Rosse von Gravelotte“ steht. Auch in die Prosastücke hätte vielleicht irgend eine bestimmte Ordnung gebracht werden können.

Unter den im ganzen 96 Nummern des zweiten Teils finden wir 48 Gedichte, 48 Prosastücke, der dritte Teil (Quarta) enthält 49 Gedichte und 43 Prosastücke, Teil 4 (Untertertia) 39 Gedichte und 38 Prosastücke. Wir geben diese ziffermäßige Übersicht, damit man ersehen kann, daß ein genügender Vorrat von Lese- und Lernstoff vorhanden ist; wenn auch die Anzahl der Prosastücke in dem für Quarta und Untertertia bestimmten Teile etwas geringer ist als in dem für Quinta, so ist sie doch nach Ansicht des Ref. völlig ausreichend. Was nun die Auswahl selbst anlangt, so bürgt bei den bei weitem meisten Stücken schon der Name des Verf.s für die Gediegenheit und den Wert des Inhalts. Beginnen wir mit Teil 2, so sind nach unserer Ansicht die Gedichte meist für die Quintanerstufe geeignet. Einige jedoch möchten wir ausnehmen. Es ist uns wenigstens fraglich, ob man schon Quintanern Schillers „Ring des Polykrates“ auch nur einigermaßen zum Verständnis bringen kann; auch Heines „Loreley“ will uns hier noch nicht recht geeignet erscheinen.

Die 48 Prosastücke, unter denen sich 17 die Geschichte des Odysseus erzählende nach Becker befinden, haben im Durchschnitt einen Umfang von je drei Seiten. Das hält Ref. auch für das höchste Längenmaß auf dieser Stufe. Einige Lesestücke überschreiten dasselbe; mögen sie nun auch noch so fesselnd für das jugendliche Alter sein, bei zu großem Umfang, meint Ref., geht dem Schüler doch die Übersicht verloren, er sieht in einem Stück zu schwer ein Ganzes. Das, so fürchtet Ref., kann z. B. leicht bei dem Stück auf S. 111 (der Cyklop) der Fall sein, welches etwas über 7 Seiten umfaßt. — Besonders hervorzuheben ist es, daß der Band eine recht hübsche Auswahl solcher Geschichten aus deutscher Sage und Vergangenheit enthält, die eine treffliche Wirkung auf das kindliche Gemüt nicht verfehlen können. Es ist von entschiedenem Werte, wenn Persönlichkeiten wie Karl der Große und Friedrich der Große in lebensvollen Zügen vorgeführt werden, wie das hier in einer einfachen und dem Standpunkt der Klasse entsprechenden Weise geschieht. Daneben fehlt es nicht an Fabeln, Märchen und Erzählungen. Unter Beziehung auf die vorhin erwähnten Sagen von Odysseus wäre hier noch nachzutragen, daß die Verf. natürlich die Erzählungen aus der griechischen Heroengeschichte zu dem aus deutscher Sage und deutschem Volkstum Entnommenen hinzugefügt haben, weil dieselben ja fast Allgemeingut des deutschen Volkes geworden sind. — Auf den dem Buche beigegebenen grammatischen Anhang kommen wir am Schluß unserer Besprechung zurück.

Unter den 49 Gedichten des dritten Teiles (für Quarta)

finden sich verhältnismäßig viele lyrische. Dafs dem Liede hier mehr Beachtung geschenkt wird, billigt Ref. durchaus. Aber auch hier, so meint er, gehen einige Gedichte über das Verständnis der Klasse hinaus; wenigstens will ihm das von Goethes „Zauberlehrling“ so scheinen, der wohl auch sonst fast immer, soweit seine Kenntnis und Erfahrung reicht, in Tertia durchgenommen resp. gelernt zu werden pflegt. Dasselbe gilt von einigen Balladen Schillers (der Band enthält die Bürgschaft, den Handschuh und Grafen von Habsburg), und noch mehr von desselben Gedichten „Hektors Abschied“ und „Reiterlied“. Auch die Bedeutung von Uhlands Ballade „des Sängers Fluch“ dürfte hier wohl noch nicht recht erfaßt werden. Ref. steht nun einmal auf dem Standpunkt, dafs er eben nur solche Gedichte gelernt und besprochen wünschte, die von den Schülern nach ihrer ganzen bisherigen Geistesentwicklung auch völlig verstanden werden können.

Ganz einverstanden erklären wir uns mit der für Quarta bestimmten Auswahl von Prosastücken, unter denen sich 17 befinden, welche den Kampf um Troja behandeln. Wenn in den übrigen schon teilweise über die einfache Erzählung hinausgegangen wird (wie in Stück 61, Johann Gottfried Herder an seine Kinder u. a.), so entspricht das nur dem im Vergleich zur vorigen Klasse gemachten Fortschritte. Aber auch in diesem Bande muß Ref. einige Stücke für zu umfangreich erklären. Er hebt unter denselben nur das fast 12 Seiten umfassende Stück 63, der Mittag auf dem Königssee von Friedrich Jacobs, hervor, und Stück 64, Entdeckung der blauen Grotte auf der Insel Capri von August Kopisch, welches sogar eine Länge von 15 Seiten hat. Dafs hier übrigens auch die Nibelungensage (und zwar in 2 Lesestücken, von denen das zweite wiederum etwas zu lang ist) zur Behandlung kommt, finden wir ganz in der Ordnung. Die Erzählung ist nach Umland in einer recht ansprechenden Weise gegeben. Wir hätten nur gewünscht, dafs auch wenigstens einiges aus dem Inhalt des Gudrunliedes hier hinzukäme oder sich im folgende Teile, dem für Untertertia bestimmten vorfände, wo wir ebenfalls vergeblich etwas aus diesem Sagenkreise gesucht haben. Geibels Gedicht „Gudruns Klage“ S. 11 ist doch für den hierbei zu erreichenden Zweck zu wenig. Wenn mit Recht Wert darauf gelegt wird, dafs der Schüler schon der unteren Klasse mit den wichtigsten Sagen aus der altklassischen Welt bekannt gemacht wird, so sollte man ebenso doch verlangen, dafs er die allerbedeutendsten Sagenstoffe aus deutscher Vergangenheit kennen lernt. Nun, vielleicht bringt der für Obertertia in Aussicht gestellte Band einige Erzählungen aus der Gudrunnsage. Eine Bekanntschaft des Schülers mit derselben auf Grund erzählender Darstellung erscheint dem Ref. um so wünschenswerter, weil nach den jetzt geltenden Lehrplänen wegen der Entfernung des Mittelhochdeutschen aus der Zahl der Lehrgegenstände gar keine oder doch weniger Gelegenheit zur Lektüre einiger Abschnitte des Gudrunliedes geboten ist.

Eine ganze Anzahl von Stücken entlehnt auch im dritten Teile den Stoff aus deutscher Geschichte und entwirft in leicht falscher Weise Bilder aus deutscher Vergangenheit. Auch hier also ist die nationale Grundlage nicht zu verkennen, entsprechend der von den Verfassern ausgesprochenen Tendenz.

Die meisten der in Teil 4 (für Untertertia) enthaltenen Gedichte sind der Stufe angemessen, für die sie bestimmt sind. Einige wenige, namentlich einige schwierige Balladen, würde Ref. lieber der Obertertia zuweisen. Dahin rechnet er namentlich Schillers „Kampf mit dem Drachen“ und Uhlands „Graf Eberhard der Rauschbart.“ Für einen glücklichen Griff muß er es erklären, wenn sich in diesem Teile auch Luthers „Frau Muska“ und Opitz' „Auf Leid kommt Freud“ finden, zwei sonst weniger bekannte, aber ihres ansprechenden Inhaltes wegen für den Schüler sehr geeignete Lieder. Dieselben zeigen eine dem Ref. durchaus zuzugende Verkürzung und sind in sprachlichen Einzelheiten natürlich geändert. Mit einer Auswahl an Rückerts „Angereichten Perlen“ und desselben „Vierzeilen“ ist hier übrigens auch der Anfang mit deutscher Spruchpoesie gemacht worden. Dazu hätten unter entsprechender Änderung einzelner Ausdrücke auch noch einige Epigramme Logaus hinzugefügt werden können.

Hier wie schon in den andern Teilen finden sich auch einige auf den deutsch-französischen Krieg von 1870 und die nationale Erhebung bezüglichen Gedichte; und es ist auch in der That richtig, daß die besten der in jenen großen Tagen entstandenen Dichtungen mit ihrer patriotischen Wärme und Begeisterung das Vaterlandsgelühl in der Jugend immer wieder von neuem wecken und beleben helfen. Die überaus zarte und schöne Scene von Uhland „Normännischer Brauch“ scheint uns für diese Stufe nicht geeignet. Allenfalls würden wir sie der Obertertia zuweisen, wohin nach unserer Ansicht auch „Der siebenzigste Geburtstag“ von Vofs gehört.

Die Prosastücke zeigen hier gegenüber dem vorigen Teile einen entsprechenden Fortschritt zum Schwierigeren. Die rein erzählenden, sowie die beschreibenden und reflektierenden Abschnitte, alles ist den Werken mustergültiger Prosaisten entnommen und wohl geeignet, auf die Geistes- und Gemütsbildung der lesenden Schüler einzuwirken. Was man hier und da einwenden könnte, wäre, daß der Stoff etwas zu schwierig und (dies gilt auch hier) einige Stücke etwas zu umfangreich sind; das erstere trifft z. B. den Aufruf Friedrich Wilhelms III. S. 142), das letztere das Stück 64 (S. 166), „Marschen und Halligen“ nach Theodor Mügge, welches einen Umfang von 16 Seiten hat. — Aus der griechischen Sagen Geschichte enthält dieser Teil einen Abschnitt über Prometheus (von Schwab) und in 5 Nummern eine Darstellung des Wichtigsten aus der Tantalidensage (nach Schwab und Stoll). Als originell und für die Schüler interessant, weil so recht der lebendigen Gegenwart entnommen, führen wir hier Stück 72 „Eine Winternacht auf der Lokomotive“ von Max

Maria von Weber an. Recht geeignet sind auch (neben vielem andern) „Der Deutschen scharfsinnige Sprüche“ von Zinzgref (Nr. 73, S. 238).

Aus dem, was bei den einzelnen Teilen über die von den Verfassern getroffene Auswahl gesagt ist, ergibt sich, daß der gebotene Stoff im allgemeinen ein recht geeigneter, den Stufen entsprechender ist; denn wenn Ref. auch hie und da das eine oder andere Lesestück einer andern Klasse zugewiesen zu sehen wünschte, so kann das ja subjektiv sein, und überdies ist für je ein Schuljahr in jedem Teile genügend Material zur Auswahl vorhanden.

Der jedem Teile in gleicher Weise beigegebene grammatische Anhang enthält auf 26 Seiten in kurzer Darstellung das Notwendigste aus der deutschen Grammatik in 6 Hauptabschnitten (1. Einteilung der Wörter. 2. Vom Nomen. 3. Vom Verbum. 4. Von den Partikeln. 5. Satzlehre. 6. Interpunktion). Danach ist der Gebrauch eines besonderen Leitfadens, wie er häufig in den unteren und mittleren Klassen üblich zu sein pflegt, nicht notwendig. Die Behandlung ist klar und übersichtlich. Überflüssig oder wenigstens nicht notwendig erscheint die in § 29 des Anhangs gelegentlich der Satzlehre gegebene subtile Unterscheidung der verschiedenen Satzverbindungen, welche das Verhältnis von Grund und Folge ausdrücken. Was soll wohl der Quintaner oder Quartaner damit anfangen?

Es giebt viele, welche in den Händen der Schüler aller drei unteren Klassen lieber ein und dasselbe Lesebuch wissen wollen. Das hat in der That vieles für sich, und es ist auch unter der Voraussetzung einer sachgemäßen Verteilung des Stoffes ganz gut möglich. Für besser hält Ref. aber allerdings die Benutzung eines besonderen Buches in jeder Klasse, und bei dem (trotz ihrer recht gediegenen und geschmackvollen Ausstattung) verhältnismäßig billigen Preise dieser Lesebücher ist das durchführbar.

Posen.

R. Jonas.

A. Mücke, Aus der Hohenstaufen- und Welfenzeit. Kaiser Heinrich VI., König Philipp und Otto IV. von Braunschweig. Gotha, F. A. Perthes, 1884. 294 S. kl. 8.

Nachdem Verf. in den Jahren 1873—1881 die Biographien von Otto II. und Otto III., sowie die der vier fränkischen Kaiser im Verlage der Waisenhausebuchhandlung in Halle hat erscheinen lassen, schildert er im vorliegenden Buche das Leben und Wirken Kaiser Heinrichs VI. und seiner beiden Nachfolger. Nicht eigentlich für den Fachgelehrten, sondern für den „weiteren Kreis der Freunde geschichtlicher Lektüre“ bestimmt, giebt das Werk eine auf den Quellen beruhende, in ihren Hauptresultaten nicht anzufechtende, verständliche und empfehlenswerte Darstellung des politischen Strebens der genannten drei Kaiser. Einzelne Unebenheiten in der Form und Ungenauigkeiten im Inhalt übergehen wir; hier mag nur auf zwei Mängel des sonst guten Buches hingewiesen

werden, welche mehr die Darstellung im ganzen betreffen: nämlich einerseits auf die zu ausgeprägte Parteinahme für die Hohenstaufen, und andererseits auf das Fehlen von Ruhe- und Sammelpunkten, welche dem Leser über die Fülle der Thatsachen die Übersicht erleichtern und die leitenden Gedanken erkennen lassen, von welchen jene bewegt werden. Was das Erstere anbelangt, so scheint uns nicht das tadelnswert, daß eine solche Parteinahme bei dem Verf. innerlich vorhanden ist, wohl aber, daß sie ihn zu einer Ungleichheit der Behandlung veranlaßt, welche der Beweiskraft der Darstellung Abbruch thut. Denn während Heinrich der Löwe, Tankred von Lecce, Innocenz III. und Otto IV. mit den schärfsten Ausdrücken wiederholt getadelt werden, ist Verf., vielleicht unwillkürlich, bemüht, die dunklen Flecken im Charakter und in der Handlungsweise der Hohenstaufen zwar nicht zu tilgen, aber doch minder scharf hervortreten zu lassen. Wenn er z. B. für die Preisgebung der treuen Tusculaner durch Heinrich VI. kaum ein Wort des Tadels hat; wenn er die Totenklage Ottos von St. Blasien „wirklich ergreifend“ findet, der dem Kaiser Heinrich an erster Stelle nachrühmt, daß er die Deutschen durch die Reichtümer anderer Länder herrlich gemacht habe; wenn von ihm Otto „bis zur Unmenschlichkeit hartherzig“ genannt wird, während Heinrich VI. ein ähnlicher Vorwurf völlig erspart bleibt: so sind das Fälle, in welchen durch die ghibellinische Gesinnung die Unbefangenheit des Urteils beeinflusst scheint. Aus dieser Verschiedenheit der Behandlung folgt, daß eine ganz objektive Darstellung, welche einfach die Thatsachen angiebt und es dem Leser überläßt, sich selbst sein Urteil zu bilden, in dem Buche nicht gesucht werden darf. Und doch scheint Verf. eine solche zu beabsichtigen, da er die Geschehnisse eines jeden Jahres in gleichmäßiger Reihenfolge nacheinander darstellt, ohne sich zu einer zusammenfassenden Beurteilung Zeit zu lassen, wie eine solche etwa in eingehenden Charakteristiken namentlich der hohenstaufischen Kaiser gegeben sein würde. Eine solche Schilderung ist aber bei Heinrich VI. fast unentbehrlich; erst aus seinem Charakter heraus läßt sich seine Politik beurteilen. Die diesem Kaiser oft zum Vorwurf gemachte Härte und Rücksichtslosigkeit, der Ehrgeiz, der in seinen auf die Herstellung der Universalmonarchie gerichteten Plänen hervortritt, und namentlich die letzteren selbst sind bei Raumer und Abel, bei Toeche, Winkelmann und Schwartz Gegenstand sehr verschiedenartiger Beurteilungen gewesen, und ein Eingehen auf diese Fragen hätte man auch in dem vorliegenden Werke erwartet. Ein entschiedenes Urteil, klar und bestimmt ausgesprochen und an den Thatsachen möglichst begründet, giebt dem Laien erst den leitenden Faden, welcher ihn durch den reichen Inhalt kriegerischer Thaten und diplomatischer Verhandlungen leichter hindurchführt und durch welchen seiner Erinnerung ein klareres Bild bewahrt bleibt. Ähnlich wie mit Heinrich VI. verhält es sich auch mit Philipp von Schwaben.

Es ist wohl als ein Ausfluß der eifrigen Parteinahme des Verfassers gegen die Welfen zu betrachten, wenn ihm sehr häufig die Mafsregeln der hohenstaufischen Partei und insbesondere König Philipps selbst nicht entschlossen und kräftig genug erscheinen. Auch hier wird der König nur selten geradezu getadelt; aber das häufige Klagen über Zaudern und halbe Mafsregeln auf hohenstaufischer Seite da, wo der Welfe handelt, läßt doch — vielleicht gegen den Willen des Verfassers — den Eindruck zurück, als wenn ihm Philipp, und nicht nur in der ersten Zeit seiner Regierung, als ein zu Thaten schwer sich aufrufender (und im Kriege übrigens meistens unglücklicher) Fürst erschienen sei. Auch hier würde eine Charakterschilderung klärend wirken, welche unter andern auch das bei dem Könige nicht immer, sondern nur zuweilen, namentlich im Anfang seiner Regierung hervortretende Schwanken und Zaudern darstellte und einerseits gegen seine sonstige Energie, anderseits gegen die überhaupt roher und rücksichtsloser zugreifende Art Ottos in Gegensatz brächte.

Noch auf einige Lücken in dem Buche sei zum Schluß hingewiesen. Wir vermiffen eine zusammenhängende Darstellung der Fürstenempörung von 1192, durch welche, wie schon Abel bemerkt hat, auch die Gefangennahme Richards von England erst in die rechte Beleuchtung tritt. Die mehrfach bezugten Bestrebungen Friedrichs I., seinen Sohn zum Mitkaiser erheben zu lassen, welche in einer Biographie Heinrichs VI. doch wenigstens ausdrücklich erwähnt sein sollten, sind kaum angedeutet, die ungleich wichtigeren Versuche Heinrichs, die Kaiserkrone erblich zu machen, welche auch in der Gegenwart ein dauerndes Interesse in Anspruch nehmen dürfen, sind auf 13 Zeilen abgethan. Über die persönlichen Zusammenkünfte Philipps mit Otto hätte Verf. der Angabe der Erfurter Peterschronik, welche seiner kurzen Notiz augenscheinlich zu Grunde liegt, wenigstens noch den Bericht Ottos von St. Blasien hinzufügen sollen. Aber die hier gemachten Ausstellungen, welche theils nur Einzelheiten, theils die Darstellungsweise des Verfassers im allgemeinen zum Gegenstande haben, beinträchtigen nur wenig den günstigen Eindruck, welchen das Buch im ganzen hervorruft: als eine populäre, von patriotischem Geiste getragene Darstellung der Ereignisse um das Ende des zwölften und den Anfang des dreizehnten Jahrhunderts kann es wohl empfohlen werden. Die Beigaben: der mittelhochdeutsche Text und die Simrocksche Übersetzung der beiden Heinrich VI. zugeschriebenen Männelieder, welche Haupt freilich dem Kaiser abgesprochen hat, während bekanntlich J. Grimm, Simrock, K. Mayer u. a. die Autorschaft desselben aufrecht erhalten, ferner eine Darstellung der Beziehungen Heinrichs VI. zu Joachim von Fiore und einige den Kaiser betreffende Volkssagen, endlich die Schilderung des Kinderkreuzzuges werden gleichfalls willkommen sein.

Max Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit, für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bearbeitet. Berlin, R. Gaertner, 1884. XVI und 487 S. Preis 5 M.

Die Geschichte der Neuzeit bietet bekanntlich deshalb dem Unterricht besondere Schwierigkeiten, weil mehrere Kulturvölker neben einander als Träger der Kulturentwicklung zu berücksichtigen sind, und weil die Beziehungen des in der Reformationszeit zur Ausbildung gelangten europäischen Staatensystems sich allmählich über die ganze Erde hin erweitern. Die Quellen für diese große Geschichtsperiode sind deshalb sehr mannigfaltig und schwer zu übersehen. Dennoch wird ein gründlicher Unterricht sie nicht unberücksichtigt lassen; aus wichtigen Urkunden, aus den Schriften historisch bedeutender Männer, aus Gedichten, Reden und Geschichtswerken, welche die großen Bewegungen widerspiegeln, werden an geeigneter Stelle Mitteilungen zu machen sein. Vor allem gilt dies von der deutschen Geschichte, welche für unsere Schulen den Mittelpunkt und die Hauptsache bilden muß. Aus Luthers und Friedrichs d. Gr. Schriften, aus Fichtes Reden und Körners Gedichten slicht gewiß jeder Lehrer etwas in seinen Vortrag ein. Das vorliegende Buch will nun für solche Mitteilungen reichlicheren Stoff zur Auswahl bieten und dem Schüler für seine häusliche Lektüre einen unmittelbaren Verkehr mit den hervorragenden historischen Persönlichkeiten ermöglichen, ihn in die Stimmungen und Gedankenkreise der handelnden Personen versetzen, die Ereignisse ihm in der Beleuchtung ihrer Zeit vors Auge führen. Es beschränkt sich dabei in ganz löblicher Weise, obgleich der Titel das nicht sagt, auf die deutsche Geschichte der Neuzeit. Übr. Columbus, Elisabeth, Cromwell, Wilhelm III., Peter d. Gr., Pitt, Washington finden sich keine quellenmäßigen Mitteilungen; das würde leicht noch einen besonderen Band erfordern und für Schüler zu weit gehen. Von Cromwell ist ein Brief an den großen Kurfürsten von Brandenburg mitgeteilt, welcher das Ansehen des Kurfürsten bei den auswärtigen Mächten zu bezeugen geeignet ist; Ludwig XIV. betreffen die mitgeteilten Artikel aus dem Frieden von St. Germain, der 1701 im Haag geschlossenen Allianz, dem Frieden zu Baden 1714, sowie die Stimmen deutscher Zeitgenossen über den Notstand in Frankreich 1693 und über französisches Wesen in Deutschland. Die französische Revolution und Napoleon sind mit einigen selbständigen Nummern vertreten; sie berühren ja Deutschland in hohem Maße. Es ist also der Standpunkt der deutschen Geschichte mit gelegentlichen Blicken auf das Ausland festgehalten; dadurch wird dem Buche die Einheit des Inhalts gesichert, und dies ist um so wichtiger, da die einzelnen mitgeteilten Stücke (313 Nummern) recht verschiedenartig sind.

Zunächst wechseln Poesie und Prosa, denn der Herausgeber hat auf die Mitteilung zeitgenössischer Gedichte mit Recht Wert gelegt. An der Spitze steht sehr passend als Einleitung zur Reformationszeit Hans Sachs' Gedicht von der Wittenbergischen

Nachtigall, weiterhin folgen Gedichte von Hutten, das Landsknechtlied von der Schlacht von Pavia, historische Lieder aus dem dreißigjährigen Kriege, welche die zunehmende Roheit in Sprache und Gedanken zeigen, Sinngedichte von Fr. von Logau, das Lied von Prinz Eugen, Lieder aus dem siebenjährigen Kriege, dann als Zeugen höherer Bildung und Gesittung Arndt, Körner, Rückert, Schenkendorf, Geibel. Dazwischen gereiht sind Aktenstücke verschiedener Art, Briefe und Berichte von Zeitgenossen, immer mit Angabe der Werke, aus welchen der Herausgeber sie entnommen hat. Es finden sich also für die Reformationszeit Luthers Thesen, sein Schreiben an Leo X., seine Rede auf dem Reichstage zu Worms, weiterhin Berichte über die Schlacht bei Mühlberg, über die Gefangennahme Philipps von Hessen, das Manifest des Kurfürsten Moritz wider den Kaiser 1552, endlich die Hauptartikel des Augsburger Religionsfriedens. Beim dreißigjährigen Krieg ist eine ansehnliche Zahl von Aktenstücken, Wallenstein betreffend, mitgeteilt aus den Sammlungen von Förster und Hallwich, außerdem Berichte aus den *acta Mansfeldica*, dem *Theatrum Europaeum*, dem zeitgenössischen Geschichtswerk von Chemnitz, endlich die Hauptartikel des westfälischen Friedens. Für die beiden folgenden Abschnitte (1648—1740 und Zeitalter Friedrichs d. Gr.) sind die neueren umfassenden Publikationen „Urkunden und Aktenstücke zur Geschichte des Kurfürsten Friedrich Wilhelm von Brandenburg“ und „Politische Korrespondenz Friedrichs d. Gr.“ in dankenswerter Weise benutzt. Mit Interesse liest man den Bescheid des Kurfürsten vom Jahre 1650 auf die Bitte der brandenburgischen Stände um Reduktion der Soldateska, sein Schreiben an die Generalstaaten vom Jahre 1678, seinen Bescheid die Accise betreffend, 1681. Gern würde man auch ein Aktenstück von ihm, betreffend die Marine lesen, ferner das Kriegsmanifest gegen Schweden 1658, das Edikt von Potsdam 1685. Sehr eingehend ist Friedrich d. Gr. behandelt; einige seiner Gedichte, einige Briefe an Voltaire, zwei Kapitel aus dem *Antimachiavel*, ein Abschnitt aus seiner Abhandlung über die deutsche Litteratur 1780 und die Hauptstellen aus seinem Testament sind im französischen Original, aber mit berichtigter Orthographie mitgeteilt. Das wichtigste Dokument über seine Regierungsweise ist die Instruktion für das Generaldirektorium 1748; hier zeigt sich aber, wie der Herausgeber bei seinem Bestreben, vieles zu bieten und längere Aktenstücke, der Übersichtlichkeit halber, zu kürzen (was beim westfälischen Frieden u. a. durchaus zu billigen ist), doch zu weit geht. Man ersieht aus den mitgeteilten Stücken, wie Friedrich seine Fürsorge auf den Bauerstand und auf Beseitigung von Übelständen der Finanzverwaltung richtete, aber nicht minder wichtig sind die Artikel von der Accise, von den Zöllen, von den Manufakturen, von Städtesachen, von Polizei- und Kämmererwesen, von der Justiz. In dem Werk von E. Cauer „Zur Gesch. und Charakteristik Friedrichs d. Gr.“, auf welches sich der Herausgeber bezieht, sind diese Artikel nach

ihrem Hauptinhalt ebenfalls mitgeteilt, und am Schlufs ist bemerkt, dafs dies Aktenstück ein umfassendes Regierungsprogramm des Königs inbetreff der inneren Verwaltung genannt werden könne.

Für die beiden letzten Abschnitte (1789—1815 und 1815—1871) lag besonders reiches Material vor. Der Herausgeber hat hier ebenfalls mit Umsicht ausgewählt, und es ist ihm gewifs zu danken, dafs er den Untergang des alten deutschen Reichs durch die Friedensurkunde von Lüneville, die Lossagung der Rheinbundfürsten, die Abdikationsurkunde des Kaisers Franz veranschaulicht hat, ebenso aber auch die Herstellung des neuen Reichs durch den Brief des Königs von Bayern vom 3. Dez., die Adresse des Reichstags vom 10. Dez. 1870, die Proklamation zu Versailles vom 18. Januar und die Thronrede vom 21. März 1871. Die dazwischen liegenden Kriegseignisse von 1806—15 und 1864—70, sowie die unerfreulichen Zeiten des deutschen Bundes sind ebenfalls durch charakteristische Mitteilungen illustriert, letztere namentlich durch E. M. Arndts Rechtfertigung gegen den Vorwurf demagogischer Umtriebe in den „Erinnerungen aus dem äufseren Leben“ und den offenen Brief des Königs von Dänemark 1846. Gekürzt ist wiederum bei den politischen Denkschriften von Stein, Hardenberg und Bismarck, doch tritt das Wesentliche hervor. Auch die wichtigsten Artikel der preussischen Verfassung sind mitgeteilt, um eine Anschauung vom konstitutionellen Staat zu geben; es dürften da aber die Artikel 46, 47, 86 nicht fehlen. Die Verfassung des deutschen Reichs vom J. 1871 ist nicht mitgeteilt, wohl aber die Hauptartikel der 1849 beschlossenen Verfassung, aus welchen sich entnehmen läfst, wie vieles von dem, was jetzt besteht, schon damals für notwendig erachtet wurde; doch wären auch § 38—40, 46, 49, 64 der Verfassung von 1849 anzuführen.

Das Buch hat also einen sehr reichen Inhalt und bietet dem Unterricht wie der häuslichen Lektüre vieles dar, was sonst nicht gleich zur Hand ist. Durch Weglassung einiger unbedeutender Stücke aus den ersten Abschnitten würde Raum gewonnen werden, um die bisweilen empfindlichen Kürzungen bei den politischen Denkschriften zu mildern; aber auch so ist das Gebotene recht dankenswert. Vielfältig zerstreutes Material ist übersichtlich zusammengefaßt in solcher Weise, dafs das Verlangen nach weitergehender Kenntnis angeregt wird. Wertvoll ist namentlich die Einführung in das urkundliche Material; wenn der Unterricht die Bedeutung und die Wirkungen wichtiger Vorgänge dargelegt hat, so findet der Schüler hier die beglaubigte Grundlage in der ihr eigentümlichen geschäftlichen Form. Was etwa noch in den Rahmen des Buches hineinzubringen wäre, wird der praktische Gebrauch desselben lehren, welcher durchaus zu empfehlen ist.

Lübeck.

Max Hoffmann.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

*Die XXXVII. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Dessau,
1—4. Oktober 1884.*

(Schluß.)

Donnerstag den 2. Oktober. Nach Eröffnung der Sitzung wurde der Wunsch ausgesprochen, die Mitglieder der Sektion möchten sich auch außerhalb der Sitzungszeiten möglichst zusammenhalten. Dieser Wunsch fand am Abend dieses Tages auch dem Theater in dem Lokale von Jena und am folgenden Abend beim Festkommers seine Erfüllung.

Das Wort erhielt Gymnasiall. F. Lueke zum Vortrag Nr. 1.

Redner hob die Verdienste seines verstorbenen Kollegen, des Prof. Dr. Heinze, um den stereometrischen Unterricht in längerer durch Benutzung der vorhandenen Modelle verständlich gemachten Rede hervor, indem er dieselben schließendlich dahin zusammenfasste, daß Heinze die stereometrischen Gebilde streng systematisch angeordnet und daß er durch Einführung der Drehung einer Grundfläche die Volumina der Drehungskörper als Funktionen des Drehungswinkels dargestellt habe*).

Wenn auch die Vorzüge dieses Systems in der Sektion gebührende Anerkennung fanden, so wurden doch auch Zweifel laut bezüglich seiner Anwendbarkeit in der Schule, Zweifel, welche der Vortragende und Realgymnasiall. Ströse aus Dessau, ein Schüler Heinzes, aus ihrer Erfahrung zu bekämpfen suchten

2. Direktor Gerhardt (Nr. 2 der Tagesordnung) sprach über die Teile der Mathematik, in welchen auf dem Gymnasium zu unterrichten sei, und wie zu lehren sei. Bezüglich des ersten Punktes stellte er die These: „auf dem Gymnasium ist vorzugsweise Geometrie zu lehren und von der Arithmetik und Algebra nur soviel, als zum Verständnis jener notwendig ist.“ Er ist für Beseitigung der Kettenbrüche und Kombinationslehre, dagegen für Einführung der Kegelschnitte, nach Art der Alten behandelt. Er ist ferner dafür, daß der systematische Unterricht in der Geometrie bereits in Quarta beginne.

Wenn auch bezüglich der Bevorzugung der Geometrie nicht wenige Mitglieder ihm zustimmten, so erfuhr doch anderseits die Weglassung der Kombinationslehre entschiedenen Widerspruch; eine Besprechung der einzelnen Gebiete der Mathematik, ob sie zu behandeln seien oder nicht, ward

*) Der Vortrag wird in der Zeitschrift für math. Unterricht (Leipzig, B. G. Teubner) ausführlich abgedruckt werden.

nicht beliebt. Auch der Anfang der Geometrie in Quarta ward nicht allseitig für richtig gehalten, manche wollten diesen Unterricht erst in IIIb. beginnen. Eine Abstimmung über die These ward abgelehnt, und da 10 Uhr vorbei war, wurde die Sitzung geschlossen.

Freitag, den 3. Oktober. Der Vorsitzende teilte mit, daß A. Grofse durch eine Geschäftsreise verhindert sei, den Vortrag No. 5 zu halten, und da die erwartete Feinsche Maschine ausgeblieben war, mußte Direktor Suhle auch No. 7 ansfallen lassen; daher blieb Zeit für die am vorhergehenden Tage nicht zur Erledigung gekommenen No. 3 und 4.

Zunächst führte Dr. Farow den Manganen Universalapparat nach seinen beiden Hauptteilen vor, nämlich die Darstellung der scheinbaren Bewegungen der Himmelskörper und dann die der wirklichen. In beiden Beziehungen erwies sich das Instrument als ein wirklicher Universalapparat, wohl geeignet dem Unterrichte in der mathematischen Geographie zu Grunde gelegt zu werden.

Es folgte die Besprechung über den Antrag Drone (No. 3). Der Antragsteller war nicht gegenwärtig, deshalb verlas der Vorsitzende die motivierenden Stellen aus einem Briefe desselben. Es zeigte sich keine Neigung in der Sektion, in die beabsichtigte Kommission als Mitglied zu treten, und der Vorsitzende hob mit Recht hervor, es sei mißlich, in derartigen Versammlungen, die immer lokale Färbung hätten, eine allgemeine Kommission zu wählen. Von anderer Seite aber ward das Bedürfnis anerkannt, mehrseitig auch die Teilnahme von Gliedern der Universität als nötig betont; das Resultat einer längeren Besprechung war, daß die Sektion beschloß, unter Anerkennung der Tendenz des Antrags solle Direktor Drone ersucht werden, bestimmte Vorschläge zu machen und in angemessener Weise zu veröffentlichen.

Oberl. Neuvel aus Rütten erhielt das Wort zu seinem Antrage No. 4. Er wies auf die Unzuträglichkeiten der Definition von Produkt als einer Summe von gleichen Summanden und von Potenz als eines Produktes von gleichen Faktoren hin, welche nur für ganze positive Zahlen als Multiplikator resp. Exponent gültig seien, und wollte sie durch allgemeine Definitionen ersetzt sehen; später modifizierte er seinen Antrag dahin, daß aufangs die früheren Definitionen benutzt werden mögen, aber die neuen eintreten sollen, sobald sich Schwierigkeiten zeigen. Die Versammlung schien sich aber, wie die ablehnende Abstimmung zeigte, mit der vorgeschlagenen Fassung nicht befremden zu können. Damit ward die Sitzung geschlossen.

Sonnabend, den 4. Oktober. Der Vorsitzende teilte zunächst mit, daß gestern nach Schluß der allgemeinen Sitzung Thesen betreffend die Ausbildung der Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaft in doppelter Redaktion, jede 11 Sätze enthaltend, eingegangen seien. Die Sektion verzichtete auf deren Verlesung; dieselben werden im Bericht und in der Hoffmannschen Zeitschrift für mathematischen Unterricht zum Abdruck kommen.

Hierauf hielt Obl. Dr. Böttcher den Vortrag Nr. 8, der sich nicht, ohne auf Einzelheiten einzugehen, wiedergeben läßt, der aber mit allgemeinem Beifall aufgenommen wurde*).

Der nun folgende Vortrag des Realschullehrers Roth aus Buxtehude (No. 9) entzieht sich seiner Natur nach gleichfalls einer kurzen Inhaltsangabe. Darauf sprach der Vorsitzende den Mitgliedern für ihre rege Teilnahme (es waren

*) Auch dieser Vortrag wird ausführlich in der Zeitschrift für mathem. Unterricht abgedruckt werden.

noch am letzten Tage zeitweilig 25 Mitglieder anwesend), den Herren, welche Vorträge gehalten oder die Lehrmittelausstellung besichtigt hatten, namentlich aber auch den Dessauer Kollegen für ihre vielfache Förderung der Sektion herzlichen Dank aus, worauf Dir. Suhle namens der Sektion den beiden Vorsitzenden dankte.

Mit einem „auf Wiedersehen in Gießen“ schloß Prof. Buchbinder die Sitzungen.

Sitzungen der neusprachlichen Sektion*). Den Vorsitz führten 1) Prof. Dr. Lambeck-Köthen, 2) Dir. Benecke-Berlin; Schriftführer waren 1) Oberl. Wetzol-Berlin, 2) Oberl. Dr. Knörrich-Wollin.

Die neusprachliche Sektion konstituierte sich am 1. Oktober mit 28 Mitgliedern, denen sich am folgenden Tage noch 19 anschlossen, so daß die Gesamtzahl 47 betrug. Die Sektion ist somit, weil sie in 3 aufeinanderfolgenden Philologenversammlungen zu stande gekommen ist (vgl. Würzburger Statut 1868, § 5—7), für die folgenden Philologenversammlungen ständig. Da Prof. Bernhard Schmitz zuerst die Bildung einer neusprachlichen Sektion angeregt hatte, so ehrte die Versammlung das Andenken des um das Studium der neueren Sprachen hochverdienten Mannes durch Erheben von den Sitzen.

Am 2. Oktober hielt Herr Oberl. Dr. Löwe-Bernburg einen Vortrag über den Anfangsunterricht im Französischen (vgl. Festschrift des Realgymnasiums in Bernburg: Oberl. Dr. H. Löwe, Entwurf eines französischen Elementarbuches nach neueren Anschauungen); an diesen schloß sich eine Diskussion an, die am 4. Oktober fortgesetzt wurde.

Am 3. Oktober sprach Herr Oberl. Dr. Deutschbein-Zwickau über die Lautphysiologie beim neusprachlichen Unterrichte und stellte folgende Thesen auf:

1. Trotz mehrfacher Bedenken ist es aus ethischen, ästhetischen und vornehmlich pädagogisch-didaktischen Gründen empfehlenswert, in der Schule beim neusprachlichen Unterrichte die Resultate der Lautphysiologie theoretisch und praktisch zu verwerten.

2. Dabei verdient das deutsche System der Vokallehre entschieden den Vorzug vor dem englischen, weil es nicht bloß wie dieses die physiologischen Vorgänge und Verhältnisse (Mundstellungen) berücksichtigt, sondern mehr noch die akustischen (Klangfarbe der Vokale); dies Verfahren ist namentlich für den Schulunterricht deshalb zweckmäßiger, weil hier die physiologischen Verhältnisse nur aufklärend und berichtend zu den akustischen hinzutreten können.

3. In den ersten 2—3 Stunden des neusprachlichen Anfangsunterrichtes ist das Notwendigste aus der allgemeinen Lautphysiologie zu behandeln, um so eine Grundlage zu gewinnen, von welcher aus man das Notwendigste aus der speziellen Lautphysiologie der betreffenden Sprache leicht erklären und begreifen kann, was dann am besten im Anschlusse an die einzelnen Lektionen des eingeführten Lehrbuches geschieht, welches die Ausspracheschwierigkeiten in angemessener Weise vortellt haben muß.

Nach längerer Debatte wurden folgende 2 Thesen einstimmig angenommen:

1. Trotz mehrfacher Bedenken ist es empfehlenswert, in der Schule beim

*) Nach Mitteilungen des Herrn Prof. Dr. Lambeck-Köthen.

neusprachlichen Unterrichte von Anfang an die Resultate der Lautphysiologie zu verwerten.

2. Dabei dürfen nicht einseitig die physiologisch-genetischen Vorgänge berücksichtigt werden, sondern in gleicher Weise die akustischen.

Am 4. Oktober wurde nach längerem Meinungsanstausch über den Anfangsunterricht im Französischen folgende These einstimmig angenommen: Im französischen wie im englischen Anfangsunterricht ist der Lesestoff zum Ausgangs- und Mittelpunkt zu machen und die Grammatik ausschließlicly induktiv zu treiben.

Sodann wurden für die nächste Philologenversammlung zum 1. Vorsitzenden der Sektion Herr Prof. Dr. Lambeck-Köthen, zum 2. Vorsitzenden Herr Prof. Dr. Viator-Marburg, zu Schriftführern Oberl. Wetzsel-Berlin und Dr. Kühn-Wiesbaden gewählt.

Die Herren Verlagsbuchhändler Dumont - Schauberg in Köln und Otto Schulze in Köthen hatten in sehr dankenswerter Weise mehrere Exemplare ihrer Verlagsartikel den Mitgliedern der Sektion zum Geschenk gemacht; die Firma Volhagen und Klasing in Bielefeld und Leipzig hatte ihren Verlagsbericht in vielen Exemplaren ausgelegt.

Archäologische Sektion*). Vorsitzender war H. Hofrat Dr. Gaedeckens-Jena, das Amt eines Schriftführers übernahm H. Dr. Thraemer-Leipzig. Die Sitzungen fanden im Konzertsale des Herzogl. Hoftheaters statt, und in die Mitgliederliste trugen 42 Herren ihre Namen ein. In der ersten Sitzung, Mittwoch den 1. Okt., mittags 12 Uhr, begrüßte der Vorsitzende zuerst die Versammlung und gab ein kurzes Lebensbild des Fürsten Leopold Friedrich Franz von Dessau (1740—1817), des Gründers der Antikensammlung zu Wörlitz, besonders mit Zugrundelegung der Schilderung von „Justi, Winkelmann und seine Zeit“ (II S. 318—327), des Fürsten inniges Freundschaftsverhältnis zu Winkelmann und sein verständnisvolles Interesse für die antike bildende Kunst betonend.

In der zweiten Sitzung, Donnerstag den 2. Okt., früh 8½ Uhr, brachte der Vorsitzende einige von Herrn Hofrat von Urlichs-Würzburg gespendete Exemplare seiner Schriften: „Das hölzerne Pferd“ und „Griechische Statuen im republikanischen Rom“, sowie der Abhandlung von Weber: „Leben und Wirken des Bildhauers Dill Riemenschneider“ zur Verteilung. Alsdann sprach H. von Brunn-München über eine im Original ausgestellte kleine Marmorgruppe aus dem Schloß zu Wörlitz (Gerlach, Wörlitzer Antiken, Heft I Tafel 8), die schon durch die Vierzahl der Figuren, aus denen sie besteht, zu den größten Seltenheiten gehört. Der Redner stellte zunächst die außerordentlich zahlreichen Ergänzungen fest und wies dann die gebräuchliche Erklärung: „Theseus empfängt in Kreta den Dank der von ihm geretteten athenischen Jungfrauen“ als unstatthaft zurück und war vielmehr geneigt, die Scene auf den Telephosmythos zu beziehen und mit Benutzung eines pompejanischen Wandgemäldes (s. Minervini, il mito d'Ercole e di Jole, T. I. und Jahn, Wandgemälde, Heft II, Taf. 28) als „Herakles, die Auge überraschend“ zu deuten. Die Arbeit sei nicht nach Art der römischen Dutzendkopisten und dürfe vielmehr als spätgriechisch, oder noch wahrscheinlicher als pergamenisch gelten. Nach Pergamon weise vielleicht auch die eigentümliche Marmorart, die weder aus Paros noch aus

*) Mitteilung des H. Hofrat Prof. Dr. Gaedeckens-Jena.

Karrara stamme; die Basis ähnele der des florentinischen sogen. „Schleifers“, der doch auch an diese Schule streife; auch die Behandlung der Oberfläche in ihrer eigenartigen Glätte mahne an pergamenische Skulpturen. Auf Aufforderung des Vortragenden scharte sich die Versammlung zu sorgfältiger Betrachtung und freier Besprechung um die Gruppe.

Herr Dir. Dr. Müller-Flensburg berichtete sodann über einen von ihm vorgelegten Aufsatz von W. Froehner: *le comput digital* (aus dem *Annuaire de la société française de numismatique et d'archéologie* 1883) und entwickelte nach demselben die besonders aus den „tesserae mit Händen“ ersichtliche Methode der Alten, die verschiedenen Zahlen durch 15 Fingerstellungen anzugeben, und zwar mit der linken Hand die Zahlen von 1—100, mit der rechten die höheren Zahlen.

Schließlich sprach Herr von Urlichs über Phidias in Rom. Er knüpfte an die Erwähnung einer weiblichen Kolossalstatue (*colossus palatinus*) bei Martial an, welche vor dem Fortunatempel in Rom stand und als Werk des Phidias galt. Es fänden sich nun bei den bildlichen Darstellungen der Congiarien, auf denen der Fortunatempel im Hintergrunde erscheint, mehrfach neben den handelnden Personen Statuen in übermenschlicher Grösse. Ein Medaillon des Nero zeigte bei dieser Gelegenheit das Bild der Minerva, die an Darstellungen von Phidias erinnere und in der man vielleicht jenen Koloss wiedererkennen dürfe. Wenn auf einem Medaillon des Nero bei demselben Vorgange sich eine von der obengenannten sehr verschiedene Minerva finde, so dürfe man schliessen, nach dem grossen Brande sei an Stelle der zu Grunde gegangenen Statue des Phidias eine andere, mehr dem Geschmack der Zeit entsprechende, gesetzt worden.

In der dritten Sitzung, Freitag, den 3. Oktober, früh 8 $\frac{1}{2}$ Uhr, hielt Herr Dr. Lange-Jena einen Vortrag über die profanen Gebäude von Olympia. Die übliche Identifizierung des Nerohauses mit dem Leonidaion wies Redner als unhaltbar nach. Letzteres sei in dem grossen Südwestbau zu erkennen, der seiner Zimmereinrichtung nach den Hellanodiken zur Wohnung diene. Die lange trapezförmige Arena im Südwesten der Altis sei das Hippodameion. Der südliche Doppelbau eigene sich seiner Grundrißbildung und seiner Entstehungsgeschichte wegen nicht zum Buleuterion. Dieses lag nach Xenophon im Westen der Altis, nahe dem Hestiaheiligtum (*Prytaneion*) und dem Theater. Es könne deshalb nur mit der dreischiffigen Halle unter der byzantinischen Kirche identifiziert werden. Der südliche Doppelbau möge während der olympischen Spiele als Ausstellungshalle für Weihgeschenke, in der Zwischenzeit als allgemeine olympische Künstlerwerkstätte gedient haben. Vielleicht sei er mit der Werkstatt des Phidias bei Pausanias gleichbedeutend; die verschiedenen Periegesen des Pausanias verträgen sich mit diesen neuen Benennungen sehr wohl. — An der sich an diesen Vortrag anschliessenden Diskussion beteiligten sich die Herren v. Brunn, Conze, v. Duhn, Flasch und Weniger.

In der 4. Sitzung, Sonnabend, den 4. Oktober, früh 8 $\frac{1}{2}$ Uhr sprach Herr Dr. Thraemer-Leipzig über den Tempel der Athene Polias zu Pergamon. Die alte Kultusstätte der Athene an diesem Ort, die früher in den Überresten des jetzt als Augusteum erkannten korinthischen Tempels auf dem höchsten Plateau des Burgberges gesucht wurde, ist durch die neuen Ausgrabungen, besonders durch Funde von Inschriften, als im Bereiche des Altarplatzes, auf der Mittelterrasse zwischen diesem und dem Augusteum

nachgewiesen, und Bohn hat diesen Tempel (Abhandl. der Berliner Akademie 1881) als dorischen Peripteros Hexastylos rekonstruiert. Der Vortragende wies nun, besonders auf einer von Bohn festgestellten, die Cella in zwei gleiche Hälften teilenden Quermauer fußend, nach, wie dieser Bau ein Doppeltempel gewesen sei. Zwar sei nicht an ein Doppelheiligtum der Athene Polias und der in pergamenischen Inschriften häufig vorkommenden Athene Nikephoros zu denken, wohl aber anzunehmen, daß in diesem Tempel neben der Athene, in gesonderter Cella und gleichberechtigt, Zeus gethront habe, dessen Kult auf der pergamenischen Hochburg ja durch zahlreiche Inschriften bezeugt sei, ohne daß es möglich ist, für ihn ein gesondertes Heiligtum daselbst nachzuweisen. Inschriften bekunden außerdem die enge Verbindung seines Kultus mit dem der Athene auf genannter Akropolis.

Alsdann besprach Herr Hofrat Gaedechens unter Vorlegung von Gypsen und Originalen den einzeckentistischen Kleinkünstler Modersuo, von dem eine Reihe kleiner Relieftplatten aus Bronze und aus Blei mit Darstellungen von Thaten des Herakles in den verschiedensten Museen existieren. Seine in denselben sich bekundende Kenntnis und Nachahmung der antiken Kunstwerke werde besonders durch 2 schöne Reliefs aus Silber von seiner Hand im K. K. Museum für Kunst und Industrie „Maria mit Heiligen“ und „die Geißelung Christi“ bezeugt, indem manche der Figuren einfache Reproduktionen antiker Statuen seien, wie besonders der Künstler in dem letztgenannten Werke dem gepönsigten Heiland Gestalt und Gesichtsausdruck des Laokoon aus der vatikanischen Gruppe gegeben habe. — Redner berichtete noch kurz über eine kleine Bronze-Gruppe des Laokoon und seiner Knaben, die Schiackel 1826 in der Sammlung des Herrn Quodnow in Trier sah, die jetzt aber spurlos verschwunden scheint, und in welcher eins der Kinder sich in Verzweiflung über den Schenkel des Vaters geworfen hat.

Der Vorsitzende schloß die Sitzungen der Sektionen mit einem Dank an das gastfreundliche Dessau und an die Herzogl. Hoftheaterintendantz, die das schöne Lokal der Sektion auf das liberalste zur Verfügung gestellt hatte. —

Der Unterzeichnete kann seinen Bericht über die XXXVII. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner nicht abschließen, ohne allen verehrten Kollegen, die ihm bei der Abfassung desselben in so freundlicher Weise unterstützt haben, seinen verbindlichsten Dank auszusprechen.

Dessau.

C. Hachtmann.

Nachtrag.

In dem Berichte über die Verhandlungen der pädagogischen Sektion sind die Angaben, die Herr Oberlehrer Dr. Erdmann-Königsberg i. Pr. über den von ihm erteilten Unterricht im Mittelhochdeutschen gemacht hat, nicht genau wiedergegeben worden. Er hat in der Secunda den größten Teil eines Semesters dazu verwendet, 400—500 Strophen der Nibelungen (mit Inhaltsangabe der dazwischen liegenden Stücke) nach dem Lachmannschen Texte zu lesen; ausschließlich auf Grammatik hat er aber nur die ersten 3—4 Stunden verwendet. Sodann hat er derselben Generation in Unterprima nach Besprechung der mhd. Blüteperiode während 6—9 Wochen eine Auswahl von Liedern und Sprüchen Walthers vorgelegt (nach der Zusammenstellung von Hornemana, Hannover 1881).

C. Hachtmann.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. E. Rabier, *Leçons de Philosophie. I. Psychologie.* Paris, Hachette et Cie., 1884. 676 S.

Ein Lehrbuch der Philosophie, wie sie in den oberen Klassen der französischen Lycées und Collèges betrieben wird. Der vorliegende Band enthält die Psychologie. Während das erste Kapitel einleitend allgemeine Fragen, das letzte einzelne Probleme — wie das von der Entstehung der Sprache — bespricht, handeln III, IV und V vom Verstand, dem Gefühle und dem Willen. Die Darstellung ist sehr eingehend und außerordentlich klar. Positivistische Ideen machen sich vielfach geltend.

2. G. A. Lindner, *Lehrbuch der formalen Logik.* Für höhere Bildungsanstalten. 6. revidierte Auflage. Wien, C. Gerolds Sohn, 1885. VIII u. 158 S.

Die vorliegende Auflage des viel benutzten Buches fällt mit der Publikation der Ministerial-Verordnung vom 26. Mai 1884 zusammen. Die im Anhang zu dieser Verordnung eben erschienenen Instruktionen zur philosophischen Propädeutik konnten nicht mehr berücksichtigt werden. Die Lehren wurden in dieser Auflage in eine noch konzisere Form gebracht, durch Beispiele mehr illustriert und auf das Maß des Unentbehrlichen zurückgeführt. Die Syllogistik wurde in fast unverkürzter Ausführung wiedergegeben.

3. F. Rosenberger, *Über die Genesis wissenschaftlicher Entdeckungen und Erfindungen.* Ein Vortrag, gehalten im Verein akademisch gebildeter Lehrer zu Frankfurt am Main. Braunschweig, Fr. Vieweg und Sohn, 1885. 29 S. 0,80 M.

4. C. Jessen, *Der lebenden Wesen Ursprung und Fortdauer nach Glauben und Wissen aller Zeiten, sowie nach eigenen Forschungen.* Mit 2 Tafeln Abbildungen. Berlin, Abeheimsche Verlagsbuchhandlung (G. Jöel), 1885. VII und 344 S. 7 M.

5. H. Pick, *Beiträge zur Statistik der öffentlichen Mittelschulen der im österreichischen Reichsrath vertretenen Königreiche und Länder am Schlusse des Schuljahres 1883/84.* Salzburg, Herm. Kerber, 1885. 27 S. 45 kr.

6. *Festschrift zur Einweihung des Wettiner Gymnasiums zu Dresden am 17. Oktober 1884.* Dresden, Rommingsche Buchdruckerei. 27 S.

Inhalt: De pace a. u. c. 513 inter Romanos Poenosque constituta, vom Rektor Prof. Dr. O. Meltzer. 2. Überblick über die bisherige Entwicklung des Wettiner Gymnasiums, von demselben. 3. Der Bau des Hauses, vom Stadtbaurat Th. Friedrich. — Beigegeben ist eine Ansicht des neuen Gymnasiums nebst vier Baurissen.

7. *Der preussische Gymnasiallehrer. Sein Werden und Sein.* Von einem Gymnasiallehrer. Frankfurt a. M., A. Foesser Nachfolger, 1885. 23 S. 0,40 M.

8. H. Seeger, Realgymnasium oder Oberrealschule? Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung, Verlags-Conto, 1884. 91 S.

Eine in der durch die neuen preussischen Lehrpläne veranlaßten Diskussion recht beachtenswerte Schrift.

9. Ärztliches Gutachten über das Elementarschulwesen Elsaß-Lothringens. Im Auftrage des Kaiserlichen Statthalters erstattet von einer medizinischen Sachverständigen-Kommission. Straßburg i. E., R. Schults und Comp., 1884. 106 S.

10. Ernst Schmidt, De Ciceronis commentario de consulatu Graece scripto a Plutarcho in vita Ciceronis expresso. Diss. von Jena 1884. Lubecae, typis expresserunt fratres Borchers. 44 S.

11. Hesiodi quae feruntur omnia. Recensuit Aloisius Rzach. Aecedit certamen quod dicitur Homeri et Hesiodi. Lipsiae, sumptus fecit G. Freytag. MDCCCLXXXIII. XVI und 264 S.

12. Aeschyli tragoediae. Edidit Henricus Weil. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri. MDCCCLXXXIII. LXVIII und 312 S.

13. Paul Brandt, De Batrachomyomachia Homericarecogno secunda. Diss. von Bonn 1884. 43 S.

14. Adolf Thimme, Quaestionum Lucianearum capita quattuor. Goettingae, libraria academica (G. Alvor), MDCCCLXXXIV. 62 S.

1) De secunda peregrinatione Luciani. 2) De hypomnematographo Alexandrino. 3) Quanam ratio intercesserit inter Lucianum et Romanos, exponitur. 4) De Demonacte philosopho.

15. Bernh. Werneke, Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes für die oberen Klassen der Gymnasien und anderer höherer Lehranstalten. Eine Sammlung von deutschen Schulaufsätzen, prosaischen Lesestücken, Dispositionen, Materialien und Themen. Nebst einer theoretischen Einleitung über die Aufsätze im allgemeinen. Dritte verbesserte Auflage. Münster, Nassesche Verlagshandlung (Ferd. Schöningh Sohn), 1885. XVI und 336 S. 3 M.

16. H. Löschhorn, Rede auf Jacob Grimm zu seiner Säkularfeier 1885 in der Gesellschaft für deutsche Philologie zu Berlin gehalten. Berlin, in Kommission bei W. Weber, 1885. 31 S.

17. R. Wackernagel, Wilhelm Wackernagel Jugendjahre 1806—1833. Mit 2 Bildnissen in Lichtdruck. Basel, E. Dettloff, 1885. VIII und 217 S. 4 M.

18. Graesers Schulausgaben classischer Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachmänner herausgegeben von Prof. J. Neubauer. Wien, Verlag von Karl Graeser. Schiller: Wilhelm Tell. Von Franz Prosch. Mit 2 Kärtchen. 1884. 32 Kr. — Goethe: Torquato Tasso. Ein Schauspiel. Von J. Neubauer. 1884. 30 Kr. — Goethe: Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand. Von Leo Smolle. 1884. 30 Kr. — Schiller: Maria Stuart. Von Emerich Müller. 1885. 36 Kr. Alle Stücke sind mit einer Einleitung (1. Entstehung des Dramas; 2. Aufnahme des Stückes; 3. der Stoff des Dramas und seine Behandlung durch den Dichter; 4. Zeit und Ort der Handlung; 5. die Einheit der Handlung und die Komposition des Dramas; 6. Bedeutung des Dramas in der Entwicklung des Dichters) und mit Anmerkungen versehen.

19. P. Corneille, Nicomède. Mit litterarhistorischer Einleitung und Kommentar für den Schulgebrauch herausgegeben von Th. Weischer

Leipzig, August Neumanns Verlag, Fr. Lukas, 1885. XIII und 104 S. 1,20 M.

Das interessante Drama von Corneille ist nach der Pariser Ausgabe von 1664 neu herausgegebenen. Vorgedruckt ist eine Sammlung von Urteilen über das Stück. Beigegeben sind Anmerkungen, die sich auf die Sprache, den Inhalt und den ästhetischen Wert einzelner Stellen beziehen.

20. *Vocabulaire und Regelheft für die ersten Jahre des französischen Unterrichts.* Zu selbständigem Gebrauch und zur Repetition der Vokabeln, Wortformen und Regeln aus Louvier „die ersten fünf Jahre französischen Unterrichtes“. Zunächst eingeführt in der höheren Töchterchule zu Wolfenbüttel. Wolfenbüttel, Jul. Zwiffler, 1884. 82 S.

21. O. Natorp, *Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der englischen Sprache.* Erster Teil. Für die untere Lehrstufe. Wiesbaden, E. G. Kunzes Nachfolger (Dr. Jacoby), 1885. VII und 229 S. 1,60 M.

22. H. Bretschneider, *Praktische Grammatik der englischen Sprache* nebst zahlreichen Muster- und Übungsbeispielen. Wolfenbüttel, Jul. Zwiffler, 1885. XII und 542 S. 3 M.

23. Immanuel Schmidt, *Englische Schulgrammatik.* 3. vollständig umgearbeitete Auflage. Berlin, Haude und Spener (F. Weidling), 1884. VIII und 810 S. 1,80 M.

24. —, *Übungsbeispiele zur Einübung der englischen Syntax für höhere Klassen.* 3. Aufl. Ebenda 1884. 1,60 M.

25. O. Ritter, *Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten.* 4. verbesserte Auflage. Ebenda 1884. 1,60 M.

26. Luis' de Camoens sämtliche Gedichte. Zum ersten Male deutsch von Wilhelm Storck. Sechster und letzter Band: dramatische Dichtungen. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1884. 426 S. kl. 8.

Inhalt: Die Amphitryone (Lustspiel); König Seleukus (Paltorabendstorch); Filodeme (Lustspiel). Die gelehrten und erschöpfenden Anmerkungen des Herausgebers umfassen 125 Seiten. Ausstattung schön.

27. J. Fescamair, *Lehrbuch der spanischen Sprache.* 3. vermehrte Auflage. München, J. Lindnersche Buchh. (Schöpping), 1884. VII u. 260 S. 3,40 M.

— *Spanische Bibliothek mit deutschen Anmerkungen für Anfänger.* 1. Bändchen: Erzählungen und Schilderungen. VIII u. 75 S. 2. Bändchen: Los amantes de Teruel. 99 S. Ebenda, 1884. Jedes Bändchen 90 Pf.

28. A. Erman, *Ägypten und ägyptisches Leben im Altertum.* Mit über 300 Abbildungen im Text und 10 Vollbildern. 1. Lieferung. Tübingen, H. Laupp, 1885. 48 S. Vollständig in 15 Lieferungen, alle 14 Tage eine Lieferung à 1 M.

29. *Unser Wissen von der Erde,* 24. bis 30. Lieferung. Leipzig, G. Freytag, 1884. Vgl. das Oktoberheft 1884. IV. Abteilung. No. 21.

30. Ferd. Ernecke, *Preis-Verzeichnis No. 10 über physikalische und chemische Apparate für Hochschulen und höhere Lehranstalten.* Berlin SW., Königgrätzer Straße No. 112.

31. C. C. O. Neumann, *Repetitorium der Chemie für Chemiker, Pharmaceuten, Mediciäer etc. sowie zum Gebrauche an Realschulen und Gymnasien.* Düsseldorf, L. Schwann, 1884. IV und 250 S. 12. 2 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Xenophons Anabasis auf dem Gymnasium.

Als Ziel des griechischen Unterrichts wird mit Recht bezeichnet „die Einführung in die nach Form und Inhalt vollendetsten und die geistige und sittliche Ausbildung der Jugend am meisten fördernden Schriftwerke der griechischen Litteratur“ (These der Direktorenkonferenz der Provinzen Ost- und Westpreußen 1883). Zu diesen Klassikern ist von je her Xenophon gerechnet worden, und von seinen Schriften hat man immer in erster Linie die Anabasis für geeignet zur Verwendung als Schulbuch gehalten, während von den übrigen Werken dieses Schriftstellers von dem einen dieses, von dem anderen jenes für nicht notwendig erklärt wurde. Und doch — haben wir uns als Schüler für jenes Buch erwärmt? Hört man nicht vielfach Laien und selbst Lehrer, die einst das Gymnasium besuchten, mit einem gewissen Entsetzen von der „langweiligen“ Anabasis sprechen? Es wird nicht unwichtig sein, daß wir Lehrer uns die Frage beantworten: Was ist schuld an dieser Abwendung? Die Schrift selber gewiß nicht. Giebt uns doch hier ein vielseitig gebildeter Mann in einfacher, lichtvoller Schreibart die Schilderung von Selbsterlebtem, zum Teil, kann man sagen, von Selbstgeschaffenem! Und die Hergänge, welche er uns vorführt, sind an und für sich von hohem Interesse. Ein hochbegabter Königssohn, für griechische Bildung und Kultur empfänglich, erhaben über manche Vorurteile seines Volkes, von edlem Herzen und königlichem Großmut, aber zugleich von glühendem Ehrgeiz erfüllt, unternimmt es, seinen Bruder vom Throne zu stürzen; schon hat er den Sieg in den Händen, da fällt er, und es fallen die Häupter vieler Genossen, z. T. bedeutender Männer, durch tückischen Verrat. Darauf der meisterhafte Rückzug, wo es gilt, die größten, die mannigfaltigsten Schwierigkeiten zu besiegen. Die Feinde sind den Griechen auf den Fersen oder rohe, wilde Völker verweigern den Durchzug, hohe, steile Berge mit befestigten Punkten stellen sich ihnen in den Weg, mächtige

Ströme sperren den Rückzug, mit Hunger und Durst, Unwetter und schneidender Kälte und deren Folgen gilt es zu kämpfen; dazu kommt der Eigennutz griechischer Städte und Feldherren wie fremder Fürsten und, was schlimmer ist, der Egoismus einzelner Führer, Verrat, Insubordination und Meuterei im eigenen Heere. Alle diese Feinde aber überwindet im wesentlichen ein Mann, derselbe, der zugleich auch der Schriftsteller ist, ein edler, lebenswürdiger, anspruchsloser, aufopferungsfähiger, frommer Mensch, ein tapferer Soldat, ein hervorragend tüchtiger Feldherr, eine ritterliche Persönlichkeit durch und durch.

Ist darnach jene Abneigung nicht in der Schrift selber begründet, so kann es nur die Art ihrer Behandlung in der Schule sein, welcher die Schuld daran beizumessen ist. Dafs aber dem Leser auch der Genufs des besten Buches, selbst der des Homer, durch eine verfehlte Art der Erklärung verdorben werden kann, wer wüfste das nicht aus Erfahrung? Es war in unserem Falle mehreres verkehrt.

Man erniedrigte zunächst die Lektüre (der III!) zur Dienerin der Grammatik; es wurde die Xenophonstunde dazu verwendet, unregelmäßige Verba oder auch syntaktische Regeln einzuexercieren. Dieser falsche Standpunkt ist jetzt prinzipiell zwar aufgegeben, in der Praxis aber hat sich das noch nicht überall geändert. Es scheint einigen Pädagogen vielleicht auch jenes im allgemeinen zu mißbilligende Verfahren für die Obertertia ganz angemessen. Wie sollen, meinen sie, die Formen und Regeln „in Fleisch und Blut übergehen“, wenn darauf nicht bei der Lektüre Gewicht gelegt wird? Derselben Ansicht, dafs dies nötig sei, werden alle Pädagogen sein, aber alles mit Mafs und in der richtigen Weise! Grammatik und Lektüre sollen nicht auseinander fallen; damit ist aber nicht gesagt, dafs gelesen werde, um Grammatik zu lernen. Die Lektüre steht in der Mitte des Unterrichts; die Grammatik, so sehr sie auch „die formale Bildung“ fördert, soll doch in erster Linie das Lesen der Alten ermöglichen. Daraus folgt erstens, dafs sie nur insoweit zu betreiben ist, als sie für das Verständnis des Klassiker nötig ist, zweitens aber, dafs alles, was hierfür notwendig ist, eben auch erklärt werde. Es werden besondere grammatische Stunden in Tertia und Untersekunda¹⁾ nicht entbehrt werden können; sie sind aber in die enge Verbindung mit der Lektüre zu setzen, indem Extemporalien und Exercitien zur Einprägung des grammatischen Lernstoffes ihr entnommen und ebenso Rückübersetzungen des Gelesenen, soweit sie ebenfalls jenem Zwecke dienen können, in der grammatischen Stunde vorgenommen werden. Andererseits Grammatik, besonders auf dieser Stufe des Unterrichts von der Lektürestunde auszuschliessen, das ist an sich unmöglich; denn in den Worten liegt

¹⁾ Es handelt sich hier nur um diese Klassen.

der Sinn, soll dieser richtig erfasst werden, so muß zuvörderst das einzelne Wort richtig erkannt sein, und dazu ist eine Abschweifung in das Gebiet der Grammatik häufig geradezu erforderlich. (Im einzelnen sehe man hierüber Bordellé in dieser Zeitschrift 1884 S. 395 ff.)

Ein zweites Moment, welches die Lektüre der Anabasis unerquicklich machte, war die weitverbreitete Ansicht, das Übersetzen auf dieser Stufe müsse ein wörtliches sein und bleiben. Meine Ansicht ist entgegengesetzt; ich meine, daß es schon von Anfang an eine der hauptsächlichsten Aufgaben jedes Übersetzers sei, ein Deutsch zu erzielen, welches sich anhören läßt, ohne daß den Gebildeten eine Gänsehaut überläuft. Diese Übersetzung möge, soweit es angeht, nachdem die Stelle wörtlich vorübersetzt ist, bei der Erklärung von den Schülern selbst gefunden werden; bei Xenophon ist vor allen Dingen auch auf das Verhältnis der Sätze zu einander zu achten, welche zum großen Teil durch ein *δέ*, *οὐν* verknüpft werden, während wir eine bestimmtere Partikel erwarten. Das kostet anfangs Mühe; aber sie wird auch in Ill a schon belohnt; die Schüler sind bei diesem Suchen nach dem deutschen Ausdruck zum Teil recht lebendig, und sie gewinnen jedenfalls ein ganz anderes Bild von ihrem Autor als bei wörtlicher Übersetzung. Auf den Wert dieser Übung für die Bildung des deutschen Ausdrucks und Stils brauche ich nicht erst hinzuweisen.

Auch ein dritter Punkt wurde früher meist zu wenig beachtet, die Notwendigkeit, auch Realien gründlich und anschaulich zu erklären. Freilich wäre es falsch, wollte man den Schülern eine systematische Kenntnis der Antiquitäten beibringen; aber anderseits ist eine klare Auffassung der Begebenheiten nicht möglich ohne eine Kenntnis der Realien, hier insbesondere der wichtigsten Kriegsältertümer; soweit diese also zum Verständnis des Textes dienen und die Anschaulichkeit erhöhen, sind sie zu berücksichtigen. Das Verhältnis zur Lektüre ist also im wesentlichen dasselbe wie das der Grammatik zu ihr; auch darin gleich, daß nichts, was einmal dagewesen ist, nur ad hoc gelernt, sondern fest eingeprägt werden soll; also Wiederholung und gelegentliche Zusammenfassung der Einzelheiten wird nicht zu umgehen sein. Daß Modelle oder gute Abbildungen dabei herangezogen werden müssen, ist selbstverständlich; ich habe auch gefunden, daß fähige Schüler gern ein solches Modell oder die Vergrößerung eines Bildes für die Klasse anfertigten.

Übrigens wird man im griechischen Unterricht auf vieles zurückkommen können, was im lateinischen bereits behandelt ist, da ja in den griechischen Heeres- und Lagerverhältnissen vieles mit den römischen übereinstimmt, vieles wenigstens analog ist. Das ganze Leben und Treiben in diesem griechischen Heere läßt sich auch mit dem der Landsknechte vielfach vergleichen, so die Vereinigung von Menschen aus den verschiedensten Gegenden,

die stete Sorge um den Sold und die Sucht nach Beute, damit zusammenhängend die Unzuverlässigkeit von Führern und Leuten, das Abenteuererleben mancher Söldner, die Stellung des Heeres dem Oberfeldherrn und den Führern überhaupt gegenüber, der große Trofs des Heeres u. a. Auch die Ereignisse selber haben manche Parallelen in der griechischen wie römischen und ebenso in der deutschen, besonders preussischen Geschichte, die äußerst lehrreich und anziehend wirken können.

Der vierte Fehler aber, vielleicht der wesentlichste, welcher jenen Mangel an Interesse erklärt, ist der, daß man es für überflüssig hielt, den Stoff zu sichten. Wenn selbst der Satz richtig wäre, daß alles, was die Alten hinterlassen haben, wert sei gelesen zu werden, so folgt daraus doch noch nicht, daß auch alles sich zur Schullektüre eignet. Denn erstens haben wir alle für viele Dinge kein Interesse mehr, für die bei den Gebildeten des Altertums ein solches vorauszusetzen war, wohin hier besonders die eingehenden Angaben über Ausdehnung von Ländern, Länge von Strafen u. dgl. und eine Menge von ethnographischen Einzelheiten über uns heutzutage gleichgiltige Völkerschaften gehören; sodann aber zieht den Schüler nicht alles an, was für den Lehrer fesselnd ist, ja es langweilt ihn manches; endlich giebt es in einzelnen Stücken Schwierigkeiten, welche für einen Anfänger im Griechischen unüberwindlich sind oder doch soviel Aufwand an Mühe und Zeit erfordern, daß sein Interesse erlahmt. Solche Stücke sind jedenfalls von der Lektüre in der Tertia auszuschließen und nach Untersekunda zu setzen oder ganz fortzulassen.

Während nämlich früher gewöhnlich die Lektüre der Anabasis in der IIIa. abgeschlossen wurde, hat man neuerdings, da bei der Umgestaltung des griechischen Unterrichts der Gang der Lektüre in dieser Klasse ein langsamerer werden mußte, eine Fortsetzung derselben in Untersekunda verlangt; doch würde ich es für verfehlt halten, wollte man, wie Bordellé a. a. O. verlangt, das ganze Jahr hindurch dabei verharren; hat man 1½ Jahre Anabasis gelesen, so dürfte es an der Zeit sein, den Schülern einen neuen Stoff zu bieten; es wird außerdem unten gezeigt werden, daß es möglich ist, das Wichtigste und Hervorragendste aus der Anabasis in diesem Zeitraume zu bewältigen; daher entscheide ich mich auch hier in dem Sinne der ost- und westpreussischen Direktorenkonferenz von 1883, welche nur im ersten Semester der IIb. Anabasislektüre fordert; ja bei einem guten Jahrgange genügt vielleicht sogar die Verwendung des ersten Vierteljahrs für diesen Zweck, und man geht dann sofort etwa zu der „Griechischen Geschichte“ Xenophons über (vgl. Bordellé a. a. O.).

Die Auswahl ist mit der Ausschließung einzelner Stücke noch nicht beendet; auch das Bleibende wird noch zu sichten und zu gruppieren sein. Dagegen aber, daß man ein beliebiges Buch, etwa das erste, als Kanon hinstellt, wozu dann noch ein-

zelle Stücke hinzugenommen werden (so Bordellé a. a. O.), spricht doch manches. Jedenfalls ist es, wie mit Recht von einigen Seiten betont ist (zuletzt von Bolle in dieser Zeitschr. 1884 S. 287 und W. Vollbrecht in Masius' Jahrbüchern 1884 S. 298), wünschenswert, daß die zurückgebliebenen Schüler im zweiten Jahre nicht wieder genau denselben Stoff vornehmen als im ersten; das ist in der That ein Unrecht gegen sie, und auch für den Lehrer ist es gewiß erfrischender, nicht immer dasselbe „wiederkäuen“ zu müssen; daraus schon ergibt sich die Notwendigkeit, den Stoff irgendwie auf mehrere Jahrgänge zu verteilen; wenigstens das wird sich hierbei ermöglichen lassen, daß ein guter Teil desselben nicht wiederkehrt. Außerdem aber wird eine ganz planmäßige, dem Zwecke des Unterrichts entsprechende Auswahl zu treffen sein.

Aller Unterricht soll erziehen, indem das gesamte geistige Interesse des Schülers angeregt und so gestaltet wird, daß eine sittliche Tendenz seines ganzen Wollens daraus hervorzüchtet; daher handelt es sich nirgends um ein an sich wertloses Wissen, um Einprägung bestimmter Kenntnisse, etwa gewisser grammatischer Regeln oder eines Systems der Antiquitäten u. dgl., sondern um ein solches Wissen, welches das ganze geistige Leben zu beherrschen vermag, ihm eine bestimmte Richtung, nämlich die auf das Sittlich-Gute giebt; überall kommt es an auf die Erkenntnis der sittlichen Ideen (vgl. hierzu die Ausführungen in H. Kerns Grundrifs der Pädagogik). Diese wird nicht erweckt durch einen Kursus der Ethik, auch nicht durch den Religionsunterricht allein, sondern dazu muß jeder Unterricht mitwirken. Das Studium der griechischen Historiker kann es, vor allen Dingen und nicht zuletzt die Lektüre des Xenophon. Nicht bloß das logische Denken wird angeregt, wenn der Schüler den natürlichen Zusammenhang der Begebenheiten erfassen kann, sondern auch sein sittliches Urteil; noch mehr ist dies der Fall, wenn er die Persönlichkeiten ins Auge faßt, die uns hier in so anschaulicher Weise vorgeführt werden; er vermag mit ihnen zu fühlen, er lernt an ihrem Wohl und Wehe Anteil zu nehmen; er sieht Persönlichkeiten vor sich, die ihm selber unwillkürlich ein Vorbild werden oder andererseits seine sittliche Abneigung erregen, und so versteht er es unter richtiger Anleitung bald, ihre Motive zu würdigen und zu wägen. Er muß nur darauf hingeleitet werden, auch die allgemeinen Sätze, die sich daraus ergeben, richtig abzuleiten, und er thut dies bald mit Freude. Selbst das religiöse Interesse kann erregt werden, weist doch Xenophon selber vielfach auf das Walten der Gottheit hin, ist er doch von religiösem Gefühl durchdrungen. Nun ist aber nicht jedes Stück unserer Schrift in gleichem Maße geeignet, dieses vielseitige Interesse, wodurch die Sittlichkeit begründet wird, hervorzurufen; es wird daher die erste Aufgabe sein, diejenigen Abschnitte auszuwählen, welche in

vorzüglichem Grade geeignet sind, dieses sittliche Interesse zu erwecken. — Damit aber jenes Interesse nicht von vornherein ausgeschlossen werde, dürfen die Schwierigkeiten der Stücke nicht so erheblich sein, daß notwendigerweise der Zusammenhang des Einzelnen unter einander in den Hintergrund tritt, daß das Detail die Aufmerksamkeit allzusehr in Anspruch nimmt. — Ein dritter Satz, welcher unmittelbar aus jenem ersten Grundsatz für alle Erziehung folgt, daß nichts sittlich Anstößiges dem kindlichem Gemüte vorgeführt werde, kann hier fast ganz unberücksichtigt bleiben; es sind nur einzelne kleinere Stellen, welche aus diesem Gesichtspunkte ausgeschlossen werden müssen. Viertens endlich wird das oben berührte Moment der Mannigfaltigkeit des Stoffes, insofern es für das Interesse wesentlich ist, in Betracht zu ziehen sein; diese Mannigfaltigkeit, die den Übungen des Schülers Abwechslung verleiht und sein Interesse wach hält, ist mit Recht von Lehmann in dieser Zeitschr. 1884 S. 341 hervorgehoben worden.

Die Anabasis zerfällt in zwei große Abteilungen: Buch I und II und Buch III—VII. In diesem zweiten Teile scheint mir zum Zwecke der Auswahl wieder eine Teilung nötig und zwar bei Buch V Kap. 5. Wenn auch in diesem letzten Stücke (V 5 bis VII) Kämpfe noch eine Rolle spielen, so bilden doch den Hauptinhalt eine Reihe von Verhandlungen, Reden, Intriguen u. dgl., deren Behandlung für Anfänger ungemene Schwierigkeiten mit sich bringt, wie ich aus Erfahrung weiß; deshalb empfiehlt es sich durchaus diesen Teil von vornherein für die Sekunda zurückzulegen. Wenn aber Hansen (Vorrede zu seiner Ausgabe von Buch VI und VII) meint, die beiden letzten Bücher würden des geringen Interesses wegen, das sie im Vergleich zu den früheren Büchern böten, sich weniger für die statarische Lektüre der IIb. eignen, so bedarf dies Urteil doch großer Einschränkung; neben weniger Fesselndem giebt es auch hier hochinteressante Stücke; wir werden daher beide Bücher wie alle übrigen behandeln; übrigens sind einige Stücke für kursorische Lektüre oder gar Extemporierübungen sicherlich zu schwierig. Weiter sondert sich sodann Buch I und II von dem Folgenden insofern, als vom dritten Buche an die Persönlichkeit des Xenophon selbst in den Mittelpunkt tritt; an ihn wird sich von hier an das Hauptinteresse der Schüler zu knüpfen haben. Um ein abwechselndes Lesen zu ermöglichen, wird es nötig sein, einmal mit Buch I, ein andermal mit Buch III zu beginnen; im letzteren Falle kann vorläufig das vorher Liegende in kurzen Worten erzählt werden; nach Beendigung der übrigen Stücke aber wird man das Allerwesentlichste auch aus den ersten Büchern schon in IIIa nachholen können; zu vermeiden ist es dabei nicht, daß die zurückgebliebenen Schüler einzelne Stücke wieder lesen; aber das eine Mal lesen

sie am Anfang des Jahres, jetzt am Ende, so daß die Behandlung wieder eine andere ist.

Betrachten wir nunmehr die einzelnen Bücher zum Zwecke der Auswahl.

Buch I 1 (Veranlassung und Rüstungen zum Kriege) ist die Grundlage des ganzen Werkes, also von jedem Schüler zu lesen. Eine Reihe hervorragend wichtiger Persönlichkeiten werden hier vorgeführt: die Motive des Cyrus und einige Seiten seines Charakters treten klar heraus, andererseits auch die Zweideutigkeit des Tissaphernes; ebenso Lebensschicksale und Charakter der wichtigsten Heerführer. Auch die Einrichtungen des persischen Reiches und die für das Verständnis folgender Abschnitte so wichtige Zusammensetzung des Heeres sind zu beachten. — I 2 giebt weitere Auskunft über die dem Heere zugeführten Truppenkörper, die Anfänge des Marsches und die Gegenrüstungen; das läßt sich, wenn Kap. I gründlich gelesen ist, entbehren. Einiges, was uns als Schüler fesselte (Tiergarten des Cyrus, Heeresmusterung vor Epyaxa mit ihrer komischen Wirkung) mag kursorisch gelesen oder vom Lehrer übersetzt werden. Die Bemerkung über Cyrus' Charakter (§ 11) ist zu Kap. 3 oder 4 zu benutzen. — I 3 (Widersetzlichkeit der Truppen) läßt das Wesen des Klearch (zunächst gewaltsam, dann diplomatisch-schlau; vgl. die übrigen lacedämonischen Heerführer im letzten Teile der Anabasis) bedeutsam hervortreten; daher ist dies Stück von Wichtigkeit, wenn bei der Lektüre mit Buch I begonnen wird, also die Persönlichkeiten des ersten Teils in den Vordergrund gestellt werden, nicht Xenophon selbst, der bei Beginn mit Buch III das Interesse von vornherein auf sich konzentriert; in diesem Falle müssen die übrigen Personen hinter ihm zurücktreten; also ist I 3 für Turnus I (s. u.) wesentlich, weniger für Turnus II. Dasselbe gilt von den folgenden Kapiteln. — I 4 Cheirisophos' erstes Auftreten, Cyrus gewinnt durch seine Großmut gegen Xenias und Pasion die Herzen der Hellenen für sich. Hier entscheidet sich, daß die Griechen auch gegen den Großkönig ziehen. Menons Egoismus und Habsucht ist zu betonen. — I 5, § 1—6 (Jagd in Arabien, Marschanlagen, Getreidemangel, daher Eilmärsche) ein leichtes, zum Extemporieren recht geeignetes Stück. Im folgenden ein schönes Beispiel persischen Gehorsams; auch Beiträge zu Cyrus' Charakter (§ 8 *ὡσπερ δογγὴ ἐπέλευσε*, § 9 Feldherrntalent, § 15 f. sein kluges, würdevolles, energisches Auftreten), wie zu dem Klearchs (Barschheit und Heftigkeit selbst höher Gestellten gegenüber) und des Proxenos. Für den Gang der Ereignisse selbst ist das Kapitel nicht wesentlich. — I 6 (Orontas' Verräterei), eine Episode, doch von hohem Interesse, für Turnus I wesentlich. Cyrus' Milde, seine geistige Schärfe, mit Recht verglichen mit Sokrates' Methode gegenüber den Sophisten, seine ruhige Würde sind

bemerkenswerte Züge. Auch die Erwähnung verschiedener eigentümlichen persischen Gebräuche ist fesselnd. — I 7 Angaben über die Verteilung der Truppen an die Führer, die Zahl der Kämpfer, vor allem aber Cyrus' fein berechnete Rede an die Hellenen, in welcher er ihrem nationalen Selbstbewusstsein den feigen, sklavischen Barbaren gegenüber schmeichelt. § 9 ein Beitrag zu seiner Charakteristik. Wesentlich jedenfalls für Turnus I. — Von allen zu lesen sind dagegen die folgenden Kapitel VIII und X, die frische, lebendige Schilderung der Schlacht von Kunaxa, und IX die treffliche, einfache und doch lebendige Charakterschilderung des Cyrus und die Geschichte seiner Erziehung. Auch hier ist die Aufmerksamkeit hinzulenken auf Persönlichkeiten wie Klearch und Xenophon, der hier zum ersten Mal auftritt. Für den gefallenen Prinzen sind Parallelen mit dem älteren Cyrus, dem Sokrates der Memorabilien, Xenophon selber instruktiv.

Buch II 1 (Verhandlungen mit Ariaios und den Gesandten des Königs) verdient von allen Schülern gelesen zu werden. Zu beachten ist die Hoheit und Seelengröße, wie das Selbstbewusstsein Klearchs, daneben wieder eine gewisse diplomatische Schlaueit, die lakonische Kürze seines Bescheides, ebenso auch die bezeichnenden Antworten der übrigen Führer. II 2 tritt dagegen zurück; die für Klearchs bedeutende Persönlichkeit wichtigen Punkte sind vom Lehrer hervorzuheben (diplomatische Zurückhaltung, scharfe Logik, List, strategische Kunst). — II 3 (Weitere Verhandlungen mit den Gesandten des Königs, Abschluss des Waffenstillstandes und Vertrages mit Tissaphernes). Für Turnus I nicht zu entbehren. Klearchs Charakter entwickelt sich immer mehr (§ 2, 5 Stolz und Selbstbewusstsein; misstrauische Vorsicht 7, 9, 10, 13, Energie und Fähigkeit, das Ehrgefühl der Soldaten zu wecken), im zweiten Teil tritt im Gegensatz dazu der heuchlerisch-freundliche Satrap in den Vordergrund. — II 4 (Gegenseitiges Misstrauen zwischen Griechen und Persern) kann übergangen werden; beim Referat sind die Klearch betreffenden Punkte hervorzuheben. Das auf Xenophon Bezügliche ist zu III 1 nachzuholen. — II 5 und 6 (Verrat und die Charakterschilderung der ermordeten Führer) müssen alle kennen. Die klare und übersichtliche, eindringliche und kräftige, von wahren Pathos erfüllte Rede des Klearch ist ein Meisterstück, ihr gegenüber das falsche Pathos des Heuchlers Tissaphernes trefflich gezeichnet. Nicht leicht wird es freilich sein, die vom Schriftsteller angewendete rhetorische Kunst einem Obertertianer zum Verständnis zu bringen. Übrigens hebt sich schon hier Xenophons Charakter heraus (§ 37, 41). — Ist vorher die Aufmerksamkeit genügend auf die einzelnen Züge im Wesen Klearchs gerichtet worden, so werden die Schwierigkeiten in Kap. VI selbst für den Ober-

tertianer nicht mehr unüberwindlich sein; es empfiehlt sich, die von Xenophon hervorgehobenen Eigenschaften durch Beispiele aus früheren Kapiteln belegen zu lassen. Die Bemerkung § 12 Ende wird man pädagogisch ausnutzen können. Aus den drei Hauptbildern (§ 28 ist stillschweigend zu übergehen) werden die gemeinsamen Züge zusammengestellt, die Unterschiede aufgesucht, die sich ergebenden sittlichen Grundsätze herausgezogen, selbstverständlich nach vorheriger Festsetzung der Disposition.

Buch III 1 (Xenophons Vorleben und Wahl) ist jedenfalls zu lesen, da Xenophon im Mittelpunkt steht. Die Charakterzüge des jugendlichen Xenophon, seine Anhänglichkeit an Sokrates wie Cyrus, eine gewisse jugendliche Unselbständigkeit, Freundesliebe, Frömmigkeit, Bescheidenheit, Ehrgeiz, sodann die bei seinem ersten Auftreten sich zeigende Umsicht, die gleichsam durch Offenbarung erfasste Notwendigkeit raschen Handelns, das edle, sittliche Pathos, die schöne Energie, der groß-griechische Patriotismus bei seinem Auftreten gegen Apollonides, das alles wird den Schüler bei richtigem Hinweis darauf sofort fesseln. Auch im zweiten Teile des Kapitels finden sich noch bedeutsame Züge. — Auch III 2 (Beratungen) wird nicht entbehrt werden können. Xenophon zeigt sich wieder als der hervorragendste Führer, als ein von sittlich-frommem Ernste durchdrungener Mensch. Die Reden desselben sind wieder kleine Kunstwerke, voll herrlicher Stellen (§ 11, 13, 19 Anfang, 28 Ende, 35, 39, auch § 22 und 30). — Über III 3 (Versuch des Mithridates das Heer zu verführen und die Einrichtung eines Reiter- und Schleudererkorps) kann, natürlich mit Betonung von Xenophons Verdienst, referierend hinweggegangen werden. Kap. IV (Zug bis zum Karduchenlande) bringt Belege für die Zweckmäßigkeit der eben von Xenophon beantragten Einrichtung; außerdem tritt dessen Mut und Energie, seine Tüchtigkeit als Führer besonders gegen Ende ins Licht, wo die Erzählung belebt ist durch das Zwiegespräch zwischen ihm und Cheirisophos; beachtenswert ferner die soldatisch kurze Ansprache Xenophons an die Truppen und das Intermezzo mit Soteridas. § 7 ff. geschichtlich anderweitig interessant. Für Turnus II ist dieses Kapitel kaum wegzulassen. Dagegen enthält III 5, abgesehen vielleicht vom Anfange, nichts von hervorragender Wichtigkeit.

Buch IV 1 und 2 ohne Weglassung der ersten §§, wenn III 5 nicht gelesen ist. Die Persönlichkeit unseres Feldherrn, der IV 2 § 20 f. in Lebensgefahr gerät, tritt bedeutsam in den Vordergrund; seinem persönlichen Mute und seiner Umsicht ist es zu verdanken, daß der Gebirgspfad über das Karduchengebirge den Griechen bekannt wird, und einen hervorragenden Anteil hat er an der Ausführung des gefährlichen Unternehmens. Die Schwierigkeiten in Kap. II werden bei Zuhilfenahme einer Zeichnung an der Tafel wohl zu beseitigen sein. Noch mehr als

hier werden Xenophons persönliche Eigenschaften beleuchtet durch IV 3 (Übergang über den Kentrites); der bedeutungsvolle Traum ist mit dem in III 1 zusammenzustellen, wie denn überhaupt die ganze Lage und Stimmung der Truppen sich vergleichen läßt. Von Charakterzügen § 10 der unermüdete Eifer und die Gewissenhaftigkeit, § 13 die Frömmigkeit, überall die Umsicht, worin er selbst den Cheirisophos überragt (§ 28). Auch im übrigen bietet dies Meisterstück einfacher, klarer und spannender Erzählung Interessantes in Fülle. — IV 4 (Zug in Armenien bis zum östlichen Euphrat) tritt dagegen sehr zurück. § 12 für die Ausmalung des Charakters von Xenophon zu benutzen. IV 5 Hunger, bittere Kälte und tiefer Schnee, Augenentzündungen, nachher um so angenehmeres Leben in reichlich versehenen Dörfern. Xenophon fällt das Hauptverdienst an der Überwindung der Naturl Hindernisse zu, wie er auch über die andere Schwierigkeit, die Weigerung der Soldaten weiter zu marschieren, hinweggelangt. Natürlich ergeben sich dabei wieder wichtige Beiträge zu seiner Charakteristik (§ 21 rastlose Energie, überall väterliche Sorge für seine Krieger, Menschenfreundlichkeit 28, 35, Sinn für fröhliches Treiben 29 ff.). Im schönen Kontrast mit dem düsteren Bilde im ersten Teile steht dann das freundliche im zweiten, das uns den Mutwillen der Soldaten nach überstandenem Leide schildert und nebenbei einen kleinen Einblick in das Familienleben des Ortsschulzen gewährt. Muß dies Stück daher von jedem Schüler gelesen werden, so kann IV 6 dem Turnus II allein vorbehalten bleiben. Die Hauptsache ist der Zwiespalt zwischen Xenophon und Cheirisophos, sowie die Versöhnlichkeit und Milde des ersteren und sein trockener Humor, wodurch er die Erinnerung daran aus der Welt zu schaffen sucht; damit kontrastiert des anderen bissige, derbe Art. Jene Züge lernt der Schüler auch sonst kennen und lieben; der Ausblick auf die Verhältnisse in den Hauptstaaten Griechenlands kann anregend wirken. § 20—27 hängen mit dem Vorhergehenden zusammen, sind aber nicht von Bedeutung, daher vielleicht einmal ex tempore anzufügen. IV 7 (Erstürmung eines festen Platzes im Taucherlande), ein lesenswertes Stück. Die Schilderung ist sehr lebendig und fesselnd; Xenophon weiß Rat, wo Cheirisophos in Verlegenheit ist. 15—18 vielleicht wieder ex tempore, 19—27 wegen der berühmten Stelle *Θάλαττα, Θάλαττα* nicht zu übergehen. — IV 8 (Weiterer Marsch bis Trapezunt, Opfer und Festspiele) enthält nichts von besonderer Bedeutung als vielleicht die launige Ansprache Xenophons (§ 14) und die lakonische Antwort des Drakontion (§ 26); beides braucht den Schülern nicht vorenthalten zu werden.

Buch V 1 (Beratungen über die Weiterreise). Xenophons umsichtige, alles bedenkende Art wird wieder deutlich; sonst ist

das Stück nicht bedeutend; beachtenswert ist noch § 2 die launige Weise der Schiklerung. V 2 die lebendige Schilderung des Zuges in das Drilenland muß hinter IV 7 (vgl. III 4. IV 1 und 2) zurücktreten; ist das nicht gelesen, so kann dieses Stück oder auch das vierte Kapitel dieses Buches dafür eintreten. V 3 (Verteilung der Beute) kann wegen der Beziehungen auf des Schriftstellers Leben und Charakter (Verbannung, Leben nach der Rückkehr aus Asien, seine Söhne; Frömmigkeit, Gewissenhaftigkeit, Liebe zur Jagd, Freude an Fröhlichkeit) nicht übergangen werden. Der Schüler lernt, wenn zu III 1 alles auf die erste Lebensperiode Dagewesene genügend betont, ergänzt und dann befestigt ist, an diesem Kapitel die zweite Periode kennen, die nötigen Ergänzungen ergeben sich von selbst. So das Biographische anzuknüpfen empfiehlt sich jedenfalls mehr, als zu Anfang der ganzen Lektüre durch zusammenhängenden Vortrag eine Biographie zu geben. V 4 fällt unter dieselbe Kategorie wie Kap. II. Wird es nicht gelesen, so ist das Xenophon Betreffende hervorzuheben, besonders die § 19—21 hervortretende, ihm eigentümliche Vereinigung von Energie und Milde und die optimistische Auffassung der Sachlage. — V 1—6 wird übergangen. § 7—25 die Verhandlungen zwischen dem Gesandten von Sinope Hekatonymos, dem gezierten Schönredner, der seine Drohungen überzuckert, und dem griechischen Feldherrn, der in schneidiger, klar durchdachter Antwort dessen Beschuldigungen zurückweist und seinerseits kräftig zu drohen weiß, samt dem raschen Umschlag in der Stimmung (§ 24) sind ohne Zweifel geeignet, den Sekundaner zu fesseln. — V 6, § 1—14 Rat des Hekatonymos den Seeweg zu wählen und Antwort Xenophons, der energisch auftritt (*οὐτω δὲ ἔχσει*); dies Stück bietet für den Schüler nichts besonders Fesselndes; mehr der zweite Teil: Xenophons Plan, eine Kolonie zu gründen und seine Durchkreuzung. Von hervortretenden Charakterzügen bemerkenswert der Sinn für Griechenlands Macht und Ruhm (§ 15), spöttischer Humor (§ 29 und 31), Frömmigkeit und Kenntnis des Opferwesens. Ethische Momente: Bestrafung der heimlichen Wühler und Egoisten Timasion und Thorax und Vereitelung der Absichten des in sein Geld verliebten Silanos. — Weit wichtiger sind V 7 und 8 (Widerlegung der gegen Xenophon erhobenen Anklagen), die in erster Linie zur Lektüre zu empfehlen sind. Die Raschheit des Handelns (§ 3), die humoristische Art der Zurückweisung von Neons Verleumdung, die von sittlich-religiösem Ernste durchhauchte Forderung strenger Handhabung der Disziplin mit dem Hinweis auf einige treffende Beispiele von Zuchtlosigkeit, die Vornehmheit Xenophons gegenüber dem Verleumder und endlich der Redner und Hörer gleich ehrende Erfolg der Rede, alles das sind Dinge, die Kap. 7 wichtig machen; eine Steigerung davon ist Kap. 8; es gehört zu dem

Schönsten, was die Anabasis enthält. Man beachte nur die treffenden Vergleiche (§ 3, 18, 20, 24), die vielen allgemeinen Aussprüche, die an Sokrates' Weise erinnernde Methode Xenophons seine Gegner abzuführen und ebenso die Ironie, welche sich § 14 zum Sarkasmus steigert, besonders auch den schönen Schluss der Rede. Außerdem liefern beide Kapitel Sittenbilder aus dem Leben der Söldnertruppe.

Buch VI 1 Feier des Abschlusses eines Vertrages mit Korylas, eine recht hübsche Schilderung; vgl. VII 3. Weitere Seereise. Die Abweisung der Wahl zum Oberfeldherrn durch Xenophon. Charakteristische Züge: Edler Ehrgeiz (§ 20, 26), doch weise Zurückhaltung (21, 26), Frömmigkeit (22, 31), Gemeinsinn (29); dazu Rückblicke auf sein Leben (22, 23) und Ausblick auf die politischen Verhältnisse der Zeit (32). — VI 2 und 3 (Teilung des Heeres und deren Ursachen und Folgen). Xenophon tritt nicht zurück, aber auch nicht gerade besonders hervor. Die Charakterzüge (Gerechtigkeitsliebe, Selbstlosigkeit, Aufopferungsfähigkeit gegenüber Neons Egoismus) werden im folgenden noch besser hervortreten. VI 4 und 5 (Die Griechen bei Kalpe). Das erstere Kapitel jedenfalls unnötig trotz einiger nicht unwichtigen Notizen (§ 8, 11, 13, dies zu V 6, 29). Wesentlicher ist das fünfte (Streifzug gegen Unterbefehlshaber von Pharnabazos und Bithynier). Xenophons Umsicht, Feldherrngeschick und persönlicher Mut (Gegenbild § 13) heben sich bedeutend ab; § 33 f. seine Überlegenheit über und sein Einfluss auf die anderen; auch sonst manches Fesselnde. — Am wesentlichsten vom ganzen Buche ist Kap. 6. Xenophons Umsicht und Energie verhütet Unheil; sein kluges, vermittelndes Auftreten, die Hintansetzung persönlicher Freundschaft hinter das Wohl des Ganzen, die sittliche Makellosigkeit, auch seines Freundes Agasias persönlicher Mut, dem gegenüber die feige Verräterei und Angeberei des entlaufenen Dexippos (V 1, 15; VI 1, 32), das alles sind Momente, die mich veranlassen, dies Stück als in erster Linie wichtig zu bezeichnen. Zu beachten auch die dominierende Stellung Spartas.

Buch VII 1 (Die Griechen in Byzanz). Auch hier schöne Züge von Xenophons Charakter: Energie und Entschlossenheit, Uneigennützigkeit und Integrität des ganzen Menschen (§ 6, 21 ff.), kluge Vorsicht, Macht über die Gemüter der Krieger; beachtenswert wieder der Hinblick auf die politischen Zeitverhältnisse (§ 27); die Rede des Feldherrn, seine sachgemäße, mit sittlichem Pathos vorgetragene Darlegung der Lage und der etwaigen Folgen ihres Auftretens gegen die Lacedämonier und die unschuldige griechische Stadt ist sehr lehrreich; fesselnd die Episode von der Beschämung des abenteuernden Prahlers Koiratades. VII 2. Über das erste Stück (teilweise Auflösung des Heeres, Intriguen und Gemeinheiten des Anaxibios und Aristarch, Aufbruch Xenophons nach Perinth)

kann mit kurzen Bemerkungen hinweggegangen werden. Dagegen höchst anziehend ist die nächtliche Reise Xenophons und einiger anderen zu Seuthes, dessen Schicksale und die Verhandlungen mit ihm. Für Turnus II der IIb, der hauptsächlich die Dienste des Heeres unter Seuthes zum Inhalt haben wird, ist dieser Abschnitt kaum zu entbehren. — VII 3 (Übertritt des Heeres in Seuthes' Dienste) sehr lesenswert. Das Festmahl bei dem thracischen Fürsten und was damit zusammenhängt, ist recht fesselnd, manches auch komisch (das Werfen von Fleisch und Brot als Ehrenbezeugung, der gewaltige Esser Arystas, der schlaue Gnesippos); ein schöner Beweis von Xenophons Uneigennützigkeit ist seine Verlegenheit (§ 20), hübsch der Humor, mit welchem er in dieser Verlegenheit handelt; daß er kein Freudenhasser ist, zeigt § 29 (*ἤδη γὰρ ὑποπεπωκώς ἐτύγγαλαν*). — Bei dem nächtlichen Anmarsch ist seine Bemühung und sein Rat ausschlaggebend. VII 4 (mit Weglassung von 7—11 aus Gründen der Sittlichkeit) Zug in das Thynerland, das Stück eignet sich besonders zu cursorischer Lektüre, im Turnus II ist es kaum entbehrlich; Xenophon gerät (§ 14—19) in Lebensgefahr (vgl. IV 2, 20f.). — Ebenfalls für Turnus II anzusetzen ist VII 5 (Entfremdung Xenophons und des Seuthes wegen des Soldes). Xenophon steht im Mittelpunkt; seine Uneigennützigkeit (§ 9), die stete Sorge um der Soldaten Wohl, die Entrüstung über den verleumderischen Herakleides werden für seine Charakteristik ausgenutzt werden; die Schwierigkeit seiner Lage fällt in die Augen, ebenso die Wichtigkeit, die ihm die anderen Strategen beilegen. Auch § 12—14 sind nicht zu übergehen (s. Anm. zu § 14). — VII 6 (Die Gesandten Thibrons bei Seuthes) ist besonders hervorzuheben. Die schöne Verteidigung Xenophons gegen die Anklagen der ihm feindlichen Arkader ist von hervorragender Wichtigkeit; die eindringliche Klarheit und die Einfachheit des Gedankengangs, die ohne Prahlerei betonte Selbstlosigkeit und Aufopferungsfähigkeit Xenophons (besonders die Benennung als *πατήρ* durch die Soldaten § 38 zu beachten) machen das Stück vor anderen lesenswert. Das schöne Lob des Seuthes: „Er ist ein Soldatenfreund und dadurch schadet er sich sehr“ (dazu § 39) verdient hervorgehoben zu werden. — Für Turnus II jedenfalls notwendig ist auch VII 7 (Verhandlungen mit Seuthes wegen der Soldzahlung). Sittlich anregend ist gleich die derbe Abfertigung des Medosades und des jungen Odrysen Entrüstung (§ 11); weiter ist Xenophons kluge Vorsicht (§ 14, 49 ff.) und sein Humor (54) neben anderen Tugenden beachtenswert. Die Rede an Seuthes ist voll edler Sittlichkeit und schöner Aussprüche (so § 24, 36, 41 f.). — Vom letzten Kapitel ist § 1—6 wegen der Belege von der Uneigennützigkeit unseres Schriftstellers und der kleinen Ergänzung zu seiner Charakteristik (§ 6 *ὅτι ἤκουον αὐτὸν ἡδουσθαι τῶν ἰππῶν*) im Turnus II nicht zu übergehen.

Für die nunmehr folgende Zusammenstellung ist ungenommen, daß das Übersetzen aus der Anabasis in IIIa sofort beginnt; man hat sich dagegen erklärt und kann wohl verschiedener Ansicht über die Zweckmäßigkeit dieser Einrichtung sein; indes ist diese Differenz der Ansichten für uns nicht so wesentlich, da jedenfalls, bei Beginn der Lektüre erst im zweiten Quartal, rascher gelesen und daher das Quantum nicht allzusehr geändert wird. — Rechnen wir das Schuljahr zu 40 Wochen, davon auf den Sommer 17, auf den Winter 18 + einen Monat, der für Repetitionen verwendet wird, nehmen wir ferner an, daß im Sommer nur in der letzten Zeit vier Stunden zur Lektüre verwendet werden und daß man bei obiger Voraussetzung etwa mit 2 §§ beginnt, allmählich zu 3 und 4 und im Winter zu 5 fortschreitet, so erhalten wir für IIIa im Sommer: 6 Wochen zu 3 Stunden à 2 §§ = 36, 8 Wochen zu 3 Stunden à 3 §§ = 72, 3 Wochen zu 4 Stunden = 48 §§, im Winter 18 Wochen zu 4 Stunden à 5 §§ = 360 §§, in Summa 516 §§, die auf die Bücher I—V 4 entfallen. Bei folgender Verteilung ergibt sich ungefähr diese Zahl: Turnus I der IIIa: Lib. I 1; 3—10. Lib. II 1; 3; 5; 6. Lib. III 1; 2. Lib. IV 3; 5. Lib. V 3; 4 (oder 2), dazu einzelne kleine Stücke (s. oben).

Turnus II der IIIa: Lib. III 1; 2; 4. Lib. IV 1; 2; 3; 5; 6; 7. V 3; dann I 1; 8—10. II 1; 5; 6.

In Sekunda wird rascher als in IIIa gelesen werden, manches kursorisch behandelt oder ex tempore übersetzt werden können; daher dürften 7 §§ durchschnittlich für die Stunde nicht zu viel sein; wöchentlich 3 Prosastunden und den Sommer nur zu 16 Wochen gerechnet, ergeben sich ungefähr 350 §§ für das ganze Sommersemester; davon wären zu lesen etwa in dem einen Jahre: Lib. V 5 teilweise, 6—8. Lib. VI 1, 5, 6. VII 1, 3, 6; in dem anderen, wo der Nachdruck auf dem siebenten Buche liegt, etwa Lib. V 7, 8. VI 6. VII 1, 2 teilweise; 3—8, § 1—6. — Wird nur ein Vierteljahr noch Anabasis gelesen, so ist es vielleicht angezeigt, einmal die im Turnus I angegebenen Stellen von Buch V und VI, das andere Mal etwa V 7, 8. VII 1, 3, 6 zu nehmen. — Wird in IIb die Anabasis gar nicht mehr berücksichtigt, so wird die zweite Hälfte von V 4 an besser in IIIa nicht in Betracht gezogen, da sie zu schwierig für Anfänger ist.

Zum Schluß nur noch die Bemerkung, daß ich nicht daran gedacht habe, mit meinen Vorschlägen etwa feste Normen aufstellen zu wollen, die unabänderlich wären; ich habe die Auswahl nach bestem Wissen gemacht, wie ich sie mir dem Zwecke des Unterrichts entsprechend denke, und bin nicht im entferntesten der Meinung, damit Endgiltiges geliefert zu haben; es würde mich aber freuen, wenn ich einige der Kollegen zum Nachdenken über die besprochenen Punkte angeregt hätte; auch bin ich der Ansicht, daß manchem jüngeren Fachgenossen eine solche

aus der Praxis erwachsene Arbeit wie die vorliegende ein nicht unwillkommenes Hilfsmittel bei der Einrichtung der Klassenlektüre sein wird.

Schweidnitz.

J. Rost.

Noch einmal zur Verteidigung der Mathematik.

Als vor 30 Jahren ein anerkannt mafsloser Angriff des berühmten Direktors Ellendt im Programm von Eisleben 1855 gegen die Mathematik erschienen war und bald darauf auch der Prov.-Schulrat Landfermann in einem längeren Aufsatz in diesen Blättern 1855, und der damalige Direktor, spätere Prov.-Schulrat, Heiland 1856 eine Beschränkung der Mathematik gewünscht hatten, habe ich „zur Verteidigung der gegenwärtigen Stellung der Mathematik auf den preussischen Gymnasien“ (die Min.-Verf. vom 7. und 12. Januar 1856 waren inzwischen erschienen), die Feder ergriffen und in einer längeren Abhandlung in der Zeitschrift f. d. Gymn. 1856 S. 609 ff. mich bemüht nachzuweisen, dafs jene Angriffe völlig übertriebene seien, dafs die durch den Lehrplan und das Abiturienten-Reglement an die Schüler und Abiturienten der preufs. Gymnasien gestellten Anforderungen keinesweges nur von besonders für Mathematik beanlagten Köpfen erfüllt werden könnten, sondern dafs thatsächlich zwischen den Leistungen in den alten Sprachen und der Mathematik kein erheblicher Unterschied obwalte, wie es vielfach behauptet werde. Ich suchte ferner darzulegen, worauf sich die Aufnahme der Mathematik in den Lehrplan unserer Gymnasien gründe, und welche Stellung ihr daher in dem Organismus derselben gebühre. — Seit jener Zeit sind die Angriffe auf die Mathematik und die Mathematiker verstummt; im Gegenteil steht heute sowohl bei den höheren Schulbehörden und deren Vertretern als auch wohl bei der grossen Mehrzahl der Direktoren, neben aller Anerkennung der eigentümlichen Natur der Mathematik, die Überzeugung entschieden fest, dafs es keiner besonders gearteten Begabung bedürfe, um den Anforderungen des Lehrplanes auch in diesem Unterrichtsfache gerecht zu werden, und so sind denn auch die Leistungen in der Mathematik weder schlechter, noch ungleichartiger als in andern Lehrgegenständen. Da erneuert Herr Dr. O. Weissenfels in einer ausführlichen Abhandlung „über Versetzungen“ in diesen Blättern 1884 S. 577 ff., deren gediegenem und gründlichem Inhalte ich in den meisten Hauptpunkten beizustimmen sehr bereit bin, wenn ich auch schliesslich darin kein recht greifbares praktisches Resultat habe finden können, die alten Angriffe gegen die Mathematik und die Mathematiker in einer Weise, dafs ich es nicht über mich gewinnen kann, auf dieselben zu schweigen. „Leider befindet sich unter den Lehrfächern eines, welches dieses Konzert einer harmonischen Gesamtreife oft durch seine Disharmonieen stört, die

Mathematik.“ „Einen Mathematiker, der aufser der Mathematik in keinem andern Gegenstande seine Schüler unterrichtet, noch auch sonst in persönlichem Verkehr mit ihnen gestanden hat, sollte man nicht nach seinem Urteil über die Gesamtreife fragen.“ „Die Vertreter der Mathematik gelten im allgemeinen als die un-
bequemsten Glieder der Lehrerkollegia.“¹⁾ „Schliesslich gewöhnt man sich sie für *ἰδιογνώμονες* zu halten.“ Und auf der folgenden Seite glaubte ich den Direktor Ellendt zu hören, der es seiner Zeit als eine „unbestreitbare Erfahrung“ hinstellte, „dafs die geistvollsten Schüler für die Mathematik keinen Sinn haben“, und als eine „nicht minder erweisbare Thatsache, dafs die beschränktesten Köpfe oft ganz vorzügliche Mathematiker sind“. Herr Dr. Weissenfels erwähnt nun allerdings selbst nicht blofs, welchen hohen Wert Herbart, dessen methodische Grundsätze gerade heute auch auf den höheren Lehranstalten besondere Anerkennung finden, auf die Mathematik gelegt habe; er erwähnt noch die mit seinen Behauptungen in Widerspruch stehenden Aussprüche Schraders, eines Mannes, der ebenso durch seine umfangreiche Erfahrung als eine der ersten pädagogischen Autoritäten des heutigen Tages gilt und ganz besonders befähigt sein mufs, über das, was geleistet werden kann und auch wirklich geleistet wird, ein maßgebendes Urteil zu fällen. Das hindert jedoch den Verfasser nicht, seinem Zorne gegen die Mathematik und namentlich gegen deren Vertreter lebhaften Ausdruck zu geben. Ich weifs nicht, auf welche Erfahrungen H. Dr. W. seine so schroffen und unfreundlichen Behauptungen stützt. Es sei mir aber erlaubt, nicht, ihm in allgemeinen und sehr anfechtbaren Entgegnungen zu antworten, sondern in zahlenmäßiger Weise zu zeigen, welches Ergebnis eine Vergleichung der jetzigen Weihnachtscensuren an unserer Anstalt gehabt hat. Es war eine solche um so leichter möglich, als wir infolge der neuesten Verfügung über Censuren genötigt waren, die Gesamtleistungen in jedem einzelnen Fache in ein Prädikat zusammenzufassen. Da ergab sich denn, dafs die Censuren 2b und 3 (ich wähle der Kürze wegen statt der Prädikate die Nummern), welche also die mangelnde Reife in den betreffenden Unterrichtsgegenständen ausdrücken sollen, erhalten haben

	in Ia	Ib	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IV
im Deutschen	0	2	3	5	12	5	2
im Lateinischen	6	5	4	4	17	22	20
im Griechischen							
resp. Franz.: IV	1	1	0	11	22	14	9
in der Mathematik							
resp. Rechnen: IV	2	4	3	11	14	9	14
unter	17	14	14	28	37	35	39 Schülern.

¹⁾ Dieses harte Urtheil ist mir um so auffälliger, als ich zu wissen glaube, dafs H. Dr. W. als mathematischen Lehrer meinen früh verstorbenen

Hieraus ist ersichtlich, daß in keiner Klasse die Mathematik ein größeres Hindernis gleichmäßiger Versetzung bildet, als eine der alten Sprachen, daß es im Gegenteil das Lateinische ist, welches in den meisten Klassen dieses gleichmäßige Vorrücken erschwert.

Um aber nun die andere Frage auf Grund derselben Censuren zu beantworten, ob der Unterschied zwischen der Mathematik und den andern Unterrichtsgegenständen wirklich derartig sei, daß diejenigen, welche in den Sprachen besonders Tüchtiges leisten, die Schwächlinge in der Mathematik sind und umgekehrt jene „beschränkten Köpfe“, welche „vorzügliche Mathematiker“ sind, in den Sprachen oder im Deutschen sich trocken und unfähig erweisen, wollen wir diejenigen zusammenstellen, welche sich in zwei von jenen vier Hauptfächern um mehr als eine der 5 Censurnummern unterscheiden:

	in Ia	Ib	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IV
in irgend 2 Fächern	3	0	2	2	4	11	9
im Deutschen u. d. Mathematik	0	0	2	1	0	6	3
im Lateinischen u. d. Mathem.	3	0	0	0	3	4	1.

Daß die Zahlen in den beiden untersten Klassen sehr zugenommen haben, erklärt sich leicht aus der Ungleichheit der Vorbildung, die gerade an unsrer Anstalt, auf welcher der Unterricht erst in IV beginnt und, was auch wieder in den eigentümlichen Verhältnissen eines Waisenhauses und Alumnaates begründet ist, die Schüler sich aus den verschiedensten Gegenden zusammenfinden, sehr groß ist. — Man erkennt aus jenen Zahlen, daß die Mathematik in keiner Klasse eine von den andern Unterrichtsgegenständen sich wesentlich unterscheidende Rolle spielt, daß sie nicht das Konzert, welches angeblich zwischen den übrigen Lehrgegenständen herrscht, durch ihre Disharmonieen stört. Dies würde noch deutlicher hervorgehen, wenn wir die einzelnen Fälle verfolgten. Dies soll der Kürze wegen nur an Ia geschehen. Von den drei oben bezeichneten hat einer in der Mathematik 1, im Deutschen 2a, in den beiden alten Sprachen 2, mit einer diese Censur ebenfalls erhöhenden Nebenbemerkung; die beiden andern haben in der Mathematik 2a, im Deutschen und Griechischen 2, im Lateinischen 2b, doch wird ebenfalls beiden die Censur im Deutschen durch eine Nebenbemerkung etwas erhöht. Von den beiden einzigen, welche, wie oben angegeben war, in der Mathematik die Censur 2b erhalten haben, hat der eine dieselbe Censur auch im Lateinischen, der andere hat sich auch in den übrigen Gegenständen nicht über 2 erhoben; beide haben es in früheren Klassen an gleichmäßigem ernstem Fleiße fehlen lassen. Nur in IIIb und IV findet sich je ein Fall einer auffallen-

Freund Rühle gehabt hat, der seiner Zeit die lebenswürdigste und bei Lehrern und Schülern beliebteste Persönlichkeit am Joachimsthalschen Gymnasium gewesen sein dürfte.

den Verschiedenheit der mathematischen Leistungen; in III b hat einer in der Mathematik 2a, in allen andern Gegenständen 2b, und in IV einer im Französischen 1, im Deutschen und Lateinischen 2a, dagegen im Rechnen 2b.

Ich weiß nun recht wohl, daß solche einzelne Zahlen etwas Totes an sich haben und ebenso wie vorgeschriebene Prädikate manche individuelle, nicht unwesentliche Schattierungen zu verwischen geeignet sind, anderseits haben sie den großen Vorzug, ein unparteiisches Urteil zu ermöglichen und eine Behauptung dem bloßen, recht unsichern Gefühl zu entziehen. Insofern möchte ich Hn. Dr. W. bitten, eine ähnliche Vergleichung der Censuren seiner Anstalt oder, wenn er Gelegenheit findet, auch die anderer Anstalten, vorzunehmen und zu untersuchen, ob der von ihm behauptete Mißklang, den die Mathematik und die Mathematiker in die schöne Übereinstimmung der andern Lehrgegenstände bringen sollen, sich thatsächlich nachweisen läßt oder nicht vielmehr in seiner eigenen offenbar recht starken Mißstimmung gegen die Mathematik seinen Grund hat. Vielleicht verschmäht er es nicht, meinen früheren Aufsatz zu lesen, von dem zu meiner großen Freude H. Dir. Kramer in dem Art. Gymnasium der pädag. Encyklop. (1. Aufl., V 186) erklärte, daß „jeder unbefangene Beurteiler die ebenso gründliche als ruhige Zurückweisung der vielfachen ungerechten und übertriebenen Anklagen wende billigen müssen“. Und vielleicht giebt er dann freundlicheren Gefühlen für einen Unterrichtsgegenstand Raum, der wirklich ein recht wichtiges Glied in dem Organismus unserer Gymnasien bildet.

Züllichau.

W. Erler.

Die botanische Kunstsprache im Unterricht.

In dem neuen preussischen Lehrplan hat man, einer unabweisbaren Forderung der Zeit nachgebend, den Naturwissenschaften einen größeren Spielraum und damit erst eine fest begründete Stellung im gymnasialen Unterricht eingeräumt. Sollen sie dieselbe aber auch würdig behaupten, so muß vor allem darauf hingearbeitet werden, sie immer mehr schulgerecht zu gestalten und ihnen allmählich die ihnen eigentümlichen Bildungselemente abzugewinnen, damit sie ein den übrigen Schuldisziplinen äquivalentes und sich mit diesen in die Erziehungsarbeit teilendes Glied des Schulganzen werden. — Die folgenden Bemerkungen über die botanische Kunstsprache enthalten einen Versuch in dieser Richtung.

Jede Wissenschaft operiert mit einer Anzahl von Kunstausdrücken, ja der Fortschritt der Geisteswissenschaften ist oft unlöslich mit der Fortentwicklung ihrer Kunstsprache verknüpft. Insofern jeder neue Terminus technicus als Inbegriff eines neuen

Gedankens oder einer neuen Gedankenform auftritt, fördert er die Wissenschaft im Sinne der Vereinfachung oder Abkürzung. Auch der Unterricht kann einer Kunstsprache nicht entbehren, und vornehmlich das Gymnasium muß von deutschen wie fremdsprachlichen Kunstwörtern ausgiebigen Gebrauch machen, auch von solchen, welche in der Redeweise unserer gebildeten Kreise nicht Eingang gefunden haben — nicht um ihres eigenen Wertes willen, sondern als momentane Zusammenfassung einer öfter wiederkehrenden Gedankenreihe zum Zweck eines vorläufigen Abschlusses. Das Bestreben popularisierender Schriftsteller, die Wissenschaft dieser ihr eigentümlichen Form zu entkleiden, führt häufiger zur Verwässerung als zur Ausbreitung derselben. Aber diese Kunstsprache bleibt immer nur die äußere Form und darf nicht mit dem Wesen der Wissenschaft selbst verwechselt werden. Die Gewohnheit, sie ohne zwingende Not zu gebrauchen und selbst in die Umgangssprache zu übertragen, ist vielmehr ein Zeichen der Einseitigkeit als der Gelehrsamkeit, der Eitelkeit als gediegener Wissenschaftlichkeit.

Von diesem Gedanken ausgehend, gewinnt man einen gerechten Maßstab zur Wertschätzung der botanischen Kunstsprache, in deren Bereicherung alte wie neue Forscher mit gleicher Hingebung wetteifern, für den Gymnasialunterricht.

Einen sicheren Anhalt über den gegenwärtigen Stand der Unterrichtssprache in der Botanik gewähren uns die neueren methodischen Lehrbücher. Die mir bekannten besseren Leitfäden der Botanik stimmen alle darin überein, daß sie jeder Lehrstunde und jeder Klassenstufe eine bestimmte Dosis organologischer und morphologischer Termini zumessen, indem sie das Ideal einer Art Diagnose unbewußt dahin formulieren, daß sie eine bestimmte Variation der angenommenen und eingeübten Kunstausdrücke sei. Einigermassen abgerundete Kenntnisse in der kurz sogenannten Morphologie gehört bei ihnen zu den Zielen des botanischen Unterrichtes. Über den Umfang dieser Forderung belehrt uns Lübens „Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde“, welche auf Seite 72—128 einen Abriss der im ersten, der Sexta zuzuweisenden Kursus erstrebten morphologischen Kenntnisse enthält. Eine ungefähre Vorstellung davon gewinnen wir durch eine Zusammenstellung der für einen Sextaner in den beiden ersten Lehrstunden der Botanik bestimmten Kunstwörter aus dem Leitfaden von Vogel, Möllenhoff und Kienitz-Gerloff. 1. Lehrstunde, *Tulipa Gesneriana*: Blütenhülle (Perigon), Kelch, Krone, Blumenblätter, Staubblätter, Staubfaden, Staubbeutel, Stempel, Fruchtknoten, Griffel, Narbe, Zwiebelscheibe, Zwiebelblätter, Blütenboden, Axen-Organ, Anhangsorgane, ferner: dünnhäutig, abwechselnd, ganzrandig. 2. Lehrstunde, *Viola odorata*: Grundachse, Ausläufer, Stengelglieder (Internodien), Nerven, Nebenblätter, Blattwinkel, Deckblättchen, Niederblätter,

Hochblätter, Honigsporn; gestreckt, breitherzförmig, gekerbt, unregelmäßige Blüte. Ich bemerke hierzu kurz, daß ich keinen besseren Leitfaden der Botanik kenne, als den genannten¹⁾, aber auch keinen minder vortrefflichen, in welchem die Anforderungen hinsichtlich der Kunstsprache geringer wären.

In der weisen Verteilung des Stoffes liegt ja in der That ein gewaltiger Fortschritt gegen früher, wo man in die Hallen der botanischen Wissenschaft selbst erst dann gelangen konnte, wenn man die öden Pfade der damals noch viel umfangreicheren Morphologie zurückgelegt hatte. Doch damals war der Preis der angewandten Mühe wert; welches Ziel als die Hoffnung auf ein baldiges Wiedervergessen winkt aber heute den glücklichen Überwindern dieses gestaltenreichen Ungeheuers? Und der Wert der morphologischen Terminologie für die formale Bildung — dieses letzte Refugium aller noch nicht abgeschnittenen pädagogischen Zöpfe — dürfte ihre Stellung im Unterricht nicht eben sonderlich befestigen. Der naturbeschreibende Unterricht bietet ja allerdings meist die erste Gelegenheit zur Einführung der Knaben in die gewöhnlichsten Begriffe der Raumlehre als Kugel, Kegel, Cylinder, Eiform in Raum und Ebene, Kreis, Ellipse u. s. f., und in der richtigen Auffassung dieser Gestalten durch das Auge sowie in der Anleitung zur zeichnenden Wiedergabe derselben liegt eine der wichtigsten Aufgaben des ersten naturbeschreibenden Unterrichtes. Aber die botanische Morphologie hat jene geometrischen Begriffe durch eine Anzahl von Neubildungen, die nur den Zwecken der Floristik dienen, ins Ungeheuerliche vermehrt, und auch damit noch nicht zufrieden den Sinn vieler unbestimmten Ausdrücke der Umgangssprache durch eine willkürliche Begriffsbestimmung verdreht. Man denke nur an die gelappten, gespaltenen, geteilten und zusammengesetzten, die pfriemlichen, linealischen, genagelten, eiförmigen und ovalen, länglichen, lanzettlichen u. a. Blätter und an die Definition von „länglich“ als „3—4 mal so lang als breit“ und von „lanzettlich“ als „4 und mehrmal so lang als breit“. Mögen solche geschmacklosen Formenbezeichnungen für den Floristen notwendig sein, auf die Bildung unserer Schuljugend muß die Übung in ihrer Anwendung eher nachteilig als gewinnbringend wirken, und dies aus einem doppelten Grunde.

Man hat früher das Ziel des naturbeschreibenden Unterrichtes in der Botanik, Kenntnis des natürlichen Systemes, erworben durch selbstthätige Beobachtung an lebendem Material, vielfach mit eingehenden floristischen Kenntnissen verwechselt und in dieser

¹⁾ In der inzwischen erschienenen 6. Auflage des ersten Heftes haben sich die Verf. zu einer Reinigung der ersten Paragraphen verstanden. Die Verteilung der Kunstwörter auf die einzelnen Lehrstunden ist jetzt eine zweckmäßiger, leider ist aber ihre Gesamtzahl ungefähr die gleiche geblieben.

Meinung die Übung im Gebrauch einer Flora oder doch wenigstens die Vorbereitung auf dieselbe durch Einübung der Terminologie als wichtigste Forderung hingestellt. Jetzt, wo wir diesem Ziele durch intensive Betrachtung einiger weniger paradigmatischer Arten und durch die Vergleichung mit verwandten Arten sicherer und mit größerem Gewinn für die allgemeine geistige Ausbildung nahe zu kommen suchen, sollten wir auch soweit als thunlich mit jener Terminologie brechen, mit der wir uns selbst den neu erschlossenen Weg zum Ziele versperren. Ist es nicht eine Versündigung an unserer Schuljugend, wenn wir die kurze Frist, die uns gegeben ist, ihr die Augen zu öffnen für die richtige Auffassung der Natur und das Herz für die Freude an derselben, zum größeren Teil auf das Einpacken ungebräuchlicher und zum Teil undeutscher Wörter verwenden? Das sind Steine statt Brot. Anstatt unsern Schülern den Weg zu einer fruchtbringenden Weiterbeschäftigung mit den Naturwissenschaften zu ebnen, zeigen wir sie ihnen gerade von ihrer unfreundlichsten Seite und schrecken mehr ab als wir dafür gewinnen. Und der formale Gewinn? Am Ende von so viel Last und Mühe finden wir die Schüler noch immer unfähig, die nächstliegenden Gegenstände des praktischen Lebens klar und anschaulich zu beschreiben: sie haben sich daran gewöhnt für jede, auch die komplizierteste Gestalt ein Wort souffliert zu erhalten; darüber ist ihnen das eigentliche Wesen der Beschreibung: die Zerlegung der Gestalt in ihre geometrischen Elemente, die Reduktion des materiellen Inhaltes auf allgemein bekannte Stoffe, die Verknüpfung seines geistigen Inhaltes mit früher angeregten Vorstellungserien, verschlossen geblieben.

Kurz, es thut eine gründliche Reform in der didaktischen Behandlung der botanischen Beschreibungen not. Wir müssen aus der Schule alle nur entbehrlichen morphologischen Kunstwörter verbannen und uns bemühen, jede Beschreibung zu einem sprachlich und sachlich korrekten und plastischen Ausdruck klarer und geordneter Vorstellungen zu gestalten. Eine Beschreibung wird ja stets, auch bei vorgerückteren Schülern, eine unvollkommenere Vorstufe zu passieren haben. Den eigenen Gestaltungstrieb der Jugend kann man zuerst oft recht uneingeschränkt walten lassen und findet dann ganz besonders beredete Zungen. Die vielfach ungefüge und lückenhafte Darstellung wird dann unter Mitwirkung der ganzen Klasse umgestaltet, bis endlich eine formgerechte und inhaltlich vollendete Beschreibung vor den Augen der Schüler entsteht, ein Ausdruck des ihrem Geiste eingepprägten Bildes.

Eine Reform der Methode in dieser Richtung kann den Unterricht der Naturgeschichte selbst nur heben und beleben, denn sie macht ihn erst recht eigentlich zu einem erziehend wirkenden Teil des Schulorganismus, indem sie ihn in die innigsten Wechsel-

beziehungen zu den übrigen Unterrichtsfächern bringt, von denen ihn bisher die eigentümliche Sprache wie eine chinesische Mauer absperrte. Es ist zwar oft anerkannt worden, daß es kaum einen besseren Stoff zu Aufsätzen für die Mittelklassen giebt als den im naturgeschichtlichen Unterricht gebotenen; aber wie selten wird hiervon Gebrauch gemacht; um Angabe eines botanischen Aufsatzthemas bin ich noch nie von einem Kollegen angegangen worden. Der Grund dafür liegt sicher nicht in unserer scientia amabilis selbst, sondern in der Art ihrer Betreibung. Richten wir also unsern Unterricht in der Botanik immer so ein, daß auch die Übung der Muttersprache unmittelbaren Gewinn daraus zieht.

Die Zweckmäßigkeit dieses Vorschlags vorausgesetzt, kann man noch über die Art und Möglichkeit der Durchführung Zweifel hegen. Natürlich gilt es auch hier die richtige Mitte treffen, damit man einerseits nicht das Kind mit dem Bade ausschüttet und sich andererseits dem Althergebrachten nicht zu sklavisch fügt. Maßgebend muß in jedem einzelnen Falle der Grundsatz sein, daß die Kenntnis morphologischer Ausdrücke nicht zu den Zielen selbst gehört, sondern daß sie als Mittel zum Zweck nur da eintreten dürfen, wo ihre Anwendung für den Unterricht wirklich gewinnbringend ist.

Legen wir diesen Maßstab an die botanische Kunstsprache an, so bleibt für den Unterricht nur eine ziemlich geringe Zahl von notwendigen und brauchbaren Bezeichnungen der Organe und ihrer Teile bestehen, deren Auswahl im einzelnen zwar für jeden Lehrgang besonders bestimmt werden muß, welche aber die folgenden Grenzen nicht erheblich überschreiten dürfen: Wurzel und Stock (Bodenstock), Blatt mit Scheide (Nebenblättern), Stiel und Spreite; Blütenhülle, bald einfach, bald doppelt, dann aus Kelch und Krone gebildet; Staubgefäße mit Fäden und Beuteln, Blütenstaub; Stempel mit Fruchtknoten, Griffel und Narbe; Samenknope und Samenträger; Frucht und Scheinfrucht; Keimling mit Keimblättern, Würzelchen und Stämmchen; Sameneiweiß; Laubknospen, Blütenknospen und gemischte Knospen; Sproß; Leitbündel; Oberhaut, Rinde, Bast, Cambium, Holz, Mark. Sporen, Antheridium und Archegonium; Samenfäden und Eizelle; Thallus; Chlorophyll; Zelle mit Zellhaut, Protoplasma und Kern. — Zu diesen Ausdrücken der Organologie treten noch einige wenige, speziell morphologische hinzu. Außer den oben genannten geometrischen sind die Begriffe der einfachen und mehrfachen Symmetrie, der Stellung an der Axe bezeichnet durch die Ausdrücke: gegenüber und abwechselnd oder später spiralig (unter Vermeidung der undeutschen Adjektiva: gegenständig, wechselständig), der gabeligen (Trugdolde) und traubigen Blütenstände (Traube, Ähre, Dolde, Köpfchen) für den Unterricht wohl nicht zu entbehren. Aus der Morphologie des Blattes wären etwa die Formationen der Nieder- und Hochblätter, der Unterschied von einfachen und zu-

sammengesetzten (fingerförmigen und fiederförmigen) Blättern zuzulassen, alle anderen Formverschiedenheiten müßten geometrisch beschrieben werden. Selbst die Bezeichnungen für den Blattrand: ganzrandig, gesägt, gezähnt, gekerbt, ausgerandet scheinen mir als undeutsche Übersetzungen der lateinischen Termini Linnés unzulässig. Vergleiche mit bekannten Gegenständen fördern die Anschaulichkeit einer Beschreibung erheblich, wofern sie wirklich zutreffen; diese Bedingung ist nur leider bei den hergebrachten Vergleichen, wie z. B. bei den pfeil- und spießförmigen Blättern, nicht immer erfüllt. Was die Arten der Blüte betrifft, so wird man mit männlichen, weiblichen und Zwitter-Blüten, mit ein- und zweihäusigen Pflanzen recht gut auskommen; und hinsichtlich der Insertion der Blütheile kann man sich mit Umgehung des häufig irre leitenden Fruchtbodens (resp. Blütenbodens) auf die Stellung des Fruchtknotens zu den übrigen Blütheilen beschränken und selbst dies ohne Anwendung der Bezeichnungen: oberständig, mittelständig und unterständig.

Dafs ich endlich auch auf die verschiedenen Fruchtformen wenigstens für den Gebrauch in den beiden untersten Klassen verzichten möchte, begründe ich mit meiner Besorgnis vor einer fast unvermeidlichen Sprachverwirrung. Es hält gewifs sehr schwer, Knaben von 9 bis 10 Jahren klar zu machen, warum sie nur im naturgeschichtlichen Unterricht nicht von den „Schoten“ der Erbse sprechen dürfen. Mögen die gebräuchlichen unter den Fruchtnamen später immerhin gelegentlich angeführt werden, als Ersatz der Beschreibung dürfen sie nicht dienen.

Nur bei Einhaltung einer Maximalgrenze wie der in dem Vorigen gegebenen wird man einigermaßen sichere Kenntnisse in der Botanik erzielen können, während sonst der Weizen von dem Unkraut erstickt wird. Man wird auf solche Weise zu einer ähnlichen Behandlung der botanischen Beschreibungen gelangen, wie der zoologischen, für welche eine besondere Morphologie nicht ausgebildet ist. Und wo sich bisher auch in der Zoologie Spuren einer solchen zeigten, z. B. bei der Besprechung der Vogelfüfs, werden auch diese schnell unterdrückt werden, wenn einmal in der Botanik aufgeräumt ist.

Strafsburg i. E.

Max Fischer.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

T. Maecius Plautus, Ausgewählte Komödien. Für den Schulgebrauch erklärt von Julius Brix. Zweites Bändchen: *Captivi*. Vierte Auflage. Leipzig, Teubner, 1884. IV u. 116 S. geb. 1 M.

Auch dieses Bändchen entspricht den Erwartungen, mit denen man an die Neubearbeitung einer Plautinischen Komödie durch Brix zu gehen pflegt. Der sorgsame Hsg. hat die *Captivi* wiederum einer eingehenden Revision unterzogen. Text wie Exegese sind entsprechend der seit 1876 erweiterten und vertieften Erkenntnis gründlich gebessert, der kritische Anhang ist ein ganz anderer geworden.

In der sonst unveränderten Einleitung findet sich jetzt S. 6 die wichtige Bemerkung: „Die meisten der als unecht verdächtigten Verse finden in der Natur der südländischen Volksart und des römischen Publikums ihre ausreichende Erklärung.“ So ist denn eine große Anzahl von Versen wieder in ihr Recht eingesetzt. Eine meist ausreichende Begründung in den Anmerkungen schützt sie vor ferneren Angriffen. Vielleicht konnte noch zu Vs. 326 bemerkt werden, daß derselbe den vorhergehenden begründet, weshalb auch wohl anders zu interpungieren ist. Ob nicht aber auch noch andere Verse sich verteidigen lassen? Freilich wird wohl schwerlich jemand sich von mir überreden lassen, daß Vs. 1022 ff.: *Nunc demum in memoriam redeo, quom mecum recogito, Nunc edepol demum in memoriam regredior audisse me Quasi per nebulam — Hegionem meum patrem vocarier* absichtlich eine so breite Ausdrucksweise gewählt sei, um dem Schauspieler Gelegenheit zu einem wirkungsvollen Spiel zu geben, da wir nicht mehr den Effekt, der vielleicht durch die höchst umständlichen Phrasen *in memoriam redeo* und *in memoriam regredior* hervorgebracht wurde, ganz ermessen können, und da uns daher der Ausdruck gar zu fade vorkommt. Durch *edepol* wird eine Steigerung indiziert; vgl. Brix zu Vs. 404. Ob aber der Vers 324: *Ego virtute deum et maiorum nostrum diues sum satis*, der bei der Eröffnung der neuen Ära der Streichungen durch Ritschl eine gewisse Rolle

spielte, zu tilgen sei, scheint mir mit Vahlen doch recht zweifelhaft. Ritschl hielt ihn hier fast für passender als in der *Aulularia*, nur schien ihm *nostrum* statt *meum*, wie Pers. 391 steht, entscheidend für eine Interpolation zu sprechen. Wirklich entscheidend? Zu Homer α 397 wenigstens wissen die Erklärer über das „unser“ der Familiensprache mancherlei anzuführen. — Auch mit der Streichung der Verse 664 ff., die sich zwar ähnlich, aber nicht wörtlich so im *Pseudolus* wiederfinden, bin ich nicht einverstanden. Ich meine, daß hier freilich nicht die Frechheit der Sklaven, sondern der Stolz des Märtyrers dem Herrn und dem Publikum gegenüber gut markiert wird. Der weise Hegio verliert seine *Contenance*, während der Sklave zum Philosophen wird; vgl. seine späteren Expektionen. Daß übrigens der „edle“ und „bescheidene“ Tyndarus über eine gute Portion Frechheit verfügen konnte, lehrt doch wohl III 4, wogegen er II 2 allerdings der Situation gemäß dem Philokrates den Sklavenjargon überläßt und sich mit unübertrefflicher Grazie in die Rolle eines Freigeborenen zu finden weiß. Der Gedanke aber, daß ein Sklave, der einst die Freiheit gewinnen will, in Gegenwart seines Herrn auf sich halten und Selbstgefühl zeigen muß, kam im gewöhnlichen Leben gewiß oft genug zum Ausdruck. — Für ganz verfehlt halte ich Spengels Athese von Vers 77. Der Parasit will beweisen, daß seine Begründung seines Spitznamens *scortum* (= *Ergasilus*; vgl. König, De nom. prop. S. 19 f.) *quia inuocatus soleo esse in conuiuio* die richtige sei, daß man also über dieselbe gar nicht zu lachen habe. Unter *derisores* verstehe ich die alten Freunde und Gönner des Parasiten, die er sich unter dem Theaterpublikum sitzen denkt, das natürlich nach Vs. 70 sofort in ein Gelächter ausbrach, da es bei *scortum* an etwas anderes dachte. *Scio* Vs. 71 könnte mit ablehnender Handbewegung gesprochen werden. Jonem Lachen setzt er sodann sein *At ego aio recte* (vgl. 710) entgegen. Er beweist darauf das *invocatum* für *scortum* und fügt endlich hinzu: Vs. 75 ff. *Verum hercle uero nos parasitiplanūs: Quos nunquam quisquam neque uocat neque inuocat, Quasi mures semper edimus alienum cibum.* So ist zu interpungieren. In Vers 76 ist der Ausdruck nicht zu pressen (vgl. Ep. 514), die Worte lassen sich kaum übersetzen, nur wegen des Gleichklanges lehnt sich *inuocat* an *uocat* an. Der Gedanke ist: wir, die kein Mensch einlädt, kein Mensch beim Mahle anruft, erscheinen doch uneingeladen (*quasi mures* = *inuocati*). Gerade der unerwünschte Besuch, nicht die *edacitas* ist bei der Maus das Charakteristische. Durch Vers 77 erhält die Demonstration ihren notwendigen Abschluss.

In der Wortkritik hat Brix der Spengelschen Bearbeitung viel zu verdanken, was auch gebührend hervorgehoben wird; nur selten konnte Ussings Ausgabe berücksichtigt werden. Doch auch durch eigene neue Beiträge, durch Aufnahme von einigen älteren Konjekturen (wie 490 Umstellung mit Geppert) und na-

mentlich durch häufige Zurückführung der handschriftlichen Lesart hat die Ausgabe gewonnen. Warum Brix Vs. 11 auch gegen Spengel noch *accedito* für *abcedito* (oder *<age> abcedito*) beibehält, ist mir nicht deutlich, zumal man bei ersterem ein *propius* hinzusetzen möchte. In Vs. 10 habe ich in *ce* den Rest eines abbrevierten *captivi* oder *capti* zu erkennen geglaubt. — Vs. 572 ist die komische Ausdrucksweise *Tun huic credis? || Plus quidem quam tibi aut — mihi*, mag sie für die Situation sehr passen oder nicht, sicher echt. Es ist eine sehr starke Bejahung, und die Grobheit, die in *plus quam tibi* liegt, wird gemildert durch das wider Erwarten (daher nicht mit Müller *<aut> tibi*; anders 623 und 981) hinzugefügte *aut mihi*. Gegen *Ego inquam* in demselben Verse nach dem an signifikanter Stelle stehenden *tu* läßt sich eben nur anführen, daß Plautus an anderen Stellen sich anders ausgedrückt hat.

Im exegetischen Kommentar finden sich fast auf jeder Seite Nachbesserungen, hier und da auch gute neue Bemerkungen, z. B. zu Vs. 955 Belegstellen für ein iambisches *ubi*. Zu Vs. 102 konnte bemerkt werden, daß durch *cupio <et opto>* (vgl. die Cicero-stelle bei Langen Beiträge S. 207) die Möglichkeit der Beseitigung des Solöcismus gegeben wird. Zu Vs. 137 ist „gedeiht noch“ für *beat* eine unrichtige Erklärung, vielmehr: „bringt Gedeihen, kräftigt“, natürlich mich, wie 136 *me iuvat*. — Zuweilen möchte man eine breitere Darlegung des Gedankenganges wünschen, besonders an Stellen, die von anderen mißverstanden sind. Raum dafür wäre geschafft durch Auslassung von als verfehlt erkannten Erklärungen, mögen sie auch von einem Ritschl, wie zu Vs. 11, oder von einem Lessing, wie zu Vs. 52, stammen. Im Anfange des Prologs wird z. B. jedem der Witz über das Stehen der Gefangenen albern vorkommen, wenn er nicht daran erinnert wird, daß beim Beginn der Aufführung eines Stückes die Steh- und Sitzfrage für das Publikum die wichtigste war; vgl. Poen. 22. Die Gefangenen sind bei der ersten Vorstellung durch den Prologisten zur Freude des Publikums mit gewaltigen Ketten, wie man sie von den Triumphzügen her kannte, ausgestattet worden (vgl. 113); um so schwerer war für sie das Stehen, während die Zuschauer, die wegen Mangels an Sitzplätzen stehen mußten, doch nur sich selbst zu tragen hatten. *Vincti qui astant* scheint bei weitem das Natürlichste zu sein (vgl. Ep. 691, 716 u. a.); ein deiktisches *ita* vor *vincti* wird die Rede noch anschaulicher machen. Also: die zwei Gefangenen hier, ihr könnt sie sehen, mit Ketten schwer beladen, müssen — stehen. Daß die armen Leute übrigens den ganzen ersten Akt hindurch zur Augenweide des Publikums da gestanden haben sollen, wollte freilich Dombart wieder in Fleckeisens Jahrb. 1881 S. 185 ff. beweisen. Richtig widerlegt er einige verkehrte Behauptungen Martins', morsch sind aber die Stützen, durch die er seine eigene Meinung zu halten sucht. Denn

erstlich kann *istos* Vs. 110 heißen: die Gefangenen, die deiner Obhut und Fürsorge anvertraut sind, und sodann ist Vs. 160 nicht *hunc*, sondern *hic* überliefert. Als sie später wieder erscheinen (Vs. 195), haben sie nur *catenas singularias* zu tragen, wodurch die Aktion ihnen erleichtert wurde.

Doch genug hiermit. Mögen die Schüler der ersten Lehrstufe aus diesem Bändchen lernen, daß auch für unsere Komödie die Griechen das Prototyp geschaffen haben.

Potsdam.

Max Niemeyer.

Eduard Kurtz, Griechisches Übungsbuch zur Formenlehre und Syntax. Leipzig, August Neumanns Verlag, 1894. II u. 383 S. 3,16 M.

Der Verfasser sagt am Schluss seines Vorworts, er wäre sich sehr wohl bewußt gewesen, „daß er ein *periculosae plenum opus aleae* unternahme“. Man mußte also vermuten, daß das vorliegende Buch irgend einem neuen Prinzip, einer neuen Methode Eingang zu verschaffen versuche. Dem ist aber nicht so. Das Buch wandelt in allen wesentlichen Punkten längst ausgetretene Bahnen: es will an einzelnen Sätzen „und wo es angeht, auch größeren Stücken“ die gesamte Formlehre und Syntax einüben. Das Verhältnis der einzelnen Sätze zu den größeren, also zusammenhängenden Stücken ist nun aber folgendes: die erste Abteilung bietet zur Einübung der gesamten Formlehre auf 76 Seiten einzelne griechische Sätze und auf 11 Seiten zusammenhängende griechische Stücke. Doch stehen von diesen letzteren 7 Seiten am Schlusse der ganzen Abteilung, sollen also erst dann gelesen werden, wenn die ganze Formlehre absolviert ist. Die zweite Abteilung bietet, ebenfalls zur Einübung der gesamten Formlehre, nach 57 Seiten deutscher Einzelsätze als Schluss auf 5 Seiten zusammenhängende deutsche Stücke. Die dritte Abteilung will die gesamte Syntax an 108 Seiten einzelner deutscher Sätze und fast 10 diesen nachfolgenden Seiten zusammenhängender deutscher Stücke einüben lassen. Also es ist die alt hergebrachte Methode: Übung des grammatischen Stoffes an einzelnen Sätzen. Daß an Büchern der Art ein Mangel geherrscht hat, ist mir nicht bekannt. Ob aber das vorliegende Buch sich gegen die bereits vorhandenen, in ihrer Art sehr tüchtigen Bücher wird zu behaupten wissen, ist mir schon um eines rein äußeren Umstandes willen sehr fraglich. Dasselbe soll durch alle Griechisch treibenden Klassen hindurch gebraucht werden. Die Folge davon ist, daß es sehr umfangreich und teuer ist. Wer nun weiß, wie ein Übungsbuch in den Händen von Quartanern und Tertianern abgenutzt wird, wird bezweifeln, daß ein solches durch mehr als höchstens zwei Klassen ein erträgliches Aussehen bewahren kann. Und da ist es doch hart, wenn nach Abnutzung des ersten Exemplars für die übrig bleibenden Klassen immer zugleich der für dieselben ganz unbrauchbare

erste Teil wieder angeschafft werden muß, während umgekehrt in Quarta oder, wo diese Klasse kein Griechisch mehr treibt, in Tertia die 118 für die Syntax bestimmten Seiten ohne Nutzen unbrauchbar gemacht werden.

Auch in anderer Beziehung scheint mir, und zwar vom Standpunkte derer aus, die nicht wie ich prinzipielle Gegner der Methode zusammenhangloser Einzelsätze sind, die Brauchbarkeit des Buches zweifelhaft zu sein. Es ist gerade jetzt, da in Preußen der griechische Unterricht erst in Tertia beginnt, doppelt geboten, denselben so einzurichten, daß allerspätestens mit dem zweiten Jahre die Lektüre des Xenophon beginnt. Wann sollen denn nun aber des Verfassers griechische die unregelmäßigen Verba behandelnden Sätze und Lesestücke von S. 67—90 gelesen werden? Etwa neben Xenophon? Dann würde also der Knabe in einigen Stunden die Anabasis traktieren, in anderen eine griechische Erzählung lesen, wie „Pompeius seine Entlassung aus dem Kriegsdienst erhält“ (S. 86) oder ein Gespräch zwischen Polyphemos und Poseidon (S. 87). Oder soll gar in einer Stunde die Ausgabe des Xenophon selbst den Schülern in die Hand gegeben und in der anderen die beiden aus der Anabasis genommenen Stücke auf S. 88 (= Xen. Anab. IV 7, 19 ff. und I 5, 7) gelesen werden? Wobei dann allerdings der Schüler die Erfahrung machen würde, daß wie alles auf Erden so auch Xenophon unvollkommen war, da der Verfasser ganz abgesehen von seinen entschuldbaren Kürzungen es für notwendig erachtet hat, den xenophontischen Text einer Revision zu unterziehen und auf einer Seite etwa ein Dutzend Mal den Aor. statt des Praes., oder $\delta\sigma\iota$ und $\delta\delta$ statt $\delta\epsilon$ $\sigma\delta$ und $\delta\delta$ σ , oder $\tau\iota\nu\sigma$ statt $\sigma\tau\upsilon\nu$, oder $\mu\sigma\tau\acute{\alpha}$ c. Gen. statt $\sigma\upsilon\nu$ c. Dat. u. dgl. m. zu setzen. Welchen Zweck der Verfasser mit diesen Stücken und mit dieser Art der Bearbeitung verfolgt hat, ist mir unverständlich. Die einzelnen Sätze aber der genannten S. 67—90 würde, glaube ich, auch ein entschiedener Anhänger der Methode der Einzelsätze gern missen, da auf der Stufe, der jene Sätze dienen sollen, auch bei dieser Methode die auf S. 137 ff. stehenden deutschen Sätze genügen dürften.

Was die Sprache der Einzelsätze betrifft, so stellt das Wort unter anderem den Grundsatz auf: „das Übungsbuch darf nicht dem Schüler noch unverständliche, im grammatischen Unterrichte noch nicht erklärte Formen anticipieren.“ Wie reimt sich damit auf S. 9 bei Einübung der 3. Dekl. die Anwendung von $\delta\rho\chi\omicron\upsilon\nu\tau\alpha\iota$, S. 10 $\kappa\omicron\sigma\mu\epsilon\iota\nu$, S. 11 $\kappa\omicron\iota\epsilon\iota\nu$ und $\rho\acute{\epsilon}\iota\nu$, S. 12 $\kappa\omicron\sigma\mu\omicron\upsilon\sigma\iota$, S. 13 $\kappa\omicron\iota\epsilon\iota$, $\epsilon\kappa\phi\omicron\beta\omicron\upsilon\sigma\iota\nu$, $\iota\sigma\tau\omicron\rho\omicron\upsilon\nu\tau\alpha\iota$, S. 16 $\lambda\alpha\lambda\epsilon\iota\tau\epsilon$, S. 17 $\chi\omicron\upsilon\sigma\omicron\upsilon\sigma\iota\nu$, S. 19 $\nu\iota\kappa\acute{\alpha}$, S. 20 $\chi\omicron\omega\nu\tau\alpha\iota$, S. 22 bei Einübung der Adjektiva das Relativum $\acute{\omega}\nu$, S. 23 $\nu\iota\kappa\acute{\alpha}$, S. 25 bei den Kardinalzahlen die Form $\epsilon\nu\eta\sigma\alpha\nu$, die Participien $\epsilon\chi\omega\nu$, $\omicron\upsilon\sigma\alpha\iota$, S. 27 bei den Pronominibus $\epsilon\sigma\tau\acute{\epsilon}$ und vieles andere mehr? Wenn man so

bestimmt einen, nach meiner Ansicht allerdings falschen Grundsatz aufstellt, so muß man denselben auch befolgen, zumal bei Einzelsätzen irgend ein Zwang, gegen denselben zu verstossen, gar nicht vorliegen kann.

In demselben Vorwort sagt der Verfasser: „Auch für die unteren Stufen müssen schon kurze syntaktische Regeln geboten werden. Dieselben sind auf den ersten zwei Seiten zusammengestellt und sollen, wo es nötig ist, nachgeschlagen und allmählich eingepägt werden.“ Nun ist es allerdings keine Frage, daß Sätze ohne Syntax nicht gut denkbar sind. Aber ob die betreffenden Regeln wirklich dem Übungsbuch vorgedruckt werden sollen, das scheint mir sehr fraglich. Diese Regeln stimmen in ihrer Fassung nämlich entweder mit denen der eingeführten Grammatik überein, und dann sind sie aus dieser zu lernen, damit der Schüler möglichst früh in seiner Grammatik heimisch wird; oder sie stimmen mit der Fassung der Grammatik nicht überein, und dann sind sie zu verwerfen, weil es ein pädagogischer Fehler ist, Grundregeln von Knaben heute in dieser, morgen in jener Fassung lernen zu lassen. Der Verfasser nimmt nun allerdings auf eine bestimmte Grammatik, welche mit „Gr.“ citiert wird, Rücksicht. Welche damit gemeint ist, habe ich nirgend gesagt gefunden; es wird wohl die des Verfassers selbst darunter zu verstehen sein. Aber wo eine andere Grammatik eingeführt ist, wie soll es da gehalten werden? Die vom Verfasser gewählte Fassung ist keinesfalls immer verlockend. So heißt z. B. Regel 7: „der griech. Artikel steht oft für das Possessivpronomen.“ Der Verfasser meint offenbar für das „deutsche“ Possessivpronomen; er hätte es nur auch sagen sollen. Warum wird es nicht dem Lehrer überlassen, nach seinem Ermessen die Schüler in die Syntax einzuführen? Daß derselbe merken sollte, wann eine erwähnenswerte Regel vorliegt, ist doch nicht zu bezweifeln. Wozu also die Hinweise auf die Regeln, die sich unter dem Text sehr reichlich finden?

Ebenso wenig kann ich dem Verfahren des Verfassers beipflichten, wenn derselbe in den deutschen Sätzen durch gesperrten Druck darauf aufmerksam macht, daß Mitbürger = Bürger, als, nachdem, und u. s. w. durch ein Part., daß durch den Acc. c. inf. zu geben ist. Sollte wirklich der Lehrer nicht darauf kommen, in einem Satze wie: „der Unverständige handelt am klügsten, wenn er schweigt“ (S. 117 Nr. 6) das Part. wählen zu lassen auch ohne Hinweis? Kann er aber ohne Hilfe darauf kommen, warum ihm die Freude an der eigenen Thätigkeit nehmen? Dem Schüler wird ganz gewiß mehr genützt, wenn dergleichen Winke nicht gegeben werden. Denn diese Winke ersparen ihm das Denken an Stellen, an denen es ihm nicht erspart werden darf. Und solche Winke finden sich nicht etwa nur in den Sätzen über die Formlehre, sie gehen weit in

die für Sekunda bestimmten Stücke hinein. Bedarf ein Sekundaner wirklich noch einer Hilfe, um in dem Satze (S. 228 Nr. 29): „Antonius glaubte, daß das Heer nicht mehr lange Zeit den Parthern werde widerstehen können“ statt daß den Acc. c. inf. zu setzen? Nicht minder bedenklich finde ich die vielen unter den Text gesetzten Vokabeln. Es ist in den deutschen Übungsstücken leider nichts Ungewöhnliches, wenn eine Seite 15—20 Anmerkungen hat, welche zum größten Teil nur Vokabeln des Textes geben. Trotzdem ich es ernstlich versucht habe, ist es mir nicht gelungen zu finden, welche Grundsätze der Verf. bei der Angabe der Vokabeln überhaupt befolgt hat. Schon in den ersten Stücken, sowohl griechischen wie deutschen, zwingt derselbe den Schüler das alphabetische Wörterbuch zu benutzen. Wenigstens stehen in dem auf S. 271 gegebenen Verzeichnis der „Vokabeln zu den griechischen Sätzen Nr. 1—20“ folgende Vokabeln der ersten 8 Sätze des ersten Stückes nicht: *γλώσσα, στρατιά, φυγή, χώρα, μέλιττα, θάλαττα, Ἀθήναι, ἀνδρεία, ἀρετή, οὐ, τιμη*. Der Schüler wird sie also in dem auf S. 281 beginnenden alphabetischen Vokabular aufsuchen müssen; *οὐ* wird er freilich auch da nicht finden. Die ersten vier deutschen Sätze verlangen die Vokabeln: „Thor, kommen, Dirke, Schatten, weinen, Kummer“, ohne daß dieselben in dem ersten griechischen Stücke vorgekommen sind. Der Schüler ist also für sie auf das S. 327 beginnende deutsche Vokabular angewiesen. Vollständig unverständlich aber bleibt, weshalb der Verf. gerade diese Vokabeln im alphabetischen Vokabular aufsuchen lassen, bei den andern diese Mühe ersparen will. Ebenso unverständlich sind mir, wie gesagt, die Grundsätze, nach denen der Verf. Vokabeln unter den Text setzt. Weshalb werden auf S. 120 Vokabeln wie „soll“ (2 mal), „anhören“, „sieh zu“, „starb“, „beeinträchtigte“, „herrschen“ mit „dicitur“ *ἀκροάομαι, σκοπέω, τελευτάω, ἀδικέω, βασιλεύω* unter dem Text angegeben, während „erzeugen“, „umgehen“, „marschieren“ und viele andere dem Wörterbuche überlassen sind? Wenn der Verfasser, wie er im Vorwort sagt, die deutschen Sätze sich ihrem Vokabelschätze nach im allgemeinen den entsprechenden griechischen Stücken anschließen lassen wollte, so ist das nur zu billigen, allein es hätte das auch die Folge haben müssen, daß in den deutschen Sätzen neue Vokabeln wenig oder gar nicht gefordert werden, während jetzt der Schüler in manchen Sätzen 6, 7 mal unter den Text sehen muß. Besser einige Sätze weniger, als so viel unbekannte Wörter, daß man, um nur das viele Nachschlagen zu vermeiden, so zahlreiche Vokabeln an die Hand geben muß, zumal wenn dies letztere planlos geschieht, wie es der Verf. gethan zu haben scheint.

Für die deutschen Sätze hat der Verf. sich den Grundsatz gewählt, daß sie „in Wortstellung und Ausdruck den Forderungen des deutschen Sprachgeistes genügen sollen“, und hat denselben

auch, so weit ich beobachtet habe, gewissenhaft befolgt. Daher kann es nur ein Versehen sein, wenn es S. 120 Satz 17 heisst: „Gorgias riet den Griechen, nicht die Städte von einander, sondern das Land der Barbaren zu Kampfspreisen ihrer Waffen zu machen.“ Denn hier dürfte „von einander“ den Forderungen des deutschen Sprachgeistes schwerlich genügen. Dabei sei auch gleich das Versehen auf S. 3 bemerkt, wo es in den Vorübungen heisst: „ἐλευόμην er wurde gelöst.“

Die Anordnung der die Formen einübenden Sätze ist von der gewöhnlichen nicht abweichend, die der Syntax dienenden wird, wie das bei allen derartigen Sammlungen der Fall ist, der Lehrer je nach der benutzten Grammatik öfter in anderer Reihenfolge übersetzen lassen müssen. Es sind ihrer indessen eine solche Fülle, dass schwerlich jemand in Verlegenheit kommen würde.

Fasse ich das Gesagte zusammen, so wird mein Urteil lauten: Für den, welcher eines der gebräuchlichen Satzlesebücher benutzt, liegt kein Grund vor, dasselbe mit diesem zu vertauschen. Denn dieses Lesebuch ist prinzipiell von ähnlichen Büchern gar nicht verschieden, hat aber den Nachteil, dass es durch alle Klassen gehen soll, und ist in der Anwendung der in der Vorrede aufgestellten Grundsätze nicht immer konsequent, verfährt auch in einigen Punkten, wie es scheint, überhaupt prinziplos. Dagegen bietet es eine so große Fülle von einzelnen Sätzen, wie kaum ein anderes Buch, kann also von Lehrern, die sich die eigene Bildung von Sätzen nicht zutrauen oder zu bequem dazu sind, recht gut gebraucht werden.

Für diejenigen aber, welche die Methode der Satzlesebücher nicht billigen, ist das Buch unbrauchbar. Denn dieselben werden sich beeilen, zu zusammenhängender Lektüre zu gelangen, und werden auch einzelner deutscher Sätze nicht bedürfen, da sie sich die notwendigen Übungssätze leicht aus der Lektüre selbst herausbilden können. Vergleiche ich also das vorliegende Buch mit anderen in der letzten Zeit erschienenen, z. B. mit dem von Destinon nach Arrians' Anabasis gearbeiteten, so repräsentiert dasselbe einen offensbaren Rückschritt, da es mehr, als dies selbst in den Blütezzeiten der Satzlesebücher geschah, sich darin gefällt, dem Schüler eine Lektüre zu bieten, für deren hantelndem Inhalt derselbe ein Interesse, ja selbst ein Verständnis nicht haben kann. Dass diese Lektüre verwirrend wirken, also schaden muss, liegt auf der Hand. Um so mehr ist es zu bedauern, dass der sehr anerkennenswerte Fleiss, den niemand des Verf.'s Werke wird absprechen wollen, einer so wenig anerkennenswerten Methode gedient hat.

C. Tumlirz, Deutsche Grammatik für Gymnasien. Prag, H. Dominikus, 1884. V u. 151 S.

Verf. scheidet die Grammatik in drei Teile, deren erster die Formenlehre, der zweite die Satzlehre, der dritte die Wortbildungslehre umfaßt; in einem Anhange behandelt er die Hauptpunkte der Stilistik. Das Buch ist recht sauber und übersichtlich gedruckt und empfiehlt sich durch sein Äußeres. Der Verf. steht in dem Studium der historischen Grammatik und ist bemüht gewesen, allen Forderungen der Neuzeit an eine Schulgrammatik für die mittleren Klassen eines Gymnasiums gerecht zu werden, hat sich auch bei der Ausarbeitung des Rates gelehrter Kollegen zu erfreuen gehabt. Die Gesichtspunkte, von denen aus der Verf. sein Buch betrachtet wissen will, hat er selbst in der Vorrede bezeichnet: „Die deutsche Grammatik darf dem Schüler nichts bieten, ohne es ihm vollständig klar zu machen. Und doch bleibt schon die erste These der Satzlehre, „der Satz ist ein in Worten ausgedrückter Gedanke, dem Schüler unverständlich.“ Meine Neugier wandte sich zuerst auf die neue Definition vom Satz, um so mehr, als gerade jetzt Franz Kern, ausgehend von der Definition: „Der Satz ist der Ausdruck eines Gedankens mit Hilfe eines finiten Verbums“ der deutschen Grammatik eine neue Form gegeben hat. Vielleicht kam Verf. zu einer gleichen Begriffsbestimmung. Aber ich fand mich getäuscht. Nachdem der Verf. § 51 auseinandergesetzt, wie sich in der Seele Vorstellungen bilden und aus den Vorstellungen Begriffe, fährt er fort: „Die im Denken vollzogene Verknüpfung einer neuen Vorstellung mit einem bereits vorhandenen Begriffe nennt man ein Urteil oder einen Gedanken. Der sprachliche Ausdruck eines Gedankens ist der Satz. Die neue Vorstellung ist das Subjekt, der bereits vorhandene Begriff das Prädikat.“ Verf. glaubte Neues zu bieten, es ist aber wieder das Alte; wird zu dem vorhandenen Begriff „Haus“ der neue „rot“ hinzugefügt, in der Verbindung „rotes Haus“, so ist das kein Urteil, also auch kein Satz. Doch fährt Verf. § 54 fort: „jeder Satz enthält wesentlich drei Stücke 1. den Begriff, der zu verknüpfen ist, das Subjekt, 2. den Begriff, der mit dem ersten verknüpft werden soll, das Prädikat; 3. das Verknüpfende, die Copula. Klarheit ist auch hierin nicht vorhanden, denn das Subjekt ist nach dieser Erklärung vom Prädikat nicht verschieden, das Subjekt ist das, was mit dem Prädikat, das Prädikat ist das, was mit dem Subjekt verbunden werden soll; da sehe ich keinen Unterschied. Die Copula ist weiter dem Verf. bald die jedesmalige Konjugationsform, bald ein bestimmtes Verbum, und zwar begnügt er sich nicht, wie es geschieht, mit dem Hilfszeitwort „sein“, er zählt eine ganze Reihe verba copulativa auf: werden, bleiben, scheinen, gerufen, gepriesen, gescholten, geschimpft werden.“ Ich weiß nicht, ob Verf. hierin Vorgänger hat. — Aber § 60 lese ich, daß der wichtigste Begriff

im Satze das Prädikat ist, doch offenbar, weil es das Neue ist, was uns mitgeteilt wird. Hätte Verf. dies scharf durchdacht, so wäre § 52 die Erklärung vom Satze anders ausgefallen. Die weiteren Betrachtungen über den einfachen oder nackten Satz, über den umkleideten oder einfach erweiterten, über den mehrfachen (!) und zusammengezogenen, über Satzgefüge u. s. w. gehen den alten, vielfach unrichtigen Weg. Was aber unserem Leitfaden seinen besonderen Vorzug verleihen soll nach des Verf.'s Meinung, macht dem Schüler nach meinem Erachten das Verständnis unverhältnismäßig viel schwerer, verhilft ihm sicher nicht zu wirklich grammatischer Einsicht. In der Vorrede spricht sich Herr Tumlirz dahin aus, daß der deutsche Sprachunterricht dem lateinischen dienen soll, ohne gerade ein Sklave der fremden Sprache zu sein, wie ihm umgekehrt das tiefere Verständnis der deutschen Grammatik aus der Vergleichung mit der lateinischen gewonnen wird. Aus diesem Bestreben gehen zwei Eigentümlichkeiten unseres Buches hervor, 1. die Terminologie der lateinischen Grammatik dem Schüler vertraut zu machen und 2. die Übereinstimmung der deutschen Sprach- und Satzformen mit den lateinischen demselben zum Bewußtsein zu führen; an sich ist beides nicht zu tadeln, aber die Art der Durchführung ist höchst bedenklich, denn was zunächst die lateinischen termini technici angeht, so bietet Verf. bald Übersetzungen derselben, die dem Schüler ebenso unverständlich sind, wie ihre Originale, bald Bezeichnungen, die mit lateinischen Begriffen absolut keine Ähnlichkeit haben, zudem vielfach geschmacklose, unlogische Ausdrücke. Einige Beispiele für diese Terminologie: der Artikel ist Geschlechtswort, Konjugation Abwandlung, genus neutrum sächliches Geschlecht, Nominativ Werfall, Genetiv Wessenfall, Imperfekt Mitvergangenheit, Infinitiv Nennform, Participium Mittelwort; die Objekte beim Verbum sind ihm Wenobjekte, Wemobjekte, Wasobjekte! Die Behauptungssätze sind ihm objektive, subjektive, notwendige! Die Wunschsätze sind erfüllbare und unerfüllbare (irreale); die Zeitart ist eine dreifache 1. eine einmomentige (!) (momentane), 2. eine dauernde (durative), 3. eine wiederholte (iterative). Das Gegebene mag genügen. Das Bestreben, die deutsche Grammatik der lateinischen anzugleichen, beherrscht die ganze Syntax. In der Lehre vom Genetiv zählt Verfasser 15 verschiedene Arten von deutschen Genetiven auf, im Anschluß an die lateinische Grammatik genetivus possessivus, subjektivus criminis, copiae u. s. w. und als lose Genetive den genetivus loci, temporis, modi; er scheidet nicht minder als sieben deutsche Konjunktive: subjectivus, concessivus, condicionalis, potentialis, optativus, adhortativus, deliberativus; arme Schüler, die so viele Genetive und Konjunktive lernen müssen, dazu noch alle Dative, Accusative, kurz eine Unzahl von Spezifikationen. In der lateinischen Grammatik, wo es gilt, die Schüler zum Übersetzen in die fremde Sprache zu befähigen, mögen dazu Definitionen an der

Stelle sein, aber im Deutschen sind sie völlig wertlos; zudem, was sind das für häßliche Bezeichnungen genetivus copiae, irrealer Wunschsätze; loser Genetiv! Durch den stilistischen Anhang hofft Verf. viele Fehler, zu denen fast alle Schüler in ihren Ausarbeitungen neigen, schon in der Wurzel auszurotten. Ich wünsche, daß es ihm gelingen möge. Ich weiß nicht, ob das Buch wirklich aus dem lebendigen Unterricht hervorgegangen ist; ich kann es mir nicht denken. Daß es aber den Schüler ins Wesen der deutschen Grammatik einführen sollte, bezweifle ich sehr. Das Gesagte mag nützen, meine Zweifel dem Leser gegenüber gerechtfertigt zu haben.

Stettin.

A. Jonas.

E. A. W. Günther, Die deutsche Heldensage des Mittelalters nebst der Sage vom heiligen Gral (Titulrel, Parcival, Lohengrin). 3. durchgesehene und verbesserte Auflage. Hannover, Karl Meyer. VIII u. 288 S.

Der Verf. hat das vorliegende Buch der Jugend gewidmet. Es soll Sinn und Liebe für das deutsche Altertum erwecken und eine Grundlage bilden für die Lektüre des reiferen Alters. Daß das Buch Beifall gefunden hat, beweist die dritte Auflage desselben. Vorzüge hat es gewiß. Der Verfasser hat es sich angelegen sein lassen, die gewaltige Fülle des Sagenstoffes, welche in den deutschen Gedichten wie in den nordischen Sagenbüchern aufgespeichert ist, zu einem übersichtlichen Ganzen zu vereinigen. Namentlich ist die Thidrekssaga — allerdings zumeist auf indirektem Wege — in einem Umfange herangezogen worden, wie dies bisher in Büchern von gleicher Tendenz kaum geschehen sein dürfte. Daß der Verfasser in die neueste Auflage auch die Gralsage aufgenommen hat, wird man nach den in der Einleitung angegebenen Gründen nur billigen können. Auffallend aber ist es, daß die Heldenlieder der Edda von der Darstellung so gut wie ausgeschlossen sind. Siegfrieds Abstammung und erste Thaten werden allerdings nach Rasmann erzählt, welcher die Berichte der Wölsungasaga und der Edda vereinigt hat. So wird der Ursprung des Nibelungenhortes und der über denselben ausgesprochene Fluch mitgeteilt. Allein die Wirkung desselben erfahren wir nicht. Zwar wird die Erlösung der Brunhild in einem anderen Zusammenhange, bei der Umschreibung des Nibelungenliedes (S. 9), flüchtig angedeutet. Aber was weiter folgt, die Vermählung mit Gudrun, die Ermordung Sigards, Gudruns Vermählung mit Atli und der Untergang der Niflungen, ist übergegangen. Aus welchem Grunde, errate ich nicht. Wollte etwa der Verfasser die beiden Fassungen der Sage nicht neben einander stellen? Kaum zu glauben; weichen doch die beiden Darstellungen in so vielen und wesentlichen Zügen von einander ab, daß im Gegenteil gerade die Zusammenstellung derselben von besonderem

Interesse ist, ganz abgesehen von der großartigen Poesie, die in den Liedern der Edda quillt. Immerhin scheint mir das Fehlen der altnordischen Überlieferung, zumal sie durchweg aus deutschen Quellen geflossen ist, ein empfindlicher Mangel zu sein.

Der überreiche Stoff ist in der Weise gruppiert, daß die beiden Helden Siegfried und Dietrich die Mittelpunkte der Darstellung werden. Dazu kommt das Waltharilied, die Gudrun- und die Parcivalsage, ersteres ohne ersichtlichen Grund zwischen Siegfriedssage und Dietrichssage eingeschoben. Daß die aus den nordischen Quellen geschöpfte Erzählung von Siegfrieds Abstammung und ersten Kämpfen nur einen Anhang zur Paraphrase des Nibelungenliedes bildet, gefällt mir nicht. Ich würde mit der in den Mythos hinaufreichenden Vorgeschichte Siegfrieds das Buch begonnen haben.

Nicht ohne Bedenken liest man die Darstellung der Dietrichssage. Hier fehlt, wie schon oben angedeutet, die quellenmäßige Behandlung. Der Verfasser hat Simrocks Amelungenlied zu Grunde gelegt und ist seinem Gewährsmann auf Schritt und Tritt gefolgt. Die zahllosen Zusätze und Umdichtungen Simrocks hat er ohne weiteres aufgenommen. Wir lesen von einer Wette Wittichs und Heimes wegen des Rosses Schimming, wir erfahren, daß Heime mit Brunhild in den Zauberschlaf versenkt und mit ihr und ihrem ganzen Ingesinde nach fünfzig Jahren erweckt wurde. Auch die von Simrock nach Saxo Grammaticus (VIII S. 152 Steph.) gedichtete Mär von Othar und Sigrid hat Günther in seine Darstellung herübergenommen, desgleichen die romantische Geschichte der Gotelind, Dietrichs erster Gemahlin. Sie ist das wilde Fräulein, welches Dietrich aus Fasolts Händen errettet hat, sie stirbt, weil sie den stechenden Blick des Zwerges Goldemar, der ihr in ihren Träumen erscheint, nicht ertragen kann. Der Riese Otgeir, Nordians Sohn, wird zu einem Eckart gemacht, welcher nach dem Tode seines Namensvetters, des Harlungenspüglers, dessen Rolle übernimmt. Jener aber ist getötet von Herbut, der nach Hildes Entführung zu Gibich von Worms geflohen ist. In dem nachfolgendem Kampfe tritt er Dietleib gegenüber und wird von diesem besiegt. Anstatt Wittichs, Bathildens Sohn, besteht Wittich von der Aue mit Dietrich, Hildebrand und Wolfhart das Abenteuer in Laurins Rosengarten, weil unterdessen sein Bruder bei König Rother in Banden schmachtet. Wittich von der Aue aber ist kein anderer als der Markgraf Iron von Brandinaburg, während dessen Bruder Apollonius mit Wildifer, Wittichs Vetter, identifiziert wird und als solcher den Namen Eberwin erhält. Seine Gemahlin Herburg (Hildburg), die nach der Thidrekssaga eines natürlichen Todes stirbt, opfert sich selbst für ihren Gatten, indem sie diesem das Gift aus der Wunde saugt, die er von ihrem Vater Salomon erhalten hat. Iron-Wittich aber wird aus der Haft Salomons nicht durch seine Gattin Isolt befreit,

sondern durch **Bolfriane**, **Harlungs** Gemahlin, die in ihm das Original zu dem Bilde gefunden hat, welches ihr nach seinem Kampfe mit **Fasolt Dietrich** von **Bern** als das Konterfei seines Oheims übergeben hat. Nichtsdestoweniger erklärt sie, ihrem Gatten die Treue bewahren zu wollen, wiewohl es nach der **Thidrekssaga** nicht an ihr liegt, wenn die von **Iron** gewünschte Zusammenkunft nicht zustande kommt. Ein Räuschchen der Dame ist nach der **Thidrekssaga** die Ursache, daß der eifersüchtige Gemahl hinter das Geheimnis kommt. **Herrat**, **Dietrichs** zweite Gemahlin, die er bei **Tante Helche** kennen lernt, ist von **Saben** — so heißt bei **Simrock** der Jarl der **Wilkinenburg**, der mit seinen Mannen **Ermenrichs** Sohn **Friedrich** erschlagen hat — entführt worden und befreit als Ritter verkleidet **Dietrich** aus der Gefahr, die ihm von **Saben** und dessen **Burgmannen** droht. **Heime** offeriert dem bedrängten **Dietrich** den **Harlungenschatz**, den er gerettet hat, während nach dem Liede von **Dietrichs** Flucht **Bertram** von **Polen** seine Schätze spendet. Derselbe **Heime**, der sich nach der **Thidrekssaga** zur Buße seiner Sünden in ein Kloster zurückgezogen hat, besteht seinen letzten siegreichen Strauß nicht mit dem **Riesen Aspilian**, sondern mit einer Schar von **Räubern**, welche die **Getreidewagen** des Klosters geplündert hat. Die Einzelkämpfe der **Rabenschlacht** sind fast sämtlich **Erfindungen** **Simrocks**. Das ist eine **Blumenlese** der **Abweichungen** von der **Überlieferung**, die nach **Simrocks** Vorgang unser Verfasser in seine Darstellung aufgenommen hat, wobei der kleineren **Veränderungen** noch gar nicht gedacht ist.

Auch in der **Kontamination** verschiedener **Überlieferungen** ist **Günther** ausnahmslos seiner **Vorlage** gefolgt. Der **Untergang** der **Harlungen** ist nach der **Thidrekssaga** und dem stark abweichenden **Bericht** im **Anhange** des **Heldenbuches**, der durch **Grimms** **Vermutung** (**H. S. 186**) zu ergänzen ist¹⁾, erzählt. Die **Erzählung** von **Ermenrichs** und **Dietrichs** **Flucht** weist auf die **Thidrekssaga** und das **Gedicht** von **Dietrichs** **Flucht**. Die **Schilderung** des **Kampfes** zwischen **Hildebrand** und **Hadubrand** enthält **Motive** aus

¹⁾ Die **Vereinigung** ist nicht ganz glücklich. Die **Thidrekssaga** berichtet, daß die **Brüder** durch **Fritila** (**Eckart**) von **Ermenrichs** **Heereszug** in **Kennutis** gesetzt werden, daß sie jedoch seinen **Rat** zu **fliehen** verwerfen und den **Entschluß** fassen, sich in der **Burg** zu **verteidigen**. Die **Burg** wird **belagert**, und bei dem **letzten** verzweifelten **Ausfalle** die **Harlungen** **gefangen** und **gehent**. Das ist **einfach** und **konsequent**. **Günther** aber erzählt nach **Simrock** also: **Eckart** mahnt die **Harlungen**, von **Rom** **herbeieilend** und den **Rhein** **durchschwimmend** (nach **Thidrekssaga**), **vergeblich** zu **fliehen**. Als **dann** der **Kaiser** mit **Heeresmacht** **herangerückt** ist und **Sibich** die **Brüder** **auffordert**, sich zu **unterwerfen**, **gehen** sie in die **Falle**. (**Grimm** a. a. O.) **Wo** ist hier nun der **Warner**? **Müßte** er nun nicht **abermals** seine **Stimme** **erheben**? **Es** mußte **gesagt** werden, **entweder** daß die **Übergabe** in der **Abwesenheit** des **Pflegers** **geschah** (**Anhang** zum **Heldenbuch**), oder daß seine **Warung** **abermals** in den **Wind** **geschlagen** wurde.

dem Bruchstück des alten Gedichtes, aus der Thidrekssaga und dem Volksliede. Die Wielandssage endlich ist von Simrock nach der Wilkinasaga und dem Völundorliede der Edda zu einem Ganzen vereinigt worden. Aber die Simrock'sche Komposition ist wahrscheinlich fehlerhaft. Das alte Gedicht, aus dem beide Überlieferungen geflossen sind, sah wahrscheinlich anders aus. Wielands Aufenthalt im Wolfsthal, seine Vermählung mit der Schwanenjungfrau und Nidungs Überfall wird in die Zeit nach seiner Verbannung vom Hofe des Königs zu setzen sein (s. Rafsmann H.S. II S. 256), während bei Simrock-Günther die eben erwähnten Ereignisse dem Aufenthalt des Helden bei König Nidung voraufgehen.

Bei der Lokalisierung der Sagen übt Günther dagegen einige Vorsicht. Allerdings macht er nach Simrock Dietleib zu einem Holsteinschen Bauernbuben, obwohl später von dem väterlichen Schlosse seiner Schwester Similde die Rede ist; er begleitet ihn auch auf seinen Fahrten durch die Lüneburger Haide und nach Thüringen. Auch erzählt er, daß Tangermünde und die Jungfrau Lorenz dem feigen Waldemar als Belohnung für seinen unfreiwilligen Ritt auf dem Auerochsen zufallen. Aber der Schenke Puttlitz ist doch beseitigt und Hamburg um seinen Ruhm gekommen, die Hauptstadt des Heunenlandes zu heißen, ingleichen ist auch die Deutung des Namens Altona, die eine bedenkliche Ähnlichkeit mit der neusten Etymologie von „Thusnelda“ hat, uns vorenthalten. Alles in allem aber finden wir unsern Autor unentwegt auf Simrocks Spur¹⁾.

¹⁾ Von Abweichungen habe ich im ganzen nur drei verzeichnet: 1) die Ausfahrt Eckes wird nach dem alten Druck bei Günther mit Dietrichs Heimkehr abgeschlossen, was Simrock übergeht; 2) Dietrich und Hildebrand ziehen nicht, wie Simrock nach Thidrekssaga berichtet, auf der Heimkehr zu Bechelaren vorüber, sondern sie kehren dort ein und erfahrea Gotelinds Tod, wie es in der „Klage“ ausgeführt ist; 3) Dietrichs Tod wird nach der Thidrekssaga berichtet, während Simrock seine Dichtung mit Dietrichs und Heimes Wiedervereinigung abschließt. Im allgemeinen aber begnügt sich der Autor mit der abgeleiteten Quelle. Auch sonst ist er hinsichtlich der Quellenbenutzung nicht gerade skrupulös. Bei der Darstellung der Virginal folgt er der Überarbeitung, die als Dietrichs erste Ausfahrt angekündigt wird. Aus ihr stammt die Nachricht von dem vertriebenen Zwergo, der echt spielmannsmäßige Zug, daß Hildebrand die Hunde des Riesen mit den Schwänzen zusammenbindet und an Bäume hängt, der höchst überflüssige Kampf Dietrichs mit Libertein, aus ihr auch die barbarischen Formen Rotwein für Rentwin, Nidinger für Nitger und Mutter für Muter. Der Kampf Dietrichs mit dem Riesen Sigenot ist nach Kaspar von Roens Bearbeitung dargestellt. Gegen das letztere wird sich nichts sagen lassen, weil in der That das erhaltene Lied sehr kurz ist und der drastischen Züge entbehrt, an welchen die Überarbeitung so reich ist. Der Feueratem Dietrichs, von dem die Blätter verwelken und die Hornhaut des Riesen schmilzt, der Riese, der sich die Wunden mit Moos und Werg verstopft und einen Schild von der Größe eines Scheuenthors hat, das sind Wunderdinge, an denen die jugendliche Phantasie sich ergötzen mag, wenn nicht etwa durch die Häufung ähnlicher Motive die Wirkung sich abschwächt. Beiläufig gesagt: Herrats Vater heißt nicht „Rentwin“, sondern Nentwin, und die „Similde“ soll nach Jänicke zu Lauria 753 einer Kühnilt weichen.

Nun wird man sagen, daß alle diese Dinge für ein Jugendbuch von keinem Belang sind, daß Simrock seine Vorlagen nicht selten in zweckmäßiger Weise korrigiert und verschiedene Fassungen der Überlieferung geschickt verbunden hat, daß einzelne seiner Erfindungen höchst sinnreich und unterhaltend sind, daß er uns manche Gestalten der Sage näher gerückt und sympathisch gemacht hat. Das letztere soll gelten; allein ich meine, daß doch ein Unterschied zwischen dem Dichter und dem Sagen Erzähler besteht. Der erstere hat natürlich unbegrenzte Freiheit, mit seinem Stoffe nach Maßgabe seiner Intentionen zu schalten; wer sich aber die Aufgabe gestellt hat, die deutsche Heldensage zu erzählen, der ist denn doch, dünkt mich, an die Überlieferung gebunden. Ich setze den Fall, daß Simrocks Amelungenlied nicht existierte. Was würde man sagen, wenn ein Sagen Erzähler mit einem Buche vor das Publikum treten wollte, in welchem die Dichtung die Überlieferung fast überwuchert? Und die Knaben, welche Günthers Erzählungen als echte Heldensagen gläubig aufnehmen, werden sich gewaltig wundern, wenn sie merken, daß ein großer Teil ihres Heldenbuches in der Werkstätte des Dichters entstanden ist. Die Absicht, dem Knaben gewissermaßen eine Vorschule für Simrocks Amelungenlied in die Hand zu geben, (S. VIII) kann ich nicht billigen; besser, wenn er in seinem Sagenbuche die Kontrolle der Simrock'schen Dichtung findet.

Ebenso wenig werden meines Erachtens diese Mängel aufgewogen durch den Vorteil, daß der Verfasser „auf dem von ihm eingeschlagenen Wege zu einer einheitlichen Darstellung gelangt“ (S. VIII). Ich finde im Gegenteil, daß die Komposition des Simrock'schen Gedichtes verfehlt ist. Die Thaten des Helden werden durch die Fülle der Episoden derartig überwuchert, daß man jenen oft völlig aus dem Auge verliert. Freilich der Dichter mußte so verfahren, wenn er die vereinzelt Sagen, die dem Kreise der Amelungendichtung angehören oder sich mit derselben berühren, zu einem Ganzen verschmelzen wollte. Der Sagen Erzähler jedoch hatte freie Hand. Er konnte die Abenteuer der Helden berichten ohne Rücksicht auf einen oft erst zu erfindenden inneren Zusammenhang. Chronologische Ordnung genügte, für welche ja ein Vorbild in der Wilkina- und Thidrekssaga gegeben war. Fernliegende Stoffe, wie die Geschichte vom Iron und Apollonius, konnten abgesondert von dem Grundstock der Sage behandelt werden. Für Günther hat der unbedingte Anschluß an Simrock noch außerdem den Nachteil gehabt, daß Namen und Details oft in verwirrender Fülle sich häufen, daß viele hübsche Geschichten zu aphoristischen Inhaltsangaben zusammenschumpfen, was unter anderem bei der Mitteilung der Wolf Dietrichsage (S. 117) hervortritt. Vollends befremdlich aber, ja geradezu störend ist die Behandlung der Rothersage. Die Erzählung konnte doch ohne Gefährdung der Anlage aus dem Zusammenhange der

Dietrichsage herausgelöst und für sich gegeben werden. So wären die beiden Teile, in die sie jetzt zerrissen ist, wieder vereinigt worden und die hübsche Mär von dem Spielmann Isung und Wildifer, die um den gefangenen Wittich zu befreien ins Wikingerland ziehen und dem König Rother-Osantrix das Lebenslicht ausblasen, hätte den Abschluß der Rothersage gebildet. Und wie sonderbar ist doch die Darstellung des ersten Teils! Der kunstreiche Wieland hat Szenen aus Rothers Brautfahrt in dem Schilde seines Sohnes Wittich dargestellt. Der alte Hildebrand deutet dieselben dem jungen Helden und giebt so eine Darstellung von Rothers Abenteuern bis zu dem Wendepunkt, wo die gefangenen Sendboten Rother-Dietrichs aus dem Gefängnis befreit werden. Hier bricht der Erzähler ab und verspricht, die Fortsetzung ein andermal zu geben. Aber er hält nicht Wort: Die Fortsetzung erfahren wir aus dem Munde des Spielmanns Isung, der die Mär an Rothers Hofe erzählt. Das schlimmste ist aber: Hildebrand fällt bei seiner langen Rede oft aus dem Tone; wir hören anstatt seiner nicht selten den Verfasser des Buches reden und vergessen ganz, daß wir es mit der Beschreibung des Schildes „Nornenrand“ zu thun haben. Auch die Komposition der Wielandssage ist nicht nach meinem Geschmack. Mag der Held im Epos seine Erlebnisse im Berge Glockensachsen berichten; der Sagenzähler brauchte den Kunstgriff nicht; er konnte selbst das Wort nehmen und, wie die Wilkinasaga es thut, die Jugendgeschichte seines Helden erzählen.

Dies mögen immerhin Mängel sein; aber sie sind nicht wesentlich genug, um ein abfälliges Urteil zu begründen. Bei einem Jugendbuche wie dem vorliegenden wird man vornehmlich nach der Art der Darstellung fragen. Ist diese dem jugendlichen Alter so angepaßt, daß sie Herz und Gemüt unwiderstehlich hinreißt, so wird man sich manche sachliche Inkorrektheit gefallen lassen. Günthers Darstellung scheint mir dem Ideal nur teilweise nachzukommen. Dieselbe ist gewiß klar und korrekt; der Verfasser sucht seiner Vorlage gerecht zu werden und den wesentlichen Inhalt derselben herauszuheben. Gleichwohl scheint mir etwas zu fehlen: der rechte Ton und die Farbe. Die Sprache ist für ein Sagenbuch zu modern, es fehlt oft der warme Hauch, der uns aus den Mären des Altertums entgegenweht; der Stil ist zu poliert; ungern vermißt man jede Spur von dem Roste der Vorzeit. In dieser Beziehung hätte der Verfasser etwas von Schöffel und Freytag lernen können. Wie echt und stilvoll ist die Wiedergabe der Wilkinasaga und des Rotherliedes im Ekkehard, wie treu und lebensvoll die Umschreibungen vom „Frauendienst“ des Ulrich von Lichtenstein und dem „Meier Helmbrecht“, die uns Freytag gegeben hat. Hier ist überall das Kolorit der Vorlage beibehalten. Die handelnden Personen sprechen ihre Gedanken aus, die individuellen Züge der Vorlage werden kräftig hervorgehoben, bezeich-

nende Beiwörter werden wirkungsvoll verwendet, Satzbildung und Wortbedeutung der Originale sorgsam geschont. Unser Verfasser dagegen resümiert zu viel; seine Darstellung erhält dadurch etwas Abstraktes; im allgemeinen trägt sie den Charakter eines Auszuges, ein Eindruck, der noch dadurch vermehrt wird, daß die Darstellung sich fast durchweg des berichtenden Präsens anstatt des erzählenden Präteritums bedient. Zu oft fehlt auch die epische Einführung der direkten Rede: „er sagte“, „er sprach“, wodurch die Darstellung nicht selten etwas Unruhiges, ja Hastiges bekommt. Die charakterischen Züge der Vorlage sind nicht immer mit dem wünschenswerten Stilgefühl herausgehoben, und bei der gedrängten Fülle von Namen und Begebenheiten verliert man nur zu oft das ruhige Behagen, welches der umständlichen Erzählung und der Ausmalung der Situationen zu folgen pflegt. Einen vorteilhaften Eindruck macht die Umschreibung des Nibelungenliedes. Hier herrscht entschieden Stimmung. Aber die Darstellung ist nicht Günthers Eigentum, sie ist, einige unbedeutende Änderungen abgerechnet, aus Vilmars Litteraturgeschichte herübergenommen. Vilmars Paraphrase des Nibelungenliedes ist ja in ihrer Art anerkanntermassen vortrefflich. Aber zu bedenken ist doch, daß sie für eine Litteraturgeschichte geschrieben ist. Hätte sie der Autor für ein Sagenbuch verfaßt, sie wäre möglicherweise ganz anders ausgefallen. — Die Umschreibung des Gudrunliedes enthält eine Menge von Originalstellen, die vielleicht besser in Prosa umgesetzt wären.

Indessen es wird nötig sein, die oben aufgestellten Behauptungen durch einige Beispiele zu bekräftigen. Ich gebe sie in der Reihenfolge, wie ich sie angemerkt habe. Vorausschicken will ich die Bemerkung, daß mir das Citat aus dem Walthariliede (S. 58) nicht gerade glücklich gewählt scheint. Walthar bittet in den mitgetheilten Versen für die Seelen der Erschlagenen und spricht die Hoffnung auf ein Wiedersehn im Jenseits aus. Die Verse sind ja an sich recht hübsch, aber sie passen wenig zu dem Stil der alten Sage und sind offenbar mönchische Zuthat. Und nun zur Hauptsache. S. 44 erzählt Günther: „Bei dem Hochzeitmahle erscheint Odin in Gestalt eines alten Mannes“. Kurz und bündig. In der Wölsungasaga aber, woraus der Abschnitt genommen ist, heißt es folgendermassen: „Nun wird dessen gedacht, daß, als die Männer am Abend bei dem Feuer saßen, ein Mann in den Saal trat, der den Männern unbekannt war vom Ansehn. Dieser Mann war folgendermassen gekleidet: er hatte einen fleckichten Mantel um, war barfuß und hatte Leinwosen um die Beine geknüpft, er hatte ein Schwert in der Hand und ging nach dem Stamm der Heldenjungfrau (Liod) und hatte einen breiten Hut auf dem Haupte; er war sehr groß und ätlich und einäugig; er zog das Schwert und stiefs es in den Stamm, so daß es bis ans Heft hineinfuhr; allen Männern entfielen die Be-

grüßungen gegen diesen Mann.“ Nun weiß man doch, wie Odhin aussah. Und dafs der Name des Unbekannten einstweilen verschwiegen wird, trägt wesentlich zur Erhöhung des Interesses bei. Unmittelbar darauf (S. 45) heifst es bei Günther: „Es kommt zur Schlacht, in welche sich Odin in seiner bekannten Verkleidung mischt“. Ja, ist denn wirklich Odhins Verkleidung so allbekannt? Kurz vorher ist mitgeteilt, dafs Sigrun vor Gram um ihren Gemahl Helgi gestorben ist. Aber dafs sie durch die Gewalt ihres Schmerzes und ihrer Liebe den Toten aus seinem Grabe an das Licht zwingt, ist nirgends gesagt. Und doch ist diese alte Sage, die in der Mär von der Leonore wieder aufliebt, von ganz besonderer Bedeutung. S. 84 ist von einer List Othars die Rede, wodurch er erst den Riesen, dann die Riesin in einen Brunnen lockt. Warum erfahren wir dieselbe nicht? Simrock erzählt sie ausführlich. Es ist kaum glaublich, dafs das Auditorium unseres Verfassers mit dieser nackten Allgemeinheit zufrieden ist. Ebenso heifst es die Neugier wecken, aber nicht befriedigen, wenn (S. 150) gesagt wird: „Der vorsichtige Wittich beschränkt sich darauf, seine Abmahnung in das Gewand einer Fabel zu hüllen“. Gemeint ist die Fabel vom Hirsch, der nach der Aussage des Fuchses kein Gehirn hat. S. 117 erzählt Günther: „Der Ring übt seine Wirkung, und der Geber wird durch Briefe, in Äpfel versteckt, zurückgerufen“. Für einen Auszug ganz gut, aber nicht anschaulich. Man lese dagegen die entsprechende Stelle der Thidrekasaga. Da heifst es (Rafsmann H. S. II S. 542): Als Apollonius von der Burg ritt und er vom König Salomon geschieden war, kamen ihm die Königin und die Jungfrau Herburg entgegen, und beide gingen und küßten den Jarl. Jungfrau Herburg küßte den Apollonius und legte in seine Hand einen Apfel, rot wie Blut, grofs und schön. Der Jarl ritt den Tag über und spielte mit dem Apfel, warf ihn in die Luft und fing ihn, wenn er herabkam. Und einmal faßte er den Apfel, als er ihm zuflug, so hart, dafs er in zwei Stücke zerbrach. Er legte die Stücke in seine flache Hand und betrachtete sie und fand, dafs in dem Apfel ein Brief war; er nahm den Brief und las.“ Wie hübsch und anschaulich ist hier der ganze Vorgang auseinandergelegt! So ist auch die hübsche Geschichte, wie Herbut Hilde gewinnt (Rafsmann II S. 530ff.), zu einem mageren Auszug zusammengeschumpft. „Kein Eisen ist seinem Herrn so hold als der Sporn“, sagt Heime (Rafsmann II S. 433), als er Dietleibs Schlägen entronnen ist. Dann springt sein Hengst Rispa über einen Strom, „als ob man einen Pfeil schösse“. Und als er an eine Mühle kam, da hörte er, als wenn die Mühlräder riefen: „schlag, schlag! und treff, treff!“ und ihn deuchte, als ob der alte Biturulf hinter ihm herreite und spräche zu seinem Sohne Thetleif: „hau, hau! und treff, treff!“ Simrock hat die charakteristische Schilderung in seiner Nachdichtung wiedergegeben, Günther sagt (S. 112)

lakonisch: „Das schnelle Rofs Rispa bringt diesen (Heime) durch einen kühnen Sprung über die Steckenitz (sic!) in Sicherheit“. Sigurd-Sintram, Biturulfs Geselle, ist nach dessen Aussage „grofs und alt, weiß wie eine Taube, mit langem Haar und langem Barte“. Statt dieser individuellen Beschreibung bei Günther der farblose Ausdruck: „Der von Alter gebleichte Greis“. Die Geschichte von Randvers Tode wird S. 148 nach Simrocks Vorgang ganz lebendig erzählt. Aber ein charakteristischer Zug, den alle Überlieferungen mit geringen Varianten haben, fehlt: Randverschickt seinem Vater Ermenrich einen Habicht mit ausgerupften Federn, um ihm deutlich zu machen, daß er durch den Tod seiner Söhne sich selbst und sein ganzes Geschlecht vernichtet habe. Und das Motiv aus Saxo Grammaticus VIII S. 157 (Steph.) wird nur angedeutet, aber nicht ausgeführt. Die Rache aber, welche die Brüder der gemordeten Swanhilde an Ermenrich nehmen, wird nur eben erwähnt (S. 158). So bleibt die grofsartige Darstellung der Edda ungenützt. Man lese nur die Klage der Gudrun im Hamdismal:

Einsam bin ich geworden, wie die Espe im Walde, entblöfst der Freude, wie die Föhre der Zweige, beraubt der Wonne, wie der Baum des Laubes, wenn die Wipfelstürmerin kommt am warmen Tag! (Rafam.)

Und als die Meldung kommt, daß die Rächer herannahen, da schmunzelte Jörmunrek und strich sich den Bart,

„Nicht wollt er sein Streitgewand, er stritt mit dem Wein;
das Schwarzhaupt schüttelt er, sah nach dem weissen Schild
und kehrte keck den Kelch in der Hand“ (Simr.).

Müsten solche Stellen den Erzähler nicht zur Wiedergabe reizen?

Aber auch die deutschen Lieder enthalten manchen charakteristischen Zug, der ungenutzt blieb. „Der Ruf ihrer Schönheit (der Simild) hatte den Zwergkönig aus weiter Ferne herbeigeloockt“, heifst es bei Günther. Dafür in der alten Dichtung: „Wie der Mond vor den Sternen, so leuchtete die Jungfrau vor den andern hervor“. „Die Helden wurden auf das aufmerksamste bewirtet“, sagt Günther sehr allgemein. Aber im Liede heifst es: „Man schenkte ihnen Meth und Wein, vom besten, den es gab!“ S. 162 liest man: In fröhlichen Sprüngen scheidet der Held (Ecke) von Köln und den Königinnen. Dagegen höre man die Worte des Liedes: „Wie einen Leoparden sah man ihn mit weiten Sätzen in den Wald springen. Den Helm hörte man aus dem Walde klingen wie eine Glocke; wenn ihn ein Ast berührte, so vergalt er das mit lautem Klingen; der hallende Ton drang nach allen Seiten ins Gebirge. Aufgescheucht floh das Wild in den Wald, die Vögel wachten auf und erhoben ihre Stimme. Das Klingen des Schildes, den er am Arme trug, wollte kein Ende nehmen; Vögel und wilde Tiere standen an den Steigen still und schauten seine geschwinde Fahrt.“ Und weiter: „Am Morgen

sangen die Vöglein. Eckens Brünne und Hildegrin überklangen ihr Singen. Die Helden achteten nicht auf ihren Gesang. Vom Streit erklang ihr beider Helm, sie fragten nicht, was die Vöglein sangen.“

Der Riese Fasolt aber wird folgendermaßen geschildert: „Er war kaiserlich gewaffnet; einen Helm trug er auf dem Haupte, mit einer Krone verziert; die sollte kund thun, das er ein reicher König wäre; seine Haare aber waren so lang wie die eines Weibes, in Zöpfe gedreht fielen sie zu beiden Seiten des Rosses von dem Haupte des Riesen.“ Ebenso lese man die Schilderung, wie er die Äste von den Bäumen bricht, um gegen Dietrich zu kämpfen. „So tobte er, als ob er den Wald seines Laubes entledigen wollte. Eine halbe Meile weit vernahm man das Krachen.“ Günther schreibt einfach: „Er (Dietrich) begann den Kampf mit Fasolt, welchen dieser mit Baumästen und ausgerissenen Baumstämmen führt.“ Das ist blaß und farblos, während Schilderungen wie die oben citierten nicht bloß erfreuen, sondern auch einen Begriff von dem Stil der alten Poesie geben. Hochpoetisch und allbekannt ist die Stelle der Rabenschlacht, wo Helche den Tod ihrer Söhne erfährt. „Unterdessen kamen die beiden Rosse der Könige mit ihren blutigen Sätteln vor den Palast, und Helche begegnet ihnen zufällig!“ schreibt Günther (S. 175). Gewiß, die Begegnung war zufällig. Aber wo? „Im Garten, als sie die schönen Blumen auf dem Plan schauen wollte. O weh! Ihre lichte Augenweide trübte sich vor bitterem Herzeleid.“ Wie wirksam ist hier der Gegensatz! Und dann erschrickt sie und spricht zu ihren Frauen: „O weh! mein Sinn ist beschwert; bald wird mir schlimme Botschaft kommen. Dort stehen die beiden herrlichen Rosse, die meine beiden Söhne aus dem Heunenlande gen Bern trugen. Wären sie es, so wäre ich froh.“ Auch hier wieder bei Günther eine unwirksame Umschreibung. Die ganze Scene konnte entschieden stimmungsvoller dargestellt werden.

Endlich die „Virginal“. Man kann wohl die Frage aufwerfen, ob das Gedicht überhaupt die ihm widerfahrene Auszeichnung verdient. Es enthält eine Anzahl von entlehnten, teilweise verbrauchten Motiven, wie auch die Reihe der Einzelkämpfe und die Wiederholungen im hohem Grade störend sind. Indessen das letztere fällt ja bei der Wiedergabe fort, und was den ersten Punkt betrifft, so ist wenigstens der Aufenthalt Dietrichs bei Nitger und Ibelin einigermaßen selbständig erdacht. Was aber das Gedicht teilweise recht anziehend macht, ist das Detail. Eine frische, fröhliche Lebenslust, ein Naturgefühl pulsiert in der Dichtung, das an die beste Zeit der Minnepoesie, ja an Nithart erinnert. Der Auszug Dietrichs und Hildebrands, der Empfang der Gamszitus (?) bei Virginal, die Vorkehrungen für Dietrichs Empfang, die Begrüßung des alten Hildebrand durch die Königin und ihr Gefolge sind Schilderungen von ansprechender Lebendigkeit; dazu

kommt ein frischer Humor, der namentlich in den Nöten des kleinen Bibunc und dem Treiben der Riesen zur Geltung kommt. Als Dietrich und Hildebrand in den Wald kamen, „da sahen sie manche kühle Quelle aus dem harten Felsen dringen. Blumen lachten im Grase, groß und klein, dazu sangen die Vögel, Galander und Nachtigal, in süßen, sanften Tönen im Widerstreit. Kein Zweig war in des Waldes Thron, der auch nur eine Stunde lang des Vogelsanges ledig war. Herr Dietrich von Bern sprach: So wilde Gebirge, so steile Bergeshalde sah ich noch nie.“ Aber auch der Riesenhumor ist nicht übel. „Was dünkt Euch jetzt, Herr Frauenart?“ sprechen die Riesen zu dem gefangenen Dietrich. „Wo sind die Königinnen, die Euch helfen sollten aus dieser Sorgenfalle? Gleichwohl soll es Euch an Pflege nicht mangeln, wird sie doch wohl vergolten werden. Wer sollte einen so wackern Helden und Frauendiener wohl Not leiden lassen?“ Aber freilich von dieser Stimmung ist wenig in Günthers Darstellung zu spüren. Er läßt das Detail beiseite und begnügt sich mit der Angabe der Thatsachen.

Der obenstehende Katalog ist keine übelwollende oder fruchtlose Mäkelei. Er soll beweisen, daß auch für die Darstellung die Ausnutzung der Quellen nicht fruchtlos ist und daß wie überall, so auch auf dem Gebiete der Sagenschreibung das Bessere das Guten feind ist. Freilich wird man einwenden, daß bei einer Methode, wie sie hier empfohlen ist, das Buch bis zu unnatürlicher Stärke anschwellen würde. Das ist vielleicht richtig. Allein was hindert den Verfasser, dem ersten Teil einen zweiten folgen zu lassen und den erweiterten Stoff auf beide Bände zu verteilen? Andererseits könnte auch manches herausgeworfen werden, was bei der jetzigen Anlage doch nicht zur rechten Geltung kommt, wie z. B. die Ahnengeschichte Siegfrieds, die Genealogie Wittichs und seiner Sippe, die Geschichte Samsons, die Kämpfe Attilas mit Waldemar u. s. w.

Es bleibt noch übrig, ein Wort über die Behandlung der Gralsage hinzuzufügen. Hier fällt ein Teil der Forderungen fort, die wir bei der Darstellung der Heldensage erheben mußten. Die höfische Poesie verträgt bei der Wiedergabe den Ton der modernen Rede viel eher als die Heldensage. So ist denn die Darstellung auch hier klar und korrekt, oft sogar von erfreulicher Wärme. Durch den notwendigen Wegfall von Gawans Abenteuern konzentriert sich die Erzählung zu abgerundeter Einheit. Daß der dem Wolfram eigentümliche Humor nicht zum Ausdruck kommt, liegt in der Natur der Sache. Die am Schluß hinzugefügte Analyse der Parcivaldichtung überrascht durch Klarheit und bündige Kürze. Gleichwohl ist sie nicht unanfechtbar. Der Verfasser meint, daß Parcivals Schicksale nach seinem Scheiden aus der Gralsburg nicht als Strafe, sondern als Erziehungsmittel aufgefaßt werden müssen, weil er die verhängnisvolle Frage nur aus Unkenntnis, aus

Mangel an innerer Reife unterlassen habe. Das ist ohne Zweifel richtig und gut ausgedrückt, aber nicht erschöpfend. Sein Verhalten ist eine Sünde, die Strafe nach sich zieht und wird als solche aufgefaßt, wie folgende Worte des Trevrizent darthun.

der selbe was ein tumber man
und fuorte ouch sünde mit im dan,
daz er niht zem wirtē sprach
umbe'n kumber, den er an im sach.
ich ensol niemen schelten,
doch muoz er sünde engelten,
daz er niht frägt des wirtes schaden.

Parz IX 1213 (Bartsch)

und ähnlich 2041:

din oheim gap dir ouch ein swert,
damit du sünden bist gewert,
sit daz din wol redender munt
dâ leider niht tet vräge kunt.

Parcival ist eben auf eine falsche Bahn geraten, hat sich hineinziehen lassen in den Strudel des weltlichen Rittertums, hat seine Mutter verlassen, den Ither getötet und endlich im Banne der höfischen Sitte die Frage, d. h. die Regung des menschlichen Mitgefühls, unterdrückt. Mit Recht sagt Trevrizent:

wir suln bēde samet zuo
herzenlicher klage grifen
und die frōude lāzen silfen,
dô din kunst sich saelden sus verzēch.
dô dir got fünf sinne lēch,
die hānt ir rāt vor dir verspart.

Er hat Sünde auf sich geladen und büßt dafür. Und nicht aus bloßer Schwäche, wie Günther sagt, nimmt er später das Heil gläubig hin, sondern weil er die Haupttugend der Gralskönige, die Demut, erworben hat. Dieser Betrachtung füge ich noch zwei Kleinigkeiten hinzu: 1) daß Bartsch zu III 917 die Ergreifung des Bechers durch Ither anders erklärt als der Verfasser unseres Buches, 2) daß der Satz auf der Schlusseite: „Da ist der Boden hinlänglich gelockert, um den Samen des Wortes Gottes in sich aufzunehmen und sich ihm gläubig zuzuwenden“ der Änderung bedarf.

Fasse ich mein Urteil zusammen, so unterschreibe ich gern den laut der Vorrede von der Kritik einstimmig ausgesprochenen Satz, daß das Buch des Verf.s das Wesentliche des reichen Stoffes in gedrängter und leicht lesbarer oder, wie ich lieber

sagen möchte, verhältnismäßig leicht lesbarer Form darbietet und somit zu einer allgemeinen Orientierung über das nationale Epos ausreicht. Es wird auch, vorsichtig gebraucht, als Repetitionsbuch für etwaigen Unterricht gute Dienste thun. Dafs es aber, was der Verfasser hofft, in der jetzigen Gestalt ein Volks- und Familienbuch werden kann, das bezweifle ich.

Karlsruhe in Baden.

F. Kuntze.

- 1) Alexander Supan, Grundzüge der physischen Erdkunde. XII und 492 Seiten mit 139 Abbildungen im Text und 20 Karten in Farbendruck. Leipzig, Veit u. Comp., 1884. 10 M.

Beim Anblick des äußern Habitus dieses Buches, des Stoffes der farbigen Karten, mancher Abbildungen und zahlreicher Kapitelüberschriften mag man sich zu der Frage veranlaßt fühlen, ob es neben der bekannten „allgemeinen Erdkunde“ der drei österreichischen Gelehrten Aussicht hat, sich einen Leserkreis zu erwerben, da es doch nahezu denselben Stoff zu behandeln scheint. Ein genauerer Einblick in dasselbe wird indessen die Überzeugung erwecken, dafs hier eine durchaus eigenartige Arbeit vorliegt. Dem Titel streng entsprechend hält sich S. nur an die rein physische Seite des eigentlichen Erdkörpers, genauer der Erdoberfläche, und scheidet deshalb die astronomische Geographie gleich von vornherein aus; die ersten 66 Seiten des österreichischen Werkes, welche „die Erde als Weltkörper“ behandeln, fallen somit hier fort. Aber auch die bleibenden Teile, die den gleichen Stoff behandeln wie jenes, tragen einen besonderen Charakter, indem sie stets den ernsten Anforderungen des Geographen Rechnung tragen, und während jenes im ganzen allgemein wissenschaftlich in so zu sagen (im besten Sinne) propädeutischer Form auftritt, redet hier der Geograph, der die wissenschaftlichen Bedingungen für die heutige Beschaffenheit der Erdoberfläche sucht, im wesentlichen, soweit sie sich ohne Zuthun des Menschen gestaltet haben.

Nicht ohne Grund ist in der Vorrede bei den Worten: „Dieses Buch richtet sich an denjenigen Teil des gebildeten Publikums, das u. s. w.“ „gebildet“ fett gedruckt, denn, ohne dafs die Benutzung durch Nichtfachmänner ausgeschlossen wäre, stellt S. doch nicht ganz geringe Ansprüche an die Vorkenntnisse seiner Leser. S. 71 ist z. B. das sogenannte Dovesche Drehungsgesetz erwähnt, ohne dafs der Inhalt desselben angegeben wird. Manchem der Leser, an die sich S. wendet, wird es aber doch wohl nicht bekannt sein. Der Verfasser arbeitet offenbar aus dem Vollen heraus, er betrachtet manches ihm von Grund aus Bekannte als der Erklärung und der weiteren Ausführung nicht bedürftig und drückt sich vielfach in gedrängter, gelehrter Kürze aus, ohne die nicht jedem der Gebildeten allzugeläufigen termini technici zu sparen. Manche seiner Perioden, die übrigens keineswegs unklar

sind, wird man mehrmals durchlesen müssen und sich auch genötigt sehen, auf dem Papiere die entsprechenden Figuren zur Klarlegung des Gesagten vorzuzeichnen. Man betrachte z. B. folgende Ausführung (S. 73): „Im Westen nimmt der Passat eine rückläufige Bewegung an; der SO. der Südhemisphäre, wo diese Erscheinung besonders kräftig ausgebildet ist, geht allmählich in O., NO., NW., W. über, so daß dadurch ein vollkommen geschlossener anticyklonischer Kreislauf um die subtropischen Minima hervorgerufen wird. Die Passate selbst erscheinen nur als verlängerter Zweig derselben.“ Verständlich ist das gewiß, aber man muß sehr aufmerksam nachlesen. Diese Mühe ist indessen nicht verschwendet, denn man entdeckt bei gründlichem Nachlesen, wie klar der Verf. seinen Stoff sich selbst dargelegt hat, und wird auch zahlreiche schöne Gedanken und Gesichtspunkte finden, die in anspruchsloser Gewandung auftreten. Das Buch steht unzweifelhaft auf der Höhe der Wissenschaft, und auch der Fachmann findet, nicht bloß „vielleicht hie und da“ (wie die Vorrede bescheiden sagt), neue Gedanken und beachtenswerte Gesichtspunkte, sondern sogar recht häufig, sicherlich wird der Geographielehrer sehr viel Neues, oder doch vieles in neuer Zusammenstellung finden, da er doch schwerlich imstande ist, die Einzelschriften genauer zu verfolgen. Er wird des vorliegenden Buches kaum entraten können, wenn ihm anders daran gelegen ist, mit seiner Wissenschaft fortzuschreiten. Am geratensten möchte es erscheinen, das österreichische Werk zuerst, dann das vorliegende nicht zu lesen, sondern zu studieren, oder — falls dies zuviel gefordert erscheint — sich neben dem Supanschen Buche den Hannschen Sonderabdruck anzuschaffen.

Außerst lesenswert ist bei S. namentlich die Einleitung, die sich summarisch mit den nicht geradezu „physischen“ Wissenschaften der Erdkunde beschäftigt und dann die Aufgaben der physischen Erdkunde aus den „Teilen der Erde“ entwickelt, d. h. nicht etwa aus den Erdteilen im gewöhnlichen Sinne, sondern aus den Bestandteilen des Erdkörpers und den verschiedenen Erscheinungsphasen des irdischen Lebens. Man findet hier so manche Stelle, an deren Kürze man seine Freude haben kann. Zu beachten ist der Versuch einer Definition der Geographie als der „Wissenschaft von den sieben Planetenteilen in ihren gegenseitigen Beziehungen in der historischen Zeit“. Schade nur, daß sie erst wieder einer Erklärung bedarf: die sieben Planetenteile sind nämlich jene eben erwähnten „Teile der Erde“, die man also kennen muß, bevor man die Definition verstehen kann. — Das bedeutendste Kapitel ist das dritte: „die Luftströmungen“, in welchem der Verf. so neue Prinzipien geltend macht, wie man sie sonst wohl nur in wissenschaftlichen Monographien zu finden pflegt. Die herrschenden Luftströmungen werden hier auf drei große bewegende Ursachen zurückgeführt: die Passate, die Zyklonen und die Anticyklonen und diesen

auch ein großer Teil der bisher als selbständige Erscheinung behandelten Monsunströmungen untergeordnet. Dem als sozusagen selbständig verbleibenden Reste wird dann nicht mehr als eine lokale Bedeutung eingeräumt. Die Wissenschaft wird sich mit dieser anscheinend wohlbegründeten Theorie abfinden müssen, in den auf wissenschaftlicher Grundlage beruhenden, wenn auch populären Vorträgen der meteorologischen Gesellschaft zu London („Die moderne Meteorologie“, deutsch, Braunschweig 1882) findet sich noch nichts von dieser Schärfe der wissenschaftlichen Zergliederung. — In dem S.schen Buche fällt außer diesem noch so manches Erwähnenswerte auf, das Ref. bedauern muß, das der für solche Besprechungen an dieser Stelle offen stehende Raum ihm ein weiteres Eingehen darauf nicht gestattet.

Die vielseitigen Abbildungen im Text sind klar und lehrreich, die freilich recht unbequem hinten angesammelten Karten nicht minder. So wird man wohl kaum schönere Karten zu Gesicht bekommen als die beiden den Charakter der Anstalt von Wagner und Debes tragenden Planigloben für Landhöhen und Meerestiefen; störend und außerdem leicht entbehrlich ist darauf nur die rote Linie für die Grenzen der kontinentalen und ozeanischen Flußgebiete.

2) C. Baenitz und Kopka, Lehrbuch der Geographie. Nach methodischen Grundsätzen. I. Teil: Untere und mittlere Stufe (in drei Kursen) mit 56 farbigen Karten und 142 Holzschnitten. Leipzig, Velhagen und Klasing, 1884. VIII u. 288 S. 2,50 M.

Neue Leitfäden oder „Lehrbücher“ der Geographie erscheinen jährlich in, wie wenigstens ein Überblick zu lehren scheint, wachsender Zahl, manchmal motiviert, häufiger nicht. Ohne in diesem Produktionseifer eine moderne Krankheit sehen zu wollen, wie kürzlich ein Rezensent in der Zeitschrift für Schulgeographie ihn diagnostiziert hat, so kann er doch demjenigen recht teilnehmende Gefühle erwecken, der einen Einblick in die Schwierigkeiten gethan hat, die der Einführung und einer einigermaßen für alle Teile nutzbringenden Verwendung von Lehrbüchern entgegenstehen, und der solcher Gestalt ein großes Maß nicht selten fleißiger Arbeit erfolglos aufgewandt sieht. Erfreulich ist es also darum schon eine derartige Erscheinung nicht ohne Begründung in die Welt treten zu sehen, und der vorliegenden Arbeit fehlt dieselbe nicht. Sie ist nach der Seite der Ausstattung zu suchen, die auf manche Lehrer geradezu bestechend wirken wird. Die Verfasser haben nämlich in gewissem Sinne den Vogel abgeschossen, indem sie ihr Werk mit 56 farbigen Karten versehen haben, wesentlich, wie sie selbst sagen, „um dem Schüler das Kartenlesen zu erleichtern, d. h. die Kunst, die Karten zu analysieren oder die auf denselben befindlichen Zeichen zu betrachten, geistig aufzufassen und durch die Zeichnung wiederzugeben“. Ob die Karten in der vorliegenden Gestalt zu dem letzteren Zwecke

dienlich sind, mag dahingestellt sein, die übrigen Zwecke aber erfüllen sie. Es sind vereinfachte Wiedergaben der Atlasblätter mit Entfernung alles dessen, was für den unmittelbar in Betracht kommenden Lehrzweck entbehrlich oder störend ist, in vier und, wo (rote) politische Grenzlinien vorkommen, in fünf Farben mit obligaten schwarzen Linien hergestellt. Einige rein politischen Karten enthalten noch zahlreichere Farben. Die Abstufung zwischen den sehr einfachen Karten der ersten bis zu der an Inhalt reicher werdenden zweiten und dritten Stufe ist genügend gewahrt, so daß diese Karten wohlgeeignet sind, auf der ersten die Benutzung des Atlas ganz zu ersetzen, auf den beiden folgenden die Orientierung in demselben wesentlich zu erleichtern. Die Einführung dieser (technisch allerdings noch verbesserungsfähigen) Beigaben bedeutet für die Methodik des Unterrichts geradezu einen Fortschritt. Dem Beispiel wird es nicht an Nachfolgern fehlen. Vermißt wird die Hinzufügung von Winken und Anhaltspunkten für die Erleichterung der Zeichnung nach jenen Karten, die sich unschwer an dieselben hätten anknüpfen lassen.

Von den übrigen Ausstattungsstücken sind auch die in dem Text des ersten Abschnitts eingestreuten typischen Bilder für geographische Begriffe (Landzunge, Golf, Hochebene u. s. w.) durchaus an ihrem Platze. Weit weniger gilt dies von der entweder planlos oder mit ungenügender Beachtung des ursprünglichen Planes angehäuften Masse der übrigen. Man begegnet in ihnen durchweg alten Bekannten, zum Teil guten alten Bekannten, aber Stadtplätze, Museumsansichten, Architekturbilder und Siegessäulen haben mit der Erdkunde, mindestens mit einem Lehrbuche derselben für die mittleren Klassen, nichts zu schaffen. Andere Bedenken erheben sich gegen die Bilder der Pflanzen und Tiere. Man mag sie in einem solchen Buche gutheissen (besser aber doch wohl im Anhang), wenn es sogenannte Charakterbilder von Pflanzenmassen und Tiergruppen sind, die einen wesentlichen Bestandteil in dem Gesamtcharakter der Landschaft bilden, auch wenn dadurch die Gewinnung eines besonders für die Existenz oder das Gepräge des betreffenden Volkes wichtigen Produkts aus jenen beiden Naturreichen veranschaulicht wird, aber mit einem hier und dort, ohne entsprechende Ergänzung bei andern Ländern dazwischenlaufenden Hermelin, Sandbuhn oder Riesenkänguruh ist ebensowenig für die Erdkunde erreicht, wie mit den häufig in den kleinsten Verhältnissen vorgeführten Blüten- oder Fruchtzeichnungen.

Der Text wiederholt in konzentrischen Kreisen dreimal den gesamten Stoff der Länderkunde mit jedesmaligem sehr kurzen oder vor dem letzten Abschnitte zu kurzen vorherigen Eingehen auf die allgemeine Erdkunde. Gerade hier, wo Figuren und graphische Darstellungen den schwierigen Stoff dem Schüler zugänglich machen sollten, fehlen sie; das „Klima der Erde“ kommt

auch im III. Abschnitt nicht über ein paar Bemerkungen über ozeanisches und kontinentales Klima sowie sieben Reihen über den Einfluß der Meeresströmungen hinaus, und um diese wenigen Begriffe, dazu etwa noch einen vorhandenen oder fehlenden Gebirgsschutz, drehen sich auch die klimatischen Bemerkungen bei den einzelnen Ländern. Wenn dann plötzlich ein anderer Begriff, wie z. B. der Monsun, auftritt, so bleibt derselbe offenbar ein gänzlich unvermittelter. Klimatische Exkurse sind unnütz, wenn ihnen nicht eine generelle Entwicklung vorhergeht. — Die Länderkunde des I. Abschnitts beschränkt sich mit Recht auf das enge Maß, sie wird samt den zugehörigen Karten auf 25 Seiten erledigt; auch ist es nur zu loben, daß die Erläuterungen zu den technischen Ausdrücken nicht in umfangreichen „Vorbegriffen“ angesammelt sind, sondern samt den typischen Abbildungen sich an das erste Auftreten der betreffenden Erscheinung bei der Länderkunde anschließen. Der III. Abschnitt genügt am wenigsten den Anforderungen. Die Fülle der topographischen, namentlich der politischen Daten ist reichlich groß, mißbräuchliche Inventarisierung der Sehenswürdigkeiten bei großen Städten macht sich ungebührlich breit, die Produkte stehen wohl bei den einzelnen Ländern und Städten verzeichnet, aber nicht, warum sie sich da finden, oder wozu es nötig ist gerade auf diese besonders zu achten. Kurz es fehlt im allgemeinen die logische und eine den Lernprozeß durch Denken unterstützende Verbindung der Daten. Die erläuternden Bemerkungen lieben es, sich auf der Oberfläche zu halten und erscheinen dadurch vielfach etwas vage. Z. B. S. 112 die unbestreitbare, aber kaum zu verwertende Mitteilung: „Der nördliche Teil von Westfalen gehört zum germanischen Tieflande, — der südliche wird von mitteldeutschen Gebirgen durchzogen“! Was soll man mit der häufig, z. B. beim Königreich Bayern, wiederkehrenden Bemerkung beginnen: „Landwirtschaft und Viehzucht sind bedeutend“? Auch wird schwerlich jemand aus den auf S. 83 angegebenen Gründen oder ihrer Fassung zu der Überzeugung gelangen, daß sie es gewesen seien, warum „sich in Europa die höchste Kultur entwickelt hat.“ Die Zahl der Unrichtigkeiten ist auch für eine erste Auflage nicht gering. — Die Einwirkung der Naturverhältnisse auf die Kultur und die Geschichte der Völker sollen den Hauptinhalt des II. Teiles bilden.

3) A. Kirchhoff und A. Supan, Charakterbilder zur Länderkunde. Cassel, Th. Fischer, 1884. Lfrg. 1. 18 M. (Tafel 1 Nüthal; Tafel 2 Urwald, à 9 M.)

Diese farbenprächtigen Tafeln sind gegenüber andern, die den gleichen Namen führen, wahre Charakterbilder; denn sie sind nicht Abbildungen irgend eines in der Wirklichkeit existierenden Landschaftsabschnittes, sondern aus der Summe von vielen in Wirklichkeit vorhandenen, aber über verschiedene desselben Ge-

biets zerstreuten charakteristischen Einzelheiten komponiert. Sie erstreben also nicht den Ruhm, bestimmte Einzellandschaften darstellen zu wollen, die in natura alle die zu verdeutlichenden Charaktermerkmale enthielten — ein Ziel, das ohnehin kaum zu erreichen sein würde, denn solche Landschaften giebt es wohl nicht, selbst nicht in den von der Natur besonders stiefmütterlich behandelten Gegenden. Man müßte Dutzende von Tropenbildern aus der Natur vorführen und nebeneinander hängen, um auch nur eine Mehrzahl von wirklich bezeichnenden Eigentümlichkeiten darbieten zu können. Das wäre für den Unterricht nicht nur teuer, sondern auch unpraktisch. Die Verfasser haben es deshalb vorgezogen, echte, nach der Wirklichkeit entworfene Skizzen naturgemäß zu einer Einheit von Künstlerhand verbinden zu lassen. „Erdacht“ ist also nichts an diesen Bildern; denn auch die Zusammensetzung soll zwar eine freie, aber nicht willkürliche, sondern dem Ausdruck und dem Kolorit der Gegend, sowie der Wahrscheinlichkeit entsprechend sein, zum mindesten nichts Unwahres und Er künsteltes enthalten.

Beim Anblick der beiden vorliegenden Tafeln wird man sich sagen können, daß diese schwierige Thätigkeit des Komponierens wohlgeraten ist, daß man sich so, oder doch mindestens derartig, das Bild des Ganzen vorgestellt hat und daß es den sonst bekannten, authentischen Bildern dieser Gegenden in nichts widerspricht. Dazu vertragen die Einzelheiten durchaus eine Prüfung auf ihre Richtigkeit und Zuverlässigkeit. An dem I. Blatte, dem unter dem schönsten Blau eines Novemberhimmels prangenden Nilthalabschnitte südlich von Kairo, hat jene komponierende Thätigkeit weniger zu schaffen gehabt, denn die großen Züge des Bildes mit ihrer durch Geschichte und Kunst sattsam bekannten Ausstattung sind selbstverständlich unverändert geblieben. Konstruiert aus den verschiedensten Einzelheiten ist nur der Vordergrund des Bildes mit seinen Tempelresten, Minarets, Kirchhof, Fellachenwohnungen u. s. w. Neben den Bildern wird ein verkleinerter Croquis desselben geliefert mit zahlreichen, den einzelnen Figuren angefügten Nummern, welche auf den gleichfalls beigegebenen Text hinweisen. Dieser enthält eine wohlgelungene Entwicklung der Gesichtspunkte, welche bei der Erklärung dieser Bilder zu beachten sind, und läßt erkennen, welche Fülle von Einzelheiten auch auf der so harmonisch und einfach erscheinenden I. Tafel angesammelt ist. Sie enthält 25, die II., der „südamerikanische Tropenwald“, welche ein jungfräuliches Walddickicht an einem durch das mittägliche Gewitter geschwellten Flusse darstellt, umfaßt gar 42 solcher zu beachtenden Einzelheiten, auf letzterer fast ausschließlich dem Tier- und Pflanzenreich angehörend. Der Umfang der Bilder (etwa 1 zu 1½ m) ist bedeutend genug, daß auf der lichten Fläche des Nilthals alle Einzelheiten auf den entferntesten Bänken erkennbar sind, auf dem dunkler gehaltenen Tropenbilde allerdings weniger.

4) Geographische Vorlagen zum Zeichnen und Kolorieren für strebsame Schüler. Nr. 133. 12 S. Stuttgart, Gebert und Veigel.

Aus der Adresse, an welche sich der Titel dieser Vorlagen wendet, scheint hervorzugehen, daß die Verleger nicht die Einführung derselben in den Schulunterricht im Auge haben, sondern ihre Verwendung als nützliche Nebenbeschäftigung. Für den ersteren Zweck sind sie schon wegen der immerhin etwas komplizierten Form der Kolorierung nicht recht geeignet. Das vorliegende Heft enthält auf 6 Blättern die Erdteile mit derartig vereinfachtem Inhalt, wie er etwa den Kenntnissen einer der unteren Gymnasialklassen entsprechen mag. Von den Bodenerhebungen über dem Meeresspiegel kommen nur die bedeutenderen Gebirgszüge zum Ausdruck, und alle Länder sind ganz mit ihren politischen Farben überdruckt. Der Karte gegenüber steht ein vollständiges Gradnetz zum Eintragen des Vorbildes, so daß die Nachzeichnung nicht eben schwierig ist. Für den beabsichtigten Zweck war starkes Generalisieren erlaubt oder sogar geboten; aber diese Arbeit hätte doch sorgfältiger ausfallen und so starke Ungenauigkeiten (um nicht zu sagen: Unrichtigkeiten) und abweichende Gestaltungen, wie sich besonders auf der Karte von Europa finden, hätten vermieden werden sollen. Ein offener Mifsgriff ist es, daß das Barriere-Riff vor der Nordost-Küste des Australkontinents wie eine lange, nicht einmal ganz schmale Insel und noch obendrein mit der Farbe der politischen Zugehörigkeit eingetragen ist.

Norden.

E. Oehlmann.

Nachtrag zu S. 225.

Zu Tibull II 1, 67 habe ich oben S. 225 bemerkt, L. Polster scheine mit *inter agnos* das Richtige hergestellt zu haben. Damit habe ich aber nicht etwa sagen wollen, daß der ganze Vers so zu lesen sei, wie Polster vorgeschlagen (denn dieser hat einen prosodischen Fehler mit einfließen lassen); sondern meines Dafürhaltens schrieb Tibull:

*Ipse interque agnos interque armenta Cupido
Natus et indomitas dicitur inter equas.*

Gegen die Überlieferung spricht sowohl der ungewöhnliche Gebrauch der Präposition *inter*, für welche *in* notwendig wäre, als auch die nicht minder auffällige Verbindung der drei Substantiva *agri*, *armenta* und *equas*. Neben den Rinder- und Rossherden war die Erwähnung der Schafherden geradezu erforderlich. *Inter oves* hat kürzlich Hiller vermutet. Sehr gut; nur liegt es von dem überlieferten *inter agros* zu weit ab.

Glogau.

A. Otto.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Nekrolog Moritz Seebecks.

Am 7. Juni v. Js. starb in Jena, seiner Geburtsstadt, der vormalige Kurator der dortigen Universität, der Wirkliche Geheimrat Dr. Moritz Seebeck. Ein an Erlebnissen und Erfahrungen ungewöhnlich reiches Leben ist hier zum Abschluss gelangt, in seltener Weise zu befriedigendem, beglückendem Abschluss, denn was der Verstorbene von früher Zeit an erstrebt, was ihm in mannigfach wechselndem Beruf und in verschiedensten Lebenskreisen als Ziel vor Augen stand, ist in schönster Weise durch seiner Hände Werk gefördert und, soweit menschlichem Thun das beschieden sein kann, zur Vollendung gebracht worden. Das Zeugnis, das er, zum Abscheiden sich bereitend, bescheidenen Sinnes für sich begehrte, das eine, das er treu gewesen in seinem Beruf, es ist ihm, dem Toten, in warmen vollgültigen Worten zugesprochen worden. Ein solches Leben rückschauend sich zu vergegenwärtigen ist denen, die in frischer Arbeit stehen, die mitten im Leben der Gegenwart zu wirken bestimmt sind, heilsam und förderlich, im besonderen wohl denen, welche sich dem schweren und doch so schönen Werke des Jugendunterrichts und damit der Aufgabe gewidmet haben, die für des Verstorbenen Wirken der Ausgangspunkt gewesen ist, ihn die längste Zeit seines Lebens in den verschiedensten Richtungen in Anspruch genommen hat und ihm wie wenigen fest ans Herz gewachsen war.

Karl Julius Moritz Seebeck war am 8. Januar 1805 in Jena geboren. Sein Vater war der Physiker Thomas Johann Seebeck, ein Mann von seltener Klarheit des Geistes, im Gebiete seiner Wissenschaft durch hervorragende bahnbrechende Arbeiten auch noch heute bekannt und mit Ehren genannt. Damals in der glücklichen Lage, unbekümmert um die Sorge des Unterhalts ungeteilt seinen Studien leben und nach freier Neigung den Kreis Gleichstrebender sich suchen zu können, hatte derselbe Jena zu seinem Aufenthaltsorte gewählt, um dem jugendlichen Schelling, dessen Gestirn eben damals aufging und dem er sich in vielem geistesverwandt fühlte, nahe zu sein, durch seine wissenschaftliche Thätigkeit auch dem in Weimar lebenden Goethe vertraut und mit diesem in lebhaftem Austausch und gemeinsamer Arbeit. Es war der Kreis der damaligen Jenaer Universitätslehrer Schelling, Hegel, Griesbach, Oken, Lude, Götting, zugleich der dem Dichter befreundeten Männer, Knebel, W. von Humboldt, Gries, Frommann, in welchen die Seebecksche Familie zu anregendstem Verkehr eintrat. An der Wiege des Kindes haben Knebel und die Geheimrätin Griesbach als Paten gestanden,

von ersterem besonders, dem er auch später wieder begegnete, wußte sich Seebeck einer großen Anzahl bezeichnender Begebenheiten und Äußerungen zu erinnern, die er in lebendiger und anschaulicher Weise zu berichten pflegte. Von der auf den 14. Oktober 1806 fallenden Schlacht bei Jena hatte er eine Erinnerung nicht aufbewahrt: durch die Erzählungen der Mutter und älteren Schwestern waren ihm die auch für die Seinen Entsetzen erregenden Eindrücke später vergegenwärtigt worden. Dem von der Familie bewohnten in der Johannisgasse belegenen Hause gegenüber war, während draussen auf den Höhen der Kampf tobte, Feuer ausgebrochen. In aller Eile zog man fort nach dem Markt in das befreundete Frommannsche Haus, die Mutter das jüngste $\frac{1}{4}$ Jahre alte Kind unter dem Mantel auf dem Arme tragend. Als Frommann das Hofthor öffnet, um die Flüchtigen einzulassen, ruft ihm der Vater auf Frau und Kinder weisend zu: „Das ist alles, was wir gerettet haben!“ Unter dem Wogen der Schlacht und einer in der Stadt ausgebrochenen entsetzlichen Verwirrung suchen dann die Männer nach dem verlassenen Hause zurückeilend unter Beistand französischer Adjutanten die Habe zu retten und in Sicherheit zu bringen.

Seebeck war 5 Jahre alt, als die Familie 1810 nach Nürnberg übersiedelte, um dort abermals in vielfachem, wohlthuend anregendem Verkehr, besonders mit dem an der Spitze des Gymnasiums stehenden Hegel, und in behaglichstem Frieden und Glück eine Reihe von Jahren zu verleben. Zugleich mit seinem jüngeren Bruder, dem einzigen, der ihm geblieben war, dem er, sobald sein Denken erwachte, in innigster Zuneigung sich gesellte, wurde er dem dortigen Gymnasium übergeben. Als im Jahre 1819 der Vater durch bedeutende Vermögensverluste, die ihn infolge der schweren Kriegsjahre betroffen, gezwungen wurde, zum ersten Mal eine Anstellung mit gesicherter Einnahme zu suchen, und ihm ein ehrenvoller Ruf an die Berliner Akademie der Wissenschaften zuteil wurde, veranlaßte dies die abermalige Umsiedelung der Familie, nun nach Berlin, wo die beiden Brüder dem Gymnasium zum grauen Kloster und der Leitung des trefflichen Bollermann überwiesen wurden. Hier wie früher in Nürnberg haben beide Brüder durch ernsten Sinn, treuen Fleiß und wissenschaftliches Streben sich das Wohlwollen und die Wertschätzung ihrer Lehrer und Mitschüler erworben. Als bei der im Juli 1874 begangenen Säkularfeier eben dieses Gymnasiums der ehemalige Schulrat Bormann seine Erinnerungen an die eigene auf dieser Anstalt verlebte Schulzeit niederschrieb und darin des von Walch erteilten Unterrichts gedachte, hat er der beiden Mitschüler Seebeck Erwähnung gethan: „Als einen besonders günstigen Umstand, schreibt er, muß ich es bezeichnen, daß während ich in Sekunda und Prima saß, die beiden Brüder Seebeck, zwei lebenswürdige, sehr begabte und dem Studium der alten Sprachen mit dem größten Fleiße ergebene Jünglinge, meine Mitschüler waren. An ihnen hatte Walch seine volle Freude und die Bevorzugung, die sie von ihm erfahren, wurde ihnen von niemand beneidet, weil sie als verdient gelten mußte. Aber dadurch, daß er in ihnen Schüler besaß, auf welche er, wenn alle ihn im Stiche ließen, fast immer mit Sicherheit, gewiß immer mit Hoffnung zurückgreifen konnte, stumpfte sich vielfach sein Sarkasmus und Unwillen ab, und der Unterricht blieb ohne bittere Unterbrechung im Zuge.“ Die in der eben angezogenen lebenswürdigen kleinen Schrift Genannten, außer Bollermann und Walch noch Fischer, Köpke,

Stein, Heinsius, Giesebrecht, sind auch Seebecks Lehrer gewesen. Sie haben dem nach bestandenen Maturitätsexamen im März 1823 von der Schule Scheidenden das lobendste Zeugnis ausgestellt.

Die Liebe zu dem klassischen Altertum, wie sie die Schule in dem Jüngling gepflanzt, die nachhaltige begeisterte Wärme zugleich, mit welcher er dem Berufe eines Lehrers und Erziehers der Jugend anhing, führten Seebeck auf das Studium der klassischen Philologie. Er hat demselben auf den Universitäten Berlin und Leipzig von 1823 bis 1827 obgelegen: in Berlin waren F. A. Wolf, Böckh, Bernhardt, Hegel, K. Ritter, Leo seine Lehrer, in Leipzig vor allem G. Hermann, in dessen griechische Societät er Aufnahme fand. Hat nun auch die bedeutende Persönlichkeit Hermanns auf Seebeck einen bleibenden Eindruck ausgeübt und zunächst die Richtung seiner Studien bestimmt — es wandten sich dieselben hauptsächlich dem bereits in der griechischen Societät in wiederholten Arbeiten behandelten Demosthenes zu und fanden später in den beiden in Zimmermanns Zeitschrift für die Altertumswissenschaft 1838 veröffentlichten Abhandlungen „über das Geburtsjahr des Demosthenes“ und „zur Kritik der ersten philippischen Rede“ ihren Ausdruck —, so war doch die von Hermann ausgehende und mit so hohem Geiste geförderte kritische Richtung der Altertumsstudien der Eigentümlichkeit und Begabung Seebecks die minder zusagende. Ihm, dem in durchaus philosophischem Geiste erzogenen und durchbildeten, dem Schüler Hegels, ordnete sich das klassische Altertum in den weiten Bereich der die Geschichte der gesamten Menschheit umfassenden Erscheinungen: von den auf dem Boden streng philologischer Studien gewonnenen Einsichten aus rück- und vorwärts schauend jene Gesamtheit zu begreifen, dem Menschen in seinem Glauben und Fühlen, in seinem Sein und Wesen nahe zu treten, ihn zu begreifen, wie er geworden und wie er ist, das wurde ihm das Ziel wissenschaftlicher Arbeit. Diese im höchsten Sinne historische Auffassungsweise der Altertumsstudien liefs ihn in dem Für und Wider damals scharf entgegengesetzter Richtungen mit Böckh vor allem darin seine Aufgabe als Philolog erkennen, das Altertum als ein lebendig sich entwickelndes, in mannigfachen Lebensformen sich entfaltendes und darstellendes Ganze zu erfassen und in sich gewissermaßen neu zu gestalten. Bezeichnende Wendepunkte in dem Leben der beiden klassischen Völker, im besonderen des hellenischen, sich deutlich zu vergegenwärtigen, das Eigenartige derselben als ein geschichtlich Gewordenes zu begreifen, und von da aus auf die folgenden Gestaltungen orientierend hinzuweisen, war ihm Genuß, und er hat solche Aufgaben sich häufiger gestellt. Der im 3. Bande des Rheinischen Museums 1844 veröffentlichte Aufsatz „über den religiösen Standpunkt Pindars“ erscheint mir in diesem Zusammenhang bedeutend und erwähnenswert. Auch als er durch berufliche Geschäfte in verantwortungsvoller Stellung litterarischer Arbeit entrückt worden war, hat er für die Kreise wissenschaftlich Strebender, in welche er gestellt war, derartige Stoffe zur Bearbeitung sich gewählt. Ein Vortrag über Plutarchs philosophische Denkweise ist in der Rosengesellschaft in Jena gehalten worden. Die religiösen Vorstellungen des hellenischen Volkes zu erfassen und klar zu legen stellte sich ein anderer, gleichfalls in öffentlicher Versammlung gehaltener Vortrag zur Aufgabe. Besonders charakteristisch erscheint eine mit außerordentlicher Liebe und Hingebung geschriebene Abhandlung „über die Bedeutung

des klassischen Altertums für die geschichtliche Entwicklung der christlichen Offenbarung“. Dieselbe gewährt in die gesammte Anschauungs- und Auffassungsweise Seebecks einen so deutlichen Einblick, daß es mir schwer wird, aus Mangel an Raum hier nicht näher auf sie einzugehen.

In dreifacher Hinsicht ist dieselbe bedeutsam. Sie zeigt zunächst, in welchem weiten Umfang Seebeck die Wissenschaft, welcher er angehörte, erfasste, wie hoch er ihre Ziele bestimmte, mit wie reinem, menschem Sinne er ihr nahte. Wie hier der Altertumswissenschaft, so stand er in gleicher Ehrfurcht einer jeden anderen Wissenschaft gegenüber: die Wissenschaft löste sich ihm nicht auf in eine Reihe einzelner Einsicht und Erkenntnis in das Detail der Erscheinungen eröffnender Forschungen, so hohe Achtung er vor jedem durch richtige Methode gewonnenen Einzelresultat als einem das Ganze der Wissenschaft fördernden hegte; die Wissenschaft stellte sich ihm im Denken und in der Rede als ein der Summe der Einzelforschungen übergeordnetes Höheres dar, dessen besondere, der Gesamtheit des Menschengeschlechts dienende Ziele er im Auge hielt. Darum, wer ihm erfüllt von dem Interesse an dem Einzelnen, an dem durch Einzelforschung erworbenen Ergebnis nahte, empfing, was er brachte, erhöht, gehoben und geläutert zurück, weil er es ihm in den Rahmen des Ganzen der Wissenschaft einfügte und so von einem höheren Gesichtspunkte aus begriffen darstellte. So war er zuletzt als Empfangender doch immer ein Gebender. Über den Wissenschaften aber stand ihm zuletzt die Wissenschaft, nicht ein bloß Vorgestelltes, in seinem Wesen ohne scharfe Umgrenzung, sondern als das der Gesamtheit erst im vollen Maße Genüge Thunende, ihr Verlangen nach Wissen Befriedigende und ihre höchsten Zwecke ins Leben Überführende. Hier leuchtet ein, und das ist ein zweites wohl wahrnehmbares Moment, wie eng in Seebecks Denken Leben und Wissenschaft mit einander verknüpft waren. Nur sofern die Wissenschaft in das Leben hineinleitet, auf dasselbe übergreift, seine großen Fragen erfaßt und ihrer Lösung entgegenführt, erhält sie wirklichen Wert. Darum tritt sie auch nicht in feindlichen Gegensatz zu dem von anderer Seite her wirkenden religiösen Gefühl und Glauben, der Dualismus beider, der Wissenschaft und des Glaubens, löst sich vielmehr in eine höhere, den Inhalt des Lebens erst voll erschöpfende, dem Dasein Erhebung und Beseligung schaffende Einheit auf. Seebeck war eine ernste religiöse Natur, wenn er auch den Inhalt seines religiösen Denkens und Fühlens nicht streng in die Form eines bestimmten Bekenntnisses fassen mochte. Seine Auffassungsweise zeigt den Einfluß Schleiermachers, dessen Predigten er einst mit Hingebung und Andacht gehört hatte. „Religion, schreibt er, ist durchaus nur ein Subjektives und hat auch nur das Gepräge der Wahrheit, wenn sie sich als Subjektives ausspricht, und fehlt dies Gepräge, so ist jeder Ausdruck derselben eine Form, der einen religiösen Sinn weder, wo er fehlt, erweckt, noch wo er ist, befriedigt.“ Vor allem galt ihm die Religion nicht, die in Orthodöxie erstarrt des ionaligen Gemütlebens sich entäußert und wissenschaftliche Freiheit und mutige Kritik von sich weist. Ein drittes ist: in Wissenschaft, Glauben und Leben suchte er den Menschen. Ihn zu finden und, wo und wie er ihn gefunden, zu ergreifen, empfangend und gebend zu ihm in Wechselbeziehung zu treten, war so sehr das sein Leben bestimmende und richtende Bedürfnis, daß ihm darüber nicht nur jeder flüchtige Genuß, ja auch die Freude an der Natur oder

an dem Schönen, das die Kunst erschaffen, minderwertig und fast unwesentlich wurde. Wo ihm Tüchtigkeit des Wesens, Ernst des Strebens, in sich geschlossene Eigenart entgegentrat, da war es ihm innige Freude, sie sich aussprechen zu lassen, sich in dieselbe zu vertiefen und sie zu begreifen; auf der andern Seite auch Freude und Behagen, von der eigenen Art, dem eigenen Meinen und Anschauen anderen mitzuteilen und sich auszusprechen frei und unumwunden, wie der eben behandelte Gegenstand ihn ergriff. Weil er aber im Anderen das Beste und Edelste zu wecken und ans Tageslicht zu fördern verstand und sein eigenes Denken in jedem Falle ein hohes, weites, alles Niedrigen und Alltäglichen entkleidetes war, geschah es, daß wer ihm begegnete, aus solcher Begegnung gewissermaßen über sich selbst erhöht, in seinem Vermögen gesteigert und in seinem Willen veredelt schied.

Nachdem Seebeck im Herbst 1826 die Oberlehrerprüfung bestanden, wurde er zur Ablegung des Probejahres der Anstalt, die er selbst als Schüler besucht hatte, überwiesen und hier freundlich aufgenommen. Von da ging er im Herbst 1828 als Alumnatsinspektor an das Joachimsthalsche Gymnasium über; er hat an dieser Anstalt 1832 die Bestallung als ordentlicher Lehrer mit dem Titel Professor erhalten und derselben bis zu seinem Ausscheiden aus dem preussischen Staatsdienste zu Ostern 1835 angehört. Es war eine günstige Fügung, daß er gerade an einer mit einem Alumnat verbundenen und dadurch die lehrende und erziehende Thätigkeit des Lehrers in gleicher Weise in Anspruch nehmenden Schule zu wirken berufen war. Beides, Lehre und Erziehung, vermochte er sich durchaus nicht getrennt von einander zu denken. Den Einzelnen in der Gesamtheit zu suchen und auf ihn zu wirken und durch den Bezug zu jenem zugleich die Wirkung auf diese sich zu sichern, erschien ihm als die eigentliche Aufgabe des Lehrers. „Den Fähigen zur Selbständigkeit zu entwickeln, den Unfähigen methodisch zu leiten, den Verschlissenen zu ersetzen, den Zerstreuten zu sammeln, den Überschwefenden zu regeln, den Besonnenen zu erwärmen, allen aber die Wissenschaft teuer und die Religion unentbehrlich zu machen, dies, schreibt er, ist die schöne Aufgabe, zu deren bestmöglicher Lösung ich mich mit jedem erwachenden Tage freudig und begeistert wende.“ Und an einer andern Stelle: „Immer ist festzuhalten, daß unsere höchste Aufgabe nicht darin besteht die Gesamtheit zu disciplinieren, sondern den Einzelnen zu erziehen. Die Erziehung fordert freie Entwicklung des Individuums, und eine den Cötus gleichmäßig bindende Disciplin rechtfertigt sich nur, sofern sie nicht als Zweck, sondern als Mittel zu dem erstgenannten Zweck gefaßt ist, d. h. wenn sie nur die Ordnung und Ruhe im äußeren Leben zu Wege bringen soll, ohne die kein Individuum zu einer ungestörten Entwicklung seines Inneren gelangen könnte. Geht aber die äußerlich regelnde Zucht so weit, daß sie die Berechtigung der Individualität negiert, so wirkt das Mittel gegen den Zweck und ist vom Übel.“ Als ihm durch die Überweisung einer ordentlichen Lehrerstelle die Thätigkeit im Alumnat und damit in unmittelbarer erzieherlicher Richtung genommen war, suchte er, weil sie ihm Bedürfnis, dieselbe für sich wiederherzustellen, und nicht nur auf den Einzelfall nahm er Bedacht, vielmehr wollte er das Alumnat in dem Sinne neubelebt und wo nötig reformiert wissen, daß alle, Direktor, Professoren und Inspektoren, in zusammenhängende Wirksamkeit zu demselben träten: nur so möge der Charakter der Anstalt als einer Erziehungs-

nicht nur einer Unterrichtsanstalt zu Ehren gebracht werden. Hier wie bei anderen Anlässen hat er in ausführlichen Darlegungen seine Ansichten ausgesprochen unmittelbar auf Anregung des Direktors. Bis auf die heute noch in jener Anstalt nicht völlig gelöste Frage des Tabakrauchens und Kaffeekochens der Alumnen bezogen sich diese Ausführungen; die gleichfalls im Auftrag des Direktors abgefaßten und von Motiven begleiteten Gesetze für das Alumnat sind für die Denkweise ihres Verfassers ebenso charakteristisch, wie sie von dem Leben im Internat des genannten Gymnasiums auch in seinem heutigen Bestande ein anschauliches Bild geben.

Der treffliche Meineke erkannte den Wert einer solchen Thätigkeit im vollen Umfang an. Wiederholt lenkte er die Aufmerksamkeit der Unterrichtsverwaltung auf Seebeck, „der alle Eigenschaften eines Lehrers und Erziehers in so ausgezeichnetem Maße verbindet, daß es als eine wahre Kalamität für die Anstalt zu betrachten sei, wenn derselbe ihr nicht erhalten würde“. Unter den jüngeren, gleichstrebenden Lehrern erwarb er sich Achtung und Anerkennung, mehrere unter ihnen sind ihm fürs Leben Freunde geworden, unter ihnen vor allen Passow und Ilgen, ferner Mützell, der Begründer dieser Zeitschrift; auch zu dem um das preussische Schulwesen so hoch verdienten Wiese ist er in nähere Beziehung getreten. Die Schüler hingen ihm mit Verehrung und Liebe an. Wer seinen Unterricht genossen, hat davon einen bleibenden Eindruck bewahrt. „Bin ich auch, so äußert er sich, von dem erstrebten Ziele noch weit entfernt, so habe ich doch hier und da den schönsten Lohn, den ein Lehrer ernten kann, empfangen, denn ich habe, wenn auch an wenigen, erfahren, wie ihr innerstes Leben sich an dem meinigen entzündet hat.“ Er besaß im Unterricht die seltene Kunst, indem er den Einzelnen frei aus sich heraustreten und von ihm scheinbar sich leiten ließ, ihn doch mit überlegener Macht von den Irrgängen des Denkens zurückzuhalten und nach festem Plane sicher zu leiten. Wie er im eigenen Denken überall klar war und ihm die Gegenstände in festen Formen vor Augen standen, so vermochte er auch Klarheit der Vorstellungen in anderen zu wecken, von den Dingen in des anderen Seele eine durch feste Formen umgrenzte Anschauung zu erzeugen und so, was er mittelte, zum sicheren Besitz zu machen. Über das Wort hatte er eine sichere Herrschaft, auch bildlicher Ausdruck oft von überraschender Wirkung stand ihm zu Gebote. In Rede und Schrift war, was er zum Ausdruck brachte, in der Form an die Goethesche Darstellungsweise erinnernd, edel, hohen Geistes, von innerlicher Herzenswärme durchdrungen, die ihn sein ganzes Sein und Wesen hinzugeben und mitzuteilen hieß.

Zugleich mit seinem Eintritt in das Schulamt hatte Seebeck in Anerkennung des günstigen Ausfalls seiner Staatsprüfung Aufnahme in das von Böckh geleitete Seminar für gelehrte Schulen gefunden. Wie er sich auch hier mit Eifer und Erfolg den ihm obliegenden Aufgaben gewidmet, geht aus dem von Böckh an den Minister erstatteten Jahresbericht vom 10. Januar 1829 hervor. „Besonders, heißt es hier, machen wir noch auf Seebeck aufmerksam, der immer mehr Kenntnisse, Übersicht, Besonnenheit, Takt und Reife des Urteils entwickelt hat, so daß aus ihm nicht nur ein ausgezeichnete Lehrer, sondern ein vortrefflicher Direktor eines Gymnasiums werden kann, wozu ihm wenig mehr fehlt, als das gehörige Alter und die nur damit zu erlangende Erfahrung: ein Urteil, welches vielleicht übertrieben scheinen

mag, sich jedoch, wenn Ausführlichkeit hier an ihrem Orte wäre, leicht würde rechtfertigen lassen.“

Angeregt endlich durch den ihm persönlich wohlwollenden Geheimrat Johannes Schulze bewarb sich Seebeck, da er durch seine Arbeiten als Schulmann auf organisatorische Fragen geführt worden, bei dem Minister von Altenstein um die Erlaubnis, in dem Ressort Schulzes zu freiwilligem Dienst Zulassung zu finden. Nachdem dies von dem Minister in entgegenkommender Weise eingeräumt worden war, hat er diese Thätigkeit vom Herbst 1833 an ein Jahr lang fortgeführt, bis er selbst, weil es ihn zu ausschließlicher Beschäftigung im Lehrberufe zurückzog, dieselbe wieder aufgab, von dem Minister für seine Leistungen in ehrender Weise anerkannt.

Sein Leben war damals ein durch mannigfachste Anregung erhöhtes und bereichertes. Ein tiefer Schmerz freilich war ihm und den Seinigen der im Dezember 1831 erfolgte Tod seines Vaters. Er hatte, obwohl einem anderen Studienkreise angehörend, der Einwirkung dieser in jedem Sinne bedeutenden Persönlichkeit sich ganz hingeeben, wie umgekehrt der Vater es liebte, das, was im Bereiche seiner Wissenschaft ihn beschäftigte und was er selbst schaffend bei sich bewegte, den Söhnen mitzuteilen. So waren ihm die Söhne, wie es ja sein soll, im besten Sinne des Wortes Freunde geworden: als herber Verlust empfanden sie es, als dies Verhältnis durch den Tod gelöst wurde. Von Bedeutung aber erscheint mir die durch diesen Tod veranlaßte kurze Korrespondenz Seebecks mit Goethe. Das ehemals nahe, anfangs durch regen persönlichen Verkehr, später durch brieflichen Austausch unterhaltene freundschaftliche Verhältnis Goethes zu dem Vater hatte sich, es ist mir unbekannt aus welchem Anlaß, wohl aber durch Goethes Schuld, gelockert, zuletzt ganz gelöst. Gleichwohl empfand Seebeck beim Tode seines Vaters es als Pflicht, ausdrückliche Mitteilung an Goethe zu machen. Der von ihm geschriebene Brief ist durch die von Bratranek herausgegebene Naturwissenschaftliche Korrespondenz Goethes bereits veröffentlicht. Ich lasse ihn gleichwohl hier folgen und trage auch kein Bedenken, den dort nicht wiedergegebenen Brief Goethes hinzuzufügen, da derselbe, in des Dichters letztem Lebensjahr wenige Monate vor seinem Tode geschrieben, gewiß für jeden Goetheverehrer von Interesse sein wird. Der Brief Seebecks lautet:

Ew. Excellenz

werden zwar bereits von anderer Seite die Nachricht von dem Tode meines Vaters erhalten haben; doch die Achtung und das Wohlwollen, welches Sie meinem Vater im Laufe seines Lebens oft bewiesen haben, die Herzlichkeit und Innigkeit, mit welcher er seinerseits sich aller jener Zeichen freundschaftlicher Gesinnung fortwährend und noch in den letzten Tagen vor seinem Ende erinnert hat, lassen es mir als eine Pflicht erscheinen, eine ausdrückliche Anzeige an Ew. Excellenz gelangen zu lassen, und ich bin ebenso überzeugt, indem ich dieser innern Stimme Folge leiste, nur im Sinne des Verewigten zu handeln, als ich voraussetzen zu dürfen glaube, daß Ew. Excellenz meine Mitteilung in entsprechender Gesinnung aufnehmen. — War in den letzten Jahren die Reinheit des freundschaftlichen Verhältnisses getrübt worden, so empfand es mein Vater im innersten Gemüte schmerzlich; that er gleichwohl keinen Schritt zur Versöhnung, so hat dies allein seinen Grund darin, daß, wie er überall und immer nur edel dachte und fühlte, er sich niemals entschließen konnte, etwas

zu thun, was auch nur den Anschein des Unwürdigen tragen konnte. Der Gekränkte, wenn er zuerst spricht, bittet. — Doch gewohnt, jede Sache unbefangen und von ihrem eigenen Standpunkte aus zu betrachten und zu beurteilen, blieb ihm Goethe der hohe Geist, an dessen Werken er sich innig erfreute; die Bewunderung, welche einen festeren Grund, als den einer persönlichen Neigung hatte, blieb ungeändert, Ew. Excellenz Schriften jedes Inhalts kamen nicht von seinem Tische, sie waren seine liebste Lektüre; oft sprach er aus: „Unter allen lebenden Naturforschern ist Goethe der größte, der einzige, der weiß, worauf es ankommt!“ oft äußerte er: „Von allen unseren Dichtern hat keiner der Menschen Wesen so tief erfasst, als Goethe!“ oft sagte er: „Goethe versteht die Natur, weil er den Menschen kennt, und er versteht den Menschen, weil er die Natur kennt!“ Ich wiederhole diese Worte, nicht um in des Toten Namen zu thun, was der Lebende verschmähte, sondern weil ich erkenne, wie sehr sie meinen Vater ehren, und glaube, daß vorzugsweise in dieser Beziehung sie auch Ew. Excellenz von Wert sind. — Der Tod meines Vaters war sanft und schmerzlos. . . . seine letzte Krankheit dauerte vier Wochen und führte durch fortwährend steigende Ermattung zum Tode. Am 10. dieses früh um 9 Uhr starb er; als er sein Eade nahe fühlte, liefs er sich von den Seinigen aus dem dunkeln Schlafzimmer in das hellere Wohnzimmer führen, doch kaum eingetreten, befel ihn eine Ohnmacht, aus der er nicht wieder zum Bewußtsein zurückkehrte; er atmete tief, doch ohne irgend ein Zeichen des Schmerzes, seine Züge wurden mehr und mehr heiter und friedlich; noch einmal öffnete er die Augen, sah nach dem Tageslicht und starb. Licht in jedem Sinne des Wortes war bis zum letzten Atemzuge das Bedürfnis und die Freude seines Geistes. Der Anblick des Toten war erhebend. Ein unaussprechlicher Ausdruck von Klarheit und Hoheit lag in seinen Zügen, die Würde, der Adel seines Wesens war ungetrübt sichtbar. Die Teilnahme, welche auch unter denen, die ihn nur von ferne kannten, sich laut und ungeteilt kundgab, war den Seinigen tröstend. „So ist ein edler Geist von der Erde geschieden!“ das waren die Worte, die wohl jeder aussprach.

Indem ich mich und die Meinigen Ew. Excellenz geneigtem Andenken empfehle, habe ich die Ehre mich zu nennen

mit innigster Verehrung

Berlin, den 20. December
1831.

Ew. Excellenz unterthänigster
Meritz Seebeck.

Hierauf erwiderte Goethe:

Auf Ihr sehr werthes Schreiben, mein Teuerster, habe wahrhaftest zu erwidern: daß das frühzeitige Scheiden Ihres trefflichen Vaters für mich ein großer persönlicher Verlust sei. Ich denke mir gar zu gern die wackeren Männer, welche gleichzeitig bestrebt sind, Kenntnisse zu vermehren und Einsichten zu erweitern, in voller Thätigkeit. — Wenn zwischen entfernten Freunden sich erst ein Schweigen einschleicht, dann ein Verstummen erfolgt und daraus, ohne Grund und Not, sich eine Mißstimmung erzeugt, so müssen wir darin leider eine Art von Unbehülflichkeit entdecken, die in wohlwollenden, guten Charakteren sich hervorthun kann, und die wir, wie andere Fehler, zu überwinden und zu beseitigen mit Bewußtsein trachten sollten. Ich habe in meinem bewegten und gedrängten Leben mich einer solchen Ver-

sümmis öfter schuldig gemacht und will auch in dem gegenwärtigen Fall den Vorwurf nicht ganz von mir ablehnen. Soviel aber kann ich versichern, daß ich es für den zu früh Dahingegangenen weder als Freund als Neigung, noch als Forscher an Teilnahme und Bewunderung je habe fehlen lassen, ja daß ich oft irgend etwas Wichtiges zur Anfrage zu bringen gedachte, wodurch dann auf einmal alle bösen Geister des Mißtrauens wären verschunckt gewesen. — Doch hat das vorüberrauschende Leben unter andern Wunderlichkeiten auch diese, daß wir, in Thätigkeit so bestrebt, auf Genuß so begierig, gar selten die angebotenen Einzelheiten des Augenblicks zu schätzen und festzuhalten wissen. — Und so bleibt denn im höchsten Akt uns die Pflicht noch übrig, das Menschliche, das uns nie verläßt, wenigstens in seinen Eigenheiten anzuerkennen und uns durch Reflexion über die Mängel zu beruhigen, deren Zurechnung nicht ganz abzuwenden ist.

Mich Ihnen und Ihren theuren Angehörigen zu gegligtem Wohlwollen bestens empfehlend

Weimar, den 3. Januar 1832.

ergebenst

J. W. v. Goethe.

War nun für Seebeck der Tod des Vaters auch ein tiefer Schmerz, so nahm ihn das Leben mit dem, was es forderte und bot, doch sofort wieder ganz und voll in Anspruch. Mit ganzem Herzen gehörte er dem Staate zu, in dem er zwar nicht geboren, aber seine Bildung empfangen hatte, und aus Dankbarkeit und innerster Gesinnung nannte er sich einen Preußen. Was ihm die schönste Zierde eines Volkes schien, rastlose Thätigkeit von sittlicher Gesinnung getragen in allen Kreisen des öffentlichen Lebens, stellte sich ihm in dem preussischen Staate dar. In zwei bei der Feier des 3. August 1831 und 1833 in festlicher Versammlung im Joachimsthal'schen Gymnasium gehaltenen Reden giebt er seinem tief empfundenen Patriotismus Worte. Wenn es die Aufgabe des Staates ist, führt er aus, durch die politische Gemeinschaft das Volk zu sittlicher Vollendung zu erziehen und den Begriff der Tugend in sich darzustellen, so hat der preussische Staat diese Aufgabe am reinsten gelöst. Die von ihm geschaffene Gesetzgebung aber, bedeutsam und voll weisen Sinnes, legt auch dem Einzelnen ernste Pflichten auf, in deren Bethätigung er sich zugleich in Übereinstimmung setzt mit dem göttlichen Gebot. Ein treuer Ausdruck solcher patriotischen Denkweise ist ebenso die auf Anregung von Freunden verfaßte und 1831 veröffentlichte kleine Schrift „Gesinnung eines preussischen Landwehrmannes, ausgesprochen in drei Briefen“, endlich der im dritten Bande von Buddasus' Deutschem Staatsarchiv 1842 abgedruckte Aufsatz „ein offenes Wort an die Adligen Preussens von einem Preußen.“ In der Stadt, in der zu leben ihm beschieden war, sah er den Ringungspunkt des gesamten preussischen Nationallebens, und mehr als das, den ersten Hochsitz aller deutschen Bildung, eine Stadt, in welcher jede geistige Betriebsamkeit ihre Bethätigung finde und Beifall, Teilnahme und Förderung erfahre. Die Freiheit und Beweglichkeit des geselligen Verkehrs mache einen schnellen und ausgebreiteten Umtausch aller geistigen Ware möglich und lasse auch dem vom geselligen Leben wenig Berührten geistige Nahrung von allen Seiten in den verschiedensten Formen fortwährend zufließen. Mitten in einem so bewegten Außenleben waren ihm Kreise gefunden, in welchen auch das Herz empfing. Im engen Verein gleichaltriger Freunde wurde ihm Achtung und Liebe, die er den einzelnen widmete, mit treuer

Herzlichkeit erwidert, der trefflichste unter ihnen, den die Natur selbst ihm zum Freunde gegeben, vergalt ihm innigste Zuneigung und aufschauende Verehrung mit echt brüderlicher Gesinnung. Zuerst im elterlichen, dann in dem Hause der Mutter und mit den Schwestern erfreute er sich eines glücklichen Familienlebens, bis er sich durch seine Verheiratung mit Ida, der Tochter des Generals von Krauseneck, damaligen Chefs des Generalstabes der preussischen Armee, selbst den häuslichen Herd gründete, in der Liebe einer selten tüchtigen, dem Leben mit frischem Sinne zugewandten, treu sorgenden Gattin und eines von ihr ihm geschenkten Sohnes neues Glück gewann und zugleich durch den Verkehr mit der Familie seiner Frau, besonders mit dem Vater derselben, einem geistvollen, in grosser, drangvoller Zeit bewährten, durchaus ursprünglichen, von markiger Kraft erfüllten und an Einsicht und Erfahrung reichen Manne vielfache eigenartige Anregung erfuhr.

Da erging im Beginn des Jahres 1835 der Ruf an ihn, alles, was ihm so fest ans Herz gewachsen, Beruf, Vaterland, Freundes- und Verwandtenkreis aufzugeben, um in Meiningen als Direktor des dortigen Gymnasium Bernhardinum und Mitglied des herzoglichen Konsistoriums eine Reform zugleich des Meiningischen Schulwesens ins Leben zu rufen. Da man dort eine derartige Reform nur in dem Sinne ins Auge faßte, daß dabei die in jeder Weise trefflichen preussischen Einrichtungen als Maßstab und Richtschnur dienen sollten, so hatte man sich, um für jene Stellung einen preussischen Schulmann zu gewinnen, an den in Potsdam in preussischem Dienst thätigen, durch Geburt dem Meiningischen Lande angehörigen Schulrat von Türk gewandt. Dieser wies, durch den Geheimrat Johannes Schulze aufmerksam gemacht, empfehlend auf Seebeck hin, dessen persönliche Bekanntschaft er in einer von ihm erteilten Unterrichtsstunde — es war eine Mathematikstunde — gemacht hatte.

Nicht leicht entschloß sich Seebeck, so ehrenvoll der Ruf für ihn war, zur Annahme. Gefordert wurde von ihm das Eintreten in völlig unbekannte Verhältnisse und Kreise, in berufliche Aufgaben, die nicht nur erhöhte Verantwortung auferlegten, sondern auch eine gestaltende schöpferische Thätigkeit forderten zum Teil auf Gebieten des Schulwesens, die ihm durch die Praxis bisher fremd waren. Dennoch war er nach sorgfältiger Prüfung seiner eigenen Fähigkeiten und Kräfte bereit zu folgen. Er forderte seinerseits, was ihm die notwendige Freiheit des Handelns zu sichern geeignet schien, zugleich Genehmigung der aus der Ferne zu bemessenden, dem Schulwesen dienlichen Umgestaltungen und Berufung dadurch nötig werdender neuer Lehrkräfte. Ehe er mit Reformplänen hervortrat, behielt er sich zunächst eingehende Prüfung des Bestehenden vor, das, wenn auch vielleicht an sich fehlerhaft, durch den Zusammenhang mit anderen tüchtigen Einrichtungen oder durch lokale Bedingungen gerechtfertigt, am Ende doch bis zu einem gewissen Grade aufrecht zu erhalten sei. Die Bedingungen wurden von Seiten Meiningens angenommen, in Preussen ihm durch das Ministerium die erbetene Entlassung unter ehrender Anerkennung seiner Amtsführung und mit lebhaftem Wunsche für ein glückliches Gelingen in seinem neuen Berufe gewährt, Osters 1835 trat er seine neue Stellung an. In seinem Leben war der Schritt, den er hier that, wohl der folgenreichste: er hat ihn in eine neue Heimat geleitet, der er von da an bis zu seinem Tode in gewissem Sinne dauernd angehört hat, zunächst in eine Lehrthätigkeit, die freilich

bald einen ganz andern Charakter annahm, als er bei seinem Übertritt erwarten konnte, in der Folge in Stellungen, die alles Zusammenhangs mit erzieherischen Aufgaben überhaupt entbehrten, bis durch seine Berufung nach Jena die Interessen einer Universität seiner Fürsorge anvertraut wurden, endlich in persönlliche Beziehungen, die seinem späteren Leben besondere Bedeutung verliehen, einen ganz neuen, ungeahnten Reichtum ihm erschlossen und seinem Herzen innerste Befriedigung schufen.

Die neue amtliche Stellung hatte Seebeck in unmittelbare Verbindung auch mit dem Herzog gebracht: das Vertrauen aber, welches dieser zu dem durch Gaben des Geistes wie des Gemüths gleich ausgezeichneten Manne gewann und von seiner Gemahlin geteilt sah, wurde Veranlassung, daß er in vertrauter Unterredung kurz nach Seebecks Ankunft in Meiningen diesem das Anerbieten stellte, die Erziehung seines Sohnes, des Erbprinzen, des jetzt regierenden Herzogs Georg zu übernehmen und selbständig im eigenen Sinne zu leiten; seine Stellung im Konsistorium sollte ihm dabei erhalten, die in Aussicht genommene Reform des Schulwesens von ihm durchgeführt und ihm selbst die Inspektion der beiden Landesgymnasien übertragen werden. Die herzliche Verehrung und Zuneigung, welche Seebeck seinem neuen Landesherrn entgegenbrachte, das Gefühl, ein seltenes Vertrauen, wie es sich ihm hier in wohlthuedster und ehrendster Weise aussprach, durch die That rechtfertigen zu sollen, die Hoffnung endlich, in der Seele des jungen mit hohen Geistesgaben ausgestatteten Fürsten eine gute Saat zum Segen vieler ausstreuen zu können, ließen ihn das Anerbieten freudig annehmen. In ausführlichem Schreiben legte er dem Herzog seinen Plan zur Erziehung des Sohnes dar, fand dafür das volle Verständnis und ungetheilte Billigung von Seiten der beiden Eltern, führte den Prinzen als einen Genossen nun seines Familienkreises ganz in sein Haus ein und übernahm mit dem Unterricht in den Hauptgegenständen die Erziehung desselben in ihrem ganzen Umfange und mit ungeteilter Verantwortung. Ich enthalte mich billig der Erörterung, in welcher Weise die ihm übertragene Aufgabe von Seebeck gelöst wurde: er hat derselben gelebt und seine Kräfte gewidmet bis zu dem Zeitpunkt, da mit der Rückkehr des Prinzen von der Universität Bonn im Jahre 1845 die Erziehung als abgeschlossen zu betrachten war. Erwähnen darf ich, daß Seebecks Thätigkeit von Anfang an bei dem Herzog freudigste Anerkennung fand; und mehr als das: es legte das beide Männer nur verbindende gemeinsame Interesse den Grund zu einer guten, echten Freundschaft, die bis ans Ende gedauert und von beiden Seiten Pflege und Förderung erfahren hat, auch nachdem die amtlichen Beziehungen Seebecks zu seinem Fürsten veränderte und des früheren persönlichen Charakters entbehrende geworden waren. Der Prinz selbst aber hat seinem Erzieher eine schöne Pietät, eine Verehrung und Liebe, wie sie der Sohn gegen den Vater fühlt, bis zu dessen Tode bewahrt und in entscheidenden Momenten in beider Leben zu wohlthuedam Ausdruck gebracht.

Dem seiner Leitung anfänglich unterstellten Meiningischen Gymnasium hatte Seebeck bei seinem Übertritt in die neue Stellung einen würdigen Direktor geworben in der Person des bisherigen Oberlehrers an dem Pädagogium zu Halle, Peter, dem späteres hochverdienter Leiter der Landesschule Pforta; auch unter den jüngeren Lehrern waren tüchtige Kräfte: unter ihnen erwähne ich vor andern den von dem Gymnasium seiner Vaterstadt Zeitz berufenen

Kieffling, der vor kurzem zu Berlin in hohem Alter gestorben ist. Die gleichzeitige Berufung Kerns aus Jüterbog zum Seminardirektor in Hildburghausen, die Wahl Kiefflings zum Direktor des dortigen Gymnasiums, die Besetzung der Direkterstelle der Realschule in Meiningen, alles das vollzogen kurz nach Seebecks Eintritt in den dortigen Staatsdienst, meist auf seine Vorschläge und unter seiner unmittelbaren Mitwirkung, brachte in das Meiningische Schulwesen zunächst kräftiges, frisches Leben und neue mannigfach wirkende Anregung. Die Neugestaltung desselben nach den in Preussen herrschenden leitenden Gesichtspunkten blieb ihm vorbehalten und nahm ihn neben seinem Berufe als Erzieher des Prinzen aus ganz in Anspruch. Er hat von seinem Thun zuvörderst in der von ihm verfassten, im Herbst 1836 veröffentlichten „Ordnung der beiden Landesgymnasien zu Meiningen und Hildburghausen“, die, durch landesherrlichen Erlaß zum Gesetz erhoben, auch heute noch ihre Geltung behauptet und später, bei Begründung dieser Zeitschrift durch Mützell im Jahre 1846, in zwei aufeinander folgenden im ersten Jahrgang Heft 1 S. 99 ff. und Heft 2 S. 1 ff. herausgegebenen ausführlichen Aufsätzen Rechenschaft abgelegt.

Das Meiningische Land, seit der Erbteilung der Ernestinischen Häuser 1826 auf einen Umfang von 45 □ Meilen gebracht, hatte, als Seebeck dahin übersiedelte, drei Schulen gymnasialen Charakters, die Gymnasien zu Meiningen und Hildburghausen, und das Lyceum zu Saalfeld; überdem besaß es alten Verträgen gemäß einen Anteil an dem Hennebergischen Gymnasium zu Schleusingen in Preussen. Dem kleinen Lande war damit eine übergroße Last auferlegt, die vorhandenen Lehranstalten waren nicht genügend gefüllt, die aufgewandten Mittel wurden verstreut und veraplittert. Zuvörderst gelang die Lösung des Verhältnisses zu Preussen in Betreff der Schleusinger Anstalt, für das Saalfelder Lyceum wurde die Umgestaltung in eine zugleich den lokalen Interessen dienende Realschule mit nebenstehendem Progymnasium in Angriff genommen: somit blieben die beiden Anstalten in Meiningen und Hildburghausen als Gymnasien zurück. Die Verfassung dieser beiden Anstalten aber bedurfte der Veränderung. Es galt den auf die Pflege insbesondere der philologischen Disciplinen zu gründenden gelehrten Charakter derselben bestimmter als bisher herauszustellen, in ihren intellektuellen, materiellen und organischen Lehrmitteln dieselben auf eine höhere, dem Vorbilde der preussischen Schulen zugewandte Stufe emporzuheben und solcher Art sie einzufügen in die Reihe der übrigen Lehranstalten des Herzogtums.

(Fortsetzung folgt.)

38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Die 38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner wird in den Tagen vom 30. September bis 3. Oktober dieses Jahres in hiesiger Stadt abgehalten werden.

Gießen im Mai 1885.

Das Präsidium.
Schiller. Oncken.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Pronomina im sprachlichen Elementarunterricht.

Mit den nachfolgenden Gedanken meinen wir nicht etwas Neues zu bringen, im Gegenteil wünschten wir, daß die Kollegen, welche den elementaren Sprachunterricht erteilt haben, hier lauter alte Bekannte wiederfinden möchten; denn wenn wir auch von der rationellen Begründung unserer Ansicht überzeugt sind — wie würden wir sie sonst niederschreiben? —, so wissen wir doch zu wohl, daß noch lange nicht alles, was vernünftig, auch zugleich praktisch ist, und wenn wir auch eine gewisse Erfahrung für uns zu haben glauben, so haftet doch gerade hier der eigenen Erfahrung immer noch leichter als sonst etwas Subjektives an, welches erst in dem Maße schwindet, als uns unsere Meinung auch anderswoher bestätigt wird. Soll nun die Veröffentlichung dieser Auseinandersetzungen trotzdem einen praktischen Zweck haben, so ist es der, jüngere Kollegen für den Gegenstand zu interessieren. Die Behandlung der Pronomina in der Schule bietet doch manche Schwierigkeit; gleichwohl besinnen wir uns, trotz vieler sonst dankenswerter Anhaltspunkte für den ersten Sprachunterricht, gerade hier in der Methode einst so gut wie verlassen gewesen zu sein. Und doch „je einfacher das Material, desto wichtiger die Methode. Auf der Unterstufe, im Elementar-Unterricht ist sie so ziemlich Alles“ (Frick: Programm des Gymnasiums zu Potsdam 1869, S. 5). Vielleicht findet also ein Kollege, der den Unterricht zum erstenmal giebt, hier etwas, das sich ihm in der Praxis geradezu bestätigt, vielleicht fühlt er sich dadurch wenigstens zum Nachdenken über unsern Gegenstand angeregt. Der Sache kann im zweiten Falle erst recht genützt sein; denn die wird ja immer mehr durch begründeten Widerspruch als durch einfache Zustimmung gefördert.

Bei unserer Behandlung der Pronomina im sprachlichen Elementarunterricht haben wir aber nur die wirklichen Pronomina im Auge; steht die pronominal Form neben einem Substantivum in dem Kasus, Numerus und Genus desselben, vertritt sie also kein Substantivum, so nennen wir sie nicht Pronomen, sondern Adjektivum. Es erscheint auffallend, dafs dieser ja allgemein bekannte Unterschied trotz seiner Wichtigkeit für die eigene, wie für die Erlernung fremder Sprachen in unseren deutschen Grammatiken fast nie berücksichtigt ist, obgleich doch ein ähnliches Verhältnis bei anderen Wortklassen hervorgehoben wird. Offenbar ist ja z. B. das „dieser“ in den Sätzen: „dieser Mann richtet Hader an“ und „Dieser richtet Hader an“ nicht weniger verschieden als das „zornige“ in den Beispielen: „der zornige Mann richtet Hader an“ und „der Zornige richtet Hader an“. Während man aber Wörter wie „der Zornige“ in den Grammatiken richtig als „uneigentliche Substantiva“ von den Adjektiven getrennt findet, fehlt unter den Adjektiven durchweg die ganze Klasse der pronominalen Adjektiva, und selbst Formen wie „mein, dein“ u. s. w. werden einfach als Pronomina bezeichnet. Es wäre aber doch nicht unmöglich, dafs auf Grund des Verständnisses der eigenen Sprache Fehler wie *si quid consilium*, Verwechslungen von *nullus* und *nemo*, von *quiddam* und *quoddam*, ferner im Französischen von *ce* mit *celui-ci*, von *chaque* mit *chacun* und was sonst noch diesen Mangel an Sonderung bei den Schülern verraten mag, seltener würden, wenn von vornherein die deutschen Grammatiken zwischen dem wirklichen Pronomen und pronominalen Adjektivum scharf schieden, damit jeder, auch der eben erst in die Praxis eintretende Lehrer, so veranlaßt würde, diesen Unterschied gleich an der Muttersprache erkennen zu lassen; denn die Schüler verwechseln natürlich was äußerlich gleich aussieht um so mehr, je weniger sie gehalten sind, die inneren Unterschiede zu erkennen; darum sollte aber auch gerade die neben der inneren Verschiedenheit meist bestehende Gleichheit in der äußeren Form dieser Wortarten, welche unsere Grammatiker von ihrer getrennten Behandlung abzuhalten scheint, der erste Grund zu dieser Trennung sein, weil sonst natürlich da, wo die Wörter nun doch einmal auch in der Form von einander abweichen, der Fehler sofort kenntlich wird.

Es ist diese Unterscheidung zwischen dem wirklichen Pronomen und dem pronominalen Adjektivum freilich eine Schwierigkeit, mit welcher die Schüler oft bis in die mittleren Klassen zu kämpfen haben; ist die Sonderung aber im einzelnen Falle einmal vollzogen, so bereitet die Form des pronominalen Adjektivums, da es ja wie jedes andere Adjektivum seinem Substantivum im Kasus, Numerus und Genus folgt, weiter gar keine Schwierigkeiten. Anders ist dies bei den echten Pronominibus, die wir deshalb im folgenden betrachten wollen.

I.

Zur Formbestimmung der Pronomina.

Nach unserer Erfahrung, die auch sonst bestätigt wird, bereiten in allem Sprachunterricht der ersten Gymnasialjahre die Pronomina den Schülern ganz besondere Schwierigkeiten. In dem Satze: „Der Name der kriegslustigen Königin Semiramis ist sehr berühmt“ fällt die lateinische Übersetzung der durch den Druck kenntlich gemachten Wörter dem Schüler viel leichter als die des „deren“ in dem Satze: „Semiramis, deren Name sehr berühmt ist, war eine mächtige und kriegslustige Königin“ (Lateinisches Übungsbuch von Prof. Dr. Christian Ostermann für Sexta. Leipzig 1881, S. 54). Dies fordert um so mehr zu einer Erklärung auf, weil zur Feststellung des lateinischen Ausdrucks für die Wörter „der kriegslustigen Königin Semiramis“ auf den ersten Blick keine geringeren Gedankenoperationen zu gehören scheinen als zur Auffindung des cuius für den zweiten Satz; denn auch hier hat der Schüler, unter der Voraussetzung natürlich, daß er das „deren“ als Relativpronomen bereits erkannt hat, weiter nichts zu thun, als sich über Kasus, Numerus und Genus klar zu werden und dann die so bestimmte Form in seinem Gedächtnis aufzusuchen. Ähnlich dem Lateinischen zeigen sich die Schwierigkeiten bei der Übersetzung in die anderen von den Knaben zarteren Alters begonnenen Sprachen; auch im Französischen, und selbst noch im Griechischen veranlassen die Pronomina viel häufiger Fehler als die Substantiva, obgleich nun doch hier die vorausgegangene Übung im Lateinischen schon viel geklärt haben muß.

Sollte nicht der Grund zu diesen besonderen Schwierigkeiten in dem Mangel an Anschaulichkeit liegen, welcher den Pronominibus gegenüber den durch sie vertretenen Substantiven, und besonders gegenüber den einen sichtbaren Gegenstand bezeichnenden Substantiven eigen ist? Zwar vermitteln uns ja auch die Pronomina besondere Vorstellungen. Bei dem Worte „dieser“ denke ich an eine räumliche Nähe, bei „jener“ an eine weitere Ferne, „derselbe“ erregt in mir die Vorstellung des schlechthin Gleichen, „der seinige“ die des Besitzens, welches an einer von der redenden und angesprochenen verschiedenen Person haftet, und so hören wir kein Pronomen, ohne daß in unserer Seele die seinem jedesmaligen Inhalte entsprechende Vorstellung rege würde. Aber das sind doch immer nur Vorstellungen von Beziehungen und Verhältnissen, deren Verständnis für den Knaben zur Wahl der richtigen Pronominalart ja immerhin nötig erachtet werden mag, ihm aber nach der Wahl des Pronomens zum Auffinden der Form desselben gar nichts hilft. Zur Formbestimmung braucht der Schüler vielmehr bei fast allen Pronominibus eine Vorstellung von den durch sie angedeuteten Gegenständen, insofern er

im einzelnen Falle wenigstens wissen muß, welches Geschlecht der Gegenstand hat, und ob er in der Einheit oder Mehrheit steht; das „deren“ des obigen Satzes kann niemand richtig übersetzen, der nicht weiß, daß ein Femininum im Singularis damit gemeint ist. Eine Vorstellung von etwas Gegenständlichem kann nun aber durch kein Pronomen an und für sich hervorgebracht werden; sie wird immer erst lebendig durch die Erinnerung an das durch das Pronomen vertretene Substantivum; oder vielmehr noch einen Schritt weiter zurück, durch die Erinnerung an den Gegenstand, welchen das durch das Pronomen vertretene Substantiv bezeichnet; so wird durch das Pronomen „deren“ im obigen Beispiele nie die Vorstellung von irgend einem Gegenstande erregt werden, und erst das Substantiv „Semiramis“ läßt in meiner Seele ein Bild entstehen in den Zügen, wie ich diese Königin gerade aus der Geschichte kennen gelernt habe.

Wenn es nun wahr ist, daß der Schüler in den meisten Fällen zum richtigen Auffinden der pronominalen Form eine wenn auch nur durch Geschlecht und Zahl bestimmte Vorstellung von dem durch das Pronomen vertretenen Substantiv haben muß, wenn ihm ferner diese Vorstellung durch das Pronomen an und für sich nie gegeben werden kann, so sind auch die Schwierigkeiten begreiflich, welche den kleinen Köpfen, selbst bei schon weiterer Entwicklung, durch so abstrakte Formen entstehen müssen. Der Weg, um von diesen Wörtern aus zu jener notwendigen Vorstellung zu gelangen, liegt für sie so weit, daß sie entweder ganz vergessen ihn aufzusuchen oder doch, wenn sie ihn wirklich betreten, leicht falsch gehen. Deshalb wissen denn, um hauptsächlich das Lateinische hier zu berücksichtigen, die Anfänger in dieser Sprache ihre Regel: „Für das Pronomen relativum giebt das durch das Pronomen vertretene Substantiv Numerus und Genus, der Kasus des Pronomens wird durch Fragen gefunden“ oft ganz gut, verfehlen aber trotzdem die richtige Form des Pronomens, weil ihnen eben die Vorstellung des betreffenden Substantivs fehlt, so daß sie ihre Regel nicht verwerten können. Dies ist auch der Grund, warum die Übersetzung der obigen Wörter „der kriegslustigen Königin Semiramis“ trotz der an und für sich gleichen Gedankenoperationen dem Schüler erheblich leichter wird als die des „deren“ in dem zweiten Satze; denn während er im ersten Falle zur Feststellung von Kasus, Numerus und Genus seinen Blick bei demselben Worte „Semiramis“ hält, muß er ihn hier, um zur Erkenntnis von Numerus und Genus die Vorstellung des durch das Pronomen vertretenen Gegenstandes zu erhalten, ablenken auf das Substantivum „Semiramis“. Außerdem aber muß ihm auch die Bestimmung des pronominalen Kasus schwerer werden als die des substantivischen, denn er findet ausgehend von dem Satze: „Der Name der kriegslustigen Königin Semiramis ist sehr berühmt“ viel leichter die ihn zur Erkenntnis

des Genetivs führende Frage: „Wessen Name ist sehr berühmt?“ als von dem Satze aus: „deren Name sehr berühmt ist“. Die biblische Inhaltslosigkeit des „deren“ ist auch hier der Grund, welcher ihm die Fragestellung erschwert.

Ist dieser Mangel an Anschaulichkeit nun aber wirklich der Grund für die Schwierigkeiten, welche die Pronomina bieten, so müssen mit Wegräumung dieses Grundes natürlich auch die Schwierigkeiten selbst verschwinden. Dies geschieht aber wie uns scheint, wenn der Schüler gehalten wird, beim ersten Auftreten der meisten Pronominalarten im Satze das durch das Pronomen vertretene Substantiv längere Zeit regelmäßig neben das Pronomen zu setzen. Erst nach Erlangung einiger Sicherheit mag er allmählich davon ablassen, so jedoch, daß er bei jedem gemachten Fehler wieder dahin zurückgeführt wird. Der Anfänger also, welcher den Satz übersetzen sollte: „Semiramis, deren Name sehr berühmt ist, war eine mächtige und kriegslustige Königin“ hätte ihn vor der Übersetzung erst laut zu lesen, darauf noch einmal zu lesen, beim zweiten Lesen aber nach dem Worte „deren“ die Worte: „d. i. der Semiramis, also vertritt „deren“ hier ein Femininum im Singularis“ einzufügen und danach erst die lateinische Übersetzung zu versuchen.

Natürlich ist ja diese Methode nicht bei jeder Pronominalart in jedem einzelnen Falle anzuwenden. Gar nicht davon berührt zu werden scheint die ganze Klasse der Pronomina interrogativa und indefinita, wenig auch die personalia der ersten und zweiten Person. Diese letzten können ihrer Natur nach nur mit Rede Begabte, also Menschen vertreten, so daß, wenn wir von den wenigen Personifikationen sachlicher Gegenstände absehen, die ganze übrige Welt von der Bezeichnung durch sie ausgeschlossen ist; noch mehr beschränkt wird ihr Vertretungsgebiet durch die Thatsache, daß die Frauen in der Geschichte, wie auch heute, außerhalb des Hauses viel weniger wirken als die Männer, so daß weibliche Individua durch diese beiden Arten der Personalpronomina unvergleichlich viel seltener vertreten werden als männliche; dazu kommt weiter, daß die Formen dieser Pronomina in den uns angehenden Sprachen für beide Geschlechter übereinstimmen, und endlich, wenigstens im Lateinischen und Deutschen, die reflexiven von den nichtreflexiven sich nicht unterscheiden. Hier sind also die Verhältnisse besonders einfach und wenig zu Fehlern verführend. Wem darum die gespannte Aufmerksamkeit des Schülers, so daß er selbst in formaler Beziehung jedesmal genau weiß, wovon er redet, nicht an und für sich auch ein Zweck ist, der wird wenigstens in losgelösten Sätzen auf die Erhaltung des Bewußtseins von den durch diese Pronomina vertretenen einzelnen Menschen wenig Wert legen und erst dann darauf achten, wenn dies auch hier praktische Bedeutung gewinnt,

und zu dem ein weibliches Individuum vertretenden Pronomen ein Adjektivum mit besonderer Endung für die beiden Geschlechter oder ein Relativsatz als Attribut tritt, oder wenn nach diesem Pronomen solch Adjektivum mobile oder ein Participium auf us als Prädikat folgt. In diesen Fällen ist dann freilich eine um so größere Aufmerksamkeit geboten, je mehr die Schüler gerade bei diesen Pronominibus durch die sonstige Einfachheit der Verhältnisse zur Unaufmerksamkeit verführt sind. Beim Pronomen personale der dritten Person weiter und seiner lateinischen Vertretung durch das Pronomen is, beim possessiven, determinativen und demonstrativen scheint diese Art der Behandlung an Wichtigkeit zu gewinnen, je weiter das vertretene Substantiv von dem vertretenden Pronomen in der Rede entfernt steht; besonders zweckmäßig ist sie uns aber immer vorgekommen außer beim relativen beim reflexiven Pronomen, und zwar am meisten bei seiner Vertretung des Subjekts im regierenden Satze. In der Verbindung: „Ariovist antwortete dem Cäsar, er sollte bedenken, daß niemand mit ihm ohne Schaden für sich gekämpft hätte“ würden wir auch nach Erinnerung an die zum Verständnis nötigen geschichtlichen Thatsachen, wenn nicht schon volle Sicherheit in der Unterscheidung des reflexiven vom nichtreflexiven Pronomen erreicht schiene, die Tertianer vor der Übersetzung ins Lateinische immer erst sagen lassen: „Ariovist antwortete dem Cäsar, er (d. i. Cäsar, also nichtreflexives Pr.) sollte bedenken, daß niemand mit ihm (d. i. mit dem Ariovist, also indirektreflexives Pr.) ohne Schaden für sich (d. i. für den Kämpfenden sc. niemand, also direktreflexives Pr.) gekämpft hätte“.

Mit dieser fortwährenden Erinnerung an das durch das Pronomen vertretene Substantivum geschieht weiter nichts, als daß in jedem einzelnen Falle strenge auf die Durchführung der in den bezüglichen Regeln enthaltenen Bestimmungen gedrückt wird. Das stete Nennen des durch das Pronomen vertretenen Substantivs scheint durch Veranschaulichung die Klarheit zu fördern; das laute Denken stellt den Schüler unter die strengste Kontrolle des Lehrers, der ihn so jeden falschen Tritt sogleich wieder zurückführt und so lange auf dem Wege leitet, bis ein Irrtum fast unmöglich ist; die Prophylaxe endlich, die in der ganzen Methode liegt, dürfte diese Fehltritte von vornherein vermindern. Freilich wird ja der begabte Schüler auch ohne solche Vorsorge die Pronomina verstehen und richtig übersetzen; aber der mit Fassungskraft, Fleiß und Aufmerksamkeit gut ausgerüstete Knabe kann auch des Lehrers überhaupt wohl am ersten entbehren; handelt es sich doch in allem Unterricht mehr um den wenn auch strebsamen so doch unbegabten und um den zwar begabten aber trägen Schüler, als um jenen. Dem Schwachen ist solche Erinnerung aber eine Stütze, dem Trägen ein Zwang; beide sind sonst, wenngleich aus verschiedenen Gründen, so leicht der Ge-

fahr des Raten ausgesetzt; raten sie dabei falsch, nun so ist es ja nicht schlimm, weil die Korrektur dann naturgemäß auf die Erforschung des durch das Pronomen vertretenen Substantivs eingehen wird; aber leider raten sie oft richtig, und dann kann man doch leicht meinen ein Verständnis erzielt zu haben, wo tatsächlich keine Spur davon vorhanden ist.

Demselben Irrtum ist man auch oft ausgesetzt, wenn man sich bei der Frage nach dem Grunde für ein in der Übersetzung angewandtes Pronomen mit der bloßen Angabe der aus der Grammatik erlernten Regel begnügt; das sachliche Verständnis dürfte doch auf diese Weise kaum kontrolliert sein. Dies geschieht wohl erst, wenn man die Schüler anhält, auch die in Betracht kommenden Teile des gerade vorliegenden Satzes mit in den Wortlaut der allgemeinen Regel zu ziehen und so jedesmal den einzelnen Fall zu berücksichtigen. „Warum steht hier der Ablativus absolutus?“ fragte der Lehrer aus dem offenen Fenster einst einen über den Hof in die Klasse zurückkehrenden Quintaner. „Weil das Subjekt des Nebensatzes im Hauptsatze in keinem Kasus vorkommt“, war die ebenso anstofs- wie besinnungslos gegebene Antwort. Wäre nun in der Klasse gerade ein Ablativus absolutus daran gewesen, so hätte der Schüler, ohne von dem fraglichen Satze auch nur eine Ahnung zu haben, richtig geantwortet; in diesem Falle konnte sich das Mechanische der Antwort aber auch nicht den übrigen Schülern verbergen, die während der Abwesenheit jenes die Verba vendo, veneo und venio konjugiert hatten. Ebenso nutzlose, wenn auch noch so schlagfertig gegebene Antworten finden sich aber nicht bloß beim Ablativus absolutus. Der Schüler, welcher auf die aus dem zuletzt (S. 406) besprochenen Satze gestellte Frage: „Warum hast Du „mit ihm“ durch das Pronomen reflexivum übersetzt?“ antwortete: „Weil damit (!) das Subjekt des regierenden Satzes gemeint ist“, würde, um diese Antwort zu geben, von dem vorliegenden Satze auch nicht viel mehr zu wissen brauchen, als jener Quintaner davon wußte, daß die an ihn gerichtete Frage eine Falle war. Entdecken wird ja aber jeder leicht solche Gedankenlosigkeiten, der einmal eine falsche Übersetzung einen Augenblick als richtig stehen läßt und nach ihrer Begründung fragt; viele, ja wir haben erfahren die meisten Schüler sagen dann unter der Voraussetzung, das Richtige vor sich zu haben, gedankenlos die für diese Voraussetzung passende Regel aus der Grammatik her. In unserem Falle würde so ein Schüler nach einer Übersetzung des obigen „mit ihm“ durch „cum eo“ auf die Frage: „Warum ist hier „mit ihm“ nicht durch das Pronomen reflexivum übersetzt?“ sicherlich antworten: „Weil damit (!) weder das Subjekt desselben noch das des regierenden Satzes gemeint ist.“ Nun ist uns zwar diese Art, daß man einen gemachten Fehler eine Zeit lang als richtig gehen läßt und nach seiner Begründung fragt,

ab und zu wohl als ein brauchbares Mittel erschienen, um Aufmerksamkeit und Verständnis der Schüler zu kontrollieren; wünschenswerter ist es aber doch gewiß, daß Gedankenlosigkeiten überhaupt nach Kräften vermieden werden, und beim Pronomen scheint es, daß der Schüler, auch der gedankenträge, ihnen von vornherein viel weniger ausgesetzt ist, wenn man ihn nach steter Erinnerung an das durch das Pronomen vertretene Substantiv anhält, in der begründenden Antwort mit Berücksichtigung des Substantivs auch immer den gerade vorliegenden Fall ins Auge zu fassen. In unserm Beispiel würde darum eine genügende Antwort etwa lauten: „Es ist hier für den deutschen Dativ Singularis vom Pronomen personale der dritten Person „ihm“ das lateinische Pronomen reflexivum (se) gewählt, weil mit dem „ihm“ das Subjekt des regierenden Satzes „Ariovist“ gemeint ist“.

II.

Zur Unterscheidung des relativen Pronomens einerseits vom demonstrativen, andererseits vom interrogativen.

Nicht weniger schwer als das bisher besprochene Formauffinden wird den Schülern die Unterscheidung gewisser Pronominalarten, welche bei innerer Verschiedenheit äußerlich gleich aussehen. Die Folge von diesem Mangel an Sonderung in der Muttersprache, welcher sich doch auch nicht selten bei Kindern aus sprachgebildeten Familien beobachten läßt, ist natürlich eine nicht geringere Verwirrung für die fremden Sprachen. Während der lateinischen Übersetzung des oben besprochenen Relativsatzes: „Semiramis, deren Name sehr berühmt ist, war“ etc. werden immer so und so viel Schüler noch aus Quarta, wenn nicht gar aus Untertertia bei dem „deren“ eine oft nicht zu überwindende Neigung zu „eius“ spüren, und ein Satz wie: „Was Du fürchtest, weiß ich nicht“ hat für die lateinische Form: „Quod times, nescio“ aus denselben Klassen sicherlich noch mehr Liebhaber. Also einerseits das deutsche Pronomen relativum und demonstrativum, besonders wenn beide in den meist mit dem sogenannten bestimmten Artikel übereinstimmenden Formen auftreten, andererseits das Pronomen relativum und interrogativum, hauptsächlich wenn letzteres in der abhängigen Frage steht, fordern zu strengster Sonderung auf.

Daß diese Pronomina in ihren äußerlich gleichen Formen von dem, der ihren inneren Unterschied nicht kennt, verwechselt werden, ist an sich gewiß nicht weniger natürlich, als wenn jemand zwei äußerlich fast gleiche Gegenstände, etwa zwei recht ähnliche Zwillingbrüder, anfangs nicht unterscheiden kann. Wie man aber bei häufiger, aufmerksamer Betrachtung selbst im Äußeren, dann aber auch im Charakter leicht mehr als einen

Unterschied findet, so daß man später oft kaum begreift, wie man je über diese Unterschiede hat hinwegsehen können, gerade so ergeht es dem Knaben in sprachlichen Dingen, wenn er nur geleitet ist, ihre Unterschiede aus ihnen selbst zu entwickeln und danach im Gedächtnis zu behalten. Es dürfte also dieselbe Methode in diesem sprachlichen Elementarunterricht für die Unterscheidung ähnlicher Objekte herrschen, wie im gewöhnlichen Leben; nur nimmt der Schüler die zu vergleichenden sprachlichen Objekte nicht wie die des täglichen Lebens als etwas Gegebenes einfach hin, sondern läßt sie vielmehr, wenn möglich, erst selbst entstehen, so daß er aus diesem Schöpfungsakte heraus schon weiß, was dem Geschaffenen mitgegeben ist, was nicht, und so für die Unterscheidung besser vorbereitet ist.

Wir beginnen mit der Unterscheidung des deutschen relativen und demonstrativen Pronomens. Es handelt sich dabei zuerst um die Natur jedes dieser Pronomina, wie sie sich in ihrer Wirkung natürlich allein im Satze zeigt; aus ihrem Vergleiche folgt dann ihr Unterschied. Die Darstellungsart, welche wir hierfür gewählt haben, soll ein möglichst treues Bild des Unterrichts selbst geben, jedoch erfolgen die Antworten in der Wirklichkeit stets in ganzen Sätzen und kommen natürlich nicht so glatt heraus, wie sie hier verzeichnet sind, wo eben nur beabsichtigt wurde, den ganzen Gang anzugeben, wie er aus den Schülern herausgearbeitet werden soll. Die Schüler, mit denen der Gegenstand im deutschen Unterricht besprochen wird, sind Sextaner; die äußerliche Kenntnis der Formen der Pronomina ist vorausgesetzt.

Der Schüler wird also aufgefordert einen Satz aus seiner nächsten Umgebung zu bilden. Er sagt etwa: „Die Bänke sind alle gleich lang“¹⁾. Lehrer: Was ist in diesem Satze ausgesagt? Schüler: Das Gleichlangsein. L. Über wen ist das Gleichlangsein ausgesagt? Sch. Über die Bänke. L. Über alle Bänke? Sch. Ja. L. Gilt das Gleichlangsein auch wirklich von allen Bänken? Sch. Nein. L. Warum nicht? Sch. Weil nicht alle Bänke gleich lang sind. L. Woher weißt Du, daß nicht alle Bänke gleich lang sind? Sch. Weil ich Bänke gesehen habe, von denen die einen kürzer waren als die anderen. L. Hast Du auch in diesem Schulgebäude solche Bänke gesehen? Sch. Ja; in dem Klassenzimmer nebenan. L. Welche Bänke sind da nicht so lang wie die anderen? Sch. Die erste und fünfte. Nach diesen letzten nur

¹⁾ Wir haben dem Schüler hier einen Satz mit nicht voll wahren Inhalte in den Mund gelegt, weil wir erfahren haben, daß die Schüler, oft allerdings aus reiner Unbeholfenheit im Ausdruck — ein „diese“ statt „die“ würde in dem obigen Satze den Fehler korrigieren — geneigt sind, Einzelwahrnehmungen in ähnlicher Weise zu verallgemeinern. Auf den unteren Stufen wird von dem Schüler selten sogleich ein ganz richtiger Satz gebildet; auch noch auf späteren Stufen haben wir oft nötig gehabt, Richtigstellungen dieser Art eintreten zu lassen.

dem Verständnis des Satzinhalts dienenden Fragen, die aber trotz ihrer Planheit doch nicht überflüssig erscheinen und vielleicht auch den schwächsten Schülern von vornherein Lust zur Beteiligung machen, wird der Satz noch einmal wiederholt, worauf die Erörterung, wie folgt, weiter geht. L. Enthält der Satz in dieser Form also etwas Wahres? Sch. Nein. L. Warum nicht? Sch. Weil er von allen Bänken etwas aussagt, was nicht von allen gilt. L. Von welchen Bänken wolltest Du denn nur aussagen, daß sie alle gleich lang wären? Sch. Von denen in diesem Klassenzimmer. L. Wie muß also der Satz heißen, wenn er eine Wahrheit enthalten soll? Sch. Die Bänke dieses Klassenzimmers sind alle gleich lang. L. Welcher Kasus ist „dieses Klassenzimmers“? Sch. Der Genetiv Singularis. L. Was thut dieser Genetiv in unserm Satze? Sch. Er unterscheidet die Bänke, über welche das Prädikat ausgesagt ist, daß sie gleich lang sind, von allen anderen Bänken, die es überhaupt giebt. L. Welchen Namen hat also der Genetiv „dieses Klassenzimmers“ in der Grammatik? Sch. „Dieses Klassenzimmers“ ist Attribut zu „die Bänke“¹⁾.

¹⁾ Daß der Sextaner vor der Besprechung des Relativsatzes möglichst eine Anschauung von der durch Einschränkung bestimmenden Kraft des Attributs gewonnen habe, ist vorausgesetzt. Wir gehen dabei im Unterricht aus von dem adjektivischen Attribut und zwar von Beispielen, in denen durch dasselbe aus einer Klasse von Begriffen die Einzelvorstellung herausgehoben wird, weil hier die Wirkung des Attributs für den Anfänger am einleuchtendsten erscheint (Sextaner, größter Sextaner; Mensch, erster Mensch; Berg, höchster Berg); dann folgen Beispiele, in denen durch das Attribut vom Gattungsbegriff der Artbegriff unterschieden wird (Tier, wildes Tier; Platz, grüner Platz; Speise, flüssige Speise); besonders lehrreich endlich sind uns immer solche Fälle vorgekommen, in denen sich der Gattungsbegriff durch immer neue Attribute zur Vorstellung des Einzelgegenstandes verengert (Tier, zahmes T., wiederkäuendes z. T., gehörntes w. z. T., rotes g. w. z. T., unser r. g. w. z. T.). Jeder einzelne Begriff wird sowohl seinem positiven Inhalte nach als auch nach der Seite der durch das jedesmalige Attribut ausgeschlossenen verwandten Begriffe besprochen („Ein Sextaner soll den Ball zum Spielplatze tragen! Wer?“ Alle melden sich nach dieser Aufforderung des Lehrers. „Der größte Sextaner s. d. B. z. S. tr.“ Alle bleiben sitzen bis auf den einen, der sich durch das zugefügte Attribut „größte“ von seinen Mitschülern gesondert weiß). Die bildliche Veranschaulichung geben an die Tafel gezeichnete konzentrische Kreise, welche mit dem Inhalt des jedesmal besprochenen Begriffs angefüllt zu denken sind, so daß die Verminderung des Durchmessers der jedesmaligen Verengung des Begriffs entspricht; das obige Beispiel „Tier“ bis „unser rotes, gehörntes, wiederkäuendes, zahmes Tier“ würde also durch sechs Kreise veranschaulicht werden. Ähnliche Beispiele werden weiter für den attributiven Gebrauch des substantivischen Genetivs und für den des Substantivs mit der Präposition gebildet. Nachdem so das sachliche Verständnis möglichst erreicht ist, wird an den Beispielen die Definition des Attributs aus dem Schüler herausgelockt. Alles geschieht nach der für den Relativsatz im Texte angewandten Fragemethode; das einzige, was dem Schüler, aber erst nach genauer Bekanntschaft mit der Sache, von außen zugeführt wird, ist der Name „Attribut“. Ist der lateinische Unterricht schon so weit gediehen, so wird das Wort der Form und Bedeutung nach erklärt, im anderen Falle wird dies später nachgeholt.

L. Wie lautet der Satz, den man statt dieses attributiven Genetivs setzen kann? Sch. „Welche in diesem Klassenzimmer stehen.“
 L. Kann man diesen eben gebildeten Satz in jenen ersten nun für die Worte „dieses Klassenzimmers“ einsetzen? Sch. Ja; denn er giebt denselben Sinn wieder, wie jene obigen Worte.
 L. Hat der Satz dann auch dieselbe Bedeutung der Grammatik nach, wie jene obigen Worte? Sch. Ja; der Satz ist Attribut zu „die Bänke“.
 L. Wie lautet nun der ursprüngliche Satz, nachdem der neu entstandene für jene Worte eingesetzt ist? Sch. „Die Bänke, welche in diesem Klassenzimmer stehen, sind alle gleich lang.“
 L. Könntest Du statt „welche“ auch eine andere Form anwenden? Sch. Die Form „die“.
 L. Wie hiefse die Verbindung mit dieser Form? Sch. „Die Bänke, die in diesem Klassenzimmer stehen, sind alle gleich lang.“
 L. Welche von beiden Formen würdest Du in unserer Verbindung vorziehen? Sch. Die Form „welche“, weil die beiden Wörter „die“ einander sonst zu nahe stünden.
 L. Aus jenem ersten Satze sind nun ohne Veränderung seines Sinnes also wie viel Sätze geworden? Sch. Es sind zwei Sätze aus dem einen geworden.
 L. Mit welchem Wort fängt der hinzugefügte Satz an? Sch. Mit dem Worte „welche“ („die“).
 L. Zu welcher Wortklasse gehört das Wort „welche“? Sch. Zu den Pronominibus und zwar den relativis.
 L. Welches war doch noch einmal die grammatische Aufgabe dieses Satzes? Sch. Er vertritt das Attribut zu „die Bänke“.
 L. Welches sind nun zusammengefaßt die beiden bisher gefundenen Eigentümlichkeiten dieses Satzes? Sch. 1. Er beginnt mit einem Pronomen relativum; 2) er ist Attribut zu einem Substantivum in demjenigen Satze, in welchen er statt des früheren Attributs zu jenem Substantiv eingefügt ist.
 L. Wie heifst das Verbum des ursprünglichen Satzes? Sch. Sind.
 L. Wie das des neu gebildeten? Sch. Stehen.
 L. An welcher Stelle des Satzes steht das Verbum „stehen“? Sch. Am Ende.
 L. Steht das Verbum „sind“ auch am Ende des Satzes? Sch. Nein, sondern das Wort „lang“ steht dort am Ende.
 L. Dies ist wieder eine Eigentümlichkeit dieses neu entstandenen Satzes, die wieviele? Sch. Die dritte.
 L. Worin besteht also die dritte Eigentümlichkeit dieses Satzes? Sch. Sein Verbum steht am Ende.
 L. Mit was für einem Worte begann doch der neu gebildete Satz? Sch. Mit einem Pronomen relativum.
 L. Wenn ich nun sage, daß man so einen Satz nach seinem Anfangswort benennt, wie wird er dann heißen? Sch. Er wird Relativsatz heißen.
 L. Was ist also ein Relativsatz nach seinen besprochenen drei Eigentümlichkeiten für ein Satz? Sch. Ein Relativsatz ist ein Satz, welcher 1) mit einem Pronomen relativum beginnt; 2) zu einem Substantivum eines anderen Satzes, an den er sich anlehnt, ein Attribut enthält; 3) sein Verbum am Ende hat.

So ist also nun einmal ein Relativsatz vor den Schülern unter

ihrer beständigen Mitwirkung entstanden, zweitens das Wesen desselben aus dem entstandenen Satze von ihnen abstrahiert.

Hiernach würden nun so lange, bis alle Schüler richtig und schnell antworteten, die Formen des Relativpronomens, besonders auch die mit dem Demonstrativum übereinstimmenden, wiederholt, zuerst in der üblichen Reihenfolge der Kasus, dann außer derselben (Wie heißt der acc. sing. masc? gen. plur. fem.? u. s. w.; welcher Kasus ist „dessen“, „denen“? u. s. w.; welcher Kasus kann „die“, „deren“ u. s. w. sein; namentlich ist es ratsam, bei den Formen, welche an sich verschiedene Kasus sein können, stets alle diese Kasus nennen zu lassen, damit der Schüler beim Erscheinen der Form im Satze von vornherein ein Bewußtsein davon hat, daß er hier zwischen mehreren Fällen nach bestimmten Gesichtspunkten zu wählen habe), endlich im Satz (Welcher Kasus ist „welche“ in dem Satze: „die Schüler, welche fleißig sind, loben wir“? oder in dem „die Schüler, welche wir loben, haben sich fleißig gezeigt“? u. s. w.). Allen diesen vom Leichterem zum Schwereren aufsteigenden Übungen können auch die Schwächsten der Klasse folgen, wenigstens werden sie am meisten herangezogen. Darauf würden wir in einer der obigen ähnlichen Art noch zwei oder drei Satzverbindungen, jedesmal mit einem anderen Kasus des Relativpronomens, bilden lassen, endlich müßten die Schüler dies selbständig, zuletzt mit einem vorher bestimmten Kasus des Pronomens versuchen; der Relativsatz würde bei diesen letzten von den Schülern selbständig gebildeten Verbindungen jedesmal in das betreffende Wortattribut verwandelt. Häusliche Aufgaben: Aus einem Abschnitte des Lesebuches alle Relativsätze herauszusuchen mit genauer Bezeichnung der Form des jedesmaligen Relativs, oder alle relativen Satzattribute dieses Abschnitts im Wortattribute zu verwandeln, oder aus vorher bezeichneten Wortattributen relative Satzattribute zu bilden und was dergleichen Übungen mehr sind, würden die Schüler zwingen, das in der Schule Gelernte sich zu Hause wieder zu überdenken und zu befestigen. Die Hauptpunkte des so Verstandenen würden, stets an ganzen Sätzen, anfangs regelmäßig in den ersten Minuten jeder deutschen Stunde, später in allmählich sich vergrößernden Zwischenräumen mit den Schülern wieder durchgesprochen und so mit möglichst geringer häuslicher Arbeit dem Gedächtnis eingeprägt.

So dürfte, wenn die Erfahrung nicht täuscht, die Natur des Relativpronomens den Schülern, auch den schwächeren, annähernd verständlich werden; vollständig wird dies aber erst gelingen, wenn das Relativum scharf von jenen ihm äußerlich ja oft ähnlichen anderen Pronominalformen geschieden werden kann.

Bevor wir jedoch hierauf näher eingehen, möchten wir noch zwei Punkte aus der vorstehenden Behandlungsart herausheben, weil sie uns für allen Sprachunterricht wichtig erscheinen.

Dem Schüler soll erstens, wenn es irgend angeht, im Sprachunterricht nichts Fertiges gegeben werden, die zu erklärende Erscheinung vielmehr vor seinen Augen unter seiner Mitwirkung erst entstehen. An und für sich liefse sich gewifs auch der umgekehrte Weg rechtfertigen, welcher von der vorhandenen Erscheinung im Satze ausgeht, sie zerlegt und in ihrer Wirkung aufzeigt, und es giebt ja viele Fälle, wo die synthetische Methode wohl kaum angewandt werden kann. Ist diese aber möglich, so dürften sich ihre Vorzüge, namentlich bei komplizierteren Beispielen, doch nicht verkennen lassen. Erstens kann man hier bei dem allmählichen Aufbau des Ganzen stets nur das eine, seinem Verhältnis zum Ganzen nach gerade nötige neue Moment einfügen und so leichter Verwirrung von dem Schüler fernhalten; zweitens wird durch das Einfügen immer neuer Bestandteile, die mit der Zeit auch einen Ausblick auf das Ganze eröffnen, die Aufmerksamkeit un schwer gefesselt; drittens endlich bekommt der Schüler mit dem Bewußtsein des eigenen Schaffens das erhebende Bewußtsein der eigenen Kraft. — Nicht weniger jedoch als diesen Punkt möchten wir die Ansicht betonen, daß beim Erklären jeder syntaktischen Erscheinung, am meisten freilich vor jüngeren Schülern, der Stoff für die zur Erklärung der Erscheinung nötige Satzbildung möglichst vom Konkreten, und hier wieder am liebsten von dem gerade dem Gesichtssinn Wahrnehmbaren, entlehnt werde. Auch für diese Meinung liegt der Grund in dem Streben nach Anschaulichkeit. Sprachliche Gesetze aber, am liebsten durch sichtbare Gegenstände oder, wenn dies nicht möglich, wenigstens durch ein paar Striche an der Tafel zu veranschaulichen, wo und soweit es irgend angeht, kommt uns als eins der ersten Mittel zum Gelingen des sprachlichen Unterrichts vor¹⁾. Denn auf diese Weise wird einmal durch die mit dieser Art verbundene Lebendigkeit die Lust am Unterricht bei den Schülern erhöht, sodann aber durch klare Darlegung des Lehrobjekts auch Klarheit in den Köpfen der Schüler geschaffen, durch das so geschaffene Verständnis und die damit über das Gelingen der Arbeit verbundene

¹⁾ Bei dieser Ansicht ist das Interesse natürlich, mit welchem wir den freilich ja auch sonst äußerst anregenden, neulich erschienenen „Grundrifs der deutschen Satzlehre von Franz Kern, Berlin 1884“ gelesen haben; ist es doch die erste uns bekannte Grammatik, welche von diesem Mittel bildlicher Veranschaulichung konsequent Gebrauch macht. Die Worte der Einleitung S. 4: „Eigentümlich mag dem Grundrifs auch die Vollständigkeit sein — sowie die Satzbilder, deren von den Schülern gelieferte oder verfehlte Aufstellung viel schneller, viel gründlicher über das Maß der von allen Schülern gewonnenen Einsicht orientiert, als es durch noch so geschickte Fragen möglich ist“ haben wir außer im deutschen auch im lateinischen syntaktischen Unterricht seit mehreren Jahren bestätigt gefunden.

Freude endlich eine neue, von jener ersten ihrer Quelle nach noch verschiedene Lust erzeugt. Verzichtet man dagegen auf diese Anschaulichkeit, so wird der Unterricht leicht langweilig, der Schüler ist in Gefahr, das betreffende Sprachgesetz entweder ganz zu übergehen oder, was noch viel nachteiliger, unverstanden auswendig zu lernen, ihm mißlingt dadurch später die Anwendung bei analogen Beispielen, die Fehler häufen sich, er verliert das Vertrauen in seine Kraft und mit dem Mute die Lust; hier heißt es aber: „Lust verloren, alles verloren“. — Von diesem Standpunkte aus müssen wir uns dann aber auch, wenigstens zur Erklärung und anfänglichen Befestigung der grammatischen Regeln, einer Art, so viel wir wissen sonst überall angegriffener Sätze annehmen, wir meinen die mit trivialem Inhalt. Soll die neu zu erklärende grammatische Erscheinung auf Grund eines von dem Schüler selbst möglichst über sichtbare Gegenstände gebildeten Satzes unter seiner eigenen Beihülfe entstehen, so wird man kaum andere als Sätze ohne besonders wichtigen Inhalt erwarten dürfen. 'Ja, aus einem anderen' Gesichtspunkte würden wir bei jedem syntaktischen Pensum zuerst Sätze, deren Stoff außerhalb des unmittelbaren Gesichtskreises der Schüler liegt, sogar zurückweisen. Die ersten Sätze sollen doch vor allem der Veranschaulichung der grammatischen Form dienen; die Schwierigkeiten, welche durch diese geboten werden, beanspruchen den Durchschnittsschüler aber meist ganz; bringt ihm nun der Satz, an dem er die Form üben soll, noch Erweiterung seiner Kenntnisse, oder erregt er sachlich auch nur irgendwie mehr sein Interesse, so wird die geistige Kraft zwischen der Form und dem Inhalte geteilt; das scheint aber immer nur möglich zu sein auf Kosten des zu erreichenden ersten Zweckes. Ist jedoch die neu zu erlernende syntaktische Form verstanden und auch schon einigermaßen geübt, dann soll der Schüler freilich gehalten werden, die ihm nun frei gewordene Kraft anzuwenden zur Satzbildung aus der ihm bekannten Geschichte, aus seinem Bibliotheksbuch und bei einem noch weiteren Fortschritte sogar aus den ihm zugänglichen abstrakten Begriffen. Erst recht gilt diese anfängliche Beschränkung und allmähliche Erweiterung natürlich für die fremdsprachlichen Übungen; wir wünschten darum wohl, daß wir recht viel Übungsbücher hätten, welche ihren Stoff in solcher die Natur der kindlichen Seele berücksichtigenden Methode anordneten, denn wir können doch für keine Klasse denen zustimmen, welche den Gebrauch der Übungsbücher ganz verwerfen (vgl. Fr. A. Eckstein in der Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens von Dr. K. A. Schmid XI S. 582 fg.). Freilich die Fähigkeit, solche Sätze zu bilden, fehlt gewiß keinem Lehrer; wissen wir doch, daß es selbst Schülern fast durchweg gelingt, wenn nur die Fähigkeit wirklich geübt wird; ist aber die betreffende Regel auf die besprochene Art er-

klärt, sind dann zuerst vom Lehrer, darauf vom Schüler zu ihrer Einübung Sätze gebildet, so wird man zur Vermeidung einer sonst leicht erklärlichen Einseitigkeit, besonders jedoch, um den Schülern die häusliche Repetition zu ermöglichen, ein Übungsbuch kaum entbehren können. Allerdings mag es zur Erhaltung der Aufmerksamkeit ja nicht unpraktisch erscheinen, wenn der Lehrer allein das Buch aufschlägt und daraus die Sätze in ihren dem Gedächtnis der Schüler angepaßten Teilen vorspricht; denn dafs besonders die Kleinen beim Einsehen in ein Buch eher in der Gefahr sind, abgelenkt zu werden, als wenn sie in fester Körperhaltung dasitzen, die Hände auf dem Tisch, den Blick auf das Gesicht des Lehrers gerichtet, ohne dafs etwas vor ihnen liegt und sie stört: das ist doch gewifs zu natürlich. Erst am Ende der Stunde öffnen dann auch die Schüler die Bücher und merken sich das zu repetierende Pensum an. Indes wird auch hier wohl das Wort gelten: „Das eine thun und das andere nicht lassen“; müssen doch die Schüler zu gespanntester Aufmerksamkeit selbst unter störenderen Verhältnissen erzogen worden; an Mitteln aber, dies zu erreichen, wird es gewifs keinem Lehrer fehlen, der es versteht, auf sich selbst und auf die Schüler zu achten.

Nach dieser Unterbrechung ist also weiter zunächst das Pronomen demonstrativum zu besprechen (S. 409); der Kürze wegen verzichten wir hier aber auf die Wiedergabe der im Unterricht anzuwendenden obigen Methode und teilen nur den Inhalt der Lektion mit:

Es wird ausgegangen von einem durch die Schüler gebildeten Satze, in dem zwei Substantiva stehen: „Die Kleiderriegel haben Haken“. Über das Substantiv, welches nicht Subjektwort ist, wird in einem neuen Satze etwas ausgesagt: „Die Haken tragen die Hüte“. Es wird genau bezeichnet, welcher Teil der Haken die Hüte trägt: „Die Spitzen der Haken tragen die Hüte“. Der erste und letzte Satz werden unmittelbar nach einander wiederholt; im zweiten steht dasselbe Substantivum wie im ersten; dies klingt schlecht und wird vermieden. Die Pronomina vertreten die Substantiva; man wird also auch hier für das Substantivum „Haken“ im zweiten Satze ein Pronomen einsetzen dürfen; die Wahl der Pronominalart ist durch den Sinn des ursprünglichen Satzes bedingt, welcher nicht verändert werden darf. Ich kann einen Gegenstand bezeichnen, ohne ihn zu nennen; sage ich: „Hilf dem auf“ und begleite diese Aufforderung durch eine Bewegung mit dem Zeigefinger in der Richtung der Person, welcher aufgeholfen werden soll, so weifs jeder, wen ich mit dem Worte „dem“ meine, auch ohne dafs ich seinen Namen nenne. Es geschieht hier die Bezeichnung also durch Hinweisen. Ebenso wird in unserm Falle die Bezeichnung des Wortes „Haken“ durch Hinweisen möglich sein, zwar nicht durch Hinweisen mit dem Zeigefinger, aber durch Hinweisen mit dem Pronomen. Wir wählen also zum Ersatze des Substantivs hier das hinweisende Pronomen,

Demonstrativum. Dies Pronomen heißt: „jener“, „dieser“, „der“; das einzusetzende Pronomen tritt natürlich in die Form des dadurch angedeuteten Substantivs „der Haken“, also in den gen. plur. masc. Setzen wir nun diese Form von dem Pronomen „jener“ ein, so lauten die beiden Sätze: „die Kleiderriegel haben Haken; die Spitzen jener tragen die Hüte.“ Auf diese Weise würde aber der Sinn entstehen, daß die Hüte von den Spitzen der Kleiderriegel getragen würden. Das Pronomen „jener“ weist demnach unter zwei vorausgehenden Substantiven immer auf das an erster Stelle stehende und kann darum hier zur Wiedergabe des nötigen Sinnes nicht angewandt werden. Wir setzen also die Form vom Pronomen „dieser“ ein: „Die Kleiderriegel haben Haken; die Spitzen dieser tragen die Hüte.“ So ist der geforderte Sinn wiedergegeben. (Das Pronomen „dieser“ bringt hier freilich einen zu starken Ton, da von den Spitzen der Kleiderriegel keine Rede sein kann, „derselben“ erscheint sprachrichtiger; indessen ist „dieser“ nicht falsch, es verdeutlicht für den Unterricht, was es verdeutlichen soll, und ist, obgleich ja das Sprachgefühl des Kindes nur durch das Beste gebildet werden kann, hier doch wohl zu gestatten, weil zum Ausdruck eines wirklichen Gegensatzes, in dem das Pronomen „dieser“ eine sachbegründete Stelle hätte, eine für den beschränkten Blick des neun- bis zehnjährigen Knaben zu lange Periode nötig wäre.) Endlich setzen wir auch noch den gen. plur. masc. vom Pronomen „der“ ein: „Die Kleiderriegel haben Haken; deren Spitzen tragen die Hüte.“ Auch auf diese Weise ist der Sinn ohne die lästige Wiederholung des Substantivs gewahrt. Die Pronomina demonstrativa „dieser“ und „der“ weisen also unter zwei vorausgehenden Substantiven auf das zuletzt stehende hin. — Der Satz: „Die Spitzen dieser (deren Spitzen) tragen die Hüte“ wird weiter so umgewandelt, daß das Pronomen in allen anderen drei Deklinationsfällen zur Anschauung kommt; zugleich werden alle möglichen Stellungen des Pronomens in den einzelnen Sätzen vorgenommen. Daraus folgt, daß das Pronomen demonstrativum an der ersten Stelle des Satzes stehen kann, aber nicht darauf beschränkt ist; es hat im ganzen dieselbe Stellung wie das dadurch vertretene Substantiv. — Das Verbum in dem Satze: „Die Spitzen der Haken tragen Hüte“ steht nicht am Ende, ebenso wenig wie in dem: „Die Kleiderriegel haben Haken“; beide Sätze geben jeder für sich, ohne daß sonst etwas dazu nötig wäre, eine volle, abgeschlossene Vorstellungsreihe: dieser etwa den Gedanken an eine längs der Wand laufende Leiste mit eingeschlagenen, gebogenen Nägeln, der andere den an gebogene Nägel, an deren oberen Enden eine bestimmte Art von Kopfbedeckungen hängt. Auch wenn das Demonstrativum in dem ersten Satze statt des Substantivs steht, bleibt das Verbum an seiner Stelle, aber die durch den Satz gegebene Vorstellungsreihe ist nicht mehr geschlossen: Ich kann

mir ja zwar Spitzen von irgend welchen Gegenständen vorstellen, auf welche irgendwie Kopfbedeckungen gekommen sind, so daß sie nun von ihnen getragen werden, um aber zu einer festen Anschauung des Satzinhalts zu gelangen, kann ich mich doch nicht mit dem Gedanken an irgend welche Gegenstände begnügen, sondern muß genau wissen, von den Spitzen welcher Gegenstände die Rede ist. Es gehört also zur festen Bestimmung dieser Anschauung notwendig das durch das Pronomen vertretene Substantiv. Das Pronomen demonstrativum kann also in einem Satze stehen, welcher das Verbum nicht am Ende hat (die Ausdrücke „Haupt- und Nebensatz“ vermeiden wir absichtlich so lange, bis die Sache ordentlich begriffen zu sein scheint, weil es sonst leicht Wörter ohne Begriffe giebt); der Satz, in dem es steht, giebt aber nur dann eine fest bestimmte Vorstellungsreihe, wenn man das durch das Pronomen vertretene Substantiv kennt. — Hierauf bildet der Schüler eine relative Verbindung: „Die Bäume, welche dem Turnplatze zu wenig Schatten geben, müssen vermehrt werden“. Das Substantiv „Turnplatz“ wird auch in den durch den Relativsatz bestimmten Satz gebracht: „Die Bäume des Turnplatzes, welche dem Turnplatze zu wenig Schatten geben, müssen vermehrt werden“; das zweite Substantiv „Turnplatz“ wird durch das Pronomen demonstrativum ersetzt: „Die Bäume des Turnplatzes, welche diesem zu wenig Schatten geben, müssen vermehrt werden“. Also kann das Demonstrativum auch in einem Satze stehen, der mit dem Verbum schließt, der ferner aufser dem durch das Demonstrativum noch des durch das Relativum vertretenen Begriffs ermangelt und der endlich in ein bloßes Wortattribut zu dem Satze, an den er sich anlehnt, verwandelt werden kann (Bäume, welche zu wenig Schatten geben = zu wenig schattige Bäume). Auch hier wird nun der Satz so verwandelt, daß das Demonstrativum in allen Deklinationsfällen und in allen möglichen Stellungen zur Anschauung kommt. Es tritt also auch hier überall an den Platz des dadurch angedeuteten Substantivs, mithin nie an die erste dem Relativum (bei späterer Erweiterung des Unterrichts zu verallgemeinern in: Dem Worte, welches den Nebensatz einleitet) gehörige Stelle des Satzes.

Hiernach scheint sich nun die Natur des Demonstrativums folgendermaßen zu bestimmen: 1. Es vertritt durch Hinweisen ein voraufgehendes Substantiv; von zwei voraufgehenden Substantiven deutet „jener“ immer nur auf das erste, „dieser“, „der“ auf das letzte. 2. Es steht sowohl in Sätzen, die ihr Verbum nicht am Ende, als in solchen, die es am Ende haben (Haupt-, Nebensätze). 3. Es kann an jeder Stelle im Satze stehen, wo das dadurch vertretene Substantiv, also nie an der ersten Stelle des Relativsatzes (später erweitert zu „Nebensatzes“.)

Die ferneren Übungen sind auch hier die beim Relativsatz

(S. 412) besprochenen: gedächtnismäßige Repetition der Formen in den angegebenen Stufen unter besonderer Betonung der Übereinstimmung mit dem Relativum; Satzbildung, zuerst unter Anleitung, dann selbständig, zuletzt mit voraus bestimmtem Kasus; häusliche, schriftliche Arbeiten nach dem Lesebuch, auch zuweilen als wöchentliche Arbeit zur Korrektur; Repetitionen zuerst stündlich, später in sich vergrößernden Zwischenräumen, bei sich darbietenden Beispielen auch Erweiterungen z. B. durch Hinzunahme der Präposition mit ihrem Kasus, der zusammengesetzten Verbalformen, des Demonstrativs in anderen Nebensätzen als relativen u. s. w.

Aus dem Vergleich der dem Schüler auf diese Weise erklärten beiden Pronominalarten folgt dann also ihr Unterschied. Verwechslungen zwischen den Formen von „welche“ einerseits und denen von „jener“ wie „dieser“ andererseits sind selten, dagegen wird natürlich das relative und demonstrative „der“ mit seiner Deklination vielfach durcheinander gebracht. Zur Unterscheidung erscheinen folgende Gesichtspunkte maßgebend:

1. Das Relativum muß stets den Satz beginnen, folglich ist das Pronomen „der“ mit seiner Deklination, wenn es nicht am Anfang des Satzes steht, immer demonstrativ.
2. Der Relativsatz hat sein Verbum stets am Ende, folglich sind alle Formen von „der“, welche am Anfang eines Satzes stehen, der sein Verbum nicht am Ende hat, Demonstrativformen.

Besondere Fragen und Aufgaben folgender Art befestigen diese Unterschiede:

1. Wann ist „der“ und seine Deklination Relativum?
2. In wie viel Punkten ist man bei einem nicht mit dem Verbum schließenden Satze, in dem das Demonstrativum steht, zum vollen Verständnis seines Inhalts auf den vorhergehenden Satz angewiesen?
3. In wie viel Punkten beim Relativsatz?
4. In wie viel beim Relativsatz, der zugleich ein Pronomen demonstrativum enthält?
5. Kann man den nicht mit seinem Verbum schließenden Satz, in dem ein Demonstrativum steht, in eine attributive Bestimmung zu einem Worte des vorausgehenden Satzes verwandeln?
6. Welches Interpunktionszeichen steht stets vor dem Relativsatz?
7. Welches meist vor dem nicht mit seinem Verbum schließenden Satz, in dem ein Demonstrativum steht?
8. Welcher Satz ist mit dem vorausgehenden enger verknüpft, der Relativsatz oder der ein Demonstrativum enthaltende, dessen Verbum nicht am Ende steht?
9. Einen Satz mit einer Form des relativen Pronomens „der“ in einen Satz mit dem Demonstrativum zu verwandeln.
10. Einen nicht mit dem Verbum schließenden Satz mit einer Form des Demonstrativpronomens „der“ in einen Relativsatz zu verwandeln.

Besonders die beiden letzten Aufgaben sind uns immer wichtig erschienen; sie müssen bis zur fast unfehlbaren Sicherheit und einer mechanisch erscheinenden Schnelligkeit immer und immer wiederholt und dabei die Formen „der“, „die“, „deren“ vor allen häufig vorgebracht werden, da diese durch ihre Ver-

tretung verschiedener Kasus die Verwirrung noch ganz vorzüglich zu fördern pflegen.

Ist der Schüler nun so gehalten, das Pronomen relativum überall vom demonstrativum zu scheiden, damit der Unterschied allmählich in sein Sprachbewußtsein übergehe, so folgt etwa ein Jahr später, also am Ende des Quinta- oder am Anfang des Quartakursus, am deutschen indirekten Fragesatze der Vergleich des Relativums mit dem indirekten Interrogativum. Wichtig sind für unsere Besprechung also nur die sogenannten indirekten Ergänzungsfragen, da ja sie nur durch Fragewörter eingeleitet werden.

Es erscheint in der That nicht leicht, den Unterschied zwischen dem Relativsatz und der indirekten Ergänzungsfrage in eine feste, lehrbare Form zu bringen, so daß die in bestimmten Klassen immer und immer wiederkehrenden Verwechselungen durch die Schüler schon aus diesem Grunde unschwer begreiflich sein dürften. Äußerlich sind beide Sätze durchaus gleich, und auch der Unterschied des Sinnes entzieht sich meist dem Verständnis des sprachlich noch wenig gebildeten Knaben; auch die gewöhnlich gegebene Regel: „Den Relativsatz erkennt man daran, daß ein Pronomen determinativum, auf das er sich bezieht, entweder vorhanden ist oder ergänzt werden kann“ hilft kaum aus der Verlegenheit; denn wenigstens ergänzt werden kann das Determinativum vor sehr vielen Sätzen, die wir uns doch als indirekte Fragesätze anzusehen gewöhnt haben. In der Verbindung: „Sage mir, mit wem Du umgehst“ halten wir den zweiten Satz für einen indirekten Fragesatz; gleichwohl ist es nicht unthunlich, das Determinativum zu ergänzen und ihn so in einen Relativsatz übergehen zu lassen. Vielleicht ist aber zur Bestimmung des indirekten Fragesatzes auch die Berücksichtigung des regierenden Satzes geboten, der, wie uns scheint, immer eins der unter anderen Umständen den lateinischen Acc. c. inf. regierenden Verba als Prädikat enthalten muß. Ist dies wahr, dann dürfen die Grenzen zwischen beiden Satzarten den Schülern am leichtesten erkennbar werden, wenn sie sich nach folgender Regel richteten: „Wenn von den Verbis des Erkennens durch die Sinne oder durch den bloßen Verstand, oder von den Verbis des Redens oder endlich von unpersönlichen Ausdrücken wie „es steht fest, es leuchtet ein, es ist bekannt“ u. a. ein mit einem Pronomen beginnender Satz regiert wird, welches an sich das Pronomen relativum oder interrogativum sein kann, so ist es das interrogativum, wenn in dem regierenden Satze kein Wort steht, zu welchem der mit dem Pronomen beginnende Satz Attribut sein könnte; der regierte Satz ist also dann eine indirekte Ergänzungsfrage.“

Es handelt sich also darum, die Schüler diese Regel aus dem vor ihnen entstehenden Sprachstoff nach der obigen Methode abstrahieren zu lassen. Die Verba des regierenden Satzes sind dem

Quintaner von dem ihm ja noch immer aufgebürdeten Acc. c. inf. her schon bekannt. Am leichtesten zu verstehen sind unter ihnen wohl die des Redens; auch die der sinnlichen Wahrnehmung werden begreiflich durch den Hinweis auf die fünf Sinne, ihr gedächtnismäßiges Festhalten wird erleichtert durch die Erinnerung daran, daß ja vier von unseren Sinnen am Kopfe sitzen, und der fünfte über den ganzen Körper verbreitet ist; daß man aber auch ohne unmittelbare Anwendung seiner Sinne etwas erkennen könne, das einzusehen wird begreiflicher Weise anfänglich wohl allen Schülern schwerer; aber eine Bemerkung etwa darüber, daß sie ja ein Exempel im Kopf meist am leichtesten ausrechnen, wenn sie, um nicht gestört zu werden, Augen und Ohren schließen, daß sie also auf diese Weise ohne Anwendung ihrer Sinne allein durch den Verstand eine Erkenntnis gewinnen, dürfte sie auch hier empfänglicher machen; die betreffenden Impersonalia endlich werden nicht schwer als sinnverwandt mit den Passiven der Verba des Erkennens begriffen. Ebenso wie diese Verba wird auch die direkte Ergänzungsfrage (Fragepronomen an der ersten Stelle des Satzes, Hauptsatz, Fragezeichen am Ende, an bestimmte Person gerichtet, Antwort verlangend) kurz wiederholt. Beim Beginn der eigentlichen Sache bildet der Schüler eine direkte Ergänzungsfrage, etwa: „Wer kann am schnellsten laufen“? „Was fragt er?“ wendet sich der Lehrer an einen anderen Schüler. Antwort: „Er fragt, wer am schnellsten laufen kann“. Vorher war ein Satz, jetzt zwei. Um zu fragen, muß man sprechen; das Verbum des ersten Satzes gehört also zu den Verben des Redens. Der zweite Satz ist dem ursprünglichen darin gleich geblieben, daß er mit dem Fragepronomen anfängt, er weicht von ihm äußerlich darin ab, daß 1. das Fragezeichen in ein Punktum verändert, 2. das Verbum finitum ans Ende getreten, der Satz also aus einem Haupt- ein Nebensatz geworden ist; innerlich ist der Satz insofern geändert, als er keine Antwort verlangt und an keine bestimmte Person gerichtet ist. Diese Veränderungen sind dadurch hervorgebracht, daß der ursprüngliche Satz mit einem anderen, welcher ein Verbum des Redens als Prädikat enthält, eine so enge Verbindung eingegangen ist, daß er in seiner nun so veränderten Gestalt von diesem nicht getrennt werden kann, ohne daß sein Verständnis dadurch beeinträchtigt wird. (Regierender — regierter Satz, wohl zu unterscheiden von Haupt- und Nebensatz.) Der neue Satz kann entweder vor oder hinter dem veränderten alten stehen. Vor dieser Vereinigung war der ursprüngliche Satz eine unabhängige oder direkte Ergänzungsfrage, jetzt ist er eine abhängige oder indirekte Ergänzungsfrage geworden. Eine indirekte Ergänzungsfrage entsteht also aus einer direkten dadurch, daß das Verbum finitum der direkten Frage ans Ende und ein neuer Satz mit einem Verbum des Redens als Prädikat vor oder hinter die so veränderte Frage tritt. Diese würde aber der Form nach ganz unverändert bleiben und einen Sinn geben, auch wenn sie mit einem anderen

als dem obigen, etwa mit einem der Sätze: „Er sieht“, „er weiß“, „es steht fest“ u. a. in Verbindung träte. Also muß die eben gegebene Erklärung hiernach erweitert werden. — Der Satz: „Wer am schnellsten laufen kann“ läßt sich an sich aber auch für einen Relativsatz ansehen; als solcher erscheint er z. B. in der Verbindung: „Wer am schnellsten laufen kann, kommt am ersten ans Ziel“. Er ist hier eine Verbindung eingegangen mit einem Satze, der keins der oben (S. 419) angegebenen Verben als Prädikat hat. Doch auch in der Verbindung: „Wer am schnellsten laufen kann, den werden wir zuerst sehen“ kann der erste Satz nur als Relativsatz gefaßt werden, obwohl er hier doch zu einem Satze gehört, in welchem eins der oben genannten Verben, ein Verbum des Erkennens durch die Sinne, Prädikat ist. Lassen wir jedoch das Determinativum „den“ weg, so ist es, wenngleich mit veränderter Beziehung des „zuerst“ auf „wir“ statt auf „den“, wenigstens möglich, den Satz auch hier als indirekten Fragesatz zu fassen. Erzwungen wird die Auffassung als Relativsatz also in diesem Falle allein durch das ausgedrückte Determinativum, zu welchem der Satz dann als Attribut erscheint. Zwei Kennzeichen, die aber stets zugleich vorhanden sein müssen, findet also der Schüler auf diese Weise für die Unterscheidung des Relativ- vom indirekten Fragepronomen: 1. der Satz, in welchem das fragliche Pronomen steht, muß eng verbunden (abhängig) sein mit einem Satze, dessen Prädikat eins der oben (S. 419) genannten Verba ist; 2. in dem Satze, welcher mit dem das fragliche Pronomen enthaltenden Satze die Verbindung eingegangen ist (regierender Satz), darf kein Determinativpronomen zu jenem ersten Pronomen stehen. Auch hier dürfte häufiges Nebeneinanderstellen von Relativ- und indirekten Interrogativsätzen, auch Verwandlungen der einen in die anderen mit möglichster Angabe des Sinnesunterschiedes die Unterscheidungsfähigkeit der Schüler schärfen. Nachdem der Schüler nun so alle Eigentümlichkeiten der indirekten Ergänzungsfrage kennen gelernt hat, rekapituliert er sie zu einer der obigen (S. 419) sinngleichen Erklärung. Übungen, analog den oben beim Relativum (S. 412) und Demonstrativum (S. 418) besprochenen würden auch hier das Verstandene befestigen und zum Abschlusse bringen.

So sind wir denn am Ende dieser Betrachtungen. Der Schüler hat also, um den Inhalt unseres zweiten Teiles hier noch kurz zusammenzufassen, eine feste Zahl bestimmter Anhaltspunkte bekommen: 1. um den Relativsatz zu erkennen, 2. um ihn von den ihm äußerlich oft so ähnlichen Demonstrativ- und Interrogativsätzen zu scheiden; ferner hat er diese beiden letzten Satzarten selbst an ihren bestimmten Eigentümlichkeiten erkannt, und das alles nach einer Methode, welche die Erreichung eines Hauptziels von allem Unterricht, den Schüler zu selbständigem Denken zu befähigen, keinen Augenblick, wie uns scheinen will, außer Acht gelassen hat.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

W. Kopp, Geschichte der römischen Litteratur für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. Fünfte gänzlich umgearbeitete Auflage von F. G. Hubert, Oberlehrer. Berlin, Julius Springer, 1885. VIII u. 149 S. 2 M.

An den beiden vorhergehenden Auflagen des vorliegenden Buches von 1875 und 1879 habe ich in dieser Zeitschrift (XXIX 1875, S. 403—410 und XXXIV 1880, S. 313—321) eine sehr scharfe und gegen meine sonstige, nur sehr selten aus ähnlichen Ursachen verlassene Gewohnheit auch in der Form völlig rücksichtslose Kritik geübt. Ich war dabei von dem Wunsche geleitet, einem weiteren Erscheinen des Buches Einhalt zu thun, da es mir für den Zweck, für den es bestimmt war, völlig ungeeignet, ja geradezu schädlich zu sein schien. Inzwischen ist der Verfasser bald nach dem Abdrucke der letzteren Anzeige gestorben. Mir war er völlig unbekannt, — nunmehr höre ich von einem vertrauenswürdigen und sachkundigen Manne, und spreche es hier gern aus, dafs er ein geistvoller Lehrer gewesen sei, der seinen Schülern idealen Sinn einzuflößen gewufst habe; allerdings aber wird auch von so wohlwollender Seite nicht verschwiegen, dafs er nicht gründlich und sorgfältig genug im Detail gewesen sei. Wie weit das auch in den anderen von ihm bearbeiteten Abrissen hervortritt, weifs ich nicht, die Geschichte der römischen Litteratur liefs die Eigenschaften der Gründlichkeit und der Sorgfalt, die stets, vornehmlich aber in einem für den Unterricht in der Schule und für das Selbststudium bestimmten Buche die ersten und unerläfslichsten sind, völlig vermissen. So kann ich zwar bedauern, dem Dahingegangenen durch meine Anzeigen Kummer verursacht zu haben, glaube aber auch heute noch jene Anzeigen als Pflichterfüllung gegen die Schule und gegen die studierende Jugend ansehen zu dürfen. Freilich ist dadurch auch in Bezug auf die vierte Auflage ein nicht viel gröfserer Erfolg erzielt worden als bei der dritten; denn auch jene hat ihre Abnehmer und Benutzer gefunden, so dafs sich inzwischen, wenn auch nach einem etwas

längeren Zwischenraum das Bedürfnis einer Erneuerung des Buches herausgestellt hat. Dieser, wie vor kurzem der Neubearbeitung der Geschichte der griechischen Litteratur desselben Verfassers, hat sich Herr Oberlehrer Hubert in Rawitsch unterzogen. Dabei ist durch Beibehaltung des Namens des ursprünglichen Verfassers die Tradition gewahrt; demselben gehört der Plan, mit einigen Modifikationen die Einteilung, ein oder der andere im Verlaufe des Werkes ausgesprochene Gedanke, diese und jene Wendung, dieser und jener Ausdruck an, deren Beibehaltung ein Zeugnis der Pietät des Bearbeiters gegen das Andenken seines Vorgängers ablegt; im übrigen erscheinen in der Neubearbeitung nicht nur grössere Umgestaltungen und Änderungen, wie das Vorwort sich ausdrückt, sondern durch gänzliche Umarbeitung, wie der Titel es richtiger bezeichnet, ist ein völlig neues Werk entstanden, für das Herr Hubert allein die Verantwortung trägt.

Es gereicht mir zur aufrichtigen Befriedigung es aussprechen zu dürfen, daß das Buch in dieser Gestalt seinem Zwecke einer Einführung von Schülern der obersten Gymnasialklassen und bis auf einen gewissen Grad auch von solchen Studierenden, die das Studium der klassischen Philologie sich nicht als ausschließliche oder hauptsächlichste Lebensaufgabe gestellt haben, in die Geschichte der römischen Litteratur im wesentlichen genügt; was der Verfasser nach dem Vorworte vorzugsweise erstrebt hat, die Brauchbarkeit des Buches in Bezug auf Übersichtlichkeit der Anordnung, Präzision des Ausdrucks, Zuverlässigkeit der Daten zu erhöhen, ist ihm fast durchweg gelungen. In ersterer Beziehung sei namentlich die Zerfällung der letzten ¹⁾ Periode von Hadrian bis zum Untergange des oströmischen Reiches in zwei Abschnitte, bis auf Constantin d. Gr. und von Constantin d. Gr., hervorgehoben; in zweiter Beziehung wird man fast durchweg anerkennen müssen, daß Unklarheit und Schwulst beseitigt sind, in dritter endlich, daß der Verfasser unter Anwendung der besten gangbaren Hilfsmittel mit verständigem Urteil und nicht ohne Quellenkenntnis sehr viele Irrtümer teils durch angemessenes Streichen falscher und für diesen Zweck unnützer Details beseitigt, teils durch Besseres ersetzt hat; manches hinzuzufügen oder weiter auszuführen gestattete ihm neben einiger Sparsamkeit in Betreff der mitgeteilten Übersetzungen die Vermehrung des Umfangs des Werkchens um fast den vierten Teil.

Sehr selten begegnen in seiner Neubearbeitung ungerechtfertigte Veränderungen oder falsche Zusätze: so S. 10 die Behauptung, daß die Geschichtschreiber bis auf Sallust den Namen „*anналистае*“ geführt hätten. — Richtiger erklärte K. ⁴ S. 78 die vielberufene Patavinität des Livius durch Provinziales oder Klein-

¹⁾ Bei K. der fünften, bei H., der die Zeit vor 240, K.'s erste Periode, in die Einleitung verwiesen hat, der vierten.

städtisches als Hubert S. 64, der neben dieser (von ihm übrigens besser als „provinzielle“ — noch besser wäre vielleicht „lokale“ oder „landstädtisch-lokale“ — Abweichungen vom feinen sermo urbanus gefaßten) Erklärung noch die Möglichkeit offen läßt, daß dieser Vorwurf des Asinius Pollio sich auf „archaische und poetische Anklänge oder Gräcismen“ beziehe. — Wenn K. S. 95 von Tacitus sagte, er sei erst nach dem Tode seines Schwiegervaters, 93, nach Rom zurückgekehrt, und bei Hubert S. 94 es heißt, daß es wohl erst nach dem Tode des Agricola 93 erfolgt sei, so schließen die Äußerungen des Tacitus Agr. 45 darüber, daß die Rückkehr des Tac. nach, und zwar bald nach dem Tode jenes erfolgt sei, jeden Zweifel aus. Der Verfaßer wollte vielleicht „wohl 93“ schreiben, wofür es an Rechtfertigung nicht gebrechen würde. — In der zweckmäßig hinzugefügten Bemerkung über den stofflichen Fortschritt in den Werken des Tacitus befremdet der Ausdruck, er sei von der Philosophie zur Einzelbiographie fortgeschritten, da man den dialogus, um des Verf.s allerdings nicht erschöpfende eigene Angabe zu gebrauchen, über die Ursachen des Verfalls der Beredsamkeit unter der Kaiserherrschaft, doch trotz der darin entwickelten litterarisch-ästhetischen Anschauungen nicht ohne weiteres als philosophisch wird bezeichnen dürfen. — Daß die 17 Bücher der Punica des Silius Italicus (so richtig K.⁴ S. 87) S. 111 zu 10 geworden sind, ist ein ganz einzeln stehender, jedoch wohl nur Schreib- oder bei der Korrektur übersehener Druckfehler.

Auf derselben Seite wird ohne weiteres das von Seyffert zuerst entdeckte Akrostichon V. 1—11 des sogenannten Pindarus Thebanus (nach der Überlieferung ITACICESQLI) nach einer von Schwabe (T.-S. Gesch. d. r. Litt. § 308, 2) eventuell vorgeschlagenen Umstellung ITALICE SILI hingeschrieben und bemerkt, daß dadurch eine Beziehung jenes Gedichts zu Silius Italicus, sei es nur als eine Jugendarbeit, sei es als ihm gewidmet, geboten sei; da der Verfaßer selbst auch das Akrostichon SCRIPSIT, das die letzten Verse (überliefert freilich SCQIPSIT) nach Büchlers Beobachtung ergeben, mitteilt, so hätte der (von mir selbst vor letzterer Entdeckung ausgesprochene) Gedanke an eine Widmung sowohl von Schwabe wie von dem Verfaßer beseitigt werden müssen; es wird wohl bei einem entweder nicht ganz korrekt herausgebrachten oder nicht ganz korrekt überlieferten Italices scripsit = Italicus scqipsit sein Bewenden behalten müssen; daß dieser Italicus kein anderer als Silius Italicus sei, wird man trotz der Bedenken von Bährens (PLM. III S. 3) mindestens als sehr wahrscheinlich mit dem Verf. annehmen dürfen.

Eine auffällige Unbekanntschaft mit der besprochenen Quelle tritt nur einmal S. 72 bei Tibull hervor. Nach Erwähnung der Delia heißt es hier: Horaz nennt auch noch eine von Tibull geliebte Glycera; Ovid [add. und Martial] eine Nemesis, während der letzteren auch in vier aufeinanderfolgenden Elegien (II 3ff.)

von Tibull selbst gedacht wird; der Verf. hat sich offenbar dabei durch T.-S. § 245, 2 irreführen lassen, wo das ebenso wenig besonders erwähnt wird, als die auf Delia bezüglichen Stellen der tibullischen Gedichte daselbst angeführt werden.

Um noch einiges andere im Anschluß an die Reihenfolge des Buches zu berühren, so ist S. 6 der Vorname Sextus für den Redaktor des ius Papirianum aus den verschiedenen Überlieferungen über denselben ohne Berechtigung herausgegriffen. — Waren nur die Komödien in Akte geteilt, wie es der Verf. nach S. 12 anzunehmen scheint? und verschmähte Livius in seinen dramatischen Dichtungen nicht völlig den Saturnius, der sich in den daraus erhaltenen Bruchstücken wenigstens nirgend findet, während der Verf. (S. 13) sagt, daß Livius in seinen Bühnenstücken sich „auch anderer Masse als nur des Saturnius bediente“? — S. 14 folgt der Verfasser der Ritschischen sehr fein durchgeführten, aber meiner Meinung nach doch nicht überzeugenden Ansicht, wonach die Angabe von 40 in der Überlieferung über die Anzahl der plautinischen Stücke, den 21 von Varro für echt + den 19, wie Ritschl nachzuweisen sucht, wahrscheinlich von demselben dafür gehaltenen entspreche; bei den vielfachen von den grammatici darüber angefertigten indices halte ich es noch immer (wie 1867 in der Abhandlung über den Plautius) für wahrscheinlicher, daß von den außer der Gesamtzahl von 130 für die unter dem Namen des Plautus überlieferten Lustspiele, genannten Zahlen 21, 25, 40, 100 (welche letztere Ritschl als eine andere runde Angabe der Gesamtzahl erschien), wie 21 und 25 die von Varro und Aelius Stilo für echt erklärten Stücke, so auch 40 und 100 die von etwas weitherzigeren Gelehrten als solche anerkannten bezeichnen; in einem Buche wie dem vorliegenden würde ich die Worte „19 als wahrscheinlich“ einfach streichen. — S. 24 T. Quintius (i. Quinctius) Atta. — Nach S. 29 führte Cato († 149) die römische Geschichte „bis ca. 150“ fort; schr. „bis ganz kurz vor seinen Tod“ (s. Cic. Brut. § 89). — S. 31. Wenn es schon bei L. Aelius Stilo „Praeconinus“ heißt, findet auch „Lanuvinus“ oder „aus Lanuvium“ wohl noch Platz. — S. 35. Wenn von Varros menippischen Satiren gesagt wird, daß sie wohl zu seinen frühesten Schriften gehörten, so ist das jedenfalls nicht völlig zutreffend; von der Satire Trikaranos namentlich ist sicher, daß sie sich auf das sogenannte erste Triumvirat des Jahres 60 bezog, wo Varro bereits 56 Jahre zählte; als sechzigjähriger aber läßt er sich in der Sexagesais (vgl. nur Mommsen R. G. III⁷ S. 611 A.) auftreten. Ein „zum Teil“ verträgt nicht minder die über dieselben Satiren gleich darauf folgende Aufserung, sie seien populäre Darstellungen aus der Philosophie. — S. 38 vermifst man für minder vorbereitete Leser eine kurze Angabe über die Veranlassung der ciceronischen Anklage des Verres. Wenn schon S. 41 alle Scholien zu Ciceros Reden aufgezählt werden, beanspruchten

auch die sogenannten Scholia Gronoviana Erwähnung. — S. 42 „Er ist daher — Quellen“] diese Stelle über die Philosophie des Cicero enthält zwei verschiedene Dinge, die durch den Ausdruck für den Uneingeweihten nicht hinreichend geschieden erscheinen und zu von dem Verf. nicht unverschuldeten Mißverständnissen veranlassen können. — Warum wird bei den verschiedenen Schriftstellern der gens Ateia dieser Name S. 51, 88, 144 Ateius, S. 49, 106 modernisiert Atejus geschrieben? — Nicht zutreffend und kaum auf eigener einigermaßen näherer Bekanntschaft beruhend, erscheint S. 50 der Ausdruck, Sallusts Historien seien „bis auf einige Bruchstücke, besonders Reden“, verloren gegangen. — Q. Cicero verfaßte nach S. 51 „einen annalis“: sein Bruder aber läßt ihn bitten 'ut annales suos emendem et edam' ad Att. II 16, 4. — S. 52 Q. Valerius Catullus] doch C. oder mindestens Q (?).

Diese zum Teil allerdings kleinlichen, aber für das Buch seiner Bestimmung gemäß, wie ich glaube, sämtlich nicht überflüssigen Bemerkungen in gleicher Art fortzuführen, wofür es an Stoff nicht gebräche, würde übermäßigen Raum in Anspruch nehmen. Nur zwei Worte seien noch über die, wie bereits bemerkt, in etwas verändertem Umfange beigegebenen Übersetzungen hinzugefügt: 1) Die von Kopp herrührenden Übersetzungen erscheinen, so weit sie beibehalten sind, vielfach in veränderter Gestalt, obne dafs, was sehr kurz im Vorworte geschehen konnte und wozu nach meiner Ansicht Herr H. verpflichtet war, ein Wort darüber gesagt wäre, ob diese Veränderungen etwa noch von K. selbst herrühren oder ob der Bearbeiter des Buches auch jene einer Umarbeitung unterzogen hat; 2) dafs jetzt eine und die andere Übersetzungsprobe von Donner, Geibel, Th. Heyse ausgewählt ist, darf auf Zustimmung rechnen, namentlich wird man gern die bisher mitgeteilte Übersetzung des reizenden Liedes des Catull auf den Tod des Sperlings seiner Geliebten durch die Heysesche ersetzt sehen; aber diese Freude wird zerstört, wenn man hier das Mafs von drei Hendekasyllaben entstellt (V. 1 „Weinet“ st. „Weint“; Vers 9 „hierhin und dorthin“ st. „hier- und dorthier“; V. 18 „Änglein“ statt „Augelein“), einen (V. 4) wegen eines Homoeoteutons ausgelassen findet, was bei der sonst von Herrn Hubert bewiesenen Sorgfalt nur einem besonderen Mißgeschick zugeschrieben werden kann.

Diese Sorgfalt bekundet auch die Korrektur; die wenigen Druckfehler, die sich noch unangezeigt vorfinden, sind ebenso unbedeutend als die S. 149 angemerkt und nicht der Erwähnung wert.

Breslau.

M. Hertz.

Eutropi breviarium ab urbe condita, edidit Carolus Wagener. Lipsiae, G. Freytag, 1884. 90 S.

Des Eutropius Abrifs der römischen Geschichte ist schon seit Jahrzehnten aus dem Kanon der Lektüre unserer Gymnasien gestrichen, und zwar mit Recht; denn gerade die Zeit der Republik, welche für die Lektüre in den unteren Klassen im besonderen in Betracht kommt, hat der Verfasser mit geringer Wärme behandelt, meist ohne individuelle Charakteristik und mit der Aufzählung trockener historischer Thatsachen sich begnügend. Immerhin bleibt jedoch zu wünschen, daß das so fälschlich geschriebene und als Überblick über die römische Geschichte so praktische Büchlein, das verhältnismäßig wenig von der späteren Latinität entstellt ist, den Schülern der oberen Klassen nicht unbekannt bleibe und in ihrem dauernden Besitze sich befinde. Auch wird der Lehrer öfter für die Anfertigung lateinischer Aufsätze auf dasselbe verweisen und im Geschichtsunterrichte einiges daraus nicht ohne Nutzen verwerten können. Da in diesem Sinne Eutrop noch immer für die Schule ein gewisses Interesse behält, mag auch die neueste Ausgabe desselben von C. Wagener in der Schenkischen Sammlung in dieser Zeitschrift einer kurzen Besprechung unterzogen werden.

Dieselbe giebt unter dem Text einen knappen kritischen Apparat, der an streitigen Stellen alles in Betracht kommende Material (Abweichung der Handschriften, Lesarten der Ausgaben, Konjekturen etc.) vollständig mitteilt und so auch dem reiferen Leser ein eigenes Urteil und weitere Orientierung gestattet. Für die Gestaltung des Textes hat der Herausgeber abgesehen von dem grundlegenden codex Fuldensis mehr als bisher der griechischen Übersetzung des Paeanius Gewicht beigelegt und auf Grund derselben mehrere Emendationen in den Text aufgenommen (vgl. z. B. II 20 *primi belli, quod contra Afros gerebatur* statt *Pavici* — III 10 *abiens* statt *Fabius* — VIII 5 *qualem esse sibi imperatorem* statt *quales . . . imperatores*). Von Konjekturen, die an dem überlieferten Texte an und für sich keinen Anhalt haben, hat Herausgeber nur sparsamen Gebrauch gemacht (so richtig z. B. II 6, wo er das von Duncker vorgeschlagene *corvus* in den Text nach *interfectus* gesetzt und durch einen Punkt von dem vorhergehenden geschieden hat). Auch darin zeigt sich die Besonnenheit, mit welcher Herausgeber zu Werke gegangen ist, daß er auf Grund des Verdachtes von Interpolationen, welcher bei Eutrop öfter nahe liegt, nur sehr selten Veränderungen vorgenommen hat. Um die Vorzüge der Ausgabe kurz zusammenzufassen: dieselbe bietet einen Text, der einerseits auf sicherer handschriftlicher Grundlage beruht, andererseits die kritischen Arbeiten der neuesten Zeit auf diesem Felde gebührend berücksichtigt und verwertet.

Auch mag Erwähnung finden, daß die Kapiteileinteilung einheitlich gehalten und dem Büchlein ein genauer index nominum

beigeben ist. Um einzelnes, womit Ref. nicht übereinstimmt, anzuführen: statt *Veii* (I 19) scheint mir nach dem vom Herausgeber befolgten Prinzipie *Veii* geschrieben werden zu müssen (vgl. VI 20 *Pompei*); auch wird die Schreibart der Ordinalien auf *cesimus*, ferner *Brittani*, *Brittania* sich schwerlich Beifall verschaffen. Das kurz aufeinanderfolgende *sequente anno* (I 15) und *sequenti anno* (I 17) erscheint trotz handschriftlicher Überlieferung ungereimt. Zu den Worten: *Scipio Africanus fratri suo L. Cornelio Scipioni consuli legatus* (IV 4) ist die Hinzufügung von *datu* nach dem Vorschlage Dunckers, welchem der Herausgeber gefolgt ist, sprachlich unnötig, da ohne weiteres *legari alicui* gesagt wird (vgl. Cic. de imp. Cn. Pomp. § 57 *ne legaretur A. Gabinius Cn. Pompeio*), also auch *legatus alicui* nicht unmöglich ist. — Druckfehler: es ist zu lesen II 11 *Romano saucilium* statt *Romanos sauc.* — V 7 *colloquim* statt *colloquium* — VI 1 *bello* statt *bella*. — X 15 *inhonores* statt *inhonoros*. — Die Ausstattung des Buches in Beziehung auf Papier und Druck läßt nichts zu wünschen übrig.

Eberswalde.

August Teuber.

Heinrich Kleist, Die Phraseologie des Nepos und Cäsar nach Verben geordnet für Schüler der oberen Gymnasialklassen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1864. 284 S. 8.

Im J. 1872 erschien in der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin „Das Wichtigste aus der Phraseologie bei Nepos und Cäsar als Anhalt zu weiteren selbständigen phraseologischen Sammlungen aus Livius und später Cicero, sowie als Beihilfe bei den ersten Versuchen freier lateinischer Arbeiten, besonders historischer Art, zunächst für Secunda, nach Materien geordnet, von Dr. George Wichert, Direktor und Professor am Kgl. Domgymnasium zu Magdeburg“. Ich habe dieses Buch in dieser Ztschr. 1872 S. 638 ff. eingehend besprochen und angegeben, was mir an demselben beifallswert oder verfehlt zu sein schien. Eine Zusammenstellung der wichtigsten Phrasen gerade aus Nepos und Cäsar erschien mir sowohl an sich als auch als Anhalt zu weiteren selbständigen phraseologischen Sammlungen aus Livius und Cicero als ein verständiges Unternehmen. Über die Auswahl des Stoffes bemerkte ich, daß der Verf. zwar im großen und ganzen aus seinem Gebiete das Wissenswerteste ausgewählt habe, in einem Punkte jedoch zu viel, in einem andern zu wenig gebe. Das Zuviel fand ich in der Aufnahme derjenigen Stellen, welche ein vorwiegend sachliches, ja oft nur ein speziell technisches Interesse haben, d. i. hauptsächlich derjenigen, welche sich auf die Einrichtung von Kriegsbauten beziehen; das Zuwenig in der Nichtaufnahme einer bedeutenden Anzahl vollkommen legitimer und gewöhnlicher Verbindungen allgemeinerer Natur. In der Bearbeitung des Einzelnen erkannte ich einen hohen Grad

von Sorgfalt und ein erfolgreiches Bemühen, den lateinischen Phrasen die zugleich dem Begriffe des Originals entsprechendste und den Darstellungsmitteln der deutschen Sprache angepaßteste Übersetzung gegenüberzustellen; auch war die sorgfältige Bezeichnung der bestimmten Beziehung zu loben, welche die Phrase in dem Zusammenhang der Stelle hat, der sie entnommen ist. Dagegen bezeichnete ich die Anordnung der Sammlung nach Materien als verfehlt. Ich wies auf die bedenklichen Kapitelüberschriften hin, welche in derjenigen Hälfte des Buches, die sich nicht auf das Kriegswesen bezieht, bei dieser Anordnung nicht zu vermeiden waren, und bezeichnete es als ein widersinniges Verfahren, den charakteristischen Teil der lateinischen Phrase, das Verbum, nicht zum Maßstab der Anordnung zu machen. Dieses verkehrte Prinzip bewirkte vielfach eine Zerreiſung zusammengehöriger Dinge und eine große Zahl von Wiederholungen; aus demselben Prinzip erklärten sich sogar zum großen Teil die angegebenen Lücken der Sammlung. Ich sprach die Vermutung aus, daß der Verf. sich dieser Übelstände bewußt gewesen sei, trotzdem aber die Anordnung nach Materien festgehalten habe, um dem Schüler ein für die Anfertigung freier lateinischer Arbeiten zum Nachschlagen verwendbares Handbuch zu liefern, und versuchte zu zeigen, nicht allein, daß das Buch bei der Undurchsichtigkeit der Anordnung und dem für diesen Zweck zu dürftigen Inhalt sich zum Nachschlagebuch nicht eigne, sondern auch, daß ein solches nicht einmal zu wünschen sei.

Wenn somit die Wichertsche Sammlung zwar nicht ungeeignet erschien, die in Quarta und Tertia erworbenen phraseologischen Kenntnisse zu befestigen und zu erweitern, ihre Brauchbarkeit aber durch erhebliche Mängel gemindert wurde, so haben wir jetzt in der vollständigen Umarbeitung, welche H. Kleist mit dem Wichertschen Buche vorgenommen hat, ein Werk vor uns, in welchem die in jenem begangenen Fehler vermieden, seine Vorzüge aber nicht nur bewahrt, sondern noch erhöht worden sind. Die wichtigste Änderung dieser einem wirklich neuen Buche gleichkommenden Umarbeitung ist die der Anordnung, über welche Kleist, wie ich zu meiner Freude gesehen habe, die von mir in jener Rezension des Wichertschen Buches ausgesprochenen Ansichten teilt und in seiner Umarbeitung durchgeführt hat. In der Erkenntnis, daß das Eigentümliche und Charakteristische eines durch die Verbindung eines Substantivs mit einem Verbum gebildeten lateinischen Ausdrucks stets im Verbum liegt, hat er mit Recht die Anordnung der Beispiele nach Verben, in alphabetischer Reihenfolge dieser letzteren, gewählt. Nur so konnte die Forderung erfüllt werden, die durchaus an jede derartige Sammlung lateinischer Ausdrücke gestellt werden muß, daß die Möglichkeit geboten werde, den ganzen Begriffsumfang eines jeden Verbums zu übersehen. Dieses lobenswerte Streben, das begrifflich

Zusammengehörige nicht zu zerreißen, hat auch dazu geführt, „die Komposita den Stammverben anzureihen und auch da, wo ein Stammverbum nicht vorliegt, die etymologisch zusammengehörigen und sich gegenseitig erläuternden Verben zusammenzurücken (wie *impedire* — *expedire*, *induere* — *exuere*)“; s. Vorw. S. VI. Hinsichtlich der Anordnung der Beispiele aber, welche zusammengestellt den Begriffsumfang jedes einzelnen Verbums veranschaulichen, hat sich der Verf. die Aufgabe gestellt, überall von der ursprünglichen sinnlichen Bedeutung des Verbums, auf deren scharfe Erfassung er mit Recht großes Gewicht legt, auszugehen und, was in vielen Fällen schwer genug gewesen sein mag, durch die Reihenfolge und Gruppierung der Beispiele die Wege darzulegen, auf denen das Verbum von der sinnlichen Grundbedeutung zu den auf das geistige Gebiet übertragenen gelangt ist. Diese Aufgabe hat der Verf. durchweg mit großem Geschick und in überzeugender Weise gelöst, und selbst in Fällen, wo man geneigt sein möchte, die gewählte Anordnung der Beispiele und Nuancierungen der Bedeutung zu mißbilligen, wird man bei näherer Betrachtung doch mit einem Tadel dieser Art zurückhalten. Man könnte z. B. mit einigem Rechte statt *ducere* „führen, ziehen“ vielmehr *ducere* „ziehen, führen“ verlangen (wie denn auch unter *abducere* und *adducere* diese Reihenfolge der beiden Bedeutungen gewählt ist); es ist aber wohl kaum berechtigt dem entsprechend zu fordern, daß die Beispiele für *fossam*, *vallum*, *bellum*, *tempus ducere* vor diejenigen für *ad mortem ducere*, *uxorem ducere*, *exercitum aliquo ducere* gestellt werden. Ebenso wenig läßt sich daraus, daß man dem Verbum *mittere* die Bedeutung „werfen“ als die ursprünglichere zu vindizieren pflegt, während die Bedeutung „schicken“ die spätere sei, die Forderung ableiten, daß *legatos* oder *litteras mittere* nach *tela* oder *pila mittere* gestellt werden müsse; vielmehr erscheint mir das Verfahren des Verf.s ganz richtig, wenn er beide Bedeutungen unter sich als gleichberechtigte Nuancierungen der Grundbedeutung „gehen (laufen) lassen“ aufgefaßt wissen will und dem entsprechend diese letztere an die Spitze stellt.

In nicht minder befriedigender Weise, wie die Anordnung geändert, und mit derselben Sorgfalt, mit welcher das Prinzip der neuen Anordnung im einzelnen durchgeführt ist, sind die großen Lücken der Wichertschen Sammlung ausgefüllt worden. Es fehlten in derselben gerade die für den Schüler wichtigsten Verben, d. i. die Verben von allgemeinerer Bedeutung und deshalb vielseitigster Anwendung, und zwar, wie schon oben angedeutet, weil sich bei jener ihrer allgemeineren Natur in der Anordnung nach Materien trotz des oft sehr bunten Inhalts der einzelnen Abschnitte keine Kapitel fanden, welchen die mit ihnen gebildeten Verbindungen sich auch nur einigermaßen passend hätten einreihen lassen. Durch Kleists Umarbeitung ist das Fehlende mit

solcher Vollständigkeit nachgetragen worden, daß das Buch fast auf das Doppelte des Umfanges angewachsen ist, und nur bei sehr genauer Kontrolle findet man einige wenige Verben unvertreten. Ref. wüßte als solche nur *appellare*, *gloriari*, *arcessere* und *laccessere* zu nennen, von denen einige Beispiele bei der Kompletierung der Wichertschen Sammlung aufgenommen zu werden vielleicht verdient hätten.

Ein ganz besonderes Lob verdient in der Behandlung des Einzelnen die Sorgfalt und der Geschmack, mit welchem Kleist jeder lateinischen Phrase diejenige deutsche Übersetzung beigefügt hat, welche als die geeignetste erschien, eine klare Vorstellung dessen, was durch die Phrase ausgedrückt wird, hervorzurufen. Daß ihm in diesem Punkte und in der vielfach erforderlichen und demselben Zwecke dienenden Angabe des Zusammenhanges, in welchem sich die Phrase findet, von seinem Vorgänger in vorzüglicher Weise vorgearbeitet worden ist, habe ich schon oben bemerkt, und der Verf. ist bescheiden genug, dies in der Vorrede selber anzuerkennen. Es ist aber hervorzuheben, daß der Bearbeiter auch auf diesem Gebiete sehr viel Eigenes — und dies ist lauter Gutes — geleistet hat, sowohl in der Wahl der Übersetzungen für diejenigen lateinischen Verbindungen, die bei seinem Vorgänger fehlen, und hier und da in der Angabe des Zusammenhanges, in welchem sie stehen, als auch nicht selten in der Verbesserung oder Ergänzung des von Wichert gewählten Ausdrucks. Wer da weiß, wie geneigt die Schüler sind, sich mit unklaren Vorstellungen zu begnügen und, wenn ihnen die Aufgabe gestellt wird, sich selbständig auszudrücken, das halb Erfaste am unrichtigen Orte anzubringen, und wie wichtig es daher ist, sie zu einer scharfen Auffassung des Gedankens und des Zusammenhanges anzuleiten, wird die Sorgfalt, mit welcher Kleist dieses Ziel erstrebt hat, freudig anerkennen, und auch einen größeren Aufwand von Worten überall da, wo er zur Erreichung jenes Zieles erforderlich war, für berechtigt erklären¹⁾. Diese Arbeit ist ihm so gut gelungen, daß ich, wenn ich aufgefordert würde, diejenigen lateinischen Verbindungen zu nennen, deren Sinn er durch die beigefügte deutsche Übersetzung und durch Bezeichnung des Zusammenhanges am klarsten und schärfsten wiedergegeben hat, in Verlegenheit kommen würde, und die Nachbesserungen, die ich vorzuschlagen hätte, sind so wenig zahlreich und geringfügig, daß ich sie leichtens Herzens unterdrücken kann. Wenn eine lateinische Stilistik die Aufgabe hat, zur Auffindung desjenigen lateinischen Ausdrucks anzuleiten, der dem durch den deutschen Ausdruck gegebenen Gedanken je nach dem Zusammenhange am

¹⁾ Wiederholungen finden sich nur, wo sie an der Stelle sind. So ist die Verbindung *clamorem excipere et tradere* Caes. B. G. VII, 3, 2 sowohl unter *excipere* als unter *tradere* angeführt.

genauesten entspricht, so steckt in dem Kleistschen Buche ein sehr bedeutendes stilistisches Material¹⁾.

Die Bedeutung der sog. Grammatik für die Erlernung des Lateinischen wird von Schülern und Lehrern oft einseitig überschätzt. Ohne Verstöße gegen die Grammatik, ja auch ohne erhebliche stilistische Fehler zu schreiben lernen viele Primaner, aber sich signifikant und charakteristisch auszudrücken wenige. Jene beschränkte Zahl von Wendungen allgemeinerer Natur, die sich ohne die Gefahr, Falsches zu sagen, von verschiedenen Verhältnissen gebrauchen lassen, namentlich superlativerer Art, und die, in der ersten Arbeit unbeanstandet gelassen, in der zweiten und dritten wiederkehren, jene Unfähigkeit, den charakteristischen Ausdruck zu finden, jene inopia vocabulorum, die den Hilflosen zwingt entweder eine Thorheit zu begehen oder immer wieder zu dem alten, einförmigen Rüstzeug zu greifen, sie sind das taedium des Korrigierenden. Solchen Erscheinungen muß, wenn sie verhütet werden sollen, von früher Zeit an vorgebeugt werden, und dies wird nur möglich sein, wenn man dem Unterrichte in der Grammatik die Aufgabe, den Schüler zu einer gewissen Herrschaft über das lateinische Sprachmaterial zu bringen, gleichwertig an die Seite stellt. Ein Hilfsmittel nun, welches nach seiner Ausdehnung, Beschränkung, Einrichtung und Durchführung in einzelnen geeigneter wäre, hierzu den Grund zu legen, als Kleists Umarbeitung des Wichertschen Werkes, wüßte ich nicht zu nennen, ja auch nicht anzugeben, nach welcher Seite hin eine wesentliche Verbesserung vorzuschlagen wäre. Es erübrigt demnach nur noch die Frage, in welcher Weise das Buch für den Unterricht fruchtbar zu machen ist.

Es ist keine Frage, daß die Benutzung des Buches ohne hohe Anforderungen an die Selbstthätigkeit des Schülers nicht wohl möglich ist. Es scheint mir sogar in dem Sinne geschrieben zu sein, daß der Lehrer sich im wesentlichen auf die Anregung beschränke, die er zu geben hat. Freilich wird man das Buch den Quartanern und Tertianern noch nicht in die Hand geben; doch wird es auf diesen Stufen dem Lehrer vortreffliche Dienste leisten können hauptsächlich in der Art, daß er, am Ende eines Abschnittes in der Lektüre angelangt, an der Hand dieses Buches die in dem gelesenen Abschnitt sich findenden Beispiele dieses oder jenes Verbums — und die häufigsten und in der Anwendung viel-

¹⁾ Nur ein Besserungsvorschlag sei mir gestattet. Entgegen dem Prinzip, die Worte des Schriftstellers unverändert im Zusammenhange zu geben, finden sich einige mal erhebliche Verallgemeinerungen derselben, z. B. *concedo tibi ut hoc facias* nach Caes. B. G. III 18, 7: *quam ab his sit concessum arma uti capiant*, und *dubitationem alicui dare* nach I 14, 1: *eo sibi minus dubitationis dari*. Ich würde der landläufigen Schulpraxis diese Konzession nicht gemacht haben, zumal wenn sie, wie an der zweiten Stelle, mit einer vielleicht nicht ganz unbedenklichen Umwandlung des Ausdrucks (Aktiv st. Passiv) verbunden ist.

seitigsten Verben sind hier gerade die wichtigsten — sammelt und die Schüler durch Kombination der Beispiele einen Überblick über den gesamten Gebrauch des Verbums, wenn auch in bescheidenen Grenzen, und damit auch seine Grundbedeutung finden läßt, sie so auch zugleich zu selbständiger Beobachtung anregend. Für Sekundaner und Primaner aber würde das Buch bei eigenem Gebrauch ein ausgezeichnetes Hilfsmittel sein, den aus der Lektüre des Nepos und Cäsar mitgebrachten Schatz sprachlichen Materials zu revidieren und zu befestigen, wie es auch den Lehrern des Lateinischen in den beiden oberen Klassen zeigt, wie weit dasjenige sprachliche Material reicht, welches den Schülern in den beiden vorhergehenden Klassen bereits bekannt geworden sein kann. Im Unterrichte selbst aber wird der Lehrer vielfache Gelegenheit finden, die Schüler dazu anzuregen, daß sie den Inhalt des Buches sich zu eigen machen und das aus der Lektüre des Livius und Cicero neu hinzukommende Material an diesen Grundstock anlehnen. Wenn bei der Lektüre eine Verbindung begegnet, zu deren völligem Verständnis es passend erscheint, auf verwandte Ausdrücke hinzuweisen, so kann ihm dies einen Anlaß bieten, dann und wann einen ganzen Artikel aus der Kleistschen Sammlung repetieren zu lassen; bei der Anfertigung häuslicher Arbeiten und ebenso bei der Korrektur derselben genügen Andeutungen des Lehrers, um den Schüler, der das Buch im Gebrauch hat, die Verbindung, welche zu wählen ist oder war, selbst finden zu lassen. Solche Anregungen werden genügen, um den strebsamen Schüler in dem Buche heimisch zu machen, und ihn gewöhnen, das aus demselben Erlernte mit dem Fortschritt der Lektüre durch eigene Thätigkeit und selbständige Beobachtung zu befestigen und zu erweitern. Das ist ja allerdings ein hohes Ziel, dessen Erreichung an die Selbstthätigkeit des Schülers nicht geringe Ansprüche stellt und zur Voraussetzung hat, daß sein Interesse an der Sache geweckt werde; aber nur so wird es möglich sein, auch in dem nichtgrammatischen Teile des lateinischen Unterrichts eine Kontinuität der Arbeit herzustellen und die Schüler vor jenen Verlegenheiten, von denen ich oben sprach, zu bewahren, sowie den nichts weniger als lehrreichen Gebrauch des deutsch-lateinischen Lexikons einzuschränken. Denn wenn das Kleistsche Buch auch weiter keinen Zweck erfüllen könnte als den zuletzt genannten, so wäre schon damit viel gewonnen: es würde dann an die Stelle des für den Augenblick (und noch dazu falsch) Entlehnten das aus dem eigenen Besitz Genommene treten. Während nämlich Wichert in verfehlter Weise ein Nachschlagebuch hatte liefern wollen, erhebt das umgearbeitete Buch den Anspruch, daß der Schüler sich den Inhalt desselben zu eigen mache.

Berlin.

Georg Andresen.

Hermann Perthes, Lateinische Wortkunde, vierter Kursus, erste Abteilung. Lateinisch-deutsche vergleichende Wortkunde im Anschluß an Cäsars *Bellum gallicum*. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und deutschen Unterricht. Zweite Auflage besorgt von Prof. W. Gillhausen. Erste Abteilung zu Cäsars *Bell. gall.* I—IV. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. XX u. 197 S. gr. 8. Preis 2,40 M.

Lateinisches Lehrbuch für die Sexta der Gymnasien und Realschulen von Hermann Perthes. Dritte Auflage von Prof. W. Gillhausen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. VII u. 54 S. gr. 8.

Grammatisches Vocubularium im Anschluß an Perthes' lateinisches Lesebuch für Sexta. Bearbeitet von Hermann Perthes. Dritte Auflage besorgt von Prof. W. Gillhausen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. IV u. 89 S. gr. 8. Preis mit dem Lesebuch zusammen 1,60 M.

Die Perthes'schen Lehrbücher haben nach dem Tode des Verfassers in Herrn Prof. W. Gillhausen einen neuen Bearbeiter gefunden. Die bis jetzt vorliegende zweite Auflage des ersten Teils der Wortkunde und die dritte Auflage des Lehrbuches und Vokabulars für Sexta sind getreue Wiederholungen der vorangehenden Ausgabe. Eine Neuerung findet sich nur in dem Vocubularium, die fettgedruckten Primitiva aus den zusammenhängenden Stücken sind nämlich zu den späteren Stücken, wo sie wieder vorkommen, wiederholt, so daß das vorläufige Übergehen eines zusammenhängenden Stückes eine Störung nicht verursacht. Weitere Veränderungen stellt der Bearbeiter in Aussicht, möchten sie so schonend wie möglich vorgenommen werden. Eine Note zu Perthes' Vorbemerkung im Vokabular macht darauf aufmerksam, daß die wissenschaftliche Begründung der Quantitätsbezeichnung in dem „Hilfsbüchlein für die Aussprache der lateinischen Vokale in positionslangen Silben von Anton Marx. Mit einem Vorwort von Franz Bücheler. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883“ nunmehr erschienen ist. — Bei dieser Gelegenheit mag noch verwiesen werden auf die eingehende Abhandlung: *Der lateinische Unterricht in den drei unteren Klassen der Mittelschulen nach den Lehrbüchern von H. Perthes von Gymnasiallehrer Andreas Menning (Programm des evangl. Gymnasiums in Schässburg 1884).*

Berlin.

Ernst Naumann.

O. Weiffenfels, Syntaxe latine suivie d'un résumé de la versification latine, y compris les mètres d'Horace. Berlin, librairie de Weidmann, 1885. VIII u. 204 S. 3,50 M.

Die Veranlassung, dieses Buch zu schreiben, lag in den Bedürfnissen des hiesigen Collège royal français, an welchem bisher die lateinische Syntax in französischer Sprache, aber unter Zugrundelegung einer deutsch geschriebenen Grammatik gelehrt wurde. Daß dies für die Schüler manche Unzuträglichkeiten im Gefolge hatte, läßt sich denken.

Von den in Frankreich erschienenen Schulbüchern dieser Art konnte, da am Collège nach deutscher Methode unterrichtet wird, natürlich keins zum Gebrauch herangezogen werden. War aber auch unter den deutschen Schulgrammatiken keine, bei der es sich gelohnt hätte, sie in das Französische zu übertragen? Vielleicht nicht, wenigstens nicht ohne vielfache Modifikationen, und jedenfalls war der Verfasser des vorliegenden Werkes, ein ausgezeichnete Kenner des Lateinischen und Französischen, ganz der Mann dazu, selbständig eine solche Syntax zusammenzustellen.

Die Reihenfolge, in welcher der Stoff behandelt wird, ist dieselbe wie in den anderen lateinischen Grammatiken. Man kann in einem Buche dieser Art die einzelnen Erscheinungen nicht behandeln, ohne fortwährend mit fremden Arbeiten gleichen Inhalts in Kontakt zu bleiben. Wie sich die zahlreichen an deutschen Schulen eingeführten Grammatiken einander ähneln, so ist auch diese jenen ähnlich; neue Grammatiken stützen sich eben naturgemäß auf ihre Vorgängerinnen. Und man muß es loben, daß Verf. der Versuchung, etwas Besonderes zu sagen und von dem bewährten Gewöhnlichen abzuweichen, widerstanden hat; die Nötigung, das Herkömmliche in fremder Sprache zu formulieren, liefs seiner Selbstthätigkeit hinlänglich Spielraum.

Bei der Abfassung ist Verfasser von dem Grundsatz geleitet worden, alles Wesentliche des Sprachgebrauchs klar zu beleuchten und eines aus dem anderen abzuleiten, ohne durch viele Ausnahmen, die sich dem, welcher die Hauptsache erfaßt hat, von selbst erklären, das Verständnis des eigentlich Regelmäßigen zu erschweren; unsere Schulgrammatiken enthalten vielfach gar zu zahlreiche Einschränkungen. Bei diesem Bestreben, das Gesetzmäßige und Charakteristische zu möglichst großer Falschheit herauszuarbeiten, war W., wie es in der Préface heißt, bemüht, die banale Klarheit des Trivialen zu vermeiden; das Buch soll das Verständnis erleichtern und nicht zu rein mechanischem Lernen verleiten.

Man muß anerkennen, daß Verfasser dies konsequent und glücklich durchgeführt hat, und das bedeutet etwas; denn es ist keine Kleinigkeit, für die einzelnen Regeln die präzise Ausdrucksform zu finden und ein Prinzip auch nur in einem bestimmten Abschnitte gleichmäßig zu beobachten. Aber ich kann doch ein großes Bedenken nicht unterdrücken. Die Praxis lehrt, daß im Anfangsunterrichte das Können ebensoviel gilt als das Kennen, daß hier das Verstehen mehrfach erst nach dem Wissen eintritt, kurz daß das mechanische Lernen nicht zu entbehren ist. Ich könnte mich daher mit der Fassung der Regeln ganz einverstanden erklären, wenn diese Syntax nur in Prima und Sekunda gebraucht würde; soll aber das Buch schon in Unter-Tertia oder gar schon früher dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden, wo die Schüler der Anstalt erst in die französische Konversation eingeführt werden und sicher noch gewaltig mit dem Ausdruck zu ringen haben, dann glaube

ich, hätte die Rücksicht auf die unbeugsame Wirklichkeit eine knappere Form der Regeln verlangt, da anfangs meines Erachtens ein wörtliches Erlernenlassen der Hauptregeln nicht zu umgehen sein wird. Sollte ich damit das Richtige getroffen haben, so er giebt sich für mich, dafs es angezeigt gewesen wäre, wenigstens in dem Pensum der Unter- und Ober-Tertia die eigentliche Regel durch den Druck hervorzuheben und manche Begründungen und Erklärungen in Anmerkungen zu verweisen. Ich meine, dafs das eine Wohlthat für Lehrer und Schüler gewesen wäre; beide werden z. B. an einem § 24 tüchtig zu thun haben.

Was die Beispiele betrifft, so hat Verf. viele fast allen Grammatiken gemeinsame ohne Bedenken auch für seine Zwecke verwertet. Mit Recht; sie gehören ja niemandem eigentümlich an¹⁾. Es finden

1) So ist auch das auf S. 131 angeführte Beispiel *regio imperio duo sunt iique consules appellantur* gewifs manchem ein alter Bekannter. Ich würde es in diesem Wortlaut nicht gegeben haben. Denn beherzigenswert scheint mir, worauf ich von P. Harro aufmerksam gemacht bin und was ich selbst lediglich bestätigt gefunden habe, dafs solche Imperative wie das obige *appellantur* eigentlich gar nicht vorhanden sind.

Ziemlich häufig finden sich ja Imperativformen von Deponenten auf *re* und *mini* (dahin rechne ich auch Liv. 1, 47, 5 *devolvere*, Liv. 2, 12, 10 *accingere* und Ähnliches bei Vergil). Dagegen sind die auf *tor* ganz selten; Ausdrücke wie bei Vergil Georg. 2, 425 *nutritor olivan* (dergleichen sonst noch bei Plautus, Terenz und Cato) begegnen schwerlich bei einem Schulschriftsteller, ja umgekehrt ist *arbitrator* u. a. dieser Art in Gebrauch gewesen (vgl. Kühner LG. 1, 444). Aber Formen des eigentlich passiven Imperative, den wir stand- und gewissenhaft unsere Sextaner lernen lassen, finden sich in klassischer Prosa nirgends und sind jedenfalls auch sonst so vereinzelt, dafs man Mühe haben wird, ein Exemplar ausfindig zu machen. In einer lex regia bei Festus steht *tollitor* (Brunns² S. 8). Bei Cic. de leg. 2, 60 aber haben die Hss. *tollitur*, und so schreiben Vahlen und Müller (Brunns² S. 31); ebenda 3, 8 haben die Hss. *appellamino*, und so steht im Text bei Baier, Vahlen und Müller (ebenso Kühner LG. 2, 150; vgl. H. Jordan, Krit. Beitr. S. 245 f.); endlich ist bei Hor. Carm. 3, 19, 12 *miscentur* eine Konjekture von Jan. Rutgers und das überlieferte *miscentur* nicht zu beanstanden. Das ist alles. Wirklich alles? Ja. Wozu quälen wir dann aber unsere Sextaner mit „du sollst gelobt werden“ u. s. w.? Ich weifs es nicht. Auch unsere Lesebücher für Sexta geben auf diese Frage keine Antwort; denn beim Durchblättern derjenigen, die mir augenblicklich zur Hand sind, gewinne ich den Eindruck, dafs die Verfasser mit den paar von ihnen gegebenen Beispielen nur ihrer Pflicht genügen wollten, da doch einmal *laudator* u. s. w. gelernt wird. Bei Bonnell¹¹ (Geyer und Mewes) hat zwar Stück 45 die Überschrift „*amare, amari*“, es findet sich aber weder hier (nur Satz 13 ist mir zweifelhaft) noch im ganzen Buche ein Beispiel, ebensowenig bei Beck²; Gedike-Hofmann¹², Richter³ und Hellwig brauchen zur 2—3 Striche zu machen, und ihr Buch ist frei von Ausdrücken, die naturgemäfs allein in Gesetzen, Verträgen und Testamenten vorkommen können. Etwas mehr Beispiele haben Ostermann¹¹, Schaele¹³ und Spiess¹⁴. Aber ein Unicum ist Perthes' LB.², der mit bewußter Konsequenz diese Formen über sein ganzes Buch ausgestreut hat und sie auf S. 7. 12. 13. 18. 25. 31. 33. 39. 41. 42 in vielen selbstgebildeten Sätzen (und was für welchen!) tapfer einübt.

Ich glaube, man kann sich ruhigen Herzens darauf beschränken, dafs man den Sextaner nur vom Deponens diese Formen lernen läfst, und auch hier nur die auf *re* und *mini*.

sich aber auch eigene, und zwar scheint Verf. besonders darauf sein Augenmerk gerichtet zu haben, dafs sie möglichst verständlich seien und keiner besonderen Erklärung bedürfen. Die Wahl der Beispiele ist eine glückliche zu nennen, wenigstens im ganzen; dafs sich im einzelnen mancher dies oder jenes anders wünschen und z. B. die Ansicht vertreten wird, dafs die Beispiele immer einen vollständigen Gedanken enthalten sollen, läfst sich erwarten. Manchmal kann man auch zweifeln, ob Verf. gut daran gethan hat, den ursprünglichen Wortlaut einer Stelle festzuhalten; z. B. bei *si tu et Tullia valetis, ego et Cicero valemus* (§ 7) wird dem Schüler die Bedingung und Folge nicht sofort einleuchten, und es wäre vielleicht im Interesse seines Verständnisses gewesen, *bene est* (§ 2) zwischen beiden Sätzen einzufügen¹⁾ oder ein anderes ähnliches Beispiel zu wählen.

Die Beispiele sind am Ende der einzelnen Paragraphen nicht so angehäuft wie in vielen anderen Grammatiken; dafür hat Verf. sie mit der Regel in engere Verbindung zu bringen gesucht, sie gleichsam in den Organismus der Grammatik aufgenommen und in Parenthese zahlreiche kurze Bemerkungen hinzugefügt, welche das Besondere des Falles hervorkehren und zum Nachdenken auffordern. Dahinter steckt ein gut Stück geistiger Arbeit. Aber was ist für den Anfänger wichtiger, die Regel oder das Beispiel? Ich glaube, die Praxis wird am Ende der Regel eine gesonderte Zusammenstellung (mit Absatz) von Beispielen vorziehen und zwar mindestens je eins für jede angeführte Besonderheit fordern; das hier häufig angewandte Kolon macht die Sache zuweilen dunkel. So gehört § 7 das erste Beispiel nicht zu den unmittelbar vorhergehenden Worten. Mein Ideal ist eine Grammatik, die aus Beispielen mit angehängter Regel besteht²⁾.

Bei sehr vielen Beispielen ist eine französische Übersetzung gegeben, die durchweg, so viel ich von dieser Sprache verstehe, ausgezeichnet genannt werden mufs. Hier beschleicht mich aber wieder das Bedenken, ob dem Schüler der Tertia die Sache hierdurch nicht erschwert wird. Jedenfalls hat er doch die Übersetzung so wie sie gegeben ist, zunächst mitzulernen (die Kenntnis der französischen Sprache kann auf dieser Stufe wohl noch nicht so entwickelt sein, dafs *s'opposer à une motion, égalet les hommes de bien* u. s. w. eine klare Vorstellung erwecken); seine Arbeit wird dadurch, meine ich, wesentlich vermehrt. Ob es nicht besser gewesen wäre, mit den französischen Übersetzungen im Tertianer-

¹⁾ Frey will *bene est* ergänzt wissen, „was in dieser Verbindung der Kürze wegen oft fehlt“. Dies verwirft mit Recht K. Lehmann unter Hinweis auf ad fam. 14, 18, 2 und ad Q. fr. 1, 1, 46; vgl. in dieser Ztschr. 1884 Jahresber. S. 11.

²⁾ § 197 Rem. 3 wird an zweiter Stelle ein Beispiel gegeben, zu dem die Regel nicht vorhanden ist. Hier müssen Zeile 3 hinter *régissante* etwa folgende Worte fehlen: 'mais on met l'indicatif du plusqueparfait, s'il y a un imparfait dans la proposition régissante'.

pensum zurückhaltender zu sein und auch später die deutsche Übersetzung häufiger, als es geschehen ist, hinzuzusetzen?

Der erste Teil, welcher die Kasuslehre, Zeit- und Raumbestimmungen, sowie die Präpositionen behandelt, entfernt sich am wenigsten von dem Herkömmlichen. Hier bot sich auch am wenigsten Gelegenheit zu einer erklärenden Behandlung. Vor Grübeleien über den ursprünglichen Sinn der einzelnen Kasus hat sich Verf. in Acht genommen. Doch findet sich einzelnes, was daran streift, das zwar verständlich gehalten ist, aber ebenso gut auch hätte fortgelassen werden können.

Die Hyperakribie der heutigen Philologie kann ängstlich machen beim Aufstellen von Regeln. So steht überall geschrieben, daß nach *piget*, *pudet* u. s. w. statt des Genetivs auch der Infinitiv, nach *poenitet* auch ein Satz mit *quod* stehen könne. Mit gesundem Menschenverstand ist nicht zu begreifen, weshalb nicht auch nach den andern Verben *quod* stehen darf. Dies als Regel zu dekretieren gestattet der Geist der heutigen Philologie nicht, weil sich aus mustergültigen Schriftstellern die erforderlichen Beispiele nicht beschaffen lassen. Ich halte es für einen Zufall, daß sich bei Cicero *quod* nicht auch nach *piget*, *pudet* und *taedet* findet (nach *miseret* ist es nachweisbar), und würde meinerseits den Mut gehabt haben, die Regel mit *quod* auf alle diese *Impersonalia* auszudehnen. Verf. erweitert die Regel nur hinsichtlich *miseret*: ein Beweis seiner Vorsicht und ein Zeichen, daß er in diesem Punkte den Sprachgebrauch scharf beobachtet hat.

Unsere vollständigen Schulgrammatiken schweifen alle in das Gebiet des Stilistischen hinüber, und meiner Meinung nach wäre es das Beste, wenn das für die Schule erforderliche Stilistische ganz in die Grammatik aufgenommen würde, die man dem Schüler in die Hand giebt. Auch der Verf. hat in den Kapiteln über Substantiva, Adjektiva und Pronomina das Stilistische zu berühren nicht vermieden. Gleichwohl handelt es sich hier nicht um Anweisungen zu einer zierlichen Redeweise, sondern um wichtige Hauptsachen der lateinischen Sprache, welche schon in den mittleren Klassen zu erwähnen sind und dem Schüler, in einigen Kapiteln vereinigt, jedenfalls in Ober-Sekunda vorgeführt werden müssen. Ist es wünschenswert, daß solche stilistischen Anweisungen in der Grammatik gegeben werden, dann bedarf diese Syntax künftig einer nicht unbedeutenden Vervollständigung hinsichtlich 1) der lateinischen Wortstellung, 2) der lateinischen Satz- bildung und Satzstellung, 3) des Charakteristischen der lateinischen Darstellung.

Ungewöhnliches und Singularitäten des Sprachgebrauches bringt Verf. so gut wie gar nicht zur Erwähnung, was sehr zu loben und bei Ellendt-Seyffert ein Übelstand ist. Der Fassungskraft des Schülers ist auch da, wo Verf. weiter geht als andere, vielleicht nicht zu viel zugemutet. Vgl. § 93; § 138, 4, rem. 2.

In der Modus- und Tempuslehre ist es besonders schwer, dem Praktischen und Wissenschaftlichen zugleich zu genügen. Charakteristisch für die Behandlungsweise des Verfassers sind Paragraphen wie 143 und 145, welche durch die in ihnen waltende Klarheit unmittelbar für sich einnehmen.

In dem Abschnitt über die *Consecutio temporum* (§ 150—160) hat Verf. etwas, was mir an vielen Grammatiken immer als ein Fehler erschienen ist, zu vermeiden gesucht. Man läßt sich hier leicht durch die Berücksichtigung einzelner Abnormitäten, wie sie teils als Folge individueller Laune, teils aus Unachtsamkeit selbst bei den besten Schriftstellern begegnen, zur Aufstellung feiner Unterschiede verleiten, welche den Hauptgesichtspunkt zu verfinstern geeignet sind. Verf. hat sich davor gehütet. Solche Ausnahmen jedoch, welche eine logische oder psychologische Erklärung haben, sind berücksichtigt worden. Vgl. § 155—157.

Die Umschreibung des Konjunktivs *Futuri* faßt Verf. etwas anders als gewöhnlich (s. § 159; § 160; § 270), indem er betont, daß in allen abhängigen Sätzen mit irgendwie finalem Sinne der Konjunktiv *Futuri* ersetzt sei durch irgend einen anderen entsprechenden Konjunktiv, da man die Bezeichnung der Zukunft als überflüssig habe fallen lassen. Diese Erklärung scheint mir nicht verwerflich. Aber gewundert hat es mich, daß Verf. auf halbem Wege stehen geblieben ist und nicht auch die Umschreibung des Konjunktivs *Futuri* (*futurum sit, ut . . .*) gestrichen hat. Bekanntlich läßt sich dieselbe nicht belegen¹⁾. Selbst *quaesivisti ex me, num omnia ante adventum tuum composita futura essent* ist dem Schüler nicht vorenthalten, obgleich es dafür meines Wissens nur eine Belegstelle giebt. (Cic. ad fam. 6, 12, 3).

Auch den Begriff der indirekten Rede faßt er etwas anders, um die Konjunktive aller in einem logischen Abhängigkeitsverhältnis stehenden Nebensätze leichter zu erklären (§ 269).

Bei der Behandlung der abhängigen Sätze hat sich Verf. durch die Grammatik von Müller-Lattmann inspirieren lassen. Äußerlich ist er diesem Buche nicht gefolgt; aber die beigegebenen Erklärungen und die Erwägungen über den Unterschied des Konjunktivs und Indikativs nach verschiedenen Konjunktionen sind im Geiste der genannten Grammatik abgefaßt. Es muß als fraglich bezeichnet werden, ob diese Behandlung für Schüler nicht zu subtil ist; wissenschaftlich ist sie jedenfalls. Selbst an dem Konjunktiv *Imperfecti* nach dem *cum* *narrativum* ist Verf. nicht schweigend vorübergegangen, wie die meisten anderen Grammatiken. Wem an dem Praktischen genügt, der wird im grammatischen Unterrichte Zusätze wie § 196 rem. 2 überschlagen und solche Unterschiede ignorieren wie *utile est nescire* und *utile est*

¹⁾ Zuerst betont von P. Harro in der 2. Aufl. seiner Hauptregeln (1876) S. V; dann von Kippel in den Bl. f. d. bayer. GW. 1863 S. 391 ff.

quod nescimus (§ 206), auch von dem Konjunktiv nach dem *cum* iterativum, den Verf. § 194 erwähnt, gänzlich schweigen.

In dem Abschnitt über die Relativsätze hebt Verf. im Gegensatz zu anderen Grammatiken hervor, daß nur der finale Sinn und gewisse Arten des potentialen Sinnes durch den Konjunktiv ausgedrückt werden müssen, während es in den anderen Fällen (§ 220, 2—3) oft nachdrucksvoller ist, dem Leser die logische Beziehung zu überlassen und die bloße, unzweideutige Thatsache durch den Indikativ hinzustellen.

Auch hinsichtlich der indirekten Fragen hat Verf. eine von dem gewöhnlichen Wege etwas abweichende Bahn eingeschlagen; vgl. besonders § 224, der mir sehr gefällt.

Aus dem Abschnitt über die Modi geht vorzugsweise deutlich hervor, daß die Syntaxe latine der erforderlichen Selbständigkeit nicht entbehrt. Wo es sich durch ein kurzes und klares Wort machen liefs, hat er einer gedankenlosen Hinnahme des Thatsächlichen vorbeugen wollen. Vgl. die Anmerkungen zu § 277; § 275; § 274 rem. 3; § 276 rem. Dagegen sind z. B. § 288 beim *Dativus gerundii* einige Formeln, die sich in allen Grammatiken finden, denen aber der Schüler bei der Lektüre niemals begegnet, mit Recht fortgelassen.

Das Kapitel über die Konjunktionen (§ 294—312) bringt ungefähr das Übliche. Die Unterschiede sind in der Mehrzahl der Grammatiken hier etwas zugespitzt. Weissenfels läßt weiteren Spielraum; ob man z. B. *et* oder *que* oder *atque* zu sagen gut thut, hängt allerdings oft von der Euphonie und dem Rhythmus ab.

Der letzte Teil des Buches, der von Prosodie und Metrik handelt, ist ausführlicher als in den andern Grammatiken. Ich muß gestehen, daß mir das bei Ellendt-Seyffert u. a. Gebotene völlig ausreichend zu sein scheint, um die Form der Dichter Ovid und Vergil zu verstehen. Aber die summarische Darstellung, welche Verf. gegeben hat, ist tadellos klar und in Übereinstimmung mit dem heutigen Stande der Wissenschaft. In Sachen der Prosodie ist Verf. fast ganz den Schriften Lucian Müllers gefolgt, eines auf diesem Gebiete, sehr zuverlässigen Führers.

Was die Metra des Horaz betrifft, so hat sich Verf. auf den Standpunkt der modernen Metrik Rofsbachs und Westphals gestellt, die durch H. Schiller und R. Koepke popularisiert worden ist. Seit zehn Jahren habe ich selbst diese Metra so meinen Schülern expliziert, und sie haben es so nicht nur am schnellsten und besten verstanden, sondern auch am sichersten behalten. Auffallend ist es, daß Verf. den Choriambus und Adonius als logaödische Dipodieen erklärt hat, wohl um auf diese Weise in der Asklepiadeischen und Sapphischen Strophe die metrische Einheit herzustellen.

Durch Abstufungen des Drucks ist Übersichtlichkeit hineingebracht, der Druck selbst sehr korrekt, die ganze Ausstattung des Buches eine sehr freundliche.

Hätte Verf. bei Abfassung seines Werkes auf die revidierten Lehrpläne mehr Rücksicht genommen, so würde er den Stoff an vielen Stellen etwas beschränkt und auf diese Weise mehr ein Schulbuch im eigentlichen Sinne hergestellt haben. Aber das, was er geboten hat, ist etwas Einheitliches und Gediogenes.

H. J. Müller.

Paul Klaucke, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Im genauen Anschluß an Lektüre und Grammatik. Für Untersekunda. Zweite, sehr veränderte Auflage. Berlin, W. Weber, 1884.

Die neue Auflage des 1877 zuerst erschienenen Buches ist in der That eine sehr veränderte. Schon der Titel weist einen Zusatz auf, welcher von vornherein klarstellen soll, daß der Verf. sich eng an Lektüre und Grammatik angeschlossen hat; gearbeitet war allerdings schon die erste Auflage nach diesem Grundsatz.

Wesentlicher ist die Neugestaltung des Inhalts. Die 1. Aufl. bot auf 140 S. 15 Nummern, in welchen Caes. BG. V, Liv. VIII u. IX und Cic. Cat. mai. bearbeitet waren. Die neue Aufl. giebt auf 202 S. Bearbeitungen von Liv. Praef., I 1 u. 2, II, VIII, IX, Caes. BG. VIII Praef., BC. III 73—112, Cic. Cat. mai. u. Parad. prooem., 1, 2, 3, 5, 6.

Der Caes. BG. V behandelnde Teil der 1. Aufl. ist aus diesem Buche in des Verf.'s Übungsbuch für Tertia übergegangen. An Stelle dessen ist der Abschnitt aus Caes. BC. getreten, welcher „so gehalten ist, daß sofort die Neuversetzten ihre Kräfte daran üben können“. Weshalb Verf. denselben, da er doch damit den Anfang der Übungen machen lassen will, nicht auch an die Spitze des Ganzen, sondern in die Mitte gestellt hat, ist mir nicht klar. — Neu ist ferner der Abschnitt über Liv. I u. II.

Schon diese Änderungen würden es nicht angänglich erscheinen lassen, beide Auflagen neben einander zu gebrauchen; noch weniger gestattet dies die sonstige Umgestaltung des Textes. Dieselbe entspricht in einigen Punkten den Wünschen, welche ich in dieser Ztschr. 1877 S. 725 ff. bei der Rezension der 1. Aufl. geäußert habe; womit ich übrigens nicht gesagt haben will, daß der Verf. diese Änderungen vorgenommen hat, um den von mir geäußerten Wünschen nachzukommen. Zunächst ist der Stil einer gründlichen Revision unterzogen, und zwar nach der Richtung hin, daß zu lange Perioden verkürzt und viele Wendungen in besseres Deutsch gebracht sind. Diese an sich löbliche Änderung hätte allerdings noch gründlicher sein können. An einer Stelle hat dieselbe aber zu einer offenbaren Verschlechterung geführt. Denn wenn S. 89 von zwei Punkten eingeschlossen der selbständige Satz steht: „Nicht als ob er nicht geglaubt hätte, den Feinden gewachsen zu sein, sondern weil er

sich scheute, ohne Befehl des Diktators den Kampf zu beginnen“, so ist das ein Fehler, insofern ein Nebensatzgefüge ohne Hauptsatz erscheint.

Indessen alle diese Änderungen sind sehr unwesentlich im Verhältnis zu dem Prinzip, nach dem das Buch gearbeitet ist. Dieses Prinzip ist die Zusammenfügung einer Fülle von Beispielen für bestimmte syntaktische Regeln zu einem scheinbar zusammenhängenden Übersetzungsstücke. Einen solchen Grundsatz halte ich heute noch ebenso für falsch, wie ich ihn vor 7 Jahren für falsch erklärt habe. Denn ich habe durch die Praxis dieser 7 Jahre mich nur in meiner Ansicht bestärkt gefunden, daß dem Schüler, will man ihn wirklich durch Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische zu einem klareren Sprachbewußtsein führen, nur gutes Deutsch zur Übertragung in die fremde Sprache gegeben werden darf, ein Deutsch, wie es ein gebildeter Mann zu schreiben imstande wäre. Das giebt der Verf. nicht, kann es auch nicht geben, da derselbe den Grundsatz befolgt, möglichst viele Beispiele für eine beschränkte Zahl von syntaktischen Regeln in seine Darstellung zu verflechten. Wenn also z. B. in dem neu hinzugekommenen Teil des Buches S. 19 ff. auf 2 S. 19 Beispiele für den Konjunktiv nach Relativen, S. 22 ff. auf 1³/₄ S. 26 Beisp. direkter und indirekter Fragen, oder in dem umgearbeiteten Teile des Buches S. 148 f. auf 1 S. 10 B. für irreale Bedingungssätze, S. 150 f. auf 1 S. 24 B. für Fragesätze. S. 154 f. in 60 Reihen 18 B. für den unabhängigen Konjunktiv, 19 für Fragesätze, S. 160 in 36 Reihen 15 B. für den Konjunktiv nach Relativen, S. 179 ff. auf 2 S. 10 B. für irreale Bedingungssätze, 16 für den unabhängigen Indikativ, 26 für Fragesätze gegeben werden, dann kann ich das nur für unnatürlich halten, für eine Gewalt an der deutschen Sprache, welche auf den deutschen Stil der Jugend einen nachteiligen Einfluß ausüben muß. Sind deutsche Beispiele zur Einübung der Grammatik notwendig — und auch ich halte sie für notwendig —, dann gebe man sie in einzelnen Sätzen, nicht in einer scheinbar zusammenhängenden Darstellung, welche, wie jede zusammenhängende Darstellung, sobald sie dem Schüler in die Hand gegeben wird, diesem als Muster dienen soll. Bücher in schlechtem Deutsch sind unter allen Umständen von den Schülern fern zu halten. Dem Verf. aber ist es trotz aller Umarbeitung nicht gelungen, ein Buch herzustellen, das den an die Sprache eines Schulbuches zu stellenden Anforderungen auch nur einigermaßen genügt.

Es ist mir keineswegs unbekannt, daß der Verf. diese meine Ansicht für unberechtigt hält. Allein gerade weil derselbe ohne Rücksicht auf die Kritik seine Ansicht zur Geltung bringt — und wer wollte ihm das verdenken? —, so ist es die Pflicht derer, welche seine Ansicht nicht teilen, immer und immer wieder nachdrücklich auf die Nichtberechtigung des Prinzips aufmerksam zu

machen, welches in diesem Buche befolgt ist. Dafs ich mit meiner Ansicht nicht allein stehe, hat mir eine grofse Zahl von Zuschriften bewiesen, welche nach dem Erscheinen meiner ersten Rezension mich der Zustimmung von Fachgenossen versicherten. Nicht minder mufs ich in einer andern Beziehung an der früheren Opposition gegen das vorliegende Buch festhalten. Entnimmt man der Lektüre den Stoff zu den schriftlichen oder mündlichen Übungen im Übersetzen aus der Muttersprache, so müssen die betr. Übungsstücke stets darauf ausgehen, das Verständnis des Inhalts dieser Lektüre bei den Schülern zu vertiefen. In den untersten Klassen kann das bei der Einfachheit des Inhalts der gelesenen Schriftsteller dadurch geschehen, dafs man die Sätze der Lektüre umformt. Denn da kommt es darauf an, durch die verschiedenartige Gestaltung der einzelnen in der fremden Sprache gelesenen Sätze das Verständnis dieser Sätze selbst zu vertiefen. Der Zusammenhang des Ganzen wird dann ganz von selbst klar werden. Aber schon in Quarta bei der Lektüre des Nepos oder der Zusammenstellung L'Homonds oder anderer ähnlicher Bücher ist diese Methode nicht mehr anwendbar, weil hier der Zusammenhang eines gröfseren Abschnitts nur dadurch zur Klarheit gelangt, dafs man die Hauptgedanken herauschält und dann zusammenstellt. Noch mehr ist dies notwendig bei Cäsar, noch mehr bei Livius, am meisten bei Cicero. Diese Meister des Stils haben es nicht nur beabsichtigt, sondern auch verstanden, ihren Gedanken eine Form zu geben, welche denselben gerade den Eindruck auf den Leser sichert, den der Autor hervorbringen will. Wer daher die Lektüre dieser Meisterwerke mit Schülern treibt, wird zunächst dafür zu sorgen haben, dafs die vom Schriftsteller beabsichtigte Wirkung des Kunstwerks bei den Schülern eintritt. Will der Lehrer dann — und das halte ich für sehr wichtig und geradezu unerläfslich — den gewonnenen Eindruck durch Klarlegung des Gedankenganges befestigen und vertiefen, so wird es seine Aufgabe sein, die Hauptgedanken herauszusuchen, geschickt zu gruppieren und in klarer Sprache darzustellen. Diese Thätigkeit ist keineswegs leicht, ja ich halte sie, gestützt auf eine recht lange Praxis in diesem Fache, für viel schwerer als die Art der Behandlung, welche der Verf. des vorliegenden Buches gewählt hat.

Derselbe hat nämlich die Stücke des Cäsar, Livius und Cicero in eine andere Form umgeschrieben. Dafs in diesem Falle der Verf. weit hinter seinen Originalen zurückbleiben mufste, ist a priori anzunehmen, da er sich Meisterwerke zur Umschreibung gewählt hatte. Aber selbst wenn der Verf. ein hervorragendes Talent der Darstellung besitzt, so konnte dasselbe schon deshalb nicht zur Entfaltung kommen, weil er ja nicht den Zweck der eindrucksvollen Darstellung, sondern den der Einübung grammatischer Regeln im Auge hatte. Bedenkt man nun, dafs die

vom Verf. behandelten Parteien des Livius in der kleinen Weissenbornschen Ausgabe 107, im vorliegenden in groß Octav gedruckten Buche 123 Seiten einnehmen, die betr. Parteien des Cäsar bei Nipperdey 18¼, bei Klaucke 24¼ Seiten umfassen, die betr. Parteien des Cicero in der Textausgabe von Müller 44, bei Klaucke 53¼ Seiten beanspruchen, so kann man sich ein Bild davon machen, in welcher Weise die Originale verwässert und verwaschen sind. Ich halte es für eine Sünde an unserer Jugend, derselben in dieser Weise den Geschmack an den Erzeugnissen der römischen Litteratur zu verderben. Wer es erfahren hat, mit welchem Eifer die Schüler sich daran beteiligen, den Gedankengang des gelesenen Schriftwerks herauszufinden, wie sie sich bemühen, nachdem der Lehrer ihnen einige Parteien in Exercitien oder Extemporalien kurz zusammengefaßt hat, nun auch ihrerseits den Rest selbständig in ähnlicher Weise zusammenzufassen, eine Übung, die, mündlich oder schriftlich angestellt, sehr gute Resultate für die Klarheit des Denkens liefert, der wird es mit mir tief bedauern, daß ein Mann wie Klaucke seine schöne Kraft dazu anwendet, die herrlichen Werke des Cicero, Livius und Cäsar in eine so ungenießbare Form umzugießen. Man lese Livius II 10 und vergleiche damit Klaucke S. 16: „Horatius sieht dies (sc. das Fliehen der Seinen); er sucht die einzelnen zurückzuhalten, stellt sich den Fliehenden in den Weg, schilt die einen und beschwört bald diesen, bald jenen, die Brücke nicht aufzugeben. „Zweifelt nicht daran“, sprach er, „wenn erst der Übergang über die Tiber frei ist, werden die Feinde sofort in die Stadt eindringen.“ Und zu den andern gewandt: „Bedenkt, was aus euch, was aus euern Weibern und Kindern werden wird. Seid überzeugt davon, sie werden in die Knechtschaft geschleppt werden, und ihr selbst werdet eines schmachvollen Todes sterben. Oder glaubt jemand unter euch, daß man irgend einen schonen wird? Gerade als ob ihr nicht wüßtet, daß die Feinde von Mitleid weit entfernt sind und nicht eher vom Morde abstehen werden, als bis ihr alle ohne Ausnahme getötet seid.“ Und wieder zu andern: „Wenn die Rettung der Stadt auf andere Weise nicht möglich ist, so brechet mit Feuer und Schwert und mit welchen Mitteln ihr nur könnt die Brücke ab. Inzwischen werden ich und andere den Feinden Widerstand leisten. Denn ich zweifle nicht daran, daß viele meinem Beispiele folgen werden. Wer jetzt für das Vaterland stirbt, wird die höchste Ehre erlangen; wer aber sein Heil in der Flucht sucht, wird Schimpf und Schande davontragen. Jetzt also zeigt, daß ihr Römer seid: dann werdet ihr so großen Ruhm erlangen, daß von eurer Tapferkeit selbst die spätesten Nachkommen noch reden werden. Wenn mir aber niemand beisteht, werde ich allein, so lange ein einziger Mann einem ganzen Heere Widerstand leisten kann, den Angriff der Feinde abhalten. Bevor sie in die Stadt eindringen, sollen sie

sicherlich erfahren, was ein Römer durch Tapferkeit ausrichten kann.“

Man sieht, *dum, priusquam*, Fut. I u. II, worüber das betr. Stück bei Klaucke handelt, findet sich reichlich angewandt. Aber solche Verwässerung des Originals ist geschmacklos, und leider muß gesagt werden: wo der Verf. das Original erweitert hat, hat er es überall verschlechtert. In der Bearbeitung von Cic. Parad. 3, wo beiläufig der Ausspruch „erkenne dich selbst“ auf Sokrates zurückgeführt wird, wird gesagt: „Jeder kennt ja die Sentenz des Horaz: „„Wenn erst ein neues Gefäß mit einem Geruche erfüllt ist, wird es ihn lange bewahren““, oder die unseres Lessing: „„Jede gute Eigenschaft ist in der Regel eine Frucht der Angewöhnung““. Diese Art von Erweiterung des Cicero ist meinem Geschmack zuwider, ganz abgesehen davon, daß in Untersekunda die betr. Aussprüche nicht ein einziger Schüler kennt. Das Citat aus Lessing war auch mir unbekannt, und ich bin so verstockt, mich dessen nicht zu schämen.

So viel von der Form der Übungsstücke. Wie der Verf. sich die Anwendung denkt, ist mir aus der Vorrede nicht ganz klar geworden. Habe ich recht verstanden, so wünscht derselbe in erster Linie, daß die betr. Stücke der antiken Schriftsteller zu gleicher Zeit mit der Übersetzung dieser Übungsstücke in der Klasse gelesen werden. Ist das nicht angänglich, so sollen sie privatim gelesen werden. Ist auch das nicht angänglich, so soll der Schüler aus diesen Übungsstücken wenigstens den Inhalt einiger Parteen der alten Litteratur kennen lernen. Wie wenig das Letztere aus dem vorliegenden Werke möglich sein wird, habe ich gezeigt. Aber abgesehen davon, die Folge der Benutzung des Übungsbuches wird jedenfalls die sein, daß der Schüler die betr. Parteen der alten Schriftsteller liest. Denn auch das bloße Heraussuchen der Phrasen und Vokabeln, womit der Verf. sich eventuell begnügen will, setzt ein wenn auch noch so flüchtiges Lesen voraus. Eine solche Flüchtigkeit aber muß der Lehrer unter allen Umständen verhüten. Daher wird derselbe die betr. Parteen entweder in der Schule oder privatim unter steter Kontrolle lesen lassen müssen. Dieser Kontrolle hat der Verf. einen Dienst erwiesen, indem derselbe die Anmerkungen der ersten Auflage beseitigt hat. Ich bin weit davon entfernt, diese Beseitigung der durch meine Rezension gegebenen Anregung zuzuschreiben; aber ich habe mich doch aufrichtig gefreut, wie entschieden der Verf. auf S. V denen zu Leibe geht, welche solche Anmerkungen für richtig halten. Liest man diese Auslassungen des Verf.s, so sollte man gar nicht denken, daß die 1. Aufl. von solchen Anmerkungen eine ganze Fülle bot.

Also ich glaube, die Folge der Einführung des vorliegenden Buches wird die sein, daß die betr. Abschnitte aus Cäsar, Livius, Cicero in Untersekunda gelesen werden, und zwar, wie ich aus meinen Erfahrungen schliesse, in der Klasse. Denn ich habe in

Untersekunda keine Zeit gehabt Privatlektüre zu treiben, war vielmehr zufrieden, wenn ich in jedem Jahre ein Buch Liv. und ein Werk des Cic. durchlesen konnte. Nehmen wir also an, daß in einem Semester Liv. VIII, im andern Cic. Cat. mai. gelesen und zugleich das vorliegende Buch benutzt wird. Dann fällt mir zunächst auf, wie wenig systematisch in dem Abschnitt über Liv. VIII die darin behandelten Stücke der Grammatik auf einander folgen: Unabhängiger Ind., irreal. Beding.; *ut, ne*; or. obl.; *ut, ne, quominus, quin*; irreal. Beding.; or. obl.; *cum, dum, donec, quoad, priusquam*; *quod, quo, quoniam*; *si modo, dummodo, nedum: quod; licet, quamvis, quamquam*; *quasi; aliquis, quis, quisquam* etc.; Gerund.; *quamvis*; Gerund.; Konj. nach Relat.; Inf.; or. obl.; Inf.; Fut.; irreal. Beding.; Fragen: irreal. Beding.; Konj. unabhängig; tempora, consec. temp.; *cum*.

Soll der Lehrer sich diesem Gange bei der Durchnahme der Grammatik anschließen? Das scheint mir für Untersekunda ein sehr wenig empfehlenswertes Verfahren. Dazu kommt, daß die Stücke über Cic. Cato maior in ebenso buntem Wechsel dieselben Regeln verarbeiten, nur daß in denselben auch der Imperativ behandelt ist. Soll der Lehrer in beiden Semestern dasselbe Pensum der Grammatik durchnehmen? Dann hätten wir ja die von den Lehrplänen v. 31. 3. 82 S. 8 kategorisch geforderten Jahreskurse glücklich wieder beseitigt. Das kann des Verf.s Ansicht nicht sein, zumal derselbe (Vorrede S. VI) ausdrücklich sich nach den genannten Lehrplänen gerichtet zu haben erklärt. Da nun aber in jedem Falle, man mag Abschnitte des Übungsbuches nehmen, welche man will, dieselbe Kalamität sich herausstellen wird, denn sie sind alle ganz gleich gearbeitet, so bleibt nur die Annahme übrig, der Verf. habe beabsichtigt, diese seine Übungsstücke zur Repetition bereits durchgenommener Teile der Grammatik neben der Einübung der das Pensum der Untersekunda selbst bildenden Abschnitte derselben übersetzen zu lassen. Wenn ich nur wüßte, woher die Zeit dazu genommen werden soll! Untersekunda hat 8 Stunden Latein. Wenn nun auch wirklich 3 ganze Stunden davon der Grammatik gewidmet werden — an unserer Schule z. B. erhält dieselbe nicht so viel Zeit —, so sind das im Jahr 120 Stunden. Von diesen gehen für die Extemporalien und die Durchnahme der schriftlichen Arbeiten mindestens 50 Stunden ab. Rechnet man ferner für die Durchnahme und das Abfragen des der Klasse zugewiesenen grammatischen Pensums nur 20 Stunden — mit denen ich nie ausgekommen bin —, so bleiben im ganzen Jahr 50 Stunden übrig, in denen die Grammatik an Übungsbeispielen eingeübt werden kann. Nimmt man auch diese ganze Zeit für die Benutzung des vorliegenden Buches in Anspruch, ein Verfahren, wodurch das eigentliche Pensum der Klasse arg geschädigt werden würde, so hätte man doch, um die beiden genannten Abschnitte über Liv. VIII und Cic. Cat. m. in einem Jahre durch-

zunehmen, in jeder Stunde $1\frac{1}{4}$ Seiten übersetzen zu lassen. Ob das auch bei sehr guter häuslicher Präparation der Schüler möglich ist, bezweifle ich. Aber nehmen wir an, es sei möglich, welche Arbeit bürdet man damit den Schülern auf! Denn nicht nur die Präparation auf die Sätze muſs man verlangen, obwohl dieselbe allein schon eine Zeit von $1\frac{1}{2}$ —2 Stunden mindestens beanspruchen würde, sondern auch ein gründliches Durcharbeiten der vor jedem Stücke angegebenen §§ der am Schlufs des Buches zusammengestellten „stilistischen und synonymischen Regeln für Untersekunda“. Diese Regeln umfassen 51 Seiten und sind so eingerichtet, daſs bei jedem gröſseren Abschnitte des Buches, der etwa für 1 Semester ausreicht, die Hälfte neu durcharbeiten und öfter zu repetieren ist. Nach meiner Berechnung müſste jeder Schüler zu jeder Stunde c. 2 Seiten dieser Regeln teils neu lernen, teils repetieren. Die Regeln durchzunehmen hat der Lehrer, wie ich schon zeigte, keine Zeit; der Schüler ist also ganz auf sich angewiesen. Eine solche Überladung und Überbürdung müſste bei den Untersekundanern einen wahren Widerwillen gegen das Lateinische erzeugen. Stilistische Regeln für Untersekunda zusammenzustellen, halte ich überhaupt für verkehrt. Was hier an Stilistik gegeben werden muſs, giebt und übt der Lehrer mündlich. Wenn in Prima eine Zusammenstellung der Hauptregeln der Stilistik dem Schüler in die Hand gegeben wird, so genügt das völlig. Dieselbe braucht noch nicht den halben Umfang der vom Verf. für Untersekunda allein bestimmten zu haben.

Fasse ich das Gesagte kurz zusammen, so muſs ich auch diese neue Auflage des Buches als für die Schule ungeeignet zurückweisen. Denn einmal ist die Sprache infolge der Flut von Regelanwendungen für Schüler schädlich, sodann verwässert die vorliegende Bearbeitung inhaltlich die besten Erzeugnisse römischer Litteratur in einer für Schüler ganz und gar ungeeigneten Weise, ferner würde auch der grammatische Unterricht durch das Buch nicht gefördert werden, da das eigentliche Pensum der Klasse an der Hand dieses Übungsbuches nicht geübt, sondern nur eine, allerdings sehr energische, Repetition grammatischer Regeln erzielt werden könnte, endlich stellt das Buch an den häuslichen Fleiſs der Schüler viel zu groſse Anforderungen, welche obendrein, da sie unter anderem die ausgedehnte Einübung stilistischer Regeln verlangen, über das der Untersekunda gesetzte Ziel weit hinausgehen.

Wismar.

L. Bolle.

H. Preble and Ch. P. Parker. Handbook of Latin Writing. Boston, 1894. IV u. 101 S. 8.

Diese lateinische Stilistik enthält auſser einer Einleitung (Pt. I S. 1—8) und einigen stilistischen Regeln (Pt. II S. 9—29) 100 Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Englischen ins Lateinische

(Pt. III S. 30—101). Die Exercitien sind in gutem Englisch geschrieben und zum Teil aus klassischen englischen Prosaikern entlehnt. Während der Stoff bei der Mehrzahl alten Schriftstellern entnommen ist, behandeln 28 Stücke moderne Stoffe, meist aus der englischen oder französischen Geschichte. Bekanntlich bewirkt die Wiedergabe derartiger moderner Gedanken in lateinischer Sprache besondere Schwierigkeiten und setzt Schüler voraus, die sich bereits einige Gewandtheit im lateinischen Stil erworben haben. Die Herausgeber selbst scheinen diese Schwierigkeit kaum genügend gewürdigt zu haben. Nach der Vorrede, (S. III) setzen sie weiter nichts als einige Kenntnis der Formenlehre und Syntax und etwas Übung im Übersetzen leichter erzählender Prosa ins Lateinische voraus, und ihre stilistischen Vorbemerkungen sind, nach unseren Anforderungen wenigstens, größtenteils für Anfänger der untersten Stufe berechnet. Darin scheint mir ein Widerspruch zu liegen, der mir das ganze Buch wie ein Rätsel erscheinen läßt.

Wie geringe Kenntnis des Lateinischen beim Schüler, der diese Stücke übersetzen soll, vorausgesetzt wird, zeigen folgende stilistische und grammatische Regeln, die sich in den Vorbemerkungen finden: Stelle das betonte Wort zwischen *ne-quidem*. *Inquit* wird in die direkte Rede eingeschoben. Schreibe *Marcus, Publius, Quintus* oder *M. P. Q.* Das Relativpronomen wird zur Verknüpfung der Sätze statt des Demonstrativums verwandt; eine Anrede mit 'you' kennt der Lateiner nicht, dafür steht *tu*. Der Genitiv von *nemo* heißt *nullius*; eine Auslassung des Relativpronomens, wie in dem Satze 'the book you are reading', kennt das Lateinische nicht. Übersetze nicht 'having come to Rome' durch *Romam adventus*. Wann sind Abl. abs. zulässig? *Etiam* steht vor, *quoque* hinter dem Wort, zu dem es gehört. Die Apposition bei Städtenamen hat gewöhnlich die Präposition; *mille* ist sing. und indeklinabel, *milia* ist ein Substantiv. Zwei Lager heißt *dua castra*; 'this was reported at Rome' heißt *hoc Romam nuntiatum est*; *jubeo* und *veto* regieren den Acc. c. inf. und ähnliche Bemerkungen elementarster Art, die bei uns jeder Quartaner kennt. Dergleichen darf freilich in einer vollständigen Grammatik nicht fehlen; hier aber haben wir es nur mit einer Auswahl von Regeln zu thun, die den Herausgebern als die notwendigsten erschienen. Und Schüler, die sich solche Regeln erst einprägen sollen, können die darauffolgenden Exercitien unmöglich genügend übersetzen. Dabei giebt es in Amerika gute Grammatiken des Lateinischen, die etwa unserm Ellendt-Seyffert entsprechen; auf diese hätten die Verfasser verweisen und sich mit rein stilistischen Bemerkungen begnügen sollen. So bieten die Vorbemerkungen ein merkwürdiges Gemisch von Elementen der Syntax und schwierigeren stilistischen Regeln.

Im ersten Teil der Vorbemerkungen wird an einem Beispiel

geschickt gezeigt, wie man sich englische Prosa für die Übersetzung ins Lateinische zurechtzulegen hat. Hier wird die Regel aufgestellt: Will man aus dem Englischen ins Lateinische übersetzen, so hat man zunächst den Sinn der Sätze scharf aufzufassen; dann gebe man dem Gedanken eine lateinische Form, kurz, man hüte sich davor, mit Hilfe eines Lexikons wörtlich übersetzen zu wollen. Zwei Beispiele zu dieser Regel zeigen, an was für Schüler sich die Herausgeber wenden. S. 12 heißt es: 'as' ist sehr verschieden zu übersetzen, je nachdem es kausal oder relativ ist, oder attributiv steht u. s. w. Ja allerdings! S. 26 heißt es: ein recht schlagendes Beispiel für die Regel, daß man beim Übersetzen aus dem Englischen ins Lateinische den Sinn der Worte ins Auge fassen muß, nicht die Worte selbst, bietet die Präposition 'by'; denn 'by the town' heißt *praeter oppidum*, 'by stratagem' *dolo*, 'by tens' *devi*, 'by his lieutenant' *per legatum*. Nun dergleichen stilistische Erwägungen beschäftigen bereits unsere Sextaner.

Der zweite Teil der Bemerkungen handelt dann von der Wahl des Ausdrucks, der Wortstellung, den Konjunktionen, Förwörtern, dem Konjunktiv, der indirekten Rede, den Participialkonstruktionen, und bietet endlich ein buntes Allerlei von speziellen Regeln. Die meisten gehören in eine Elementargrammatik des Lateinischen; viele sind dabei so oberflächlich, daß sie geradezu falsch sind. Ungenau ist die Angabe S. 14: *inquit* comes after two or three words; nicht auch nach dem ersten Wort oder nach mehr als drei Wörtern der direkten Rede? Nach der Regel S. 16, daß *ille* sich auf etwas Folgendes bezieht, heißt *illud Vergili* „das folgende Citat aus Virgil“. Dabei ist die Bedeutung „jene bekannte Stelle des Virgil“ ganz übersehen. Übrigens ist auch die Regel *hic* is used to refer backward, *ille* forward nicht korrekt. *Ille* wird vielmehr gebraucht, um etwas entfernter Stehendes zu bezeichnen, und *ille liber* heißt „jenes früher erwähnte Buch“, was obiger Regel direkt widerspricht. — S. 17: im Lateinischen steht oft *nos* statt *ego*: ja wann denn? Mit einem solchen 'often' ist nichts gesagt. So fehlt vielen Regeln die nötige Schärfe. Gleich darauf heißt es: die Formen *nostrum*, *vestrum* stehen partitiv; *nostrum*, *vestrum* are used for other relations'. Für welche denn? läßt sich denn das nicht bestimmen? Nach S. 17 werden *ceteri* und *religui* ohne Unterschied in der Bedeutung 'all others, the rest' gebraucht. Ist den Verfassern der Unterschied zwischen beiden Worten nicht bekannt? — Die Bemerkungen über die Wahl des Konjunktivs oder Indikativs nach *dum*, *donec*, *antequam*, *priusquam* reichen in keiner Weise aus: der Schüler soll nämlich in jedem einzelnen Fall erwägen, ob der durch die Konjunktion eingeleitete Satz eine Thatsache oder nur etwas Gedachtes enthält: denn 'conjunctions have no inborn predilection for indicative or subjunctive'. Dieser Satz ist entschieden falsch; und selbst wenn er richtig wäre, würde er

dem praktischen Bedürfnis des Schülers in keiner Weise entsprechen. — S. 22: Die Regel 'comparatives are used without quam only when the first of the things compared is in the nominative or accusative' ist mir ganz unverständlich. Was soll 'the first of the things compared' bedeuten? Soll sich dies auf den Abl. compar. statt *quam* c. nom. oder auf die Auslassung von *quam* nach *minus*, *plus*, *amplius* beziehen? In beiden Fällen ist die Regel falsch. — S. 22: Die Regel „*con* wird dem Personal- und Relativpronomen angehängt“ ist nicht korrekt. — S. 23 heißt es: die Römer rechneten nach Konsuln oder nach Jahren seit der Gründung Roms: the Romans not having the gift of prophesy necessary to say B. C. Solche Scherze gehören nicht in ein Schulbuch. — Von *interest* und *refert* heißt es S. 23: die Sache, an der etwas gelegen ist, steht im Nominativ. Dafs dies nicht wahr ist, weiß jeder Tertianer. — S. 24: wird einem Städtenamen eine Apposition hinzugefügt, so steht diese gewöhnlich mit der Präposition: dieses 'usually' ist wiederum nicht ausreichend. — S. 27: der Preis steht, wenn er bestimmt durch ein Substantiv angegeben ist, im Abl.; der unbestimmt angegebene Preis steht im Genit.: und *magno emere*, *parvo vendere*? — S. 27: die Absicht wird durch einen Satz mit *ut* oder *ne* ausgedrückt; nach Zeitwörtern, die eine Bewegung ausdrücken, steht mit Vorliebe das Supinum auf — *um* (is the favorite construction). Wirklich? Selbst in diesem Fall ist der Gebrauch des Supinums bei klassischen Schriftstellern beschränkt; es darf z. B. nie eine Negation bei sich haben und gewöhnlich nicht mit einem Objekt im Acc. verbunden sein; auch in diesem Fall ist ein Satz mit *ut* vorzuziehen. — S. 29: *confirmo*, *consulo*, *prospicio* take the accusative in one sense, the dative in another: was heißt 'in one sense' und 'in another sense'? So, wie die Regel hier gegeben wird, ist es 'nonsense'. — S. 29: die Antwort „nein“ wird zuweilen durch einfaches *non* wiedergegeben. Dies ist sehr selten; üblich dafür ist *non* mit der Wiederholung des Verbums oder *non ita*.

Die Herausgeber hätten besser gethan, statt allgemeine Bemerkungen zusammenzustellen, die der Schüler in jeder anderen Grammatik ebensogut oder besser finden kann, jedes einzelne Stück mit Anmerkungen zu versehen, die das Übersetzen ins Lateinische erleichterten, etwa in der Art, wie dies Seyffert in seinen lateinischen Übungsbüchern gethan hat. Mit allgemeinen Regeln, wie „gieb dem Gedanken, ehe du ihn übersetzest, eine lateinische Wendung“ und ähnlichen, wird gar nichts erreicht; bei jedem einzelnen Stück hätte mit kurzen Anweisungen gezeigt werden müssen, wie der Schüler diese Aufgabe zu lösen hat.

Berlin.

K. P. Schulze.

- 1) Ferd. Hüttemann, Grammatik der griechischen Sprache in methodischer Stufenfolge. I. Stufe. (Unter-Tertia.) Straßburg i. E., R. Schultz u. Co., 1885¹⁾.

Verf. beabsichtigt, durch Fernhaltung alles dessen, „was das Gedächtnis des Anfängers unnütz belasten und seine Begriffe verwirren könnte“, so viel zu bieten, um den Schüler auch schon ohne die für die zweite Stufe bestimmten Ergänzungen zur Lektüre eines leichteren Prosaikers zu befähigen. Die Grammatik umfaßt außer der Deklination der Nomina und Pronomina, den Zahlwörtern und der Konjugation der Verba auf ω die Aoriste ohne Bindevokal ($\epsilon\beta\eta\nu$, $\epsilon\gamma\gamma\omega\nu$), die Verba auf $\mu\iota$, auch $\delta\acute{\upsilon}\nu\alpha\mu\alpha\iota$, $\epsilon\pi\iota\sigma\acute{\alpha}\mu\eta\nu$, $\acute{\alpha}\nu\eta\mu\eta\nu$, und die sog. kleinen Verba ($\epsilon\lambda\mu\iota$, $\varphi\eta\mu\acute{\iota}$, $\omicron\delta\delta\alpha$, $\chi\omicron\eta$, $\kappa\acute{\alpha}\tau\epsilon\mu\alpha\iota$, $\kappa\acute{\alpha}\theta\eta\mu\alpha\iota$). Weggelassen ist u. a. $\pi\lambda\omicron\upsilon\varsigma$, $\delta\omicron\sigma\tau\omicron\upsilon\nu$, $\nu\epsilon\acute{\omega}\varsigma$ und $\acute{\alpha}\nu\acute{\omega}\gamma\epsilon\omega\nu$, die Komparation, die Verba auf $\acute{\alpha}\omega$, $\acute{\epsilon}\omega$, $\acute{\omicron}\omega$, deren Vokal vom Futurum ab nicht gedehnt erscheint, Verba mit Fut. med., die Medio-Passiva. In der Anordnung weicht manches nicht unerheblich von den vorhandenen Grammatiken ab. Die Formenlehre beginnt mit der Deklination des Artikels, dann folgen die 3 Deklinationen.

Ein besonderes Kapitel über die Formenlehre der Adjektiva giebt es nicht; die Adj. auf $\omicron\varsigma$, η (α), $\omicron\nu$, sowie $\chi\rho\upsilon\sigma\sigma\acute{\upsilon}\varsigma$ sind an die II. Dekl. angeschlossen, die Adj. und Part. nach der III. Dekl. sind bei dieser mit behandelt, in der Weise, daß gleich bei den ersten Paradigmen $\acute{\omega}\nu$ und $\sigma\upsilon\lambda\lambda\epsilon\gamma\epsilon\acute{\iota}\varsigma$ erscheint. Den Verbis auf ω ist $\epsilon\lambda\mu\acute{\iota}$ vorangeschickt. Der Grund dafür ist implicite in den Anfangsworten des § 30 angegeben: „Die alten Endungen, die noch am vollständigsten an $\epsilon\lambda\mu\acute{\iota}$ zu erkennen sind . . .“ Die Verba muta sind nicht gesondert behandelt, wohl aber die Verba contracta (§ 33) und die Verba liquida (§ 35). Hierbei zeigt sich am besten, was das Buch durchweg charakterisiert, nämlich das Bestreben alles möglichst zusammen zu drängen. Aber dies geschieht bisweilen auf Kosten der Konsequenz, bisweilen leidet darunter die Übersichtlichkeit. Daß nach dem durchkonjugierten Paradigma $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\upsilon}\omega$ in § 31 (Bildung der Tempora) auch die Verba contracta (vom Fut. ab) und die muta behandelt sind, ist durchaus wissenschaftlich und nach den bei der Deklination gelernten Lautregeln auch für den Schüler ohne Mühe fassbar. Konsequenter wäre es, auch die Verba liquida an dieser Stelle zu besprechen, wie es Kägi in seiner Grammatik thut²⁾. Indes empfiehlt es sich m. E., in einer für den Anfangsunterricht be-

¹⁾ [Daß die beiden Schriften von Hüttemann hier zum zweiten Male besprochen werden, hat seinen Grund in einem Versehen der Redaktion. Die Arbeit, welche wir jetzt veröffentlichen, wurde uns mehrere Monate vor dem Erscheinen der S. 234 ff. abgedruckten übersandt. Die Red.]

²⁾ Griech. Schulgr. Von Dr. A. Kägi. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884.

stimmt Grammatik die genannten Gruppen der Verba getrennt zu behandeln, um die Schüler öfter zu einem gewissen Abschluss gelangen zu lassen. So würde ich auch dem hergebrachten Brauch gemäß die Bemerkungen über die Augmentation (§ 31, 1 u. § 31 Anm. 1 u. 2) einem besonderen Paragraphen überweisen. § 35 führt die Überschrift *Verba liquida und tempora secunda*. Auch bei diesem § würde eine Zerlegung in mehrere der Übersichtlichkeit gute Dienste leisten. — Erfreulich ist die Rücksichtnahme auf manche in Schulgrammatiken nicht erwähnte Ergebnisse der Sprachwissenschaft, so die Angabe von *λειπ-*, *φρυγ-* als Stämmen, von *λειπ-*, *φρυγ-* als Schwächung, die Bemerkung, daß das sog. *ν ἀφελκυστικόν* vor konsonant. Anlaut in zusammenhängender Rede abgeworfen wird. Um so mehr befremdet es, daß manches, was jetzt als Gemeingut gelten kann, nicht verwertet ist, obwohl es zur Vereinfachung des Unterrichtes beiträgt. Vergl. § 10, Regel 3. Die Betonung von *φίλων* (*amicarum*) ist keine Ausnahme in der Accentuation; sondern die Form des Masc. wird für das Fem. gebraucht, gerade so wie bei *τούτων*, wie beim Dualis des Artikels, wie in allen Numeris bei zusammengesetzten Adj. auf *ος*. *τιμᾶν*, *μισθοῦν*, *ποιεῖν* sind mit der Infinitivendung *εν* (nicht *ειν*) gebildet, beim Paradigma sind daher als unkontrahierte Formen *τιμασν* u. s. w. anzugeben. Am auffallendsten ist die Regel S. 58, Anhang: Adv. auf *-ως* werden gebildet von Adjektiven der zweiten und der dritten Deklination, indem bei jenen die Nominativ-Endung, bei diesen die Genitiv-Endung in *ως* verwandelt wird. Praktisch ist die Regel am besten so zu fassen: Zur Bildung der Adv. wird das *ν* des Gen. Pl. in *ς* verwandelt; damit ist zugleich der Accent gegeben. Später kann den Schülern gesagt werden, daß die Adv. auf *ως* und *ω* eigentlich Ablative sind.

Als zweckmäßig sind u. a. hervorzuheben: § 12 Anm. (Zur Dekl. von *οὗτος*): Betreffs des Anlauts vgl. den Artikel; betreffs des Wechsels von *ου* und *αυ* in der ersten Silbe vgl. die Endungen. Für die ionische Dekl. der Wörter auf *-ις* ist ein Paradigma aufgeführt: *Σύννεσις* (§ 18). Außer *δισμύριοι* sind noch die häufigen Ausdrücke *δύο*, *τρεις*, *μυριάδες* angegeben.

Über die Wahl und Anordnung der Paradigmata bei der Dekl. läßt sich streiten. Da die Dekl. des Artikels vorangeht, ist es nicht auffallend, daß bei der I. Dekl. zuerst *ἀρχή* erscheint. Ich würde beginnen mit einem Worte, an dem der Accent keine Änderung erfährt, um vom Einfachsten allmählich zum Schwierigeren fortzuschreiten. So würde ich auch nicht als erstes Paradigma bei der III. Dekl. *ἡγή* wählen. Nicht recht ersichtlich ist es, warum bei den ersten 11 Paradigmen der III. Dekl. der Vokativ weggelassen ist.

Im einzelnen dürfte Folgendes zu erinnern sein. § 5, 1, a ist *φής* neben *φῆς* anzugeben (§ 39 steht im Parad. nur *φῆς*).

§ 5, 1, e ist *οὐκόνδε* und § 6, 5 *οὐδέτε εἰμι* zu betonen. § 6 ist „Silbe“ hinzuzusetzen. § 7, 1 ist die Frage: Warum widersprechen *οὐκ* und *ἐκ* dieser Regel (griech. Auslautgesetz) nicht? durch das Citat nicht verständlich. § 15, S. 13, 2 ist doch wohl so zu fassen: Vor *σ* als hartem Laut (vgl. § 1, 4) geht jeder K-laut in *κ*, jeder P-laut in *π* über. Für *κσ* wird *ξ*, für *πσ* *ψ* geschrieben. § 19, Regel 1 verdiente bemerkt zu werden, daß alle Wörter auf *ως* Oxytona sind. Ebd. R. 3 genauer: Nach dem Ntr. von *ημισυς* geht *τὸ ἄστυ*. Ebd. Anm. 1. Wenn die Bemerk. überhaupt gemacht wird, so ist *ϕ* für *υ* zu setzen. Es empfiehlt sich anzugeben, welche Eigennamen auf *ης* nach der III. Dekl. flektiert werden. Zu den bei Franke-Bamberg (§ 27) angeführten (oomposita mit neutris auf *ος*) sind aber hinzuzufügen: 2) die persischen auf *φάρνης*, 3) der medische Name *Ἀστυάγης*. § 29. *βουλεύω* kann nicht, wo es zum ersten Male vorkommt, ohne weiteres mit „jem. raten“ übersetzt werden, sonst schreibt der Schüler beständig *βουλεύω* statt *συμβουλεύω*. § 31, 2 ist zu schreiben: Nach dem letzten Laut des Verbalstammes (statt Buchstaben). § 31, 11, c) wird ein Beispiel wie *ἔσφιγμαί* vermisst. Ebd. d) wird statt der dem Schüler nicht zu empfehlenden Formen *λέλκται*, *ἔλεχθην* ein anderes Beispiel zu wählen sein. § 32 (Accentregeln) ist die zuletzt aufgeführte Regel, daß der Accent so weit nach vorn als möglich rückt, als Hauptregel an die Spitze zu setzen. § 33 lassen sich die Kontraktionsregeln über die Verba auf *αω* viel kürzer so angeben: *α* und jeder o-laut giebt *ω*, *α* und jeder e-laut giebt *ᾶ*. Vorhandenes *ε* wird subskribiert. § 35 sähe ich statt *φθείρω* lieber *διαφθείρω* (vgl. A. 4). § 35 sind die Belehrungen über das Verstummen des *ε* und Eintreten von Ersatz-*α* für den Anfänger zu gekünstelt. Die Aorista *ἔβην*, *ἔγνων*, *ἀπέδραν* sind nicht vor, sondern nach den Verbis auf *μι* zu besprechen und durchzukonjugieren. S. 54, R. 1 ist von *εἰμην* die 2. Person anzugeben. Ebd. Anm. kann weggelassen werden, ebenso das Ende von § 37.

An Druckfehlern sind mir aufgefallen: Es muß heißen S. 1 *Ἐψιλόν* (st. *Ἐψ.*) S. 10, Z. 6 v. o. *βασιλέε* (st. *βασιλεε*). S. 16, Z. 4 v. o. *πολόι*. Z. 8. v. u. *κερῶν* (st. *κέρων*). S. 17, Z. 16 v. o. *πούς* (st. *πούς*). S. 32, Z. 7 v. u. *η* (st. *η*). S. 40, Coniunct. act. 2. du. *ἦτον* (st. *ητον*). S. 43. Inf. *μισθόσθαι-οὔσθαι* (st. der aktiven Formen). S. 44, Z. 6 v. o. *ᾶ* (st. *α*). S. 54, Z. 4. v. u. *παράσθηθι* (st. *παράσθηθε*), S. 58, Z. 6. v. o. füge hinzu: Pass.

Ein abschließendes Urteil läßt sich vor dem Erscheinen der 2. Stufe nicht fällen.

Verf. will, wie er im Vorwort sagt, das grammat. System nicht auseinanderreißen, und doch sollen in der zweiten Stufe Ergänzungen folgen. Es bleibt abzuwarten, wie dieser scheinbare Widerspruch gelöst werden soll.

- 2) Ferd. Hüttemann, Übungsbuch der griechischen Sprache im engen Anschluß an Xenophons Anabasis. I. Stufe. (Untertertia.) Straßburg i. E., P. Schultz & Co., 1885.

„Von Anfang an ist eine direkte und rasche Vorbereitung auf die Lektüre angestrebt, dergestalt, daß nach stufenmäßiger voranschreitender Verarbeitung des Materials, welches das erste Buch der Anabasis bietet, der Schüler schon . . . etwa im letzten Drittel des Schuljahrs . . . den Schriftsteller selbst in die Hand bekommt, um denselben ohne Wörterbuch lesen zu können.“

In der That ist das „Material“ des ersten Buches der Anabasis in der vollständigsten Weise verarbeitet, und finge der griechische Unterricht in U. II statt in U. III an, so könnte man, soweit die Verarbeitung des grammatischen und lexikalischen Materials in Betracht kommt, das Geschick des Verf.s nur rühmen. Er hat die allermeisten Vokabeln, die der Schüler bei der Lektüre des betreffenden Buches braucht, angewendet; er hat an dem Grundsatz festgehalten, syntaktische Eigentümlichkeiten des Griechischen immer zuerst in den griechischen Stücken vorzuführen und dann in den entsprechenden deutschen Sätzen auf die Stelle im griechischen Texte hinzuweisen. Anders verhält es sich mit dem Inhalt. Es kann nicht gebilligt werden, daß der Schüler genau dasselbe, was er bald darauf im Schriftsteller in schönster Ordnung zu lesen bekommt, vorher bruchstückweise und so, daß ihm viele Beziehungen von Personen und Ereignissen nicht klar sind, durcharbeiten soll. Dazu kommen die zahlreichen Wiederholungen, welche Lehrer und Schüler ermüden müssen. Doch damit begnügt sich Verf. noch nicht. Nachdem der Schüler in dieser Weise durch die griechischen und deutschen Übersetzungsaufgaben für die Lektüre der Anabasis vorbereitet ist, soll er von S. 32 bis 42, auf welchen nur Aufgaben zum Übertragen in das Griechische enthalten sind, nach der Lektüre des Xenophon selbst noch einmal denselben Stoff ins Griechische übersetzen. S. 43 bis 70 enthalten die zu den einzelnen Aufgaben gehörigen Vokabeln.

Aber das Buch ist für U. III bestimmt. Für diese Klasse ist es viel zu schwer. Da auf unseren Gymnasien als Ziel des Unterrichts in der griechischen Syntax „Kenntnis der Hauptlehren“ gilt, so weiß man wirklich nicht, was nach des Verf.s Ansicht auf diesem Gebiete in den folgenden Klassen gelernt werden soll, wenn er dem Untertertianer die Übersetzung seiner deutschen Stücke zumutet. Man wird ja gewisse Dinge aus der Moduslehre auch auf dieser Stufe nicht ausschließen können, um den Konjunktiv und Optativ nicht bloß als Formen, sondern auch in Sätzen anwenden zu lassen. Aber man hat sich dabei zu beschränken auf solche Erscheinungen, für die der entsprechende Ausdruck im Lateinischen dem Schüler vollkommen geläufig ist. Bei H. aber findet sich, abgesehen von der Kasuslehre, das Aller-

meiste, was man unter dem Ausdruck „Hauptregeln der ‚Syntax‘“ verstehen kann, weil es im I. Buche der Anabasis vorkommt.

Eine besonders wichtige Rolle spielen die hypothetischen Sätze und die allgemeinen Relativsätze. Beide Satzarten treten schon von S. 12 an auf. Dazu kommt, daß das Versprechen des Verf.s, von der ersten Stufe der Formenlehre alles fernzuhalten, was des Anfängers Begriffe verwirren könnte, nur durch die Anlage seiner Grammatik scheinbar erfüllt wird, durch die Einrichtung des Übungsbuches aber sich als nichtig erweist. Durch die Grammatik ist eben nicht alles gegeben, was zur Lektüre des Xen. vorausgesetzt wird. In den Vokabeln zu XIa ist bei *μυμνήσκω μέμνημαι* angegeben, ebd. b zu *ἀπελαύνω* aor. *ἀπέλασα*, zu *καταλαμβάνω* schon hier fut. — *λήψομαι*, ebd. *φιλοτιμέομαι* als dep. pass., XII b zu *δέομαι* *δέησομαι* u. *έδεήθην*, zu XIII a *λείπω-έλιπον*, *λέλοιπα*. Ebd. finden sich die Grundformen von *πάσχω*, *γίγνομαι*, die Aoriste von *έχω*, *έπομαι*, *αίρω* und Med., von *ἀρπικνέομαι*, *αίσθάνομαι*, *πυνθάνομαι* u. s. w. u. s. w. Dort sind auch die in der Grammatik nur kurz erwähnten Formen von *έβην*, *ἀπέθραν*, *έγνων* angegeben, und zwar dies alles, ehe die Verba auf *μι* begonnen werden. Das nächste Stück (XIV), welches die Lektüre von Anab. I 1 voraussetzt, soll zugleich zur Einübung des Präs., Impf., Aor. II der Verba auf *μι* dienen.

Geeignet dürfte das Buch für Sekundaner sein, welche in der griechischen Formenlehre Lücken haben und das Versäumte durch Übungsarbeiten nachholen wollen, in denen auch das Pensum ihrer Klasse nicht unberücksichtigt bleibt.

Im Deutschen ist mitunter, augenscheinlich um dem Schüler die Übersetzung zu erleichtern, von der hergebrachten Ausdrucksweise ohne Not abgewichen. Das Particippium Praes. ist häufig gesetzt, wo wir es nicht anwenden (S. 19, 10 ebd. 12, S. 25, 13 u. oft), ebenso das Part. Pf. Pass. XI b, 8, und die Wortstellung ist bisweilen gezwungen (VII b, 5. VIII b, 9. 15. XV 12. 14 u. δ.). Ausdrücke wie „Es giebt welche, die.“ (S. 3, b, 2) „Die aber um ihn und die Mutter“ (S. 7, b, 10, S. 13, b, 8), die des Menon (S. 25, 10), die um Kyros (S. 31, 15 u. δ.), der aber (S. 25, 11), die aber (S. 30, b, 5, S. 32, 4 u. 6.) sind nicht deutsch.

Zu vermeiden ist auch die Weglassung des Hilfsverbs in Nebensätzen, wie: ich weiß wohl, wohin sie gegangen (sind) S. 31, 10), nachdem der Vater gestorben (S. 32, 3 u. δ). S. 37, S. 20 findet sich ein neugebildetes Wort: Treupfänder.

An Unrichtigkeiten fehlt es nicht ganz, S. 64, Z. 1 ist *οἰοσπερ* (vgl. in der Gr. § 6, 5 *οἰόσπερ εἰμι* und § 5, 1, e *οἰκονδε*), S. 68, XVII Z. 1 *οὐ φημί* betont. S. 30, S. 21 steht *σώζεσθαι* (st. *σώζεσθαι*), ebenso an der betreffenden Stelle im Vokabular. S. 67, Z. 1, Sp. 2 ist ein Fem. *συμπλέα*, S. 69, Sp. 2, Z. 2 v.

u. das Masc. *πραῦς* angegeben. Ungebräuchliche, resp. seltene Futurformen sind folgende gebraucht: *θανυμάσω* (S. 14, 11), *διαρπάσω* (S. 29, 9), *γελάσω* (S. 67, Sp. 1, Z. 16 v. o.), *ἐλεύσομαι* (S. 63, Sp. 1, Z. 5 v. o.), *ἀδικηθήσεσθε* statt des gewöhnlichen *ἀδικήσεσθε* steht S. 26, 7, der Aor. *ἔλεχθη* S. 23, 15, S. 62. Sp. 1, Z. 13 v. o. ist als Bedeutung von *ἔρω* ich werde fragen genannt. S. 16, Z. 1 v. o. würde ich statt *πειρασάμενον πειράθοντα* schreiben. VIII a, 3 muß es heißen *τῷ νεωτέρῳ παιδί* (*νεωτ.* ist Attribut). IX a, 10 ist zu *ἔρημος* hinzuzufügen *ᾧν*, ebd. zu *ὄπη ἄν*. Ebd. 22 (S. 17) würde es gewöhnlicher heißen *αὐτῇ νηί* (samt dem Schiffe) statt *αὐτῇ τῇ νηί*, ebd. 23 *συμβουλεύσης* st. *βουλευσης*. X, a 1 *οἱ στρατηγοὶ ἐπακοσμήσαν τὸ στρατεύμα ἐπὶ κέρως ὡς σὺνηθης αὐτοῖς εἰς μάχην* ist sachlich auffallend. In der Gram. ist § 22 richtig angegeben: *ἐπὶ κέρως* heißt in langem Zuge, kolonnenweise (gewöhnliche Aufstellung beim Marsche). Xa, 20 ist *πλείω* besser als *πλείονα*. XI b, A. 13, steht das Livianische *et ipai*. XIII a, 8 ist statt *τὰ αὐτοῦ* zu schreiben *τὰ ἐκείνου*. S. 58, Sp. 1, Z. 20, v. o. ist *ὑβρίζω εἰς τινα* als das Häufigere vor *ὑβρίζω τινα* zu stellen. S. 61, b, Z. 3 kann es nicht ohne weiteres heißen *δέομαι τινός τι* „bitte einen um etwas“, wenn auch in dem betreffenden Satze die Konstruktion zutrifft, da die Sache durch das Neutrum eines Pronomens ausgedrückt ist. S. 7, b, 12 ist zu dem Satze: „Niemand soll glauben, daß der Bruder die Nachstellungen des Bruders nicht züchtige“ zu bemerken, daß die Negation beim Inf. *μῆ* heißt. S. 15, b, 8 muß nach hoffen beim Inf. *μῆδέ* stehen, nicht *οὐδέ*, wie Anm. 5 angiebt. S. 40, 3 ist der Satz „ohne daß es jemand hinderte“ durch das Participium mit *οὐ*, nicht mit *μῆ* (s. betr. Anm.) zu übersetzen. Zu dem Satze „denn er fürchtete den Kyros wie einen Feind, weil er ja¹² seine Stadt den Soldaten zur Plünderung überlassen habe“ steht in Anm. 12 *ἄτε* mit dem Part. Entweder muß im Texte habe in hatte oder in der Anm. *ἄτε* in *ὡς* geändert werden. Unter den Druckfehlern erregen am meisten Anstoß S. 23, S. 5 u. 13 *βασιλεύς* mit dem Artikel (S. 2 u. 21 steht das Richtige), S. 23, S. 6 *δεσποχόμενος*. Störend ist auch S. 42 das falsche Citat in Anm. 16: Vgl. Anab. I 4¹⁶, zu den Worten „wünschten sie nunmehr, daß sie gezüchtigt würden wegen ihrer Feigheit¹⁶. Gemeint ist wohl I 4, 7: *καὶ οἱ μὲν ἠῤῥοντο ὡς δεῖλοῦς ὄντας αὐτοὺς ληφθῆναι*. Außer dem vom Verf. selbst im Vokabular berichtigten 3 Druckfehlern (vgl. S. VII) sind von mir noch bemerkt worden: III a, 11 *ἐλευθεροί* (im Vokab. richtig *ἐλευθερος*). VI a, 8 *Ἑλλῆσιν φίλοις*. VII b, Anm. 1 *ὅτι* (st. *ὅτι*). VIII a, 11 *ἰππεῦσιν καὶ*. IX a 9 *ἀλλ* (st. *ἀλλ'*). XII 15 *αὐτου* (st. *αὐτοῦ*). XIII a, 1 *ἔμεινον μίαν*. S. 47, b, Sp. 2, Z. 2 *πρασβύς* (st. *πράσβυς*), ebd. Z. 4 *νός* (st. *νός*). S. 62, Sp. 2, Z. 13 v. u. *ῆσθόμην* (st. *ῆσθόμην*).

Glogau.

Georg Bordellé.

Hermann Osthoff, Zur Geschichte des Perfekts im Indogermanischen. Mit besonderer Rücksicht auf Griechisch und Lateinisch. Straßburg, Trübner, 1884. VIII u. 653 S. 14 M.

Osthoffs neuestes Werk ist in jeder Beziehung ein schweres Buch. Schon der Umfang ist ein beträchtlicher. Noch mehr aber erschwert der eigentümliche Gegenstand das Lesen. Das weitschichtige Formenmaterial, mit welchem hier gearbeitet wird, ist ein schier endloses. Das Register am Schluss, von P. Hintzelmann mit aner kennenswerter Sorgfalt hergestellt, weist allein etwa 3500 indogermanische Formen auf. Wer mit den gleichgearteten Arbeiten Joh. Schmidts, Brugmanns und anderer Sprachforscher vertraut ist, weiß, daß sie nicht gelesen, sondern stückweise studiert sein wollen. Lesen heißt hier mitarbeiten.

Das indogermanische Perfektum, welches einer ehrwürdigen Ruine gleich, nur an einzelnen Stellen vom nagenden Zahne der Zeit angegriffen, in einigen Sprachen noch wohlerhalten ist, in anderen aber zerstört mit seinen Teilen Bausteine zu neuen Tempusbauten liefern mußte, hat namentlich auf altgriechischem und italischem Boden eine Anzahl Spielarten getrieben, doch so, daß der einheitliche Grund, auf dem alle Formen erwachsen sind, erkennbar bleibt. Das vorliegende Buch verfolgt nun den Plan, mit besonderer Berücksichtigung des Vokalismus und Konsonantismus der Reduplikation, der Wurzelablautung und der sie bedingenden alten Accentuation, der ursprünglichen Form wenigstens einiger Personalendungen und sonstigen Suffixe eine Reihe von Sprossen des indogermanischen Perfekts vornehmlich im Griechischen und Italischen ihrem Wesen und Ursprung nach aufzuhehlen. Es ist daher wie für jeden Sprachforscher so besonders für die Philologen, welche sich mit griechischer und lateinischer Grammatik beschäftigen, von hervorragender Wichtigkeit.

Die Methode des Verf.s ist bekannt und auch aus dieser groß angelegten Arbeit ersichtlich. Er operiert, sobald eine lautgesetzliche Erklärung einer Form schlechterdings undenkbar ist, mit dem Analogieprinzip in sehr umfassender Weise, indem er die Unabweislichkeit dieser Erklärung durch eine genügend große Zahl gleichartiger sprachlicher Vorgänge positiv glaublich macht, und gelangt so zu ebenso überraschenden wie einleuchtenden Resultaten. Er besitzt eine glückliche Spürkraft in der Entdeckung von Analogieen, welche nur Forschern zu Gebote zu stehen pflegt, welche die unendliche Formenfülle aller indogermanischen Sprachstämme übersehen und beherrschen, so daß jene Similia, wo man ihrer bedarf, nicht erst mühsam gesucht zu werden brauchen, sondern suo loco et tempore gleichsam von selbst sich einstellen und aufdrängen. Ihm ist eine bewundernswerte Kombinationsgabe eigen, die ihn Stützen für seine Thesen finden läßt, wo man solche nicht erwartet hatte; vgl. u. a. die scharfsinnige Erklärung von *ὄλεκτο*, *ἐφύκτω* auf S. 381 ff. und ihre Verwertung für

die Theorie des k-Perfekts. Ein solches Talent ist verführerisch; es verlockt leicht zu abenteuerlichen Hypothesen. Allein welche Vermutung unhaltbar, welche geradezu falsch sei, ist auf solchem Forschungsgebiete oft schwer zu bestimmen; wird doch manche mit Mißtrauen aufgenommene Aufstellung durch eine spätere Zeit und spätere Funde oft glänzend gesichert. Vermutungen, die eine verständige Forschung besser ungesagt lassen würde, als Wahrheiten anzugeben, ist nicht Osthoffs Sache; freilich nach den mehr und mehr erschütterten und von selbst verlassenen Grundsätzen der Sprachforscher alten Schlages ist er ein Neuerer, der unsichere Bahnen wandelt. Es braucht schließlic wohl kaum bemerkt zu werden, daß diese Schrift die neuen und neuesten Ergebnisse der Sprachgeschichte ausnahmslos berücksichtigt, daß die vorhandene Litteratur überall da herangezogen wird, wo eine Auseinandersetzung mit bisherigen Aufstellungen erforderlich war.

Doch zur Sache. Es scheint uns weniger angemessen, eine Kritik des Einzelnen zu versuchen, als einige der für die Grammatik der klassischen Sprachen bemerkenswertesten Funde vorzuführen; man hat an ihnen den besten Maßstab für den sonstigen reichen Inhalt des Ganzen.

Das Buch hat zwei Hauptteile: acht Abhandlungen zur Geschichte des Perfekts (S. 1—476) und zehn Exkurse (S. 477—602), den Schluss nehmen Nachträge ein.

1. Die erste Abhandlung (S. 1—121) gilt skr. *sēdimá*, lat. *sēdimus*, got. *sētum*. Der rätselhafte Ablautstypus *ē* in Formen wie got. *nēmum*, *gēbum* ist trotz mehrfacher Versuche noch nicht genügend aufgeklärt. Man glaubte endlich in skr. *sēdimá*, lat. *sēdimus*, got. *sētum* das Muster zu finden, nach welchem die ganze in Frage stehende Formenkategorie auf analogischem Wege sich ausgebildet habe. Die Umbildung des Perfekttypus *sēd-* aus indog. *se-sd-* wurde nun allgemein in die indogermanische Grundsprache zurückgelegt. Dagegen erklärt sich Osthoff aus einer Reihe von Gründen; er findet (S. 13) im Indogermanischen zwei Stammformen des schwachen Perfektstammes solcher Wurzeln wie *sed-*: Typus 1. *se-sd-*, Typus 2. *sēd-* und wendet sich in längerer Ausführung der lautgesetzlichen Seite der Frage zu, um seiner Theorie über die ursprüngliche Gestaltung des schwachen Perfektstammes solcher Wurzeln wie *sed-* die festere Unterlage zu geben. Nun ist aber bekanntlich die litterarische Konkurrenz heutzutage so groß, daß man kaum noch über einen Gegenstand schreiben kann, ohne daß dessen unbewußt ein zweiter dasselbe Thema gleichzeitig bearbeitet. So hat denn gleichzeitig mit Osthoff, und ohne Kenntnis von dessen Werke, Chr. Bartholomae in KZ. XXVII 4, S. 337—366 in der Abhandlung: „Die altindischen *ē*-Formen im schwachen Perfekt“ einen Teil der gleichen Frage ausführlichs behandelt und trifft nicht nur in wesentlichen Punkten mit jenem Forscher zusammen, sondern verlegt S. 350, 353, 359 den Wandel von

sed- in *sēd-* als sekundäre Neubildung in die indische Zeit, nicht in die Grundsprache, wodurch Osthoffs Annahme eine ungeahnt schnelle Bestätigung erfährt. Was sich nun für das Sanskrit ergibt, daß nämlich hier der indogermanische *ē*-Typus eine nicht unbedeutende Rolle in der Perfektbildung und darüber hinaus spielt — Bartholomae a. a. O. führt sämtliche in der klassischen altindischen Sprache und in den Veden vorkommende *ē*-Formen auf —, dasselbe zeigen mehr oder weniger die europäischen Sprachen, vor allem das Baltische, in vereinzelt Spuren das Italische, Keltische, Griechische. — Für lat. *sēdīmus* liegen zwei Möglichkeiten der Erklärung vor. Es kann als Repräsentant eines schon urindog. *sēd-* auf Seiten des got. *sētum* stehen, erklärt sich jedoch auch ebenso leicht nach den Gesetzen der lat. Sprache selbst aus einem vorhistorischen lat. **se-sd-īmus*, wie *nīdus* aus **nīdos*, *sīdo* aus **sīdo*, *dīduco* aus *disdūco*, *nōdus* aus **nosdos* (S. 13). Trotzdem giebt Osthoff (S. 105) mit Rücksicht auf *vēnīmus* und *lēgīmus* der Zusammenstellung mit skr. *sēdīmā* = got. *sētum* den Vorzug, weil *vēnīmus* nach *sēdīmus* innerhalb der lat. Sprachentwicklung schwer verständlich sein würde. Lat. und Germ. erben also den *ē*-Typus und den Verlust des inneren Zischlautes in *sēdīmus* bzw. *sētum*. Dasselbe sieht auch Barthol. a. a. O. S. 354, läßt aber *vēni*, *lēgi*, *ēmi*, *ēdi* nach dem Muster von *sēdi* gebildet sein. Für *lēgi* liegt die Möglichkeit vor, nicht aber für *vēni*, das gar keine Berührungspunkte mit *sēdi* hat. Eher könnte *lēgi* nach der altererbten Form *ēdi* gebildet sein, aber auch dieses kann nicht gut das Muster für *vēni* gewesen sein, eher *fūgi*, wie mir scheint. Hier verdienen also wohl Osthoffs Hypothesen vor denen Bartholomäus den Vorzug. — Interessieren diese Fragen mehr die gelehrte Forschung, so sind doch für die neueren grammatischen und speziell orthoepischen Studien wichtig S. 111 ff. 522 ff. Hier berührt O. die Quantität von *lēctus*, *lēctor*, *recltus*, *rēctor*, *lēctum*, *lēctor*, deren *ē* infolge einer Formübertragung einzig von den Perfekta *lēgīmus*, **rēgīmus*, **tēgīmus* her stammt, wie ebendaher *rēgula*, *tēgula* und die s-Präterita *vēxi*, *tēxi*. So wird auch die Hypothese J. Wiggerts im Stargarder Gymn.-Progr. 1880 S. 13—15 hinfällig, der dies lange *e* auf verachollene Präsensformen **lēgo*, **rēgo*, **tēgo* zurückführt, von denen doch nirgends etwas verlautet. Die Annahmen dieses Gelehrten werden auch S. 179, 525, 607 berichtet, doch hat Wiggert das Verdienst, S. 13 a. a. O. erfolgreich die alte Lachmannsche Regel bekämpft zu haben, wonach bei Kennlaut *g*, *b* des Präsens dem Stammvokal im Sup. auf *-tum* und Part. auf *-tus* Länge, bei *c*, *p* dagegen Kürze zukommen solle. So ist Wiggerts Annahme *frāctus* nach *fāctus*, *iāctus* (a. a. O. S. 17) hinfällig; es ist *frāctus* allein richtig (Osth. S. 175 ff.). Hiermit berichtigt Osth. zugleich in den betreffenden Punkten die orthoepischen Schriften von Bouterwek, Tegge, Bünger und Marx (vgl. S. 258), denen er S. 180 eine

gerechtfertigte Mahnung zuruft. Der VI. Exkurs S. 522—571 gilt fast ganz orthoepischen Fragen (kurzer Vokal vor lat. -ss).

2. Perfektbildung von *ed-*, *es-*, *ei-*, *nem-*. Mit diesen, in denen das *ē* anlautete, hat es eine ganz besondere Bewandnis; Verf. beurteilt sie wesentlich in Übereinstimmung mit Brugmann Morph. Unt. II 113ff. Gelegentlich kommt er hier S. 127 auf die lat. Formen zu sprechen, welche teils mit, teils ohne *d* auftreten, wie *mē*, *tē*, *sē*, *prō*, *rē*, neben *med*, *ted*, *sed*, *prod* und vermutet, daß es eine Zeit gegeben hat, wo im alten Latein die Formen mit *d* vor folgenden Vokal gesprochen wurden, während vor konsonantischem Anlaut *d* sich assimilierte. Dafür sprechen m. E. aber vielmehr die mit *re-*, *rēd-* gebildeten Formen, welche Verf. nicht nennt, als die Komposita mit *se-*, *sed-*, *pro-*, *prod-*. Denn *red-* ist vor vokalischem Anlaut, abgesehen von späterer Latinität, überall durchgeführt, während *proem* (Plaut.) und *proinde* sowie *proūvos* (Plaut.) die Regel durchbrechen; *prout* und *prosummum* einerseits wie *scorsum*, *scorsus* (Plaut.) andererseits ziehe ich absichtlich nicht in Betracht. Ferner gebe ich gern zu, daß das Urteil Osthoffs S. 128f. im Anschluß an Froehde Bezenb. Beitr. VII 327ff. über den Ursprung des disjunktiven *q̄s* die Theorie über diese Partikel, welche ich Vergl. Synt. der indog. Komparation S. 149—184 entwickelte, aus dem Felde schlägt. Darnach würde, was auch sonst durch verschiedene Zeichen bestätigt wird (s. Synt. S. 171), die streng disjunktive Bedeutung von *q̄* sich erst aus der sog. subdisjunktiven, d. h. *oder* im Sinne von lat. *sive* „oder auch“ entwickelt haben. — Zu den glänzendsten Particlen des Buches gehört

3. Lat. *ē*-Perfekta von a-Wurzeln. Der Verba mit Perf. I *ē* F, wobei I den initialen, F den finalen Konsonanten bezeichnen mag, von I *ā* F-Wurzeln giebt es 7 im Lat.: a) *ēgi*; b) *frēgi*, *pēgi*; c) *cēpi*, *fēci*, *iēci*, endlich *-ēpi* zu dem alten Jodpräsens *apio*, *apere* in *co-ēpi* „habe angeknüpft, angefangen“. Wir stimmen auf Grund seiner überzeugenden Beweise dem Verf. darin vollkommen bei, daß *ēgi*, *-ēpi* als älteste und normale Bildungen aus indog. Sprachbesitz anzusehen, nach ihnen aber die übrigen analogisch entsprossen sind. Im Widerspruch hiermit läßt neuerdings Bartholomae a. a. O. S. 355 *fēc-* in *fēci* nicht durch Übertragung entstanden sein, sondern den der Wurzel in ihrer mittleren Form lautgesetzlich zukommenden Vokal enthalten. Hiermit würde *fēc-* dem gr. *θηκ-* im Aor. *ἔθηκε* direkt gleich gesetzt, eine Theorie, die mit den bisherigen Annahmen von der Entstehung des lat. *facio* im Einklang stände. Aber woher weiß Barth. bei dem Fehlen jeglicher Überlieferung über die Quantität der oskisch-umbrischen Formen Perf. *sefacust* und *facust*, daß beide die schwache Wurzelform mit kurzem *a* haben? — Dagegen stimmt Osth. (S. 180) mit Barth. in der Erklärung von *frēgi*, *pēgi*, obwohl er mehrere Erklärungen zuläßt, dennoch insoweit

überein, daß er besonders auf Grund übereinstimmender Participbildung ein Perf. Act. eines lat. Verbums demjenigen eines anderen Verbums ähnlich geformt sein läßt und dies erklärt auch zum Teil die Perfektbildung *amavi, dolevi, audivi, novi* (S. 181 und 191 ff.). Barth. endlich stellt die Proportion auf *iēci: ἦκ- = feci: ἦκx-* und läßt *cāpi* wegen *clāpio captus* nach dem lautgesetzlich gewordenen Verhältnis von *fācio factus* zu *feci* gebildet sein.

4. Zur altitalischen Perfektflexion (S. 191—263). Verf. führt für die schon von Fick und Speijer aufgestellte Vermutung, daß die lat. 1. Pers. Sing. Perf. auf *-i* (aus **ai*) nichts anderes sei als die alte Medialform des Perf. (= altind. *-e*, avest. *-ē*, gr. *-μαι*), den Beweis. Wir hören, daß aus 3. Pers. Pl. Perf. *-ēre* erst *-ērunt* geworden (S. 211), *-ērunt* aber die jüngste Form, aus *ērunt*, ist (S. 214); über Suffix *-sti* handelt S. 216 ff. Länger verweilt Osth. bei den vielerörterten *dixō, faxō*, den Konjunktiven des Sigmaaorists, und *dixim, faxim*, den Optativen desselben (vgl. Brugmann, Morph. Unt. III 37), und giebt S. 216—229 ausführliche Auskunft über die sog. synkopierten Formen der lat. Konjugation, ihre Entstehung und ihren Gebrauch, der wohl in der Volkssprache häufiger war, als man gewöhnlich annimmt (S. 228), zeigt, warum die Komposita von *do* nach der 3. Konjugation gehen mußten (S. 245)¹⁾, und erklärt S. 251 ff. alle lat. Perf. auf *-vi*, gleichermaßen S. 253 ff. die auf *-vi* einzeln in überzeugender Weise, so daß ein Widerspruch gegen das Prinzip kaum erhoben werden dürfte; besonders interessant ist der Nachweis, wie der Perfekttypus *-vi* wegen des Sup. auf *-itum* (vgl. *genui*) sich einfand. Bemerkt sei nur noch, daß die von Osth. S. 240 Anm. mit Bücheler als *aequidavit* erklärte oskische Form *atkdafed* inzwischen von W. Schulze in KZ. XXVII S. 423 aufgegeben und in *atdfaket* emendiert wird. Ferner ist mit Ostoffs Erklärung auch die u. a. noch von E. Baehrens in den NJ. 1883 S. 776 wiederholte Behauptung: *vidi* und *fōdi* sei aus *vidsi, fōdsi* entstanden, hoffentlich für immer beseitigt.

5. Zum Vokalismus der Perfektreduplikation behandelt (S. 264—283) den Reduplikationsvokal im Lat., Osk., Umbr., der ursprünglich überall *e* war; im Lat. aber wurden nach dem Muster *pependi, tetendi* die jüngeren Neubildungen *momordi, didici, pupugi* etc. erzeugt.

6. Der Abschnitt über das griech. aspirierte Perfekt (S. 284—323) ist ein Versuch, abschließend zu zeigen, wie und warum die Aspiration nach dem Muster von *τετράρασαι, τετράραστο* in *τέτραρα* und von hier aus weiter im Perf. als Charakteristikum sich einbürgern mußte. Der kurze Zeit später

¹⁾ Ich erwähne hier beiläufig, daß Heinar. Dietr. Müller in seinen kürzlich erschienenen Sprachgesch. Studien S. 144 *condere* und *edere* völlig von *dere* gebou trennt. Warum dann aber nicht auch *perdere* und *abdere*?

in KZ. XXVII S. 309ff. erschienene Aufsatz J. Schmidts enthält einen abweichenden, von Osth. in den Nachträgen S. 614ff. abgelehnten Erklärungsversuch. Ich glaube aber nicht, daß J. Schmidt hier die Waffen strecken und seine Position dem Gegner einräumen wird.

7. S. 324—391 wird über das griech. α -Perfektum abweichend von Kuhn und G. Meyer, welche $\delta\acute{\epsilon}\delta\omega\kappa\epsilon$ an skr. $dadd\check{c}a$ mit Unrecht anlehnen, eine durchaus rationelle Theorie aufgestellt, die in ihrer Geschlossenheit etwas Überzeugendes hat und vielleicht auch die Klage H. D. Müllers, Spr. Stud. S. 26: „jene Bildung auf $-\alpha$ sei noch nicht genügend aufgeklärt“, unmittelbar nach ihrem Ausspruche verstummen und gegenstandslos machen wird. Gerade hier hat der Verf. mit dem ihm eigenen Scharfsinn es verstanden, die Theorie durch bestechende Einfachheit für sich sprechen zu lassen. Alles entwickelt sich folgerichtig und ohne Zwang. Die scheinbar auf der Hand liegende Anlehnung der Endung $-\kappa\epsilon$, $-\alpha$ an die enklitische Partikel homer. lesb. dor. $\kappa\epsilon\nu$, dor. elisch auch $\kappa\alpha$, zumal $\kappa\alpha$ eine ehemals gemeingriechisch übliche Form der Partikel war (S. 329) — vgl. auch $\epsilon\lambda\tau\alpha$: $\epsilon\lambda\tau\epsilon\nu$, $\epsilon\nu\kappa\alpha$: $\epsilon\nu\kappa\epsilon\nu$, $\epsilon\mu\pi\rho\sigma\theta\alpha$: $\epsilon\mu\pi\rho\sigma\theta\epsilon\nu$, $\delta\pi\iota\sigma\theta\alpha$: $\delta\pi\iota\sigma\theta\epsilon\nu$, $\epsilon\nu\theta\alpha$: $\epsilon\nu\theta\epsilon\nu$, $\gamma\alpha$: $\gamma\epsilon$ — wird in so einleuchtender Weise vorgebracht, daß man sich wundert, wie frühere Forschung die hier aufgedeckten Wege verfehlen konnte; die hier eingenommene Position wird durch haltbare und starke Gründe wie mit einem Wall gesichert und mit den Waffen naheliegender Analogieen wirksam verteidigt. Diese Partikel $\kappa\alpha$, $\kappa\epsilon\nu$ vergleicht Osth. mit skr. $\check{c}am$ „wohl“. Darnach ist $\xi\sigma\tau\alpha\kappa\alpha$ = $\xi\sigma\tau\alpha$ $\kappa\alpha$ „ich hab mich wohl gestellt, stehe wohl“ vgl.: „Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch“; „es zogen drei Burschen wohl über den Rhein“; „es blies ein Jäger wohl in sein Horn“ u. a. Als älteste Perfektformen mit $-\alpha$ werden angesehen $\xi\sigma\tau\alpha\kappa\alpha$, $*\acute{\pi}\acute{\epsilon}\phi\omega\kappa\alpha$; $\delta\acute{\epsilon}\delta\eta\kappa\alpha$, $*\xi\eta\kappa\alpha$, $\tau\acute{\epsilon}\theta\eta\kappa\alpha$; $\delta\acute{\epsilon}\delta\omega\kappa\alpha$, $*\gamma\acute{\epsilon}\gamma\gamma\omega\kappa\alpha$, $\acute{\pi}\acute{\epsilon}\pi\omega\kappa\alpha$; von hier aus wucherte das neue Bildungsprinzip extensiv weiter, intensiv befestigt durch sein Fortschreiten durch $-\alpha$ - vom Sing. aus in den Dual und Plur. sowie die übrigen Aktivformen. Natürlich mußte sich Verf. auch mit den α -Aoristen $\xi\theta\eta\kappa\alpha$, $\eta\eta\kappa\alpha$, $\acute{\epsilon}\delta\omega\kappa\alpha$ abfinden. Seine Erklärung (S. 372ff.), die hier nicht weiter verfolgt werden kann, läßt sich hören.

8. Anknüpfung der Personalendungen (S. 391—476) handelt über den „Bindevokal“ $-\alpha$ in $-\alpha\mu\epsilon\nu$ (vgl. skr. $-\acute{a}m\acute{a}$, $-\acute{a}m\acute{a}$), lat. i in $im\acute{u}s$; der Vokal erscheint vor den nasalisch auslautenden Personalendungen im Perf. und Sigmaaorist ursprünglich nur nach langer Stammsilbe, ist aber dann allgemein geworden.

Unter den vielen gelegentlich zur Erklärung gelangenden Formen heben wir folgende bemerkenswerte heraus: *pejorare* (aus *pejor*), *delinire* (aus *linum* volksetymologisch), *actus*, *μαπόεσε*, *δμνυ*, *wurde* (statt *ward*), *es* du bist, Ursprung der Quantität von

est cet.; osk. *sipus*, *hipid*, *hipust*; ital. Perfektbildung in *ebbi*, *sèppi*; *ico* Aoristpräsens von *iacio* = βαλεῖν: βάλλειν; *messui*, *neptui*, *peptui*; Flexionsendung -i, -ae, is, -ibus; *istae*, *equae*, *duae* nach *hae*, *quae* analogisch gebildet; Analogiebildung *ἡρίσταμεν*; Ehrenrettung der vielbeanstandeten Form χ 56 *ἔδηδοται*; *ἔδηδοσται*; *δέδοικα* nach *δοικα*; Endung -άνω, -νω; *ῥήων* aus **ῥᾱσίων* = lat. *rarior*; *δηδέχεται*, *δηδεκτο*, *ῥοικυται*; *ἑώρακα* aus **ῥηφόρᾱκα* wie *ἑώραζον* aus **ῥόρταζον*; über das griech. Augment S. 129 und 151; *ἴμβω* = *ἔμφω*; *ἐκηβόλος*, *ἐκάεργος*; *ἐνεκα*; *materies* und *materia*; das *ν ἐρωλεχνστικόν* u. a.

Auf die umfangreichen Exkurse (S. 477—601) und die Nachträge (602—631), welche beweisen, wie dem Verfasser der Stoff unter den Händen anschwellt, gehen wir nicht weiter ein, sondern erwähnen nur noch, daß die Ausbeute für Semasiologie und Syntax in diesem großen Buche nur gering ist. Wir bedauern dies aufrichtig. Dankbar sind wir für die Bemerkungen über die Bedeutung von *apio* (155), von *iacio* und *ico*, gr. *λάπτω* (189), *νέμω* (146), von *ἄν* und *κν* (343 ff.), skr. *ῥām* (342), *ῥήων*, *rarior* (446); zur Bedeutung von *rarus* hätte außer den S. 446 genannten Stellen noch die Stelle Nep. Mil. 5, 3 *rarae arbores* berücksichtigt werden können; die Konstruktion von *vescor* ist 71 richtig erklärt. Auffallend aber war mir, daß in einem Buche, in welchem soviel über die Reduplikation geredet ist, sich keine Andeutung darüber findet, weshalb die Sprache gerade auf diese Wiederkehr der Laute zum Zwecke des Tempusausdrucks verfallen mußte. Eine größere Rücksichtnahme auf Semasiologie und Syntax würde der Sprachforschung unserer Tage, welche, weil vorwiegend Lautforschung, mehr und mehr einseitig zu werden droht, nicht nur nicht schaden, sondern sehr wohl anstehen und lerneifrige Jünger dieser Wissenschaft noch mehr anziehen. Man sollte die gute Tradition des Altmeisters Pott nicht soweit verleugnen, daß das Eingehen auf Bedeutungsfragen in den Hintergrund tritt.

Was die Darstellung anbetrifft, so möge man sich durch Osthoffs Komposition, welche nicht selten durch Umständlichkeit und Zerrissenheit leidet, nicht abschrecken lassen. Ich weiß nicht, ob ich bloß den Eindruck habe: der Verf. macht den ohnehin schon genug belasteten und angestregten Leser zum Mitwisser der ganzen überquellenden Fülle der Gedanken, die ihm durch den Kopf gehen. Müssen wir denn es haarklein erfahren, wie die vielen feinen, scharfsinnigen Beobachtungen und Untersuchungen, die einen bleibenden Wert sei es als definitive Resultate sei es als Anregung und Hilfsmittel zu weiteren Forschungen haben, in der Gedankenwerkstatt zustande kommen?

Colberg.

Herm. Ziemer.

K. Hessel, Mustergedichte. Zum Gebrauch in Schulen, Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten ausgewählt. 3 Teile. IV u. 76, VI u. 186, XVI u. 230 S. 8.

Mustertexte. Zum Schulgebrauch ausgewählt von Dr. Karl Hessel. 3 Teile. V u. 144, VI u. 312, XVI u. 220 S. 8.

Jede der beiden vorliegenden Sammlungen ist nach drei Altersstufen in ebensoviele Teile geteilt, sodass die einzelnen Abschnitte beider Bücher einander genau entsprechen. Die Unterstufe ist für die ersten 4 Schuljahre bestimmt, soll also im wesentlichen dem Elementarunterricht dienen; der zweite Teil will für die nächsten 4 Schuljahre Stoff bieten, die Oberstufe „berücksichtigt, was bis zum Alter von sechzehn Jahren auch mit Mädchen durchgenommen werden kann“.

Aus der zuletzt angeführten Wendung, wie überhaupt aus der Vorrede zum prosaischen Teile, geht hervor, dass die beiden Sammlungen vorwiegend zum Gebrauch in Mädchenschulen bestimmt sind. Und in der That zeigt schon ein äußerlicher Überblick über Inhalt und Einteilung, dass das Buch im Gymnasialkursus nicht wohl verwendet werden kann. Vieles, was der Gymnasialunterricht auf der mittleren Stufe nicht zu entbehren vermag, wird erst im dritten Teil gebracht, so eine größere Anzahl Uhländischer Balladen und Ähnliches; überhaupt würde der zweite Teil schwerlich weiter als bis zur Quarta verwendbar sein. Der dritte Teil nun aber ist, da er abschließend sein soll, seiner ganzen Anlage nach für die Tertia zu hoch gegriffen, für die oberen Gymnasialklassen dagegen reicht er schon deshalb nicht aus, weil die mittelhochdeutsche Litteratur in demselben gar nicht, die neuhochdeutsche vor Klopstock nur sehr spärlich vertreten ist. Nun wird der Hsgb. doch schwerlich behaupten wollen, dass auch der Gymnasiallehrer, der seinen Primanern oder Obersekundanern Specimina der vorklopstockischen Litteratur vorlegt, „jede Psychologie damit ohrfeigt und mauschellt“, wie er das etwas überkräftig von dem Mädchenschullehrer sagt, der diese Litteratur in der Schule durchnehmen würde (Musterprosa S. XIII). — Wir wollen somit nicht des Titels wegen, auf welchem die beiden Bücher schlechtweg und allgemein als zum Schulgebrauch dienend bezeichnet sind, mit Herrn H. rechten, sondern ihm gerne zugestehen, dass die sorgfältig und methodisch zusammengestellte Sammlung ein in mancher Hinsicht glücklicher Beitrag zur Lösung der Lesebuchfrage für unsere höhere Mädchenschule ist. Eine eingehende Erörterung der Vorzüge und Mängel des Buches im Hinblick auf den bezeichneten Zweck gehört mithin nicht an diesen Ort, und Ref. muss sich begnügen auf einige einzelne Punkte von allgemeinem Interesse kurz hinzuweisen.

Was zunächst den prosaischen Teil betrifft, so wird man dem Hsgb. gewiss beistimmen, wenn er encyclopädische Vielseitigkeit aus seinem Lesebuch verbannt und nur solche Stücke in dasselbe

aufnehmen will, die zur künstlerischen Prosa im engeren Sinne gehören. Allein wenn er in dieser absichtlichen Beschränkung soweit geht, daß er auch das biographische und historische Element nahezu vollständig ausschließt, so wird die Konzentration doch zur unzumutbaren Einseitigkeit. Daß die Geschichtsschreibung nicht nur Wissenschaft ist und daß die Werke unserer großen Historiker im eminentesten Sinne einen Teil unserer Nationallitteratur bilden, kann doch nicht zweifelhaft sein. Schon von diesem Gesichtspunkt aus ist es erforderlich, daß in einem Lesebuch für die oberen Klassen Ranke und Mommsen, sodann Freytag und Droysen nicht unvertreten seien. Aber auch für die Ausbildung des Verständnisses und der Reproduktionsfähigkeit giebt es schwerlich nutzbringendere Lektüre als etwa eine der meisterhaften Charakteristiken, an denen die Werke der Genannten so reich sind. Für die oberste Stufe des Mädchenunterrichts kann es z. B. nichts Angemesseneres geben, als Häussers Vortrag über Elisabeth Charlotte (im Anhang zur deutschen Geschichte). Der Aufsatz wäre natürlich nur im Auszug wiederzugeben.

In dem poetischen Teil fällt zunächst eine Außerlichkeit ins Auge. Überall nämlich, wo unsere Dichter Strophen aus 4 jambischen Kurzzeilen geschrieben haben — und zwar ohne Unterschied in lyrischen wie epischen Gedichten —, läßt der Hsgeb. statt derselben langzeilige Verse drucken und faßt dieselben dann ebenfalls zu je vieren zusammen, so daß immer 2 Zeilen des Originals bei ihm eine Zeile und je 2 Strophen eine seiner Strophen bilden; also:

Es schienen so golden die Sterne, am Fenster ich einsam stand

Und hörte aus weiter Ferne ein Posthorn im stillen Land. u. s. w.

Herr H. glaubt nämlich alle derartigen Strophen auf die Nibelungenstrophe zurückführen zu können: „dadurch“, sagt er, „daß in allen derartigen Gedichten die Langzeilen wiederhergestellt sind, wird es in oft überraschender Weise auch äußerlich erkennbar, wie beliebt diese echt nationale Strophenart ist.“ Überraschend ist die Entdeckung freilich (es ist wohl kaum zu glauben, daß Wilmanns, auf den sich der Herausg. hinsichtlich seiner metrischen Bemerkungen bezieht, auch diese Anschauung und ihre Konsequenzen billigt). Gerechtfertigt aber ist sie bis jetzt durch nichts. Denn selbst wenn eine historische Beziehung zwischen dem Versmaße des „Königs von Thule“ und der Nibelungenstrophe nachweisbar wäre, so ist es doch ganz gewiß, daß die letztere hier wie in allen ähnlichen Gedichten nicht „verschleiert“, sondern vollkommen umgeformt erscheint, und daß es mithin dem Dichter Gewalt anthun heißt, wenn man einer litterarhistorischen Hypothese zu Liebe seine Verse anders druckt und dem entsprechend anders liest, als es in seinen Intentionen gelegen hat. Das beweist schon der Reim, der auf diese Weise in der Mitte der Verse entsteht. Wer sich überzeugen will, wie die vom Dichter

beabsichtigte Wirkung durch solche scheinbar gleichgültige Äußerlichkeiten gestört werden kann, der lese z. B. die Schlusstrophe des schönen Eichendorfschen Gedichts „Von fern die Uhren schlagen“ (T. III S. 28) oder des Heineschen „Mein Herz, mein Herz ist traurig“ (III S. 86). Dasselbe ist bei allen Gedichten der Fall, deren Pointe wie hier in den letzten Worten liegt. — In künstlicher gereimten Versen wie z. B. den Novalisschen an Tieck „Was pafst, das mufs sich ründen“ ist nicht nur die Wirkung, sondern auch die metrische Form selbst durch die Druckart zerstört.

Was die gesammelten Gedichte selbst anbetrifft, so erscheint die Gefühls- und namentlich die Liebeslyrik trotz der gegen-
 teiligen Versicherung des Herausgbers doch stärker berücksichtigt, als es selbst für junge Damen, so lange sie noch die Schulbänke drücken, nötig wäre. Im übrigen ist wenig darauf auszusetzen. Als ein Kuriosum, auch in stilistischer Hinsicht, sei das Urteil über Salas y Gomez hierhergesetzt. Herr H. findet es „unbegreiflich, wie Chamissos Gedicht immer noch als „schulfähig“ gelten „und als solches angepriesen werden kann. Man sollte doch das „zwecklos Gräfliche, das geradezu bis zur völligen Unwahrscheinlichkeit gesteigert ist, nicht in die Schule einführen!“

Berlin.

Rudolf Lehmann.

O. Boehm, Das deutsche Volk in Liedern. Eine Sammlung vaterländischer Gedichte zum Vortrage bei Schulfesten, aus allen Zeiten der deutschen Geschichte zusammengestellt. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung, Verlagscont, 1884. II u. 330 S. Mit einem Titelbild, das National-Denkmal auf dem Niederwald darstellend. 4 M.

Zu dem auf dem Titel angegebenen Zwecke eignet sich das Buch vortrefflich. Ref. hat, nicht etwa nach blofs flüchtigem Durchblättern, sondern nach eifrigem Durchlesen das Buch so schätzen gelernt, dafs er es nicht blofs für den Gebrauch an den Schulfesttagen, sondern auch an den Schularbeitstagen auf das wärmste empfehlen kann. Jeder Gymnasiast wird in der Zeit, in welcher er auf dem Gymnasium über deutsche Geschichte belehrt wird (U. III und O. III), obiges Buch lieb gewinnen. Der ältesten Zeit bis 768 sind 15 Gedichte gewidmet, der deutschen Kaiserzeit bis 1806 fünf und achtzig (geordnet in fünf einzelne Perioden), der brandenburg-preussischen Geschichte von 1411 bis 1806 vierzig, der kaiserlosen Zeit bis 1870 neun und vierzig; dann folgen 15 Lieder der Sehnsucht nach dem deutschen Kaiserreiche, 74 dem deutsch-französischen Kriege 1870—71 gewidmet, und mit 25 Liedern, die das neue, deutsche Kaiserreich verherrlichen, schliesst das Buch. Diese 300 Gedichte sind im ganzen recht gut ausgewählt; neben einigen weitverbreiteten finden sich auch einige Originale, welche Lücken ausfüllen, z. B. die Schlacht am Teutoburger Walde vom Herausgeber, ferner Konradins Tod, Friedrich I. vor der Krönung, der Tod des Prinzen Anton von Hohenzollern

bei Königgrätz u. a. Dafs das Buch noch durch viele Gedichte vermehrt werden kann, unterliegt keinem Zweifel; allein es könnte leicht dadurch an Einheit einbüfsen. Kann es ja schon so, wie es jetzt ist, jedem Lehrer, der Schulfeste zu arrangiren hat, aber auch jedem Schüler neben seinem deutschen Geschichtsbuch mit gutem Gewissen empfohlen werden.

Berlin.

E. Wezel.

- 1) W. Sommer, Kleine deutsche Sprachlehre. Ein Leitfaden für den Unterricht in der Muttersprache mit vielfachen Aufgaben zu mündlicher und schriftlicher Übung zunächst für Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten wie zum Selbstunterricht. 7. Aufl. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1884. VIII u. 215 S. 1,35 M.

Das in zwei Hauptteile, die Formenlehre und die Satzlehre, zerfallende Buch zeichnet sich vor ähnlichen Leitfäden vorteilhaft durch die ungewöhnlich grofse Zahl von Beispielen aus. Die ziemlich eingehende Formenlehre umfafst einschliesslich der ausführlichen Wortbildungslehre 96 Seiten. In die Formenlehre ist zugleich bei den einzelnen Wortklassen auch das Syntaktische hineinverwebt (so z. B. die Rektion der Adjektiva, S. 21, § 14). Da das Buch vorzugsweise auf den Gebrauch an höheren Schulen berechnet ist, so sind überall die gangbaren lateinischen Bezeichnungen hinzugefügt.

Wenn neben dem gewöhnlichen Komparativ der Adjektiva auf S. 20 in einer Anmerkung auch ein absteigender genannt wird, den man durch Vorsetzung von weniger oder minder bilde, so kann Ref. damit nicht einverstanden sein, weil doch hier von einer grammatischen Bildung nicht die Rede ist.

Die auf S. 27 gegebene Einteilung der zueignenden Fürwörter in verbundene und selbständige ist, wenigstens was die erste Klasse betrifft, nicht klar. Weshalb nicht adjektivisch und substantivisch? Dies war um so eher angänglich, da, wie schon bemerkt, die der lateinischen Grammatik entlehnten Bezeichnungen meist hinzugefügt sind.

S. 40 ist von der Bildung des Particips der Vergangenheit die Rede. In Anm. 1 werden die Fälle angegeben, in denen die genannte Form die Vorsilbe ge nicht annimmt. Unter c findet sich eine Aufzählung der Vorsilben durch, über, um, unter, voll und wieder, und es heifst dann: „Die mit diesen zusammengesetzten Verben nehmen die Vorsilbe ge in dem Falle nicht an, wenn der Hochtou auf dem Stammworte ruhet“. Das wird an Beispielen veranschaulicht, deren eines heifst: „Ich habe den schwierigen Auftrag glücklich vollzogen“ (dagegen: ich habe den Eimer voll aus dem Brunnen gezogen). Es handelt sich nun aber in dem zweiten Satze gar nicht um eine Zusammensetzung mit voll. Auch mehrere der andern Beispiele passen aus demselben Grunde nicht (so: der Richter hat den Thatbestand untersucht, ich

habe die Feder unter dem Tische gesucht). In den des Gegensatzes halber aufgeführten Beispielen haben voll resp. unter mit dem Zeitwort doch nichts zu thun.

Übersichtlich ist das Verzeichnis der starken und unregelmäßigen Zeitwörter, S. 53. Durchaus entbehrlich erscheint jedoch hier der in einer Anmerkung hinzugefügte Hinweis auf das Imperf. Indik. stund von stehen, völlig überflüssig die Bemerkung (S. 56), daß das Imperfekt von laufen früher loff, das Particip zu demselben Verbum geloffen gelautet habe. Manche andere Anmerkung hingegen ist in diesem Kapitel ganz an ihrer Stelle.

Die Wortbildungslehre ist auf 20 Seiten etwas zu ausführlich behandelt. Das ist die Stelle, an welcher eine Kürzung am meisten angezeigt wäre, wenn man daran denkt, daß das Buch in Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten Verwendung finden soll. Recht gefallen hat dem Ref. die in § 47 S. 95 gegebene Anleitung zur Gruppierung ganzer Wörterfamilien, die zu einem Stamme gehören.

Auch zur Satzlehre ist nicht gerade viel zu bemerken. Auf S. 100, § 51, 23 Anm. heißt es: „Fragen, welche das Ja und Nein ermitteln“, wofür sich doch diese Fassung mehr empfehlen möchte: „Fragen, auf die man die Antwort ja oder nein erwartet“.

Die Entwicklung der Satzlehre ist systematisch und übersichtlich; für nicht besonders glücklich muß Ref. die vom Verf. gegebene Einteilung der Nebensätze erklären (a. Subjektssätze, b. Prädikatssätze, c. Attributssätze, d. Objektssätze, e. Adverbialsätze). Die (auch vom Verf., wenn auch nur in einer Anmerkung erwähnte) Teilung in Substantivsätze, Adjektivsätze und Adverbialsätze ist wohl deshalb vorzuziehen, weil sie einfacher und klarer ist.

Kap. 14, § 83 und § 84 enthalten eine Theorie der Satzperiode wie eine Anleitung zu ihrer Analyse; von Wert ist auch hier die nicht geringe Anzahl von Beispielen. Ein Anhang behandelt auf 35 Seiten die Orthographie, die Interpunktion und das Wichtigste aus der Verslehre oder Metrik. Die letzte Partie ist teilweise etwas kurz. Ganz und gar vermißt man einen kurzen Hinweis auf die tropischen Ausdrücke, und doch wäre ein solcher, wenn man eben an die Bestimmung des Buches für höhere Lehranstalten denkt, recht erwünscht. Man wird vielleicht an Gymnasien nicht gern ein Buch von verhältnismäßig so bedeutendem Umfange für den Unterricht in der deutschen Grammatik einführen wollen — Ref. wenigstens muß gestehen, daß das nicht nach seinem Geschmack wäre —, sicher jedoch wird das Werk dem Lehrer, der ja gerade bei diesem Unterricht eine große Anzahl von Beispielen zur Verdeutlichung des Durchgenommenen zur Hand haben muß, recht gute Dienste leisten. Überdies mag es ja wohl Schulen anderer Art geben — wir denken namentlich an Seminararien —, auf denen eine Einführung einer solchen deutschen Grammatik, wie die vorliegende ist, sich sehr empfiehlt.

- 2) G. Humperdinck, Deutsche Grammatik für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Essen, G. D. Bäcker, 1884. XVI u. 117 S. 1,50 M.

Wir finden hier nicht die gewöhnliche Reihenfolge grammatischer Betrachtung. Wie in der ganzen Behandlung, so hat der Verf. auch in der Anordnung des Lehrstoffes eine mehr wissenschaftliche Methode angewendet. Der Weg, der hier eingeschlagen ist, wird dem Leser erst bei genauerer Einsicht ganz klar, dann aber, so glauben wir, wird er Gefallen daran finden. Das Buch geht vom Satz aus, als dem Ausdruck des Gedankens. Aus den notwendigen Bestandteilen des Satzes werden die einzelnen Wortklassen hergeleitet, deren Flexion und Verhältnis zu einander an den entsprechenden Stellen eingefügt erscheinen. So gehen gewissermaßen Formenbildung und Syntax immer neben einander her.

Der Gang der Entwicklung läßt sich am besten erkennen, wenn wir die Inhaltsangaben der einzelnen Abschnitte angeben: 1. Satz und Wort. 2. Das Substantiv und seine Beiwörter. 3. Pronomen. Die substantivischen Fürwörter. 4. Satzverhältnisse der substantivischen Begriffe. 5. Die übrigen Nominalien und Pronominalien. 6. Verbum. 7. Zusammensetzung der Sätze. 8. Entwicklung der Sprache in Laut- und Wortbildung. 9. Über neuhochdeutsche Aussprache und Orthographie. Einen Anhang bildet eine übersichtliche Zusammenstellung gewisser lexikalisch geordneter Wörtergruppen unter dem Titel „Grammatisches Wörterbüchlein“; in demselben ist durch Verweisung auf die Paragraphenzahlen auf die Grammatik selbst Bezug genommen.

Die Angabe der Überschriften der einzelnen Hauptabschnitte zeigt schon, daß hier ein Buch für den bereits vorgeschrittenen Schüler vorliegt. Noch deutlicher ergibt sich das aus der Behandlung im einzelnen. Allerdings ist das Wichtigste überall durch größeren Druck hervorgehoben, während speziellere Bemerkungen in kleiner gedruckten Anmerkungen gegeben werden. In denselben wird nicht nur mehrfach auf die früheren Stufen der Entwicklung der deutschen Sprache hingewiesen, was zur Förderung sprachlicher Erkenntnis selbst jetzt, nachdem durch die neueren Lehrpläne das Mittelhochdeutsche aus der Zahl der Unterrichtsgegenstände gestrichen ist, nicht unwesentlich beiträgt, sondern es wird auch bisweilen auf analoge Erscheinungen in den alten Sprachen eingegangen (so u. a. § 122 a im Anschluss an die Bemerkung, daß die 6. Klasse der ablautenden Verba ursprünglich reduplicierend war, auf die griechische und lateinische Reduplikation). Von Wert für den vorgeschrittenen Schüler sind außerdem die §§ 213—217, S. 74 ff., welche eine (kurze) Übersicht über die Entwicklung der germanischen Sprachen enthalten. Etwas gar zu detailliert ist die Tabelle der Konsonanten auf S. 77 nebst den dazu gehörigen Bemerkungen auf der folgenden Seite.

Die Bemerkungen über den Sprachgebrauch sind meist recht

treffend und zeigen eine geschickte Auswahl aus dem reichhaltigen Material, welches die Sprache hierin bietet. Beispiele sind in nicht grosser Anzahl zugefügt, aber die gegebenen sind, soweit Ref. beobachtet hat, zweckentsprechend. Wo sich das gut machen liefs, hat sie der Verf. der Sprache unserer Klassiker entnommen. Es sei hier nur auf die §§ 203—5 hingewiesen, in denen als Beispiele von Satzperioden der Schlufs des ersten Monologes der Iphigenie, eine Stelle aus Schillers „Glocke“ und zwei aus desselben Gedicht „Die Macht des Gesanges“ angeführt sind. Auch sonst sind Dichter nicht selten benutzt. Wenn nun auch bei der Durchnahme und Besprechung der Dichterwerke derartige Analysen nicht sonderlich am Platz sind, weil sie die unmittelbare Freude an den idealen Geistesschöpfungen der Dichter trüben, so wird es doch immerhin von Nutzen sein, wenn die Schüler bei anderer Gelegenheit darauf aufmerksam gemacht werden, wie sich solche Stellen auch grammatisch zergliedern lassen.

In einem von Schülern zu benutzenden Buche vermisst man nur ungern einige Bemerkungen über die deutsche Metrik, wenn dieselben auch nicht gerade notwendig in eine Grammatik hineingehören, ebenso würde eine kurze Hinweisung auf den tropischen Gebrauch der Wörter und Begriffe von Nutzen sein.

Dafs das Buch der Feder eines gründlichen Kenners entstammt, wird niemandem entgehen, der dasselbe einer genaueren Durchsicht unterzieht. Dafs es sich bei der eigentümlichen Art seines methodischen Ganges nur für Vorgeschrittelne eignet, wurde bereits oben erwähnt. Einem Sekundaner und Primaner wird es eine gute Anregung zur genaueren Betrachtung sprachlicher Verhältnisse bieten; für jeden denkenden Leser wird es von Interesse sein. Ganz besonders, so glauben wir, empfiehlt es sich zum Selbstunterricht oder besser gesagt zum Selbststudium.

- 3) Max Miller, Übungsbuch der deutschen Sprache für die Lateinschule. Zweite, vermehrte und umgearbeitete Auflage. Amberg, Eduard Pohl, 1884. VIII u. 103 S. 1,40 M.

Material für Übungen in der deutschen Grammatik zu liefern ist Zweck des vorliegenden Buches, wie das ja auch schon der Titel besagt (dessen Fassung Ref. nicht gerade schön findet). Wir werden dem Verf. sicherlich zustimmen, wenn er im Vorwort sagt, dafs der fremdsprachliche Unterricht im Gymnasium nicht etwa grammatische Übungen in der Muttersprache entbehrlich mache. Eine direkte Unterweisung und Übung, wie sie ja auch im Lehrplan vorgeschrieben ist, ist durchaus notwendig. Soweit dies notwendig erschien, sind die Regeln der Grammatik selbst in methodischer Reihenfolge aufgeführt; die Hauptsache ist jedoch überall das verhältnismäfsig reichlich bemessene Übungsmaterial. Dasselbe zeigt eine praktische Auswahl und durchaus angemessene Gruppierung; die Arten der verlangten Übungen sind mannigfaltig. Wo sich das gut thun liefs, giebt der Verf. zusammenhängende

kleine Lesestücke als Übungsstoff, die zugleich auch inhaltlich von Interesse sind und den Gedankenkreis des Lernenden erweitern. Zur Befestigung der grammatischen Kenntnisse sind die vom Verf. vorgeschlagenen Übungen sehr von Nutzen; namentlich sind die verlangten Umbildungen und Veränderungen von Sätzen wohl geeignet, den sprachlichen Sinn auszubilden und das Sprachgefühl zu entwickeln. Eingehend ist die Behandlung der verschiedenen Arten der Nebensätze, klar und geschickt die Darstellung der indirekten Rede und ihrer Verwandlung aus der direkten. Den Schluß macht eine kurze Betrachtung der Satzperiode und ihrer Entwicklung aus dem einfachen Satze.

Ein Bedenken kann Ref. nicht unterdrücken. Wenn, wie der Verf. will, sein Buch in den Händen der Schüler ist, so liegt die Befürchtung nahe, daß es bald ausgebraucht ist, so zu sagen. Wenn nämlich auch eine ganz bedeutende Zahl von Beispielen überall vorhanden ist, so scheinen dieselben doch nicht in so großer Anzahl geboten zu sein, daß sie für einige Schulkurse ausreichen. Das Gebotene wird wohl in den Kursen eines Schuljahres verbraucht werden. Aus diesem Grunde wäre eine noch reichhaltigere Auswahl von Beispielen wünschenswert. Denjenigen, die auf den mittleren Stufen der höheren Lehranstalten den deutschen Unterricht erteilen, sei das Heft als Beispielsammlung bestens empfohlen.

- 4) Reinhold Biese, *Psychologische Satz- und Denklehre. Für die Oberstufe höherer Lehranstalten.* Barmen, Hugo Klein, 1884. 39 S. 0,60 M.

Während eine Grammatik sich die Aufgabe stellt, die sprachlichen Erscheinungen wie sie sind aufzuführen und die sprachlichen Beziehungen und Verhältnisse empirisch darzulegen, will der Verf. in seinem kleinen anregenden Heft darstellen, weshalb die sprachlichen Erscheinungen, die syntaktischen Regeln der Grammatik, so sind, wie sie sind. Der Gang, den er dabei verfolgt, ist kurz der: nach Definition der Sprache geht er zur Entstehung der Vorstellung über; er zeigt sodann, wie aus der Zerlegung und Verbindung von Vorstellungen Urteile entstehen, welche grammatisch in der Form von Sätzen erscheinen. Der Satz wird nun nach seinen logischen Bestandteilen zergliedert, woran sich ganz instruktive Bemerkungen über den logischen Wert resp. die logische oder besser gesagt psychologische Bedeutung der einzelnen Kasus und Modi knüpfen. Der nun folgenden Betrachtung der Einteilung der Sätze nach ihrer logischen Bedeutung schließt sich eine Darlegung der Grundoperationen des Denkens an und dieser eine Behandlung des Begriffes nach Inhalt und Umfang und der sich daraus ergebenden Teilungen, welche für den Entwurf von Dispositionen von Wichtigkeit sind. Die Arten der Definition von Begriffen werden ihrem Wesen nach erläutert. Nachdem sodann die Bedeutung der Induktion für

treffend und zeigen eine geschickte Auswahl aus dem reichhaltigen Material, welches die Sprache hierin bietet. Beispiele sind in nicht großer Anzahl zugefügt, aber die gegebenen sind, soweit Ref. beobachtet hat, zweckentsprechend. Wo sich das gut machen liefs, hat sie der Verf. der Sprache unserer Klassiker entnommen. Es sei hier nur auf die §§ 203—5 hingewiesen, in denen als Beispiele von Satzperioden der Schlufs des ersten Monologes der Iphigenie, eine Stelle aus Schillers „Glocke“ und zwei aus desselben Gedicht „Die Macht des Gesanges“ angeführt sind. Auch sonst sind Dichter nicht selten benutzt. Wenn nun auch bei der Durchnahme und Besprechung der Dichterwerke derartige Analysen nicht sonderlich am Platz sind, weil sie die unmittelbare Freude an den idealen Geistesschöpfungen der Dichter trüben, so wird es doch immerhin von Nutzen sein, wenn die Schüler bei anderer Gelegenheit darauf aufmerksam gemacht werden, wie sich solche Stellen auch grammatisch zergliedern lassen.

In einem von Schülern zu benutzenden Buche vermifft man nur ungerne einige Bemerkungen über die deutsche Metrik, wenn dieselben auch nicht gerade notwendig in eine Grammatik hineingehören, ebenso würde eine kurze Hinweisung auf den tropischen Gebrauch der Wörter und Begriffe von Nutzen sein.

Dafs das Buch der Feder eines gründlichen Kenners entstammt, wird niemandem entgehen, der dasselbe einer genaueren Durchsicht unterzieht. Dafs es sich bei der eigentümlichen Art seines methodischen Ganges nur für Vorgeschriftene eignet, wurde bereits oben erwähnt. Einem Sekundaner und Primaner wird es eine gute Anregung zur genaueren, Betrachtung sprachlicher Verhältnisse bieten; für jeden denkenden Leser wird es von Interesse sein. Ganz besonders, so glauben wir, empfiehlt es sich zum Selbstunterricht oder besser gesagt zum Selbststudium.

- 3) Max Miller, Übungsbuch der deutschen Sprache für die Lateinschule. Zweite, vermehrte und umgearbeitete Auflage. Amberg, Eduard Pohl, 1884. VIII u. 103 S. 1,40 M.

Material für Übungen in der deutschen Grammatik zu liefern ist Zweck des vorliegenden Buches, wie das ja auch schon der Titel besagt (dessen Fassung Ref. nicht gerade schön findet). Wir werden dem Verf. sicherlich zustimmen, wenn er im Vorwort sagt, dafs der fremdsprachliche Unterricht im Gymnasium nicht etwa grammatische Übungen in der Muttersprache entbehrlich mache. Eine direkte Unterweisung und Übung, wie sie ja auch im Lehrplan vorgeschrieben ist, ist durchaus notwendig. Soweit dies notwendig erschien, sind die Regeln der Grammatik selbst in methodischer Reihenfolge aufgeführt; die Hauptsache ist jedoch überall das verhältnismäfsig reichlich bemessene Übungsmaterial. Dasselbe zeigt eine praktische Auswahl und durchaus angemessene Gruppierung; die Arten der verlangten Übungen sind mannigfaltig. Wo sich das gut thun liefs, giebt der Verf. zusammenhängende

kleine Lesestücke als Übungsstoff, die zugleich auch inhaltlich von Interesse sind und den Gedankenkreis des Lernenden erweitern. Zur Befestigung der grammatischen Kenntnisse sind die vom Verf. vorgeschlagenen Übungen sehr von Nutzen; namentlich sind die verlangten Umbildungen und Veränderungen von Sätzen wohl geeignet, den sprachlichen Sinn auszubilden und das Sprachgefühl zu entwickeln. Eingehend ist die Behandlung der verschiedenen Arten der Nebensätze, klar und geschickt die Darstellung der indirekten Rede und ihrer Verwandlung aus der direkten. Den Schluß macht eine kurze Betrachtung der Satzperiode und ihrer Entwicklung aus dem einfachen Satze.

Ein Bedenken kann Ref. nicht unterdrücken. Wenn, wie der Verf. will, sein Buch in den Händen der Schüler ist, so liegt die Befürchtung nahe, daß es bald ausgebraucht ist, so zu sagen. Wenn nämlich auch eine ganz bedeutende Zahl von Beispielen überall vorhanden ist, so scheinen dieselben doch nicht in so großer Anzahl geboten zu sein, daß sie für einige Schulkurse ausreichen. Das Gebotene wird wohl in den Kursen eines Schuljahres verbraucht werden. Aus diesem Grunde wäre eine noch reichhaltigere Auswahl von Beispielen wünschenswert. Denjenigen, die auf den mittleren Stufen der höheren Lehranstalten den deutschen Unterricht erteilen, sei das Heft als Beispielsammlung bestens empfohlen.

4) Reinhold Biese, *Psychologische Satz- und Denklehre*. Für die Oberstufe höherer Lehranstalten. Barmen, Hugo Klein, 1884. 39 S. 0,60 M.

Während eine Grammatik sich die Aufgabe stellt, die sprachlichen Erscheinungen wie sie sind aufzuführen und die sprachlichen Beziehungen und Verhältnisse empirisch darzulegen, will der Verf. in seinem kleinen anregenden Heft darstellen, weshalb die sprachlichen Erscheinungen, die syntaktischen Regeln der Grammatik, so sind, wie sie sind. Der Gang, den er dabei verfolgt, ist kurz der: nach Definition der Sprache geht er zur Entstehung der Vorstellung über; er zeigt sodann, wie aus der Zerlegung und Verbindung von Vorstellungen Urteile entstehen, welche grammatisch in der Form von Sätzen erscheinen. Der Satz wird nun nach seinen logischen Bestandteilen zergliedert, woran sich ganz instruktive Bemerkungen über den logischen Wert resp. die logische oder besser gesagt psychologische Bedeutung der einzelnen Kasus und Modi knüpfen. Der nun folgenden Betrachtung der Einteilung der Sätze nach ihrer logischen Bedeutung schließt sich eine Darlegung der Grundoperationen des Denkens an und dieser eine Behandlung des Begriffes nach Inhalt und Umfang und der sich daraus ergebenden Teilungen, welche für den Entwurf von Dispositionen von Wichtigkeit sind. Die Arten der Definition von Begriffen werden ihrem Wesen nach erläutert. Nachdem sodann die Bedeutung der Induktion für

das menschliche Denken nachgewiesen ist. werden die Begriffe Hypothese, Axiom bestimmt und die Arten des Beweisverfahrens nachgewiesen, sodann wird gezeigt, von wie großer Wichtigkeit für alles menschliche Denken die Kausalität ist. Den Schluss bilden psychologische Betrachtungen über die Fähigkeit des Denkens auf Grund der Empfindungen und Sinneserregungen, eine Betrachtung der Begriffe Verstand, Vernunft und Bewußtsein.

Aus dieser nur höchst unvollkommenen Skizze wird man wenigstens ungefähr erkennen, was der Verf. beabsichtigt. Er will den denkenden Schüler auf die Gründe der sprachlichen Erscheinungen, auf ihren Zusammenhang mit dem Denken und ihre Entstehung aus demselben hinleiten. Dafs dies dankenswerte Anregungen sind, wird sicherlich niemand bezweifeln. Ob dieselben jedoch in der hier gebotenen Form den Schülern der Gymnasien durch den Unterricht zu teil werden sollen, diese Frage möchte Ref. wenigstens nicht ohne weiteres bejahen. Ein guter Teil dessen, was in dem kleinen Buche geboten wird, kommt ja in der Logik resp. Psychologie zur Behandlung und wird dann namentlich an mancherlei Beispielen gezeigt und geübt. Manches, was in dem in Rede stehenden Leitfadern enthalten ist, geht, wie wir meinen, über das in der Schule zu Bietende etwas hinaus, anderes ist in einer etwas zu abstrakten Form vorgetragen. Durch Hinzufügung von Beispielen würde die Darlegung leichter faßlich und somit, sollten wir meinen, dem Verständnis des Schülers näher gebracht werden. Wenn aber auch das Biesesche Buch nicht gerade als Schulbuch gebraucht wird — und wir wüßten auch gar nicht einmal, unter welcher Firma und wie —, so ist es für denkende Köpfe, Schüler und Nichtschüler, als eine treffliche Anregung zu philosophischer Betrachtung sprachlicher Verhältnisse zu bezeichnen. Wer es gründlich durcharbeitet, wird davon für seine sprachliche Kenntnis und in mancher anderen Beziehung einen nicht geringen Gewinn haben.

Posen.

R. Jonas.

- 1) Eduard Niemeyer, *Abriss der deutschen Metrik und Poetik nebst metrischen Aufgaben*. Dresden, Höckner, 1883. II u. 100 S.

Die erste Auflage dieses Buches erschien 1864, die dritte 1871 und die fünfte, wie die vierte ein unveränderter Abdruck der dritten, 1883. Fünf Auflagen sind immerhin ein gutes Zeichen für ein Buch, und Ref. trägt kein Bedenken dasselbe im allgemeinen zu empfehlen. Einige Besonderheiten mögen im folgenden hervorgehoben werden. Der Abriss der Poetik (S. 81—100) ist erst in der 3. Aufl. hinzugekommen zu dem von der Metrik handelnden, und so mag es geschehen sein, daß die strenge Teilung des Buches in 1. Metrik, 2. Poetik fehlt. Der Verf.

beginnt auf S. 1 mit dem bis zu S. 11 reichenden Abschnitte von der „Versmessung“, ohne dafs, wie man es dem Titel des Buches nach erwarten sollte, im Gegensatz zu S. 81 ff. „Abrifs der Metrik“ darüber stände. Auf die „Versmessung“ folgt „der Gleichklang“, S. 12—19; der nächste Abschnitt behandelt „die Versmafs“, S. 20—42, der nächste handelt „von den Strophen“, S. 42—56, der letzte der Metrik endlich bringt von S. 57—80 „metrische Aufgaben“. — Das Vorwort hebt hervor, dafs der Verf. sowohl für die Metrik als für die Poetik die historische Entwicklung (mit besonderer Berücksichtigung von Kobersteins Grundrifs der deutschen Nationallitteratur) zur Grundlage genommen, und dafs er auferdem für die Poetik die Beispiele nur aus dem „zweiten Blütenalter der Poesie“ (d. h. v. 1750—1832) gewählt habe. Durch diese historisch-genetische Behandlung des Stoffes, die z. B. in dem Abschnitte von der „Versmessung“ elf Seiten lang in zusammenhängender Darstellung sich fortbewegt, erhält das Buch etwas von allen übrigen Abweichendes. Auch in den übrigen Kapiteln der Metrik tritt weniger als in andern Lehrbüchern die Definition der metrischen Gattung und die sich daran schliessende Illustration durch irgend ein bestimmtes Beispiel hervor, und selbst in der Poetik, obgleich eine Klassifikation sich von selbst mehr aufdrängt, treten die Definitionen völlig zurück hinter den, wie der Verf. im Vorworte selber es nennt, „richtigen Benennungen der einzelnen Dichtarten und (den dazu gehörigen) musterhaften Beispielen“. Das Prinzip ist ein anderes als das gewöhnliche und, wie schon bemerkt, hat das ganze Buch etwas Besonderes an sich, aber nach des Referenten Ansicht nicht zu seinem Schaden, da es dabei praktisch für den Unterricht bleibt. Das Vorzügliche dieser Methode der Behandlung liegt darin, dafs der jedem Schüler zunächst trocken und nüchtern erscheinende Stoff mehr Geist und Leben gewinnt; Ref. möchte die Methode geistvoller nennen. Auch ist es wohl unzweifelhaft, dafs der Schüler schon ein gut Stück Litteraturgeschichte, soweit sie ihm überhaupt auf der Schule mitgeteilt werden soll, unmittelbar mit der Metrik und Poetik in sich aufnimmt. Nur möchte nach des Ref. Ansicht, wenn überhaupt, wie der Verf. im Vorwort ausspricht, die Tertia in Betracht kommen kann, — frühestens die Obertertia imstande sein des Buches mit Erfolg sich zu bedienen, wenn und wo, wie auf der Realschule, der Metrik und Poetik eingehendere Behandlung gewidmet werden soll und kann. Dort mag denn auch Zeit sich bieten, die metrischen Aufgaben zu lösen, von denen der Verf. sagt, dafs sie „gewissermafsen eine Retroversion fordern, welche dem Schüler den Reiz der Selbstthätigkeit verleihen und eine gewisse Fertigkeit in der Gestaltung eines metrisch gebundenen Organismus beibringen wird“, und denen er daher 23 Seiten Raum gewährt. — S. 2 ist für rein accentuierende Bewegung Uhlands „Schlofs am Meer“ an-

geführt; ganz besonders gut würde zu der beigegebenen Anmerkung auch Uhlands „Taillefer“ als Beispiel dienen, zugleich in schroffem Gegensatz zu „Bertran de Born“, in dem keine Senkung zu viel. — Nicht übereinstimmen kann Ref. mit der Teilung der Dichtkunst in vier Teile: der Verf. stellt neben die drei gewöhnlichen, die epische, lyrische und dramatische, als vierte die didaktische, beschreibende und satirische; der Ref. aber ist der Ansicht, daß diese letzten Gattungen doch immer mit der epischen und lyrischen in Verbindung stehen und je nachdem zu der einen oder der andern zu rechnen sind, wie ja die satirische dem Stoffe nach sogar mit der Komödie sich berührt. Vgl. Goethe, Über das Lehrgedicht. 1827. XXIX. S. 226 (Hempel). Im übrigen ist die ganze Behandlung der Dichtungsarten von besonderem Interesse durch die überall treffenden Citate der bedeutendsten Klassiker oder Kritiker selber über die Gattungen der Poesie, wie namentlich Herders Urteile jedesmal von der vorzüglichsten Wirkung sind.

2) L. Gerlach, Theorie der Rhetorik und Stilistik. Für die Schule bearbeitet. Dessau, Baumann, 1883. 59 S. 8.

Noch deutlicher als im Vorwort spricht der Verf. auf S. 58 aus, was der Kern dieses Buches ist. Um den echten Stil der prosaischen Redeweise zu erlernen, soll der Lernende „das Hauptgewicht auf die Übungen in der Deklamation legen, wenigstens solange ihm bei jugendlichem Alter noch die Gabe der freien Produktion versagt ist. Erst lerne er durch deklamatorisches Reproduzieren die mustergiltigen Werke unserer Schriftsteller verstehen, ehe er sich in ihrer Nachahmung versucht; er mache sich die Deutlichkeit und Schönheit des mündlichen Vortrags zu eigen, ehe er es unternimmt, diese Vorzüge auf den schriftlichen Ausdruck zu übertragen“. In Verbindung mit dieser neuen Theorie wird die bisherige Einteilung der „Ornamente“ der Rede in Tropen und Figuren beseitigt, „weil sie das Wesen der Sache nicht berührt und so auch nicht zur Grundlage des ganzen Systems der Behandlung der Rhetorik und Stilistik gemacht werden kann“. — Zwei Möglichkeiten sollen jene frühere Einteilung ersetzen: „um den entferntesten Gegenstand zu vergrößern, wenn man ihn nicht nahe bringen kann, für die Auxesis dient als wirksamstes Mittel die Steigerung und der Kontrast; um den Gegenstand nahe zu bringen, wenn man ihn nicht vergrößern kann, für die rednerische Plastik dient als wirksamstes Mittel das eigentlich Malerische des Ausdrucks und die dramatische Aktion“. Vorausgehen der Behandlung dieser vier richtigen Punkte Erläuterungen über die Periode, wie andererseits solche über die verschiedenen Stilgattungen jenen folgen. — Das unmittelbarste und zuverlässigste Abbild der Idee des Redenden giebt sich nach Ansicht des Verf.s in Mienen und Geberden und

namentlich im Tone des Vortrags zu erkennen, daher hat die Rhetorik und Stilistik auf die Übereinstimmung des Wortausdrucks mit dem zu Grunde liegenden Tonbilde hinarbeiten. „Die Stilistik ist auf die Deklamation zu basieren, und auch bei der Rhetorik ist gelegentlich auf dieselbe Rücksicht zu nehmen“. Von diesem Grundgedanken aus spricht der Verf. zuerst von der Komposition der Periode und zwar zunächst von den Fehlern, welche der Deutlichkeit des Stils im Wege stehen, insofern die richtigen Töne für die Aussprache der Perioden nicht in Anwendung gebracht werden (S. 12—16); sodann von den Mitteln, durch welche die Deutlichkeit in positiver Weise gefördert werden kann (S. 16—19). Die Seiten 19—26 sind „dem Kontraste“ gewidmet, für welchen der Sprache zwei Mittel zu Gebote stehen, nämlich die Wortstellung und der Wortlaut, „von denen der letztere, weil er das Ohr am unmittelbarsten berührt, auch die unmittelbarste und nachdrücklichste Wirkung ausübt“. Das Gebiet des Kontrastes wird dann eingeteilt in:

1. direkt ausgesprochenen Kontrast:

- a. Hervorhebung durch den Wortlaut (Antonomasie),
- b. Hervorhebung durch die Wortstellung (Inversion);

2. indirekt angedeuteten Kontrast:

- a. die in den Worten liegende Täuschung wird durch den Ton berücksichtigt (Ironie),
- b. die durch den Ton hervorgerufene Täuschung wird durch die Worte nachträglich berichtigt (Paradoxon).

Die vier in Klammern genannten Begriffe mit ihren Unterarten werden dann eingehender besprochen, wobei ich, um einen Punkt besonders hervorzuheben, durchaus mit dem Verf. übereinstimme, wenn er sagt: „Übrigens scheint es, als ob die Inversion, diese bei den Lateinern so beliebte Figur der deutschen Sprache weniger zusetzt“, es aber auch gern gesehen hätte, wenn er darauf aufmerksam gemacht hätte, wie sehr die falsche Inversion gerade in den letzten 20 Jahren infolge Eindringens von nachlässigem, undeutschem Stil überhand genommen hat, namentlich in Zeitungen und in der täglichen Verkehrssprache (vgl. Lehmann, Die sprachlichen Sünden der Gegenwart S. 84—96). — Es folgt von S. 29—33 „die Steigerung“, unter der das A- und das Polysyndeton, sodann auch die steigernde Wiederholung mit all ihren Unterarten besprochen wird. — Zur „Plastik des Ausdrucks“ (S. 33—50) im weiteren Sinne ist alles zu rechnen, was der Rede Sinnlichkeit und damit ästhetische Wirkung verleiht; im engeren Sinne aber, wie hier das Wort gebraucht wird, bezeichnet es „die bis zur Illusion gesteigerte Lebhaftigkeit und Anschaulichkeit der Darstellung, die vollkommene künstlerische Vergegenwärtigung des Objektes“. Diese künstlerische Nachahmung soll sich zunächst im Vortrage zu erkennen geben, sodann aber durch die andere Art der Malerei, welche nicht auf

dem Klange, sondern auf dem Inhalte der Worte beruht, die Schilderung. Diese ist entweder direkt, deren es vier Formen giebt: a. Epitheton, Metonymie; b. Diatyposis, Periphrase; oder indirekt, deren es wieder vier Formen giebt: a. Vergleich, Metapher; b. Gleichnis, Allegorie. Die höchste Plastik des Ausdrucks soll sich dann schliesslich in der Annäherung an die dramatische Form und Aktion offenbaren. — Den Schluss des Buches bildet ein 6. Abschnitt von „dem Unterschiede der Stilarten“, die durch die Sprache des Gefühls oder des Verstandes bestimmt werden.

Ref. hat so in kurzen Hauptzügen den Inhalt des Buches wiedergegeben und steht nicht an zu erklären, dass diese Art der Behandlung der Rhetorik auf Grund der Gesetze des mündlichen Vortrags für ihn selber nicht ohne Interesse gewesen ist, dass ihm auch mancher geistvolle Gedanke das Lesen des Buches angenehm gemacht hat; wenn aber der Verf. im Vorwort die Hoffnung ausspricht, dass ob der Vereinfachung der Theorie die Fachgenossen seine Arbeit nicht ungern in den Händen der Schüler sehen würden — d. h. doch also, dass dieselbe ein Schulbuch werden solle, worauf ja auch der Zusatz hindeutet: „für die Schule bearbeitet“, so kann Ref. doch nicht umhin zu erklären, dass er bei weitem die Mehrzahl der heutigen Primaner für aufserstande hält, ein so schwer zu verstehendes Buch mit Erfolg und dem den Schwierigkeiten des Verständnisses entsprechenden Nutzen zu gebrauchen. Das Buch ist ein Kommentar zu einem kurzen Abriss von der Theorie der Rhetorik und Stilistik, aber — für den Lehrer, nicht für den Schüler! Auch tragen burschikose Ausdrücke wie S. 1: „Einem echten Teutonen braucht man nur“ etc.; oder S. 25: „Unverfrorenheit und harmlose Harlekinaden“; oder S. 30: „eine Hyperbel ohne Gemütsbewegung ist nichts als Marktschreierei“ nicht dazu bei, das Buch für Schüler zu empfehlen, und wie kann man von einem Schüler verlangen, dass er in „Victor Hugos Proklamationen den vom Gefühl seiner Weisheit durchdrungenen und deshalb behaglich komischen Narren sieht“, und dass ihm „solche patriotische Ergüsse desselben zu bekannt sind, als dass eine Probe mitgeteilt zu werden brauchte“?

Berlin.

U. Zernial.

G. Ploetz, Methodisches Lese- und Übungsbuch zur Erlernung der französischen Sprache. II. Teil: Syntax. Berlin, F. A. Herbig, 1885. VIII u. 220 S. 1,50 M.

Dazu: K. Ploetz, Kurzgefasste systematische Grammatik der französischen Sprache. 2. verb. Aufl. Berlin, F. A. Herbig, 1883. VIII u. 184 S. 1,30 M.

Der zunächst hier zu besprechende zweite Teil des „Methodischen Lese- und Übungsbuches“ von Dr. G. Ploetz bildet den Abschluss eines Unternehmens, welches der jetzt verstorbene Vater des Verf.s im Jahre 1877 durch seine „Kurzgefasste systematische

Grammatik“ eingeleitet und 1878 durch den ersten Teil des „Methodischen Lese- und Übungsbuches“ (Laut- und Wortlehre umfassend) fortgeführt hat. Es war ein Versuch, den Ansprüchen derjenigen Lehrer gerecht zu werden, welche, um ihre Schüler in der Grammatik heimisch werden zu lassen, die letztere getrennt vom Übungsstoffe ihnen in die Hände zu geben, und welche zugleich in der Regelung ihres Unterrichtsganges mehr, als es nach den früheren Lehrbüchern des Verf.s möglich war, ihren eigenen Grundsätzen zu folgen wünschten.

Das letzterschienene der drei Bändchen hat an allen den Vorzügen teil, welche den älteren Ploetzschen Schulbüchern selbst von ihren Gegnern zugestanden werden; es ruht auf einer tüchtigen Litteraturkenntnis und zeugt von Herrschaft über die lebende Sprache, bis zu einem gewissen Grade auch von pädagogischer Erfahrung und methodischem Geschick.

Die Lese- und Übungsstücke bieten ohne Ausnahme zusammenhängende Texte; ihr Stoff ist fast ausschließlich dem historischen Gebiete entnommen und ist abgesehen von ein paar Abschnitten, in denen der in dem Vorworte angegebene Zweck (Einübung der Umgangssprache) die Banalität des Inhalts doch nicht genügend zu rechtfertigen scheint, aus guten französischen Schriftstellern gewonnen. Die einzelnen Stücke sind im Hinblick auf die einzuübenden Regeln passend ausgewählt oder durch zwangfreie Veränderungen ihrem Zwecke dienstbar gemacht. Eine verwirrende Überladung mit Schwierigkeiten ist hierbei mit gesundem Takte vermieden.

Methodischen Anatofs wird allerdings bei einigen Lehrern die Beigabe der französischen Lesestücke erregen; und in der That scheinen sie für Schüler, welche daneben eine zusammenhängende Lektüre betreiben, entbehrlich. Das Verständnis grammatischer Regeln wird durch kurze, schlagend gewählte Beispiele des Lehrbuches gewifs zweckmäßiger als durch langatmige Lesestücke gefördert; das mündliche Verfahren des Lehrers muß hier doch das Beste thun. Zur Einübung der Regeln aber sind die deutschen Stücke bestimmt. Die Länge der französischen Texte kann daher, abgesehen von dem Zeitverluste, nur die Aufmerksamkeit ablenken; und wenn überdies noch die Stellen, in denen die Regel zur Anwendung kommt, durch den Druck hervorgehoben werden, so muß das, wie alles Absichtliche, verstimmend und geisttötend wirken.

Auch dies wird, trotz der in dem Vorworte versuchten Rechtfertigung, nicht die Billigung aller Fachgenossen finden, daß ein Teil der Vokabeln unmittelbar unter dem Texte steht, während ein anderer in das die einzelnen Paragraphen begleitende Vokabularium verwiesen ist. Doch darüber, sowie über die Durchführung der bei dieser Sonderung zu Grunde gelegten Prinzipien ließe sich streiten; und einige sonstige Unebenheiten und Flüchtigkeit-

keiten, die bei näherer Prüfung der Vokabularien namentlich in der ganz planlos und nach verschiedenen Systemen gegebenen Aussprachebezeichnung hervortreten, auch etliche in einem Schulbuche störende Druckfehler (wie *jusque là* S. 145, *Bourgonde* S. 205, *hellénique* mit Zeichen für *h* consonne) würden in einer neuen Auflage leicht auszumerzen sein. Maßgebend für die Beurteilung ist jedoch, daß das Übungsbuch an die vor 2 Jahren in 2. Auflage erschienene „systematische Grammatik“ so eng sich anschließt, daß es im Gebrauche von dieser unmöglich getrennt werden kann. Es wird daher nötig sein, bevor wir ein endgültiges Gutachten abgeben, das zuletzt genannte Lehrbuch und namentlich den hier vorzugsweise in Frage kommenden syntaktischen Teil desselben¹⁾ eingehender zu prüfen.

Das Resultat dieser Prüfung ist freilich ein wenig günstiges.

Der verstorbene Prof. K. Ploetz war ein vortrefflicher Kenner der französischen Sprache und ihrer neueren Litteratur und bis in die letzte Zeit unermüdlich auf Ausbreitung und Vervollkommnung seines Wissens in dieser Richtung bedacht. Seine Lehrbücher haben sich unbestrittene und große Verdienste erworben in einer Zeit, da der französische Unterricht fast ausschließlich in Händen von Lehrern lag, die entweder der Sprache kaum kundig oder einer gelehrten Bildung unteilhaftig waren. Den Anforderungen aber, welche der wissenschaftlich gebildete Lehrer unserer Zeit an ein grammatisches Lehrbuch und besonders in logischer Hinsicht an den syntaktischen Teil desselben stellen muß, genügt die „Systematische Grammatik“ ebenso wenig wie die ältere Ploetzsche „Schulgrammatik“, und auch die 2. Auflage der ersteren hat hierin einen irgendwie merkbaren Wandel nicht geschaffen.

Es mag zur Begründung dieses Urteils nicht allzu streng urgiert werden, daß die Grenze zwischen Grammatik und Wörterbuch resp. Phrasensammlung nicht scharf gezogen und nirgends festgehalten wird, obwohl auch dieser Umstand nicht bloß einen logischen Einwand gegen das Verfahren des Autors begründet; denn die Schule hat auch praktische Gründe genug, um den grammatischen Lernstoff auf das Notwendigste zu beschränken, und was irgend im Anschluß an die Lektüre zu behandeln und einzuüben ist, nicht mit dem für den Schüler stets unheimlichen Nimbus des Grammatischen zu umgeben. Als Partien, auf welche diese Bemerkung Anwendung finden würde, führen wir beispielsweise an die Aufzählung von Verben, welche abweichend vom Deutschen im Französischen reflexiv oder nicht reflexiv oder per-

¹⁾ Die im 35. Jahrgang dieser Zeitschrift (1881) S. 155—160 erschienene Anzeige der „Systemat. Gramm.“ 1. Aufl. in Verbindung mit dem 1. Teile des „Methodischen Lese- und Übungsbuches“ nimmt fast ausschließlich auf die Wortlehre Bezug.

sönlich gebraucht werden (§ 52 f.); ferner das meiste aus den §§ 82—86 (Kasus und Präpositionen) und vieles von den Regeln über den Gebrauch des Artikels (namentlich § 101 f.). Ganz aus dem Rahmen der Grammatik nach ihrem schulförmig zu beschränkenden Begriffe fallen gleichfalls § 109, 7; § 110, 4; § 107, 3. 11 und viele andere durch das Buch zerstreute Einzelheiten heraus.

Schlimmer jedoch als diese Überfülle ist die Planlosigkeit, welche in der Anordnung und Verteilung des grammatischen Stoffes herrscht; denn so wenig wie zwischen Grammatik und Phrasenbuch ist auch die Scheidegrenze zwischen Wortlehre und Syntax mit nur einiger Schärfe gezogen und gewahrt. Weshalb z. B. die Regeln über den Gebrauch von avoir und être im Perfektum etc. intransitiver Verba (§ 52), sowie diejenigen über die Verwendung des Adjektivs statt des Adverbs in gewissen Redensarten (sofern dies überhaupt in die Grammatik gehört) (§ 62, 7), über die Stellung des Pronom personnel conjoint, über den Gebrauch von soi (§ 66), über den Unterschied zwischen son, sa, ses und leur, leurs (§ 67), zwischen dont, de qui und duquel (§ 70), weshalb diese Regeln und andere mehr in die Wort- und nicht in die Satzlehre verwiesen sind, während doch die Motion von demi, au, feu (§ 81, 4), die Bedeutungsunterschiede einiger Präpositionen (§ 86), der Gebrauch des Artikels vor Ländernamen etc. (§ 101) und manches andere, was recht eigentlich in die Wortlehre gehören würde (z. B. § 106, 4. § 108), unter Satzlehre gebracht ist: das sind alles Fragen, auf welche ich eine Antwort nicht zu finden vermag.

Nicht bessere Ordnung herrscht innerhalb der Syntax selbst. Man braucht nur die Überschriften zu lesen, welche über den einzelnen Abschnitten der „Satzlehre“ stehen, um sich zu überzeugen, daß diese Einteilung nicht auf logischen Prinzipien beruht, sondern aus willkürlich wechselnden und zum Teil ganz äußerlichen Gesichtspunkten fließt. Die nächste Folge dieser logischen Verwirrung ist, daß Dinge, die notwendig zusammengehören, über oft weit aus einander liegende Paragraphen hin sich verstreut finden, und daß ebenso häufig Regeln, die in einem Paragraphen zusammenstehen, des inneren Zusammenhanges fast vollständig entbehren. So wird, um nur einiges hier anzuführen, die Regel über den Article partitif über 3 verschiedene Paragraphen verzettelt (§ 57. § 83, 13—14. § 102, 9—12). Das Gleiche gilt vom Pronom indéfini tout (§ 71. § 103, 2. § 114, 1—2). Die Vorschrift, daß nach Regentennamen die Grundzahl ohne Artikel gebraucht wird, ist mühsam aus den §§ 102, 6 und 108 zusammenzusuchen. Die Angaben über die Stellung des Adjektivs finden sich nicht in dem Abschnitt von der Wortstellung, sondern im § 105 des Abschnitts VIII, der vom Adjektiv, Adverbium und Numerale handelt. Die Regel, derzufolge „ich habe

ihn diesen Brief lesen lassen“ zu übersetzen ist: „je lui ai fait lire cette lettre“ steht § 82, 2 unter Regeln vom Accusativ. Und wenn der Schüler aus § 66 (Wortlehre) gelernt hat, daß er „il me le présente“ zu sagen hat, so erfährt er erst aus der Syntax (§ 109, 11), daß es hingegen heißen muß: il se présente à moi. — Abgesehen davon, daß die systematische Vollständigkeit durch ein derartiges Verfahren in keiner Weise verbürgt wird, knüpft sich an die Erwägung der hier angeführten Thatsachen ohne weiteres die Frage: wie soll ein Schüler, dem die grammatischen Erscheinungen in so chaotischer Folge vorgeführt werden, in seinem Lehrbuche heimisch werden; wie soll er sich später ohne Anleitung des Lehrers darin zurecht finden? — Wenn aber andererseits den Regeln, welche in einem Paragraphen hintereinanderstehen, die tiefere Verknüpfung so vollständig fehlt, wie dies z. B. bei den §§ 106. 107. 112. 113 der Fall ist, so kann die Folge nicht ausbleiben, daß sie wegen dieser Zusammenhangslosigkeit schwerer dem Gedächtnisse sich einprägen und leichter aus demselben schwinden. Wer einmal nach einem der Ploetzschen Lehrbücher französische Syntax gelehrt oder gelernt hat, wird, glaube ich, die Richtigkeit dieser Bemerkung aus eigener Erfahrung bestätigen können.

Doch angesichts dieser logischen Verirrungen könnte ein wohlmeinender Anwalt noch auf mildernde Umstände plaidieren. In der That ist ja die Grenze zwischen Grammatik und Wörterbuch eine fließende, und auch die Scheidelinie zwischen Wort- und Satzlehre ist mit voller Schärfe nicht zu ziehen. Und was die Einteilung der Syntax betrifft, so erinnert man sich wohl der Anekdote von dem jungen Manne, der zu Jakob Grimm kam und sich erbot, dessen deutsche Grammatik durch Bearbeitung der Syntax zu Ende zu führen, wenn der Meister ihm nur die — Kapitelüberschriften liefern wolle. In einem ähnlichen Falle wie dieser Jüngling, abgesehen natürlich von seinem naiven Selbstbewußtsein, befinden wir uns mehr oder weniger alle noch heute: das ausschließliche zutreffende Einteilungsprinzip der Syntax, die rechten Kapitelüberschriften sind noch immer nicht gefunden. Darum, könnte man sagen, wer sich ohne Schuld weiß, erhebe den ersten Stein gegen die Ploetzsche Systematik.

Können wir indessen schon diesen Gründen, gegenüber einem Buche, das mit dem Scheine des Systematischen prunkt, nur eine sehr beschränkte Gültigkeit zugestehen, so ist doch jedenfalls das Mindeste, was von einer Schulgrammatik gefordert werden muß, Klarheit der grammatischen Grundbegriffe, scharfe und allgemeinverständliche Fassung der Regeln. Auch nach diesen Richtungen hin läßt jedoch das in Rede stehende Lehrbuch vieles zu wünschen übrig. Hier die Beweise.

§ 70, 1 wird gelehrt: „Das Pronominal-Adverb dont kann nur von einem Nominativ und Accusativ abhängen“.

Heißt das nicht, es kann überhaupt nur von einem Substantiv abhängen? Die vollständigere Angabe findet sich nirgends. — § 75, 8 wird die Behauptung aufgestellt, gewisse Adverbien wie *demain*, hier, *ici*, *là*, die stets hinter dem Verbum stehen, „bestimmten mehr den ganzen Satz als ein einzelnes Wort“. Thun sie das wirklich, und thun sie es in höherem Maße als *partout*, *souvent*, *jamais*, die vor dem Partizip stehen können? — Die Regel über den Gebrauch des Subjonctifs nach *il est vrai*, *vraisemblable*, *sûr* etc. (§ 92, 3) ist nur dahin zu verstehen, daß diese Ausdrücke in negativen, sowie in Frage- und Bedingungssätzen stets zu Ausdrücken der Ungewißheit werden. — Auch die Regeln über das Plusqueparfait nach temporalen Konjunktionen (§ 88, 2) und über die Wahl des Modus in Konsekutivsätzen sind teils unvollständig, teils ungenau. Den schlimmsten Streich aber hat die Neigung, stets nur auf die äußerlichsten Merkmale zu achten, dem Verfasser in § 96, 2 gespielt. Dort wird der Schüler angewiesen, nach Adjektiven, „die eine Bestimmung, Tüchtigkeit, Gewohnheit ausdrücken“, den Infinitiv mit *à* zu setzen, „wenn dieselben nicht in einem unpersönlichen Satze stehen“. Der Ausdruck „unpersönlicher Satz“ ist zu bemängeln; außerdem aber ist die Angabe materiell falsch, denn man sagt sehr gut: *il était facile à voir que . . . , il est amusant à lire avec quel raffinement* Endlich finden sich unter den Beispielen Adjektiva wie *prêt*, *prompt*, *lent*, welche eine unpersönliche Verwendung überhaupt nicht zulassen und für welche daher die Regel keinen Sinn hat.

Wenn so in nicht seltenen Fällen die mangelhafte Schärfe der Fassung zu direkt falschen Konsequenzen führt, so sind die Beispiele eines nichtssagenden oder geradezu unverständlichen Ausdrucks noch zahlreicher. Was soll, um nur einige Belege anzuführen, der Schüler dabei denken, wenn er in § 104, 1 liest: „Nach den Verben des Seins steht das prädikative Substantiv ohne den unbestimmten Artikel, wenn das Subjekt durch seinen Gattungsbegriff auf allgemeine Weise bestimmt wird“; oder wenn er § 114, 1 über den Unterschied zwischen *tout* und *chaque* erfährt: „*tout* hebt den Gattungsbegriff hervor, *chaque* bezeichnet die einzelne Person, die einzelne Sache als solche“; oder wenn ihm der Grund, weshalb in Vergleichungssätzen nach bejahenden Komparativen ne zum Verbum tritt, mit den Worten angegeben wird: „weil derselbe“ (der Vergleichungssatz) „durch den bejahenden Komparativ verneint wird“? Die beiden ersten Bestimmungen sind überhaupt unverständlich und wertlos; die dritte enthält, unter dem Scheine ursächlicher Erklärung, eine nichtssagende Tautologie. — Was aber soll es gar heißen, wenn in § 95, 5 gelehrt wird: „Par vor dem Infinitiv drückt die Vermittelung aus und steht nur nach *commencer* und *finir*“; oder wenn

§ 102, 2 wörtlich lautet: „Abweichend vom Deutschen steht im Französischen der bestimmte Artikel bei vorausgesetzten Gegenständen, namentlich wenn nach dem Verb avoir den Teilen eines organischen Ganzen eine Eigenschaft beigelegt wird.“ Als Beispiele zu letzterer Regel folgen dann: avoir mal à la tête, aux dents, aber des maux de tête, de dents. Indem man das liest, faßt man sich schwindelnd an den Kopf, um sich zu überzeugen, dafs dieser wichtige Teil eines organischen Ganzen glücklicherweise noch nicht zu den „vorausgesetzten Gegenständen“ gehört.

Mag es nun erwiesen sein oder nicht, dafs auch der gute Homer bisweilen geschlummert hat: der Lehrer, geschweige denn der Verf. eines Schulbuches, darf sich eine Schwäche des Denkens, wie sie in diesen Beispielen zu Tage tritt, nicht zuschulden kommen lassen. Noch bedenklicher aber müssen wir werden, wenn wir dem Grammatiker auf sein eigentlichstes Gebiet folgen und auch hier überall nur der grössten Unsicherheit und Verwirrung aller Begriffe begegnen.

§ 75, 5, d lautet: „Tout und rien stehen als Accusative nach dem Verb, ; bei zusammengesetzten Zeiten aber stehen sie vor dem Partizip und dem Infinitiv.“ Beispiele: je veux tout savoir; je n'ai rien à dire.“ Das nennt Ploetz zusammengesetzte Zeiten! — Was der Verf. unter Gen. possess., subject., object., und was er über das Verhältnis dieser Begriffe zu einander denkt, läßt § 83, 9 freilich mehr ahnen als erkennen. Die wenig gehaltvolle Hauptregel lautet: „Der possessive Genetiv ist im Französischen von noch ausgedehnterem Gebrauche als im Deutschen.“ Dann folgen die abgerissenen Worte: „Unterschied zwischen dem subjektiven . . . und dem objektiven Genetiv“ (mit zwei Beispielen). Dann wieder als Beispiele für den Gen. poss. u. a.: l'amour de la patrie, le chemin de Paris. Wahrlich, wer aus diesem Dunkel Licht in eine Schülerseele zu leiten vermag, ist ein Meister. — In demselben Paragraphen (Nr. 11) wird un habitant de notre ville mit der merkwürdigen Übersetzung „ein hiesiger Einwohner“ — man lese und staune: für einen Genetiv der Eigenschaft erklärt. — Ähnlich ist es zu beurteilen, wenn in § 84, 9 „c'est bien à vous, das ist hübsch von Ihnen“ für einen possessiven Dativ erklärt wird, während der wirklich possessive Dativ bei Verben des Wahrnehmens und Denkens („je ne te connaissais pas ces talents“) an eine weit entlegene Stelle verwiesen (§ 109, 4) und mit der Bemerkung, er stehe „in eigentümlicher Weise“, abgefertigt wird. — Lenken wir in die Reihenfolge der Paragraphen zurück. Nicht ohne Verwunderung kann man § 93, 3 lesen, der Konjunktiv stehe in Relativsätzen „nach einem übergeordneten Satze, der einen auf den Relativsatz bezüglichen Superlativ enthalte“. Dafs ein Superlativ sich auf einen Relativsatz beziehen kann, läßt sich jedenfalls nur behaupten, wenn man auch der Meinung

ist, dafs das Determ. „derjenige“ sich auf das Relativum „welcher“ beziehe; der gewöhnlichen Auffassung entspricht das nicht. Allein selbst wenn man den Ausdruck gelten lassen will, ist mit der Regel nichts anzufangen. — Den Mißbrauch, welcher (übrigens nicht von Ploetz allein) mit dem Ausdrucke „sich beziehen“ getrieben wird, illustriert noch weiter § 100, 1, wo zu lesen steht: „Das ohne Hülfsverb stehende Partic. Perf. richtet sich in Geschlecht und Zahl nach dem Subst. oder Pron., auf welches es sich bezieht.“ Auf solche Weise „bezieht sich“ schliefslich alles auf alles; allein die Schulgrammatik sollte doch lieber sagen: „zu welchem es als Attribut oder Appositon gehört.“ — Eine weitere arge Begriffsverwirrung bekundet es, wenn das Adverb *quelque* in Sätzen wie *quelque bonnes qu'elles soient* unter der Überschrift „Adjectifs indéfinis“ behandelt wird, ohne dafs auf seine adverbelle Eigenschaft hingewiesen würde. Der Satz, welcher etwa als ein solcher Hinweis gedeutet werden könnte („vor einem Adjektiv im Plural bleibt *quelque* in dieser Redeweise unverändert“), beweist durch die Ungenauigkeit seiner Fassung gerade das Gegenteil. Der wahre Sachverhalt ist nicht erkannt; sonst hätte der Verf. gesehen, dafs man sehr gut sagt: *quelques grandes vertus qu'il ait*. — Also ein Grammatiker, der Adjektivum und Adverbium nicht auseinanderhält!

Man sieht, das sind Gebrechen an einem grammatischen Lehrbuche, für die es eine Heilung kaum giebt, und der Umstand, dafs dies alles in der 2. Auflage wie in der ersten verblieben ist, giebt überdies die Gewifsheit, dafs von dem neuen Bearbeiter eine gründliche Abstellung der Schäden nicht zu erwarten ist. Ja in einem Falle hat der letztere die schon vorher herrschende Verwirrung sogar noch vermehrt. Denn nicht anders ist es doch wohl zu bezeichnen, wenn die neue Auflage in der Wortlehre (§ 68) die für die französische Schulgrammatik so wichtige Unterscheidung zwischen Pron. démonstratif und Pronom déterminatif einführt, dann aber *même* und *tel* zu der ersteren Gattung rechnet. Auch wird später in der Syntax (§ 111) von der vollzogenen Sonderung beider Arten zur Vereinfachung der sonst recht verwickelten Regeln, namentlich über die Verwendung von *ce*, kein Gebrauch gemacht.

Es ist nach allem hier Gesagten wohl schwerlich nötig, unser Urteil über die „Systematische Grammatik“ noch einmal zusammenzufassen. Eine Schulgrammatik kann und soll ja kein Lehrbuch der Logik sein, aber sie darf doch auch den Forderungen des gesunden Verstandes nicht allzu gröblich ins Gesicht schlagen, wenn sie nicht die allgemeine Geistesbildung der Schüler ernstlich gefährden und überdies ihren unmittelbaren Zweck, die Kenntnis des Sprachgebrauchs zu vermitteln, endgültig verfehlen will. Das eine wie das andere Bedenken trifft auf die „Systematische Grammatik“ zu.

Da aber das Übungsbuch im Dienste der Grammatik steht und nicht umgekehrt, so können wir auch die erste der hier besprochenen Schriften trotz gewisser Vorzüge, die ihr nicht abgesprochen werden sollen, zur Einführung in den Schulgebrauch nicht empfehlen.

Berlin.

Georg Schulze.

H. Seeger, Lehrbuch der neufranzösischen Syntax. Wismar, Hinstorfsche Hofbuchhandlung, 1884. 2 Teile. 171 u. 208 S.

Der erste Teil der vorliegenden Grammatik enthält die Lehre vom einfachen, der zweite die vom mehrfachen Satze. In jenem sind die einzelnen Wortarten der Reihe nach abgehandelt, im zweiten Teile werden beigeordnete und untergeordnete Sätze unterschieden und die letzteren nach der herkömmlichen Anordnung wieder in Substantiv-, Adjektiv- und Adverbialsätze gegliedert. Den Beschluss bilden interrogative und umschreibende Konstruktionen nebst einer kurzen Darstellung der französischen Interpunktion.

Der Verf. hat sich bemüht, die syntaktischen Bestimmungen genau und systematisch zu fassen. Die Beispiele sind unter Angabe der Stellen meistens der prosaischen Schillerübersetzung von Ad. Regnier entnommen. Außerdem sind neben vielen anderen Schriften besonders das Wörterbuch der Akademie und das von Littré, sowie die französische Geschichte von H. Martin und Duruy zu Belegen herangezogen.

Ref. findet in diesem Werke die Genauigkeit der grammatischen Bestimmungen sehr anerkennenswert, auch sind die Unterschiede des französischen und des deutschen Sprachgebrauchs in großer Vollständigkeit und mit feinem Gefühl für die Schattierungen des Ausdrucks besprochen. Dabei bieten die vielen Stellen aus Schiller dem Verf. ein geeignetes Mittel den ganzen Reichtum der deutschen Sprache zu berücksichtigen. Andererseits scheint damit freilich der Nachteil verbunden, daß die französischen Musterbeispiele nicht selten das Gezwungene einer Übersetzung verraten. Doch wird dieser Übelstand dem Zwecke des Buches keinen erheblichen Eintrag thun.

Der Verf. hat dasselbe nämlich zur Benutzung bei französischen Ausarbeitungen bestimmt, also vorzugsweise für die höheren Klassen der Realschulen. Er hat deshalb auf die Auswahl des für gedächtnismäßige Aneignung Bestimmten und auf die für diesen Zweck bequemste Fassung der Regeln verzichtet, vielmehr nach systematischer Schärfe und nach Vollständigkeit gestrebt; auch ist dem Lexikalischen nur geringer Raum verstattet.

Nach Ansicht des Ref. hat der Verf. für diesen Zweck ein sehr geeignetes Hilfsmittel geschaffen. Der Lernende, den Lehrer des Französischen nicht ausgenommen, wird über viele Punkte, die sonst

in französischen Schulgrammatiken kaum berührt werden, trotz des mangelnden alphabetischen Sachregisters in diesem Buche gründliche Auskunft finden, und eine eingehende Benutzung desselben wird dazu beitragen, dem Schüler, dem die Kenntnis der klassischen Sprachen oder die Vertrautheit mit ihnen versagt bleibt, von dem Organismus der Sprache überhaupt eine klarere und vollständigere Anschauung zu geben.

Berlin.

G. Braumann.

M. A. Thibaut, Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache. Zwei Teile. 100. Auflage. Braunschweig, George Westermann, 1884. Geh. 7 M., geb. 8 M.

Es giebt schwerlich ein zweites der Erlernung einer fremden Sprache dienendes Buch von solcher Lebensdauer wie das Thibautsche Dictionnaire, dessen erstes Erscheinen aus dem Jahre 1786 datiert. Denn trotz seiner nahezu hundert Jahre fristet es nicht etwa ein nur noch von früheren Erfolgen zehrendes Dasein, vielmehr hat, was die in immer kürzeren Zwischenräumen notwendig gewordenen Auflagen schlagend beweisen, sich mit dem zunehmenden Alter sein Absatzgebiet stetig erweitert, und die Konkurrenz, die auch auf dem Gebiete der frzösischen Lexikographie sich rührig gezeigt hat — ich nenne nur den trefflichen Sachs, der alle seinesgleichen weit hinter sich zurückläßt —, ist dem Thibaut sehr gut bekommen. Diesen auffallenden Erfolg auf seine hervorragenden Vorzüge zurückführen zu wollen, wird selbst seinem wärmsten Verehrer nicht einfallen. Habent sua fata libelli heißt es eben auch hier, zumal das Publikum in Bezug auf alles, was mit den „modernen Sprachen“ zusammenhängt, bis vor kurzem sehr genügsam war und zum Teil auch heute noch ist. Denn, um es gerade heranzusagen, der Thibaut entsprach selbst billigen Anforderungen schon lange nicht mehr. Trotz des Vermerkes, der auf dem Titelblatt jeder neuen Auflage zu lesen war: kritisch revidiert, umgearbeitet u. s. w., haben doch die nie genannten Herausgeber in dieser Beziehung nichts oder vielmehr das Unglaublichste geleistet. Die alte Verworrenheit und Willkür in der Anordnung der Bedeutungen wurde pietätvoll respektiert, grundverschiedene Wörter, z. B. page, weil sie sich lautlich und orthographisch gleichen, für ein und dasselbe ausgegeben, und solche, welche in mehreren Anfangsbuchstaben übereinstimmen, unter diesem als ihrem gemeinsamen Titelkopf aufgeführt, z. B. anélectrique, — mie, — momètre etc. Da das gleiche Verfahren auch bei den stammgleichen Wörtern zur Anwendung gebracht war, so haben sich sicherlich in Tausenden von Köpfen die monströsesten Vorstellungen von den Etyma der in obiger Weise mißhandelten Wörter dadurch festgesetzt.

Um so rückhaltloser ist das Lob, das Ref. der vorliegenden 100. Auflage spenden kann; denn für sie haben der Verleger und die

Herausgeber — es sind die Herren Professor Dr. Wüllenweber und Oberlehrer Dr. Dickmann in Berlin — alles gethan, um das Buch auf die Höhe der Zeit zu erheben, so dafs es sowohl der Ausstattung als dem Inhalte nach als ein ganz neues Werk erscheint. In ersterer Beziehung unterscheidet sich die neue Auflage von den bisherigen durch bedeutend gröfseres Format, deutlichere Typen, die durch den gelblichen Ton des Papiers noch schärfer hervortreten, und durch den Fettdruck der Titelköpfe, der das Auffinden der Wörter wesentlich erleichtert. Was den Inhalt betrifft, so ist rühmend hervorzuheben, dafs 1) die verschiedenen Bedeutungen der einzelnen Wörter jetzt streng logisch und historisch geordnet sind, und dafs die Klippe einer allzu subtilen Unterscheidung derselben, wie sie Ref. im Sachs wiederholentlich wahrgenommen hat, glücklich vermieden ist.

Freilich ist noch manches der Aufmerksamkeit der Herren Herausgeber entgangen. So werden z. B. die Bedeutungen von *chère* (*cara*) in folgender Ordnung aufgeführt: 1) Kost, 2) Bedienung, 3) Empfang, Aufnahme, während, wenn man auf die ursprüngliche, jetzt veraltete Bedeutung „Miene“ verzichtet, zuerst Empfang, dann Kost gegeben werden mufs; desgleichen steht die Grundbedeutung von *trait* (*tractus*) „Ziehen“ erst an dritter Stelle. Auch bleibt für den deutschen Teil noch vielfach zu wünschen übrig, dafs da, wo mehrere französ. Synonyma zur Auswahl gestellt sind, das den deutschen Ausdruck am treffendsten wiedergebende überall an erster Stelle stehen möge. — 2) Mit besonderer Sorgfalt haben es sich die Herausgeber angelegen sein lassen, die verschiedenen Bedeutungen eines Wortes sowie die Unterschiede zwischen den Synonymen weniger durch Erklärungen als durch zahlreiche treffend gewählte Beispiele leicht ersichtlich zu machen; daher wird man z. B. unter dem Buchstaben A bei den Artikeln: *angle*, *aplomb*, *apporter*, *arme*, *assiette*, *au-dessus*, *autrui*, *abblitzen*, *Abc*, *abberufen*, *abfliegen*, *Abfluss*, *abgewinnen*, *Abgrund*, *abhärten*, *abschreiben*, *Absicht*, *Abstand*, *abstecken*, *Abstimmung* durch Thibaut besser bedient als durch den kleinen Sachs. Dagegen sind die Artikel „*all*, *allein*, *als*“ zu dürftig bedacht worden. — 3) Ferner bilden die Homonyma verschiedener Abstammung und die unter phantastischen Titelköpfen bisher vereinigten Wörter jetzt selbständige Artikel. Bei *louer* freilich wird der unkundige Leser noch immer in dem Wahn gelassen, der böse Sprachgenius habe zu den Bedeutungen vermieten, mieten in seiner unberechenbaren Laune auch die des Lobens gefügt. Da die Herausgeber die Etymologie grundsätzlich ausgeschlossen haben, was nach des Ref. Überzeugung bei dem heutigen Stande der Sprachforschung nicht mehr geschehen sollte, so mußten sie *louer* (*locare*) von *louer* (*laudare*) wenigstens durch A und B oder I und II deutlich von einander trennen. — 4) Der Wortschatz ist theils durch Handerte ganz neuer

Artikel, namentlich im deutschen Teile, bereichert, teils durch neue Redensarten vermehrt worden, so dafs trotz des erhöhten Formates das Volumen des Buches noch um ein Zwölftel stärker geworden ist. Ein entscheidendes Urteil darüber, ob der Thibaut nunmehr jedem Bedürfnisse gerecht wird, oder ob er zuviel oder zu wenig bietet, läfst sich nur nach längerem Gebrauche fällen. Daher beschränkt sich Ref. auf die Bemerkung, dafs er bei Durchsicht des Buchstaben A die Wörter *avançage*, *aggravement*, *aistuaire*, *allusif*, *aération* und namentlich viele Adjektive auf *able* wie *absorbable*, *achetable* etc. vermisst hat. Im deutschen Teile dagegen ist in dem Bestreben nach möglichster Vollständigkeit seinem Sprachgeföhle nach zu weit gegangen worden durch die Aufnahme der Bildungen: *Abgunst*, *abbegehren*, *abbieten*, *abhadern* u. a., während geläufigere Ausdrücke wie sich *abbofsen*, *abgähren*, *abkargen*, *abwällen* fehlen. Auch sei bemerkt, dafs unter *Abdrucken* die Bedeutung *empresnre*, *mouler* (durch Drucken abformen) nicht angegeben ist. — 5) Die Eigennamen haben die neuen Herausgeber bedeutend vermehrt, ohne sich jedoch von einem festen Prinzip hierbei leiten zu lassen. Denn schienen ihnen *Amour*, *Amphiaraus*, *Argus*, *Athamas* wegen der Aussprache interessant genug, um aufgenommen zu werden, so durften sie auch *Aboukir*, *Alcinous*, *Amulius*, *Amasis* nicht ausschliessen. Wurden wegen der abweichenden Orthographie *Alphée*, *Apollodore*, *Antiphane* verzeichnet, so durften auch *Amathonte*, *Antiloque*, *Archiloque* nicht vergessen werden. Wer das Derivat *arachnoïde* giebt, sollte an dem Stammwort *Arachné* nicht vorübergehen; ist *arrageois* zugelassen, so vermisst man mit Recht *arlésien* u. a. Dieselbe Inkonsequenz läfst sich auch in Bezug auf die Fremdwörter konstatieren: neben *adagio*, *affetoso*, *amoroso* vermisst man *accélérando*; neben *alcalde* *alcazor* u. a. — 6) Für die Aussprache ist gegen früher sehr viel mehr geschehen, indem augenscheinlich dies Mal der Grundsatz befolgt worden ist, sie überall da anzugeben, wo für den Nichtfranzosen eine Schwierigkeit vorliegt, die strikte Durchführung desselben ist jedoch noch nicht gelungen; so findet sich zwar bei *absorption*, *acception*, *ademption* die Bemerkung *tion = cion*, nicht aber bei *abstention*, *adoption*; bei *atome* wird die Länge des *o* angemerkt, nicht aber bei *arome*, in dessen Ableitungen es wieder kurz ist; der Hinweis auf die Kürze des *ô* in *hôpital* sollte auch bei *aumône* nicht fehlen, wenn auch Ref. sehr wohl weifs, dafs man mehr und mehr anfängt, in diesem Worte das *o* lang zu sprechen. Das Verfahren endlich, die Aussprache *à la française* darzustellen in einem Buche, das sich doch überwiegend an ein Publikum wendet, dem die Aussprachebezeichnung der franz. Orthoepisten unbekannt ist, will Referenten nicht ganz praktisch vorkommen. In manchen Fällen scheint es ihm sogar dazu angethan, statt

bestehende Zweifel zu heben, nur neue zu erwecken. Sollten z. B. die Bezeichnungen *annal* = *äne-nal*, *annate* = *ane-nate* nicht sehr leicht zu einer falschen Aussprache verführen?

An Druckfehlern ist Ref. aufgefallen: S. 1 *tête abasourdi* statt *abasourdie*, S. 2 *abordée adv.* statt *d'abordée*, S. 15. *allouchon* statt *alluchon*, *amaper eintreffen* statt *einreffen*, S. 19 *l'âne du commune* statt *commun*, S. 28 *arnoche* statt *arroche*, S. 33 *aubergire* statt *aubergine*.

Obige Ausstellungen sind, zumal sie ein Lexikon betreffen, dessen Überarbeitung sicherlich nicht geringere Mühe gemacht hat, als die Herstellung eines ganz neuen erfordert haben würde, im Vergleich zu den vielen und großen Verbesserungen unbedeutend und können unser Urteil nicht wesentlich beeinflussen, welches dahin lautet, daß das Thibautsche Dictionnaire nunmehr ein Buch ist, das die Anforderungen, welche Schule und Leben an dasselbe stellen, durchaus befriedigt, soweit dies überhaupt ein Wörterbuch vermag, und daß es jetzt mit vollem Rechte die Gunst verdient, deren es sich von Anbeginn zu erfreuen gehabt hat.

Berlin.

B. Lengnick.

Eduard Cauer, Geschichtstabellen zum Gebrauch auf höheren Schulen mit einer Übersicht über die brandenburgisch-preussische Geschichte und mit Geschlechtsafeln und anderen Auhängen. 27. Auflage, besorgt von Paul Cauer. Breslau, Ed. Trewendt, 1884. IV u. 60 S. 8. 60 Pf.

Ein altbekanntes, weitverbreitetes und vielgebrauchtes Buch. Die vorliegende neue Auflage hat nach des jetzigen Herausgebers eigener Aussage (Vorr. S. 4.) keinerlei Änderungen hinsichtlich der Grundsätze erfahren, nach denen die früheren Auflagen gearbeitet worden sind; und in der That finden sich ja an manchen Stellen einige Zusätze, an anderen manche Kürzungen, die aber dem Ganzen gegenüber das alte Gewand nur sehr wenig umgestaltet haben. — Ohne Zweifel haben diese Tabellen sich in fachmännischen Kreisen viele Freunde erworben, ohne Zweifel wird es aber auch Lehrer der Geschichte geben, die ein solches Hilfsmittel beim Unterrichte überhaupt recht gut entbehren können. Es ist die Frage, welchem Zwecke die Tabellen zu dienen bestimmt sind. Sollen sie ein wirkliches Lehrbuch ganz ersetzen, dann freilich enthalten sie zu wenig, und es bliebe für den Unterricht selber ein fast ununterbrochenes Nachschreiben von Seiten der Schüler notwendig, ein Übel, zu dessen Beseitigung doch hauptsächlich die eingeführten Hilfsbücher dienen sollen. Sollen die Tabellen aber, wie es vielfach geschieht, und wozu das Buch, wie ja Geschichtstabellen im allgemeinen, vornehmlich bestimmt zu sein scheint, neben einem eigentlichen Lehrbuche verwendet werden und nur denjenigen Stoff an Zahlen- und Namenmaterial

repräsentieren, der als notwendiges Gerippe des geschichtlichen Wissens anzusehen wäre, so enthalten sie gewifs in mancher Beziehung zu viel.

Geschichtstabellen können nicht leicht kurz und bündig genug gehalten werden, und in diesem Buche könnten wohl manche erhebliche Kürzungen vorgenommen werden. Einiges mag des Beispiels halber herausgehoben werden. Auf S. 5 wäre zu 722 der Name des Propheten Jesaias, zu 538 der des Hesekiel ohne weitere Andeutung genügend; an letzterer Stelle dürfte die Erwähnung des zweiten Tempels, vor allem die Zahl 516 ganz wegfallen. S. 8 erscheinen die Zahlen 522 und 518 und die dazugehörigen Notizen überflüssig, die zu 521 könnte erheblich vereinfacht werden. Zu den messenischen Kriegen muß die Erwähnung „Aristodemos in Kthome“ und „Aristomenes in Eira“ „Tyrtaeos aus Attika“ genügen, denn dafs jene beiden die messenischen Führer gewesen, und was letzterer dabei zu bedeuten hatte, soll der Schüler doch nicht erst aus der Tabelle lernen. Ebenso könnte die Andeutung über die Parteistellung im peloponnesischen Kriege und über die Ursachen desselben wegfallen, die besondere Erwähnung des Archidamos und seines Todesjahres (S. 10), die Angabe des Todesjahres von Pelopidas (S. 11), von Aratos und Philopoemen (S. 13) und das meiste von dem, was über Agis und Kleomenes (S. 13) gesagt ist; auch die Bemerkung, dafs Philipp von Makedonien ein Sohn des Amyntas gewesen, könnte unterdrückt werden. Die Angaben zu 494 über die Auswanderung der Plebejer und zu 190 (S. 16) sind nicht knapp und kurz genug. Dafs die Tabellen mitunter die Beschränkung, welche einem Hilfsmittel der Art auferlegt werden muß, gar zu sehr außer Acht lassen, zeigt sich auf den der mittelalterlichen Geschichte gewidmeten Blättern noch mehr. Schwerlich sollen doch z. B. die zu den Kalifen (S. 24) und die zur Regierung Ottos I. und III. (S. 26) in Klammern beigefügten Zahlen alle gelernt werden, und schwerlich wird man, sei es auf der unteren, sei es auf der oberen Stufe, Ausführungen wie die zur Regierung Konrads II. (S. 27) von den Schülern memorieren lassen wollen. Die nicht seltenen, in kleinem Drucke hinzugefügten Nachrichten, wie die über Lothringen (S. 27), über die Askanier (S. 30), über Thüringen (30), Sachsen (35), Ungarn und Böhmen (36) enthalten in vielen Fällen Wichtiges, aber die Form, in der sie auftreten, geht zu sehr in die eines ausführlichen Hilfsbuches über. Dasselbe gilt von den Abschnitten über die neuere und neueste Geschichte. Die Zahlen, welche z. B. zu 1519—1556, zu 1635—48, zu 1643—1715 in Klammern angegeben sind, mußten wegleiben, und die Ausführungen zu 1526, 1556—1619, 1648 u. a. gehen doch über den Rahmen von Tabellen hinaus. Die als Anhang III angefügte Übersicht über das Wachstum des römischen Weltreiches scheint nicht wesentlich notwendig zu sein.

Anderseits vermisst Ref., wenn auch nur in seltenen Fällen, eine Hinweisung auf bestimmte Thatsachen und Personen. Auch in dieser Beziehung einige Beispiele: Der Ausgang des Pausanias hätte so gut wie der des Miltiades und Themistokles, und Konon schon im peloponnesischen Kriege erwähnt werden können; eine kurze Notiz über die Verwandlung des athenischen Seebundes hätte etwa zu 445—429 aufgenommen werden müssen. Dafs die von Valerius und Horatius gegebenen Gesetze ganz übergangen sind, ist kaum zu billigen, und im dritten Samniterkrieg durfte Q. Fabius Maximus Rullianus nicht weggelassen werden und ebensowenig M. Curius Dentatus, der überhaupt nicht erwähnt worden ist, bei der Schlacht von Benevent. Bei Gelegenheit des Krieges gegen Jugurtha wäre ein Hinweis auf die Korruption der Nobilität angemessen, zum Jahre 87 ein solcher auf die Schreckensherrschaft des Marius, und nicht gern sieht man den Frieden zu Dardanos und im ersten Bürgerkriege den jungen Marius und Pompeius ganz übergangen. Der Beschluß des zweiten Reichstages zu Speier von 1529 muß wohl seinem Inhalte nach bezeichnet werden, die Daten des Augsburger Reichstages von 1530 und des Augsburger Religionsfriedens möchten manche gern hinzugefügt sehen. Die Erwähnung der Schlachten von Hastenbeck und Grofsjägerndorf im siebenjährigen Kriege ist notwendig, ein Hinweis auf die Ereignisse von Moys, Kay und Maxen mindestens zu wünschen; für das Jahr 1806 hätte das Treffen von Saalfeld und der Tod des Prinzen Louis Ferdinand, neben der Schlacht von Jena auch die von Auerstädt genannt und die Namen der Heerführer hinzugefügt, für 1807 der Friede von Tilsit mit dem Datum bezeichnet werden müssen. In dem Anhang über die brandenburgisch-preussische Geschichte könnte mehreres hinzugefügt werden, so unter den Askaniern die Regierung der beiden Brüder Johanns I. und Ottos III. mit ihren Erwerbungen, zu 1373 der Vertrag zu Fürstenwalde, zu 1524 der Anfall der Grafschaft Ruppin; das Datum der Einführung der Reformation in Brandenburg muß wohl genannt werden, ebenso der Vertrag zu Krakau zu 1525, der zu Labiau von 1656, auch die Feldherren des grofsen Kurfürsten, die Verfolgung der Schweden durch die Brandenburger bis Riga (1679). Über die Verdienste Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs II. um die Staatsverwaltung kann auch ein solches Buch nicht ganz mit Schweigen hinweggeben. Endlich könnte S. 71 in Anhang II zu der Erwerbung von Ostpreußen hinzugefügt werden, dafs Ermland 1772 infolge der ersten polnischen Teilung dazugekommen ist. — Ferner möchte Ref. auf S. 30 die Zahl 1320 (Ende der Askanier in Brandenburg) in 1319 (vgl. S. 63) geändert wissen, S. 35 die Änderung von Hufs und Hussiten in Hus und Husiten, S. 64 die von Kostnitz in Konstanz, S. 55 u. 70 die von „Freiheitskrieg“ in „Befreiungskrieg“ vorschlagen.

Noch einige Worte über die in den Tabellen beobachtete Orthographie! Dafs in dieser Beziehung künftig eine gröfsere Gleichförmigkeit durchgeführt werde, scheint unabweislich notwendig. - Schon das Prinzip, welches der Herg. befolgt zu haben scheint, in der Darstellung der griechischen Geschichte möglichst der griechischen, in den Abschnitten über die römische aber der lateinischen Namensformen sich zu bedienen, dürfte nicht allgemeine Billigung finden. Wenn man auf den ersten Seiten Kyros, Dareios Kypros, Makedonien, Seleukiden liest, später aber Makedonien, Pharnaces, Cypern, Ecnomus, so kann man keine rechte Übereinstimmung darin finden. Aber auch in jenem Prinzip läfst sich die Konsequenz vermissen, denn neben Dareios, Kleisthenes Aigospotamoi, Koroneia, Dekeleia findet sich vielfach Krösos, Lysander, Aristides, Phidias, Aeschylus, Mantinea, Chaeirona. Auch in der Anwendung der deutschen, sog. neuen Orthographie ist eine Regelmäfsigkeit nicht zu erkennen; so heifst es zwar Ägypten, Ptolemäer, aber wiederum Aeolische Niederlassungen, Perioeken, der achaeische und aetolische Bund; und wenn in der neueren Geschichte wie billig geschrieben wird Konkordat, Konsul etc., so dürften sich auch in der römischen Formen wie Consul, Commentarien, College, Dictatur, Proscriptionen nicht finden. Wenn innerhalb der deutschen Geschichte das Wort Concilium (S. 35) angewendet wird, so kann man keinen Grund dafür finden, der nebenhergehende Gebrauch der Form Concil (S. 35 u. 40) ist aber ganz zu vermeiden. Auch solche Abweichungen von den maßgebenden Vorschriften wie der Schlesische Krieg, die Salzburger Protestanten, der Westfälische Frieden sind nicht zu begründen.

Es bleibt noch übrig, einige Druckfehler zu notieren. S. 6 findet sich zweimal, die Hyskos“, S. 16 zu 206—133 „Grachus“, S. 25 steht 483—911 statt 843—911, S. 52 ist der Friede von Basel auf den 15. statt auf den 5. April gesetzt, S. 62 ist „Benedeck“ geschrieben, S. 64 ist Ludwigs v. Brandenburg Regierung bis 1341 statt 1351 angesetzt, S. 66 findet sich „Jungningen“. Ist die Form Bauzen (S. 27 u. 56) beabsichtigt?

Zum Schlusse noch eine Bemerkung. Ref. weifs sehr wohl, dafs man in Sachen des Unterrichts auf mancherlei Wegen dasselbe Ziel erreichen kann und dafs es schwer halten wird, einen dieser Wege als den allein richtigen zu bezeichnen; Ref. weifs auch, dafs das Cauersche Buch von vielen Fachgenossen im Unterrichte verwendet und gern gesehen wird; wenn er sich damit begnügt hat, nur dasjenige hervorzuheben, was er an den Tabellen als der Änderung bedürftig erkannt hat, so wünscht er ihnen doch die Verbreitung, die sie bisher gefunden, auch für die Zukunft, und wofern manche Verbesserungen daran vorgenommen werden sollten, auch noch eine gröfsere.

Karl Fischer, Deutsches Leben und deutsche Zustände von der Hohenstaufenzeit bis ins Reformationszeitalter. Gotha, Fr. And. Perthes, 1884. 311 S.

Das Buch hat den in der Vorrede nur angedeuteten, aber überall in dem Werke merklich hervortretenden Zweck, anzukämpfen gegen jene Geschichtsauffassung, welche in den Jahrhunderten vor der Reformation eine Zeit glücklicher, segensreicher Entwicklung und in der deutschen „Kirchenspaltung“ eine jene Entwicklung störende, aller deutschen Kultur tödliche Wunden versetzende Revolution sieht. Es will demgegenüber ausführen, daß die Reformation nur der notwendige, folgerichtige und unvermeidliche Abschluss einer in der Hohenstaufenzeit beginnenden jahrhundertlangen Entwicklung gewesen sei. Zu diesem Zwecke werden im ersten Buche zunächst die Grundlagen des Volkslebens und deren Umgestaltung bis in die zweite Hälfte des 14. Jahrhunderts dargestellt. Die allmählichen Wandlungen in der Weltanschauung werden in großen Zügen geschildert; die mit dem Wachsen der Autorität der Kirche zunehmende Verweltlichung derselben und eng damit zusammenhängend eine oppositionelle Unterströmung, welche, durch die Kämpfe zwischen Kaisertum und Papsttum genährt, in Sektenbildung und rationalistischer Auffassung der religiösen Dinge sich zeigt. Den „Wandlungen in der Weltanschauung“ schließt der Verf. die „Wandlungen in Kirche und Reich“ an. Das germanische Genossenschaftsprinzip wird allmählich zurückgedrängt durch das romanische Herrschaftsprinzip; alle Lebensaufgaben und Lebensverhältnisse, selbst die Beziehungen des Menschen zu Gott und der Kirche, nehmen einen dinglichen Charakter an. Aber der Feudalentwicklung treten die Reste des altgermanischen Genossenschaftswesens entgegen, welche auf dem Prinzip der freien Einigung sich wieder beleben; mit dem Zurücktreten der Kaiserherrschaft vor einer kurfürstlichen Oligarchie bilden sich, nach dem Vorgang und Vorbild der Städte, ritterschaftliche Einungen und eine politische Verwaltung in den Territorien. Nach einer allgemeinen Kennzeichnung der wirtschaftlichen und sozialen Anschauung und Gliederung des Volkes werden die Städte und Innungen, die Hansen und Einungen in ihrer Bildung und Blüte, es wird dann die Entwicklung der übrigen Stände und Berufsschichten, es werden Handel und Verkehr, Zölle und Steuern, Vermögen und Geldwesen, Rechts-, Gerichts- und Kriegswesen bis ins 14. Jahrhundert hinein dargestellt. Ist nun das aus diesem ersten Buche sich ergebende Bild noch ein leidlich günstiges, so wird die Entwicklung immer ungünstiger, seitdem mit dem 14. Jahrhundert weitere Um- und Neugestaltungen eintreten. Diese stellt das zweite Buch dar: die noch zunehmende Verweltlichung der Kirche und die Verminderung ihres Einflusses auf

die Massen; im staatlichen Leben die entschiedensten Standesgegensätze und endlose Fehden; die Kirche krank an Haupt und Gliedern, so daß die Notwendigkeit einer Reform immer fühlbarer hervortritt; die Verknöcherung des Zunftwesens, die Abnahme des Wohlstandes; Aberglauben und Werkheiligkeit, Üppigkeit und Unsittlichkeit namentlich auch beim geistlichen Stande; cynische Derbheit, welcher einerseits eine wirkliche, aber schon dem Verfall sich zuneigende Kunstblüte, anderseits französisierende Geckenhaftigkeit gegenübersteht. Nach und nach treten organische Veränderungen ein. So macht sich gegenüber dem Chaos der germanischen Rechtsbestimmungen das romanische Recht als das höhere, einheitlichere geltend, ebenso wie das buntscheckige Kriegswesen durch stehende Heere ersetzt werden muß; neben den Universitäten, an denen trostlose Zustände herrschen, treten die weltlichen Stadtschulen in den Vordergrund; aus den Einungen entwickelt sich das Ständewesen, das zum Staatshaushalt (wie dieses später zum Staate) führt. Einstweilen aber sind alle tiefergehenden Reformbestrebungen erfolglos; und nun macht sich noch der wirtschaftliche Umschwung geltend: durch die Verlegung der Handelswege, den Unfug der Handelsgesellschaften und andere Ursachen tritt Notstand ein. Während Bauernaufstände und christlich-soziale Bewegungen das Elend des Volkes bezeugen, leiten evangelische und humanistische Bestrebungen eine Besserung der religiösen und wissenschaftlichen Zustände ein. So ist der Boden für die religiöse Reform vorbereitet. Im dritten Buche stellt der Verf. dann, in nicht ausgesprochenem aber bewoßtem Gegensatz zu Janssen, Luther und die Reformation dar, und mit dem entgegengesetzten Ergebnis wie jener.

Für einen großen Teil des ersten und des zweiten Buches liegen den Ausführungen des Verfs die Untersuchungen Schmollers zu Grunde, auf dessen mittelbare Anregung wohl auch das ganze Werk zurückzuführen ist. Auch sonst liegt das Verdienst des Buches vorzugsweise darin, daß es, auf genauer Kenntnis der neueren Litteratur beruhend, auf Grund derselben ein Gesamtbild von dem Entwicklungsgange des Mittelalters giebt. Es darf indessen nicht verschwiegen werden, daß die Art der Darstellung Bedenken in uns wachgerufen hat. Wird ein solches Buch den polemischen Zweck, den es augenscheinlich erfüllen soll, wirklich erreichen? Es ist mit Recht bemerkt worden, daß eine vollständige Widerlegung Janssens eine Arbeit voraussetzen würde, welche die von ihm behandelte Zeit in gleicher Ausführlichkeit in allen ihren Einzelheiten neu bearbeitete. Berührt doch das Wesen seiner tendenziösen Geschichtsverzerrung zum Teil darin, daß er von der zu schildernden Zeit durch geschickte und ausgiebige Citirung gleichzeitiger Quellen eine Schilderung zu geben weiß, welche scheinbar aus einem Guß ist und den Anschein der Lebensfrische und Lebenswärme hat. Eider Schrift, aber,

welche so knapp gehalten ist wie die vorliegende, ist es viel schwerer gemacht, die große Masse des Stoffes durch anschauliche Schilderung zu beleben und überzeugend zu wirken. Wer die zu Grunde liegenden, eingehenden Untersuchungen nicht kennt, dem erscheinen die Fischerschen Ausführungen doch zum Teil als in dem Buche selbst nicht erwiesene Behauptungen, an die man glauben, mit denen man aber keinen Gegner widerlegen kann. Dem Fachmann aber wird wieder zu wenig ganz Neues geboten, und für den, welcher durch das Buch sich zu weiterer Nachprüfung anregen lassen will, wäre eine Angabe der Quellen vorteilhaft, namentlich bei den zahlreichen Citaten. So erscheint denn das Buch am brauchbarsten für denjenigen, welcher, ohne sich auf eine Widerlegung entgegenstehender Ansichten einzulassen und mit Vertrauen auf die Zuverlässigkeit der gemachten Angaben, durch eine Darstellung, die den reichen Stoff kurz zusammenfaßt und dabei auf eingehende Studien zuverlässig gegründet ist, sich eine Übersicht über die Zustände des Mittelalters verschaffen will. Dafs in diesem Falle das dem Buche entgegengebrachte Vertrauen voll begründet ist, den Eindruck haben wir durchaus erhalten. Weniger will uns die Anordnung geschickt und zweckentsprechend erscheinen. Der Verf. beginnt mit der Wandlung der Weltanschauung vom Urchristentum an bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts, ohne dafs wir überall die zwingende Notwendigkeit für diese Umgestaltung im einzelnen deutlich ersehen und ohne scharfe Scheidung der Zeiten; er stellt dann die Wandlungen in Kirche und Reich dar und erst darnach die wirtschaftliche und soziale Gliederung des Volkes, auf deren Entwicklung doch die Veränderungen in den staatlichen und religiösen Verhältnissen grösstenteils erst beruhen. Jedesmal mufs er die Erörterung vom Anfang des Mittelalters wieder beginnen lassen und durch große Zeiträume schnell hindurchführen, und so kommt es, dafs oft die Zeit, von welcher die Rede ist, nicht klar genug hervortritt. Während z. B. im dritten Kapitel des ersten Buches schon die Wohlhabenheit und Üppigkeit der Städte und Bauern mit den Worten Schmollers geschildert wird, werden dann erst im vierten Kapitel (S. 38 f.) die Anfänge des Städtewesens dargestellt, und wie hier, so wird öfter die angegebene Thatsache erst aus späteren Ausführungen völlig klar. Hiermit hängt es zusammen, dafs die Ursache, weswegen jene Entwicklungsreihe gerade in der Hohenstaufenzeit beginnt, in dem Buche nicht deutlich genug hervortritt: die Anordnung brachte es mit sich, dafs die einzelnen Gründe an verschiedenen Orten (z. B. S. 7, 11, 32) angegeben sind und ihr innerer Zusammenhang nicht zum lebendigen Bewußtsein kommt. Hätte der Verf. im allgemeinen das Abstrakte immer dem Konkreten, das Allgemeinere dem Besonderen folgen lassen und nach einer Übersicht über die Zeit bis zur zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts in zusammenhängender Darstellung die Gründe für die jetzt eintretende Umwandlung gegeben, wobei

mit der volkswirtschaftlichen Umwälzung zu beginnen gewesen wäre, swürde der reiche Inhalt des Buches wahrscheinlich an Übersichtlichkeit und dadurch an Wert noch erheblich gewonnen haben.

Berlin.

Hermann Bohm.

1) Aug. Lüben, Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte. 3. Cours. 13. Aufl. und 4. Coursus 9. Aufl. Beide in neuer deutscher Rechtschreibung. Leipzig, Herm. Schultze, 1883. à Heft 1 M.

Jedes Heft enthält Botanik bearbeitet von Prof. Dr. Luerssen, Zoologie von Dr. C. Helm und Mineralogie von Dr. Simroth.

3. Heft. Botanik bis S. 71 enthält die Pflanzen nach dem natürlichen System geordnet von den Leguminosen in absteigender Reihe. Die Ordnungs-, Familien- und Gattungsscharaktere sind nur in den Hauptzügen angegeben. Von Arten sind nur wenige, meist irgendwie wichtige und auch diese nur mit ein paar Worten abgehandelt. Die Zoologie (S. 71—183) ist ebenfalls reine Systematik, in derselben Weise durchgeführt wie die Botanik. Die Mineralogie 16 S. desgl. Der Inhalt gliedert sich in Elemente, Erze, eigentlich Steine (d. h. Silicate), Salze und Brenze. Die chemische Zusammensetzung ist oft angegeben, Formeln fehlen jedoch. In allen 3 Teilen finden sich zahlreiche Hinweise auf Coursus 1 und 2.

4. Heft. Die Botanik (S. 1—69) enthält Morphologie und Physiologie nach ganz modernen Ansichten vorgetragen, aber leider ohne Erklärung der zahlreichen termini technici. Die Zoologie beginnt mit Anatomie des Menschen. Es finden sich die unsterblichen 5 Menschenrassen Blumenbachs auch in dieser Auflage wieder. Dafs man gegenwärtig mehr als 5 Menschenrassen unterscheidet ist keineswegs gewöhnlich, wie der Herr Verf. annimmt, sondern recht ungewöhnlich. Der Beweise für die Einheit des Menschengeschlechtes und die Unhaltbarkeit irgend welcher Rassenmerkmale sind nachgerade genügend viele und gewichtige beigebracht worden. Aufser der Anatomie des Menschen ist auch die der Tiere behandelt und zwar in der Weise, dafs jede Gruppe von Organen in absteigender Folge von den Wirbeltieren beginnend, besprochen wird. Den Schlufs bildet Geognosie und Geologie. Die Einleitung bildet eine kurze Darstellung der mutmafslichen Entstehungsgeschichte der Erde und ihrer Schichten, worauf diese selbst kurz besprochen und soweit sie sich charakterisieren lassen, beschrieben werden. Abbildungen der Leitfossilien fehlen leider; es setzt das Buch eine gut versehene Sammlung oder Tafelwerke zur Demonstration voraus. Dies in Kürze der Inhalt beider Hefte.

Wir können uns nicht mit der Methode einverstanden erklären, niedere Tiere schon in den unteren Klassen zu besprechen. Gerade bei diesen ist das Meiste und Beste, was wir wissen, nicht ihr Leben, sondern ihr anatomischer Bau resp. ihre Entwicklungsgeschichte. Beides ist eingeständenermafsen nichts für die unteren Klassen.

Dies eliminiert, bleibt aber oft nicht vielmehr als der Name des Tieres übrig, und was an dem interessant oder pädagogisch erspriesslich ist, dürfte schwer zu sagen sein. Zugegeben jedoch, daß diese Methode, der wir nicht folgen, irgendwo befolgt wird, so sind Bücher, wie die vorliegenden, durchaus empfehlenswert und ihre zahlreichen Auflagen beweisen dies. Auch diese neueren stehen durchaus auf neuem modernen Standpunkt nicht bloß im Punkte der Rechtschreibung. Die Abbildungen sind recht gute aber etwas stark schematisch gehaltene Holzschnitte, leider sind ihrer wenige.

- 2) A. Fiedler und J. Blochwitz, Der Bau des menschlichen Körpers. Leitf. f. d. Schulunterricht. 3. Aufl. mit 51 anatom. Abb. im Text und 4 Beilagen in Farbendruck. Dresden, Meinhold u. Söhne, 1883. VIII u. 94 S.

Der Inhalt des Werkes ist in 4 Teile geteilt. Knochensystem, Weichteile, innere Organe und Nervensystem. — Wie sich bei der Mitarbeiterschaft eines Anatomen ex professo von vornherein annehmen läßt, ist das Buch bis in Kleinigkeiten hinein genau und zuverlässig. Ursprünglich ist es als Textbuch an denjenigen Anstalten eingeführt gewesen, welche die vom Königl. Sächsischen Landes-Medizinal-Kollegium herausgegebenen „Anatomischen Wandtafeln“ zu benutzen hatten. Durch Beigabe der Illustrationen und besonders der 4 farbigen Tafeln haben die Verf. nun versucht, dem Buche eine weitere Verwendbarkeit zu verschaffen. Berechnet ist es für ganz gereifte Schüler und selbst für diese ist es nach den bei uns geltenden Vorschriften nur mit starker Kürzung zu verwenden. Tafel II (Muskulatur) enthält z. B. 93 Muskeln numeriert und namhaft gemacht. Tafel III (Eingeweide) und Tafel IV (Schädelschnitt) 41 Details. Es bedarf wohl keiner weiteren Ausführung, daß eine solche Darstellung auf der Schule weder praktisch durchführbar noch von pädagogischem Standpunkte aus wünschenswert ist. Soll ein Buch wie dieses nutzbar werden, so kann dies nur so geschehen, daß ein großer Teil z. B. der Muskeln an einem Objekt selber den Lernenden vorpräpariert wird; ohne solche Demonstration sind selbst die farbigen Tafeln etwas Unverständliches. Nun wird aber wohl niemand ernsthaft verlangen, daß wir derartige Übungen in unseren Klassen anstellen. Eine allgemeine Kenntnis des menschlichen Körpers und seiner Funktionen, sowie die Fundamentalsätze der Gesundheitspflege lassen sich ohne diesen schwerfälligen Apparat den Schülern zugänglich machen. Den Schluß der Abhandlung bilden zwei in rühmlicher Kürze gehaltene Beschreibungen der Trichine und der Finne nebst Bandwurm.

- 3) Oscar Schmidt. Leitfaden der Zoologie für Gymnasien und Realschule. IV Aufl. Wien, Gerold, 1883. 256 S., 190 Holzschn.

Da der Herr Verf. — wie er von sich in der Vorrede sagt — „die Bedürfnisse der Mittelschule und die Praxis des Unterrichts“ kennt, so hätte er ein Weiteres thun und dem Leser die

Verlegenheit sparen können, zu ermitteln, für welche Alters- und Entwicklungsstufe ein Buch bestimmt sei, welches das Kapitel über Säugetiere, die wohl stets und überall in VI durchgenommen werden, in folgender Weise beginnt: „Die Säugetiere sind mit wenigen Ausnahmen behaart; Hinterhaupt mit zwei Gelenkhöckern; ihr Herz besteht aus zwei Kammern und zwei Vorkammern, ihr Blut ist unabhängig vom Klima, von konstanter Temperatur, gegen 30° R.; die Brusthöhle ist von der Bauchhöhle durch das Zwergfell getrennt; sie athmen durch Lungen; die lebendigen Jungen werden von den ♀ mit Milch aus Zitzen genährt“ (S. 25). Zur Illustration der anatomischen Merkmale der Säugetiere dienen sodann Fig. 7 u. 8, das Skelett des Dromedares und die Fußskelette vom Menschen und 5 Tieren verschiedener Abteilungen, alle mit den entsprechenden technischen Ausdrücken. — Das alles ist ganz gewiß richtig, für den Schüler der unteren Stufen aber selbst einer höheren Lehranstalt enthält es beinahe so viel unbekannte Größen als Worte. Nach unserer Ansicht gehört dies alles nicht zu den Bedürfnissen der unteren Klassen auch einer höheren Schule.

Auf der folgenden Seite kommen die Ausdrücke: Alveolen, Molare, Praemolare vor ohne besondere Erklärung. Selbst zugegeben, daß die heutige Wissenschaft diesen weitläufigen Wortschatz nötig hätte, so ist unter allen Umständen in Schulbüchern bis an die Grenzen der Möglichkeit für deutsche Ausdrucksweise zu sorgen.

Bei der Behandlung der einzelnen Abteilungen überwiegen die anatomischen Merkmale. Dem Lehrer ist damit Spielraum gelassen, hieraus die Lebensweise des Tieres zu erklären, denn diese letztere allein ist schließlichs das Wichtigste, und durch sie allein können wir den Schülern die an und für sich sehr öden anatomischen Einzelheiten verständlich und genießbar machen. Die Abbildungen stellen bei den Säugetieren fast ausnahmslos Schädel, bei den Vögeln Beine resp. Köpfe dar. Wir würden statt der Schädel gute Abbildungen von Köpfen entschieden bevorzugt haben. Wie es scheint, trifft aber hier der Vorwurf den Verleger, der an verschiedenen Stellen (Fig. 12—15, 20) Clichés verwendet hat, die ursprünglich für ein ganz anders angelegtes Buch bestimmt waren. Dies kommt oft vor, aber verdient stets gerügt zu werden. Auf Seite 47 (Artikel Pferde) finden wir folgende für ein Schulbuch sehr sonderbar lautende Stelle: „Die heutigen Einhufer sind, wie die lückenlos aufgefundenen fossilen Reihen zeigen, die Nachkommen und engsten Verwandten von 3-, 4- und 5 hufigen Tieren, bei denen sich auch im Gebiß ganz allmählich die Umwandlung in das heutige Pferdegebiß vollzog“.

Daß die Freude gerade über dieses Paradestück der Descendenzlehre den Verf. für einen Augenblick hat vergessen lassen, daß er zu Schülern einer VI oder V spricht, möchte verzeihlich

sein, wenn nicht das ganze Buch derartige Partien enthielte. Den Lehrer bringt dies in die Lage, entweder jedesmal im ganzen ziemlich bedeutende und wichtige Teile des Textes fortzulassen, oder klar und ungeschminkt die Descendenztheorie als die einzige zu Recht bestehende in den Unterricht einzuführen. Dies widerstreitet — ganz abgesehen von den gesetzlichen Bestimmungen — der Aufgabe der Schule, welche Interesse erregen soll für die Tierwelt und eine gewisse Summe positiver Kenntnisse zu überliefern, niemals aber und auf keiner ihrer Stufen auf das fatale Pflaster derartiger Spekulationen zu leiten hat.

Die weiteren Partien des Buches sind, da sie das Pensum für gereifere Schüler bilden, im gleichen Verhältnis brauchbarer.

Abgesehen von Einzelheiten, z. B. der Besprechung der (seit c. 1650 ausgerotteten) Dronte, die sich ihre Unsterblichkeit in unseren Lehrbüchern sicherlich nicht hat träumen lassen, und der sonderbaren Idee des Verf.s, von den Hühnern zu behaupten, daß sie „an Gestalt und Schnabelbildung noch die meiste Ähnlichkeit mit den Raubvögeln (!) zeigen — man denke nur an den Auerhahn“ (!) —, ist der nun folgende Teil des Buches ganz vortrefflich und enthält in der Schilderung einzelner Gruppen vieles recht Gute. Etwas lang ausgefallen sind die Lieblingstiere der vergleichenden Anatomen, die Crustaceen (15 Seiten). In dem „Anhang über Mimicry“ S. 146—148, die wir hier zum ersten Male in ein Schulbuch eingeführt finden, hat der Verf. außer den eigentlich hierher gehörenden Erscheinungen noch mehrere andere Fälle von Anpassung besprochen. Korrekt ist dies nicht, denn unter Mimicry verstehen die englischen Autoren, welche den Ausdruck in die Wissenschaft eingeführt haben, eben nicht alle möglichen Anpassungserscheinungen, sondern eine kleine Gruppe von Fällen ganz besonderer Maskierung einzelner Tierarten. Daß das ganze Kap. im Sinne der Descendenzlehre gehalten ist, versteht sich von selber.

Mit gleichem Rechte könnte man nun andere ausgewählte Kapitel der Descendenztheorie in Schulbücher einführen: der „Kampf ums Dasein“, die „natürliche und künstliche Zuchtwahl“ und viele der zahllosen sich hier anschließenden sekundären Fragen. Diese in knapper, lesbarer und dem Schüler leicht eingehender Form darzustellen, sie mit Thatsachen aus den durchgenommenen und speziell ad hoc zugeschnittenen Klassenpensum zu illustrieren — nichts leichter als das, aber auch nichts bedenklicher und gefährlicher! Erstens weil das dem Unterricht zu Gebote stehende Quantum an Zeit keine so allseitige Durchbildung gestattet zur richtigen Würdigung so schwieriger Fragen; zweitens weil die Schule nie einwilligen darf in die oft — und jetzt dreister denn je — gestellte Forderung, mitzuwirken bei dem Aufbau einer neuen Ordnung der Dinge, deren Ziel nicht eine Weiterentwicklung, sondern die unbedingtste Negierung aller der Prinzipien ist, auf

denen unsere Schule und mit ihr unser gesamtes öffentliches und privates Leben beruhen, so lange sie existieren. Das Buch ist jetzt in 4 Aufl. erschienen und dies beweist, daß man sich in Wien mit ihm einverstanden erklärt hat. Wir vermögen in ihm trotz des hochwissenschaftlichen Tones, in dem es geschrieben ist, ein Schulbuch, wie wir es unseren Schülern wünschen, nicht zu finden.

Berlin.

F. Kränzlin.

- 1) H. Röstler, Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Arithmetik an höheren Lehranstalten. 2. vermehrte und teilweise umgearbeitete Aufl. Halle, Nebert, 1885. II u. 42 S. 8.

Der Verf. will die mehr wissenschaftliche und systematische Darstellung der arithmetischen Gesetze den höheren Stufen überlassen und hier nur in den Gebrauch der Klammern und Buchstaben und in die Kenntnis der 4 Grundoperationen einführen. Er schließt sogar die Division von Aggregaten hier vollständig aus. Die Fassung der Regeln ist sehr wenig präzis. So heißt es in der Einleitung: „Buchstaben werden allgemeine Zahlen genannt“. S. 6: In einer Verbindung von Zahlen durch Rechenzeichen heißen „Glieder die Zahlen, aus denen der Ausdruck zusammengesetzt ist“, also doch auch Faktoren. S. 7 aber wird erklärt: „Glieder heißen nur diejenigen Teile eines zusammengesetzten Ausdrucks, welche durch $+$ oder $-$ verbunden sind, auch wenn sie nicht in Klammern stehen“. S. 9: „Man kann überall Klammern setzen, muß aber in dem Falle, wo vor der Klammer ein Minuszeichen kommt etc.“ Im Anhang über Brüche (eine Seite!) findet sich wieder die altberühmte Regel: „Division. Multipliziere übers Kreuz.“ Etwas Besonderes hat Ref. auch unter den Aufgaben nicht entdecken können.

- 2) R. v. Fischer-Benzon, Die geometrische Konstruktionsaufgabe. Kiel 1884. Programm Nr. 257. 31 S. 4.

Der Verf., der beredte Verteidiger der geometrischen Konstruktionsaufgaben in der Schule, stellt sich der älteren Anschauung gegenüber, daß die Lösung von Konstruktionsaufgaben ebenso wenig wie das Finden einer versteckten Sache zu einer bestimmten Anforderung gemacht werden könne. Wenn er auch zugiebt, daß eine allgemeine Methode zur Lösung aller Aufgaben nicht existiert, so erhofft er doch von einer Belebung dieses Zweiges der Planimetrie einen bedeutenden Einfluß auf die Ausbildung der räumlichen Anschauung, wenn man nur solche Aufgaben wähle, die dem Wissen und Können der Schüler entsprechen. Fruchtbar sei es besonders, wenn die Figuren statt als absolut starr, als beweglich nicht nur in Bezug auf ihre Lage, sondern auch auf Größe und Gestalt aufgefaßt werden. Ausführlicher werden in einem ansprechenden historischen Abriss die bisherigen Versuche, allgemeinere Prinzipien für die Lösung zu finden, be-

sprochen und dabei nachgewiesen, daß die bisherigen von Holleben und Gerwien herrührenden Methoden der Analysis durch Lehrsätze, geometrische Örter, durch Daten, durch Reduktion und deren Verbindung schliesslich auf die Analysis durch Örter sich zurückführen lassen. Ähnliches gilt auch für die von Reidt hinzugefügten Methoden der Hilfs- und ähnlichen Figuren, während die algebraische und die trigonometrische Analysis als nicht hergehörig übergangen werden. Petersen in Kopenhagen, dessen „Methoden und Theorien zur Auflösung geometrischer Konstruktionen“ durch die dankenswerte Übersetzung des Verf.s auch in Deutschland bekannt geworden sind, hat allgemeinere Mittel anzugeben versucht, wie die in jedem Falle nötigen geometrischen Örter gefunden werden. Lassen sich als Örter für bestimmte Punkte der Figur 2 Gerade oder Kreise finden, so ist bekanntlich der Punkt mit Zirkel und Lineal zu konstruieren. Der Verf. weist nun nach, daß es vor allem auf die Beantwortung der Frage ankommt: Wie bringt man eine Strecke, welche gewisse Bedingungen hinsichtlich ihrer Lage erfüllt, zur Erfüllung einer ferneren Bedingung? oder in allgemeinerer Form: Wie zieht man eine Gerade durch einen Punkt, so daß gewisse Punkte derselben bestimmten Bedingungen genügen? Zur Erledigung dieses Problems werden mit Petersen benutzt die Methode „der Verschiebung und Drehung“ und die „der Umformung“. Von einer genaueren Darstellung der letzteren wird hier Abstand genommen, dagegen der ersteren eine eingehendere Behandlung gewidmet, indem die wesentlichsten Eigenschaften der Parallelverschiebung, der Drehung, der perspektivischen Verschiebung und perspektivischen Drehung zusammengestellt werden. Mit Hilfe dieser Methoden werden dann folgende Fundamentalaufgaben gelöst: eine gegebene Strecke in gegebener Richtung mit ihren Endpunkten auf zwei Linien zu legen; durch einen gegebenen Punkt eine Gerade zu ziehen, so daß das zwischen zwei Parallelen oder konzentrischen Kreisen liegende Stück eine geg. Länge hat; durch einen Punkt eine Gerade zu ziehen, die durch zwei geg. Linien in geg. Verhältnis geschnitten wird; ein einem geg. ähnliches Dreieck mit einer Ecke auf einen geg. Punkt, mit den beiden andern auf zwei geg. Linien zu legen. Einige Beispiele für die Behandlung anderer Aufgaben folgen. — Besonders die Kollegen, die das Petersensche Werkchen nicht kennen, werden dem vorliegenden Aufsätze vielfache Anregungen verdanken und auf mancherlei aufmerksam werden, was sich auch in der Mechanik verwerten läßt. Die Abhandlung sei darum allgemeiner Beachtung bestens empfohlen.

- 3) B. Féaux, Ebene Trigonometrie und elementare Stereometrie. 5. verb. Auflage besorgt durch A. Luke. Paderborn, Schoeningh, 1884. II u. 143 S. 8.

Ein Vergleich mit den früheren Auflagen dieses Buches war dem Ref. nicht möglich. Der Verf. selbst hebt für die Trigono-

metrie als Abänderung gegen die früheren Auflagen besonders hervor, daß die 4 Funktionen (von sec. u. cosec. spricht er nicht) als Quotienten der Seiten eines rechtwinkligen Dreiecks, also zuerst nur für spitze Winkel definiert werden. Erst nach der Behandlung des rechtwinkl. und gleichschenkl. Dreiecks folgt die Erweiterung der Erklärungen. Dabei ist der Satz $a = 2r \sin \alpha = 2r \sin (180 - \alpha)$ wohl an falscher Stelle stehen geblieben. Die Winkel sind auf solche unter vier Rechten beschränkt, während doch für die Wellenlehre die Ausdehnung auch auf größere Winkel wünschenswert erscheint. Für ein Schulbuch ist der Nachweis der Gültigkeit der Formeln für Winkel in allen 4 Quadranten zu langatmig. Es muß dem Lehrer doch etwas zu sagen übrig bleiben. Andererseits ist die Zusammenfassung dieser Reihe von Formeln zu vermissen. Die Aufgaben über Umformung trig. Ausdrücke sind im ersten Anhang ansprechend gruppiert, Anhang II bietet 18 der einfachsten Aufgaben für die Einführung eines Hilfswinkels, Anhang III die trigonometrische Lösung quadratischer Gleichungen. In der eigentlichen Dreiecksberechnung finden sich dann die Fundamentalaufgaben zum Teil auch mit Benutzung von Hilfswinkeln ausführlich gelöst. Den Schluss bilden zwei Tafeln rechtwinkl. und schiefwinkl. vollständig berechneter Dreiecke.

Die Stereometrie leidet an einem Überfluß beweisbarer Sätze, besonders im Anfang. Jede Benutzung der Trigonometrie ist ausgeschlossen. Das Cavallerische Prinzip ist trotz Erlers treffender Bemerkungen ohne Beweis geblieben. Die Inhaltsberechnung des Prismatoids fehlt gänzlich. Die Anordnung bietet nichts wesentlich Neues.

Berlin.

M. Schlegel.

- 1) Th. E. Schröder, Beispiele und Aufgaben aus der Algebra für Gymnasien, Realschulen und zum Selbstunterricht. (9. Auflage der algebraischen Aufgabensammlung von Wöckel.) Nürnberg, Fr. Kornasche Buchhandlung. 104 S. 8. Preis 80 Pf.

Diese Aufgabensammlung soll nach Angabe des Verfassers denjenigen Anstalten dienen, an welchen man auf die Einführung einer größeren Sammlung verzichten muß, und scheint ziemlich verbreitet zu sein, wie aus der Zahl der Auflagen und einer Bemerkung des Vorwortes zu schließen ist. Das Buch zerfällt in zwei Teile, deren erster als „Beispiele aus der Algebra“ fast 900 Nummern mit Gleichungen ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten zur Auflösung vorlegt. Der zweite Teil hat die Überschrift „Aufgaben zur Algebra“ und giebt ungefähr 400 eingekleidete Aufgaben, meist mit mehreren Zahleneinsätzen, zur Anwendung der Lehre von den Gleichungen, welche oben genannt sind, ferner der unbestimmten Gleichungen, der Progressionen und der Rentenrechnung. Die Aufgaben sind gut gewählt, und es finden sich besonders im zweiten Teile viele ansprechende Beispiele, welche der Sammlung eigentümlich zu sein scheinen.

- 2) E. F. Borth, Die geometrischen Konstruktionsaufgaben für den Schulgebrauch methodisch geordnet und mit einer Anleitung zum Auflösen versehen. Leipzig, Fues' Verlag. VIII u. 163 S. 1,50 M.

Die Aufgabensammlung von Borth stellt für die Behandlung der geometrischen Aufgabe in der Schule keine neuen Gesichtspunkte auf, sondern schließt sich außerordentlich eng an das im Vorwort genannte Muster, die Lieber-Lühmannsche Aufgabensammlung, an. Das Buch verdankt die Entstehung wohl der Absicht, durch ausführlichere Fassung der Anleitungen, durch zahlreichere Figuren und gute Ausstattung bei billigem Preise derjenigen Methode, welche in der Sammlung von Lieber und von Lühmann durchgeführt ist, noch mehr Eingang in den Schulen zu verschaffen. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß der Schüler leicht durch das Buch verleitet wird, die sehr vollständigen Anleitungen auch bei denjenigen Aufgaben zu benutzen, welche er durch eigenes Nachdenken lösen kann, so daß die im Vorworte ausgesprochene, auf Selbstthätigkeit gerichtete Absicht des Verfassers unerreicht bleibt. Auch ist das im Vorwort getadelte Verwenden von Kunstgriffen nicht beseitigt, weil ein Kunstgriff nicht dadurch aufhört ein solcher zu sein, daß man ihn vor Stellung der Aufgaben ausführlich mitteilt. Wir glauben, daß das Buch für Lehrer geeigneter sei als für Schüler, sprechen aber den Wunsch aus, daß über dem neuen, schön ausgestatteten Buche die seit lange bewährte Aufgabensammlung von Lieber und von Lühmann, welche als Vorbild gedient hat, nicht vernachlässigt werden möge.

- 3) Th. Albrecht, Logarithmisch-trigonometrische Tafeln mit 5 Decimalstellen. Stereotypausgabe. Berlin, P. Stankiewicz. XII u. 172 S. gr. 8.

Der Inhalt dieses neuen Tabellenwerkes besteht in:

Tafel I. Die Logarithmen der natürlichen Zahlen von 1 bis 10 000 mit fünfstelligen Mantissen, mit einem einzigen Tafelzugang, beigesetzten Differenzen und Proportionalteilen am Rande. Dazu noch eine Tafel (1 Seite) zur Verwandlung der natürlichen Logarithmen in gemeine und umgekehrt.

Tafel II. Die fünfstelligen Logarithmen der Sinus und Tangenten von 0° bis 3° von Sekunde zu Sekunde nebst einer Tafel für die Länge der Kreisbogen zum Radius 1.

Tafel III. Die fünfstelligen Logarithmen der trigonometrischen Funktionen von Minute zu Minute.

Tafel IV. Additions- und Subtraktionslogarithmen. Ferner: Verwandlung von Bogenmaß in Zeitmaß, Quadrate der Zahlen von 1 bis 1000, numerische Werte der trigonometrischen Funktionen von 10 zu 10 Minuten. Zuletzt noch zahlreiche Formeln aus der Goniometrie, Trigonometrie, der Lehre von den Reihen, der Differentialrechnung und astronomische Konstanten.

In Bezug auf die Deutlichkeit des Druckes, den Gebrauch altenglischer Zahlzeichen und die von Bremiker eingeführte Gliederung

der Horizontalreihen erfüllt das Werk alle Anforderungen der gegenwärtigen Zeit. Der Druck ist enger als in denjenigen Tafeln, welche ausschließlich für den Schulgebrauch bestimmt sind. Es kommen hier wie in dem großen Vegaschen Tabellenwerke 4 Ziffern auf 5 mm, während bei Wittstein und bei August nur 3 Ziffern auf diesen Raum kommen. Tafel II ist für die Schule überflüssig, ebenso wie die Rubriken secans und cosecans in Tafel III. Die Formeln und Konstanten sind nur zum kleinsten Teile für die Schule zu verwenden, und dieser Rest wird (wie auch die trigonometrischen Formeln der Wittsteinschen Tafeln) von manchem Pädagogen als eine „Eselsbrücke“ für die Schüler angesehen werden. Dagegen muß im Interesse des Unterrichtes ganz besonders auf die fünfstelligen Logarithmentafeln mit einem einzigen Eingange hingewiesen werden. Jede Seite derselben enthält 5 Vertikalkolonnen, welche neben den vierstelligen Ziffernfolgen des numerus die vollständigen fünfstelligen Mantissen zeigen, neben welchen auch noch die Differenzen Platz gefunden haben. Es fällt also für den Rechner sowohl das Aufsuchen der letzten drei Mantissenziffern durch Schneiden von Horizontalreihen und Vertikalreihen als auch diejenige Subtraktion weg, welche die Überschrift eines Täfelchens in den Proportionalteilen ergibt. Die Ansicht des Verfassers, daß diese Einrichtung wegen der größeren Ruhe für das Auge bei Entnahme der Logarithmen eine erhöhte Sicherheit im Aufschlagen gewährt, wird gewiß vielseitige Zustimmung finden.

Metz.

Hubert Müller.

Der geschichtliche Christus und seine Idealität. — Von einem Veteranen. Königsberg, Hartung, 1884. XVI u. 307 S.

Das vorliegende Buch ist gleich interessant und bedeutend durch seine Methode wie seine Ergebnisse. So sehr Verf. mit den Untersuchungen der kritischen Schule vertraut ist und dieselben mit Freimut und Offenheit anerkennt, steht er doch zur spekulativen Theologie in einem beachtenswerten Gegensatz, er ist strenger Supranaturalist und weifs sich in dieser Anschauung vom Wesen Gottes in Übereinstimmung mit dem religiösen Gehalt des Alten Testaments und des Neuen. Ist der spekulativen Theologie die Erscheinung einer idealen Persönlichkeit ein Unding, weil Idee und Erscheinung sich nie decken können, so widerspricht Verf. dem; das Christentum, wie es die Bibel lehrt, statuirt die Idealität des geschichtlichen Jesus. Nur von dieser Annahme glaubt Verf. zu einem Bilde von der Person des Heilandes gelangen zu können, welches die Gesamtwirkung, die von ihm ausgegangen ist, zu erklären imstande ist. Aber mit der Orthodoxie hat Verf. nichts gemein; sie verschleift vielmehr durch ihre auf Synoden und Konzilien fixierten Begriffe das Verständnis der Bibel und macht damit den Zugang zu dem Bilde Jesu unmöglich, sie führt von der Bibel ab statt zu ihr hin.

Verf. geht einen Weg, abweichend von allen, die bisher seit Straufs das Leben Jesu behandelt. Die neutestamentlichen Schriftsteller, so weist er nach, setzen die Idealität Jesu voraus und bezeugen dieselbe. Aufgabe der wissenschaftlichen Untersuchung ist es nun, zu dem historischen Kern durchzudringen, welcher solche Auffassung vom Herrn allein rechtfertigt. Nach eingehender kritischer Untersuchung giebt er für die Erkenntnis des geschichtlichen Jesus dem Matthäus den Vorzug vor den übrigen Schriften, in ihm sind die Stücke enthalten, welche zur Herstellung des Charakterbildes Jesu am sichersten führen: Bergpredigt und Gleichnisreden. Alle Berichte setzen die alleinige Wirksamkeit Jesu in Wort und Rede. An diese sind wir also zunächst gewiesen, wenn wir ein Bild von dem Heilande schaffen wollen; aber nur die Reden haben auf Geschichtlichkeit Anspruch, welche den Zusammenhang mit dem religiösen Leben und Denken jener Zeit mit Sicherheit erkennen lassen. So trat denn an den Verf. die Aufgabe, in Bergpredigt und Gleichnissen nachzuweisen erstens den Zusammenhang des Herrn mit der religiösen Entwicklung des Judentums, wie sie uns das Alte Testament vorführt, und dann seine Verteidigung der im Mosaismus und Prophetentum vorbereiteten rein geistigen Frömmigkeit gegen die alle wahre Gerechtigkeit und Gottesliebe zerstörenden Lehren seiner pharisäischen Zeitgenossen. Dieser Nachweis aus dem ethisch-religiösen Gehalt der Bergpredigt und der Gleichnisse ist meisterhaft; da liegen die Bausteine, aus denen Verf. das innere Leben, den Charakter Jesu zusammenfügt. Damit hat er aber auch den Maßstab für die Beurteilung der geschichtlichen Wahrheit des äußeren Lebens Jesu. Aus der Überlieferung hat man alles auszuschneiden, was diesem Charakterbilde widerspricht und sich kund thut als Niederschlag des späteren Gemeindelebens, d. h. als subjektive Spiegelung des Bekenntnisses zu Jesu als dem Herrn, zu seiner Idealität. Es ist eine Konsequenz dieses Standpunktes, daß Verf. alle Wunder aus dem Rahmen der äußeren Geschichte Jesu verweist; auch der Christustitel ist eine Erfindung der apostolischen Zeit; mit der Übertragung dieses Begriffes auf Jesus machten sich seine Anhänger los von der alten Gemeine. Die Darstellung der Entstehung der Christussage und ihrer weiteren Ausbildung ist vorzüglich gelungen; in diesem Teile ganz besonders erweist sich das Buch als ein bahnbrechender Fortschritt unserer Litteratur über das Leben Jesu. Die Darstellung ist höchst lebendig, in energischer und zündender Sprache, anziehend durch seine Polemik nach rechts wie nach links, spannend bis zum Schluß, aufklärend und erhebend, in jedem Falle anregend und belehrend auch für den, der seine Tendenz nicht teilt. Es schließt sich dem von demselben Verf. im Jahre 1883 veröffentlichten größeren theologischen Werke „Bibelglaube und Christentum“ in der würdigsten Weise an.

Stettin.

A. Jonas.

G. Krüger und J. Delius. Vademecum aus Luthers Schriften. Für die evangelischen Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten zusammengestellt. Gotha, Friedr. Andr. Perthes, 1885 VII u. 109 S.

Das kleine „der deutschen evangelischen Jugend zur Erinnerung an die Lutherfeier des Jahres 1883“ gewidmete Buch unterscheidet sich von der umfangreicheren Publikation des an zweiter Stelle genannten, leider in diesem Winter jung verstorbenen Herausgebers „Martin Luthers Schriften in Auswahl“, welche, im Lutherjahr in demselben Verlag erschienen, eine ziemliche Verbreitung gefunden hat, zunächst durch Weglassung der Nummern I. V. VI. VIII—XV und durch Zufügung einer kurzen Inhaltsangabe der Schrift „Von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche“ (III) und des Sendbriefs vom Dolmetschen aus dem Jahre 1530 (VI), welcher in der ursprünglichen Schreibart zum Abdruck gebracht ist, während bei den übrigen Schriften mafsvolle Änderung der Sprache des Originals das Lesen erleichtert hat.

Von den 95 Thesen, welche schon in der früheren Veröffentlichung unvollständig mitgeteilt worden waren, sind in dem Vademecum auch 4 („Es währet deshalb die Strafe, so lange das Misfallen an sich selbst d. h. die wahre innere Buße währet, nämlich bis zum Eingang ins Himmelreich“) und 42 („Man soll die Christen lehren, dafs es des Papstes Meinung nicht sei, dafs das Ablafslösen irgendeinem Werk der Barmherzigkeit sollte zu vergleichen sein“) weggelassen¹⁾, wie denn auch in dem Sendschreiben „an den christlichen Adel deutscher Nation“ und „an die Ratsherren aller Städte deutsches Landes“, namentlich in dem ersteren, neuerdings zweckmäfsige Streichungen vorgenommen worden sind.

Der vorausgeschickte Abrifs „Luthers Leben und Wirken“ fehlt dem Vademecum, ebenso die Einleitungen und Anmerkungen zu den Texten, wogegen es zur Verdeutlichung der Disposition vom Sperrdruck fleifsigen Gebrauch macht.

Es war die Absicht der Herausgeber, das Buch „durch einen mäfsigen Umfang und hierdurch bedingten billigen Preis für eine eventuell obligatorische Einführung in den oberen Klassen (I und IIa) höherer Lehranstalten möglichst geeignet zu machen“. Nach der Vorrede ist für die Prima der Anhaltischen Gymnasien und Realgymnasien die Einführung in das Verständnis wenigstens einiger Hauptschriften des grofsen Reformators bereits angeordnet worden. Auch Ref. hat im Lutherjahr die Primaner des Gothaer Gymnasiums mit einigen Schriften Luthers bekannt zu machen gesucht und dabei bedauert, dafs es keine wohlfeile Sammlung gab, deren Anschaffung den Schülern hätte zur Pflicht gemacht

¹⁾ Nicht gestrichen sind unter anderen Thesen, die nur geschichtliche Bedeutung haben, 38 „doch ist des Papstes Vergebung und Austeilung mit nichten zu verachten. Denn, wie ich gesagt habe, ist seine Vergebung eine Erklärung göttlicher Vergebung“ und 71 „Wer wider die Wahrheit des päpstlichen Ablasses redet, der sei ein Fluch und vermaledeiet.“

werden können; indessen würde er sich gern mit noch weniger begnügt haben, als das Vademecum darbietet, und ist jetzt zu der Überzeugung gelangt, daß von den Stücken, welche in demselben vereinigt sind, nur die Schrift „von der Freiheit eines Christenmenschen“ in vollem Mafse verdiene als ein über den Wandel der Zeiten und Bedürfnisse erhabenes Erzeugnis evangelischen Geistes den evangelischen Schülern zur Bewahrung vor Irrgängen und zur Stärkung in dem rechten gotterfüllten Lebensmut zu einem lieben und treuen Begleiter durchs Leben gemacht zu werden¹⁾.

Von den Thesen (I) sagt Köstlin²⁾: „Als Thesen für eine wissenschaftliche Verhandlung erschienen sie lateinisch und bewegten sich in theologischen Begriffen und Formen der damaligen Zeit, vermöge deren die welthistorische, zum Ausgang für die Reformation gewordene Urkunden unmehr der evangelischen Christenheit großenteils fremdartig klingen muß.“

Der Sendbrief an den christlichen Adel (II), diese „paar Bogen von welthistorischem, zukünftige Entwicklungen zugleich vorbereitendem und voraussagendem Inhalt³⁾“, ist von vorwiegend geschichtlichem Interesse und bewegt sich wie das Sendschreiben „Von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche“ (III) wesentlich in einer Polemik gegen Anschauungen, welche für unsere evangelische Jugend überwunden sind.

Das Schreiben „an die Ratsherrn“ (V) wird bei aller Bedeutung, welche es für die Begründung der Gymnasien gehabt hat, doch dem Wesen des heutigen Gymnasialunterrichts nicht vollständig gerecht.

Auch der Sendbrief von Dolmetschen⁴⁾ (VI) gehört trotz seiner Wichtigkeit für die richtige Würdigung von Luthers Bibelübersetzung doch weder zu den unvergänglichen noch zu den für die evangelische Lebensanschauung grundlegenden Werken Luthers und kann durch die derbe Form den Sinn jugendlicher Leser leicht ablenken.

Ganz anders steht es mit dem Sendbrief von der Freiheit eines Christenmenschen. Luther selbst sagt bekanntlich in dem Brief an Papst Leo X, dem er die Schrift beigegeben hat, über dieselbe: „Es ist ein klein Büchlein, so das Papier wird angesehen, aber doch die ganze Summe eines christlichen Lebens drinnen begriffen, so der Sinn verstanden wird“, und um statt vieler ein vollgültiges Urteil eines Neueren anzuführen, so spricht

¹⁾ Daß dies der Hauptzweck der Zusammenstellung sei, darf aus dem Namen geschlossen und danach die Bedeutung der einzelnen Stücke beurteilt werden. Das so gewonnene Urteil schließt aber die Anerkennung nicht aus, daß das Buch in seinem ganzen Umfang zur Erläuterung der Reformationsgeschichte die besten Dienste leiste.

²⁾ Martin Luther. I² S. 164.

³⁾ Ranke, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation I S. 393.

⁴⁾ Eigentlich „Dolmetschen und Fürbitte der Heiligen“. Wenn das Vademecum S. 98 Luther von „zwo Questen“ reden läßt, darin den Adressat seines Berichts begehre, die Beantwortung der zweiten Frage aber „ob auch die verstorbenen Heiligen für uns bitten“ unterdrückt, so hätte darüber eine Bemerkung gemacht werden sollen.

sich Dorner in seiner Geschichte der protestantischen Theologie¹⁾ über ihre Bedeutung folgendermaßen aus: „Erklang die Schrift „An kaiserliche Majestät und den christlichen Adel“ kriegerisch, ja zum Teil trotzig, zeigt die Schrift „von der babylonischen Gefangenschaft“ das reformatorische Prinzip in seiner dogmatischen Fruchtbarkeit wie die erstere in seiner ethisch umgestaltenden Kraft, tritt in beiden zusammen dasselbe als im engeren Sinne welthistorisches Prinzip auf, so ist der Sermon „von der Freiheit eines Christenmenschen“ lieblich, ohne Polemik, voll Innigkeit und überströmender Kraft der Gottes- und Menschenliebe. Hier erscheint das reformatorische Prinzip in seiner Tiefe, seiner reichen Innerlichkeit und religiösen Ursprünglichkeit. In dieser Schrift, die der Geist höheren Friedens durchweht, ist der edle Wein reinsten Mystik enthalten. Sie zeigt, wie in solcher ächten Mystik die Synthese des dogmatischen und ethischen Faktors mit dem religiösen gefunden ist und wie die Fülle und Innigkeit der ursprünglichen religiösen Anschauung Luthers auch einen Reichtum neuer Impulse für das intellektuale, ja spekulative Leben des christlichen Geistes enthält. Das evangelische Prinzip nach der Seite des Glaubens und der Liebe ist wohl nirgends in solcher Klarheit, Fülle und Tiefe entwickelt worden.“ Nachdem Dorner im Anschluß an diese allgemeine Charakteristik in einer Analyse der Schrift hervorgehoben, wie Luther darin die Lehre der Mystik von der Schauung und Liebe Gottes in Beziehung zu dem in Christus geoffenbarten Gott bringe, wie er die guten Werke gerade dadurch innig mit dem Glauben zusammenschliesse und sichere, daß er vor allem die Veröhnung durch den Glauben unabhängig von den Werken stelle, dann aber eben diese Unabhängigkeit der Rechtfertigung von vorangehenden guten Werken als fruchtbaren Mutterschofs derselben aufzeige, wie es die Summe seiner Lehre sei, daß der Lauterkeit der Gnade, die sich nicht der Gerechten, sondern der Sünder annehme, Unwürdigen gnädig und gütig sei, nicht bloß vorschufsweise auf künftige Bezahlung, sondern frei und umsonst gebe, daß es dieser zuvorkommenden Liebe gegeben sei, auch in uns Liebe anzuzünden, die so zu heißen verdiene, weil auch sie umsonst liebe, nicht um Lohn, auch nicht um den Lohn der Seligkeit, schließt er die Betrachtung der Schrift mit den Worten: „Es ist würdig und bedeutungsvoll, daß Luther dieses goldne Büchlein seinem letzten Schreiben an den Papst beigab, wie das Beste, das in der Kirche, besonders in der Mystik, zerstreut war, sammelnd und evangelisch erklärend, wie mit der Bitte um friedsamem Abschied und günstigere Gesinnung und mit dem Versprechen, wie es auch ausfallen möge, der römischen Kirche dienen zu wollen auch bei getrennten Wegen vermöge der lauterer Liebe, die aus dem Glauben kommt. Wohlthuend ist aber dabei besonders auch die stille Sammlung des Geistes, die tiefe Ruhe und Klarheit, die

¹⁾ S. 101 ff.

Luther in dem drohenden Kampf bei nahender Bannbulle behauptete. Dieser ungetrübte Spiegel eines kindlichen Gemüths, in dem der Friede des Himmels sich abbildet, steht in wunderbarem Kontrast zu den Gewittern, die sich rings um ihn her zusammenzogen, und ist ein Beweis, dafs der Bekenner der Glaubensgerechtigkeit hatte, was er bekannte, und dafs er war, was er lehrte.“

Es ist fast unbegreiflich, dafs diese Schrift nicht schon längst einen unbestrittenen Platz in dem Religionsunterricht der Prima einnimmt. Wenn, wie die Cirkular-Verfügung des Königl. Preussischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 31. März 1882 S. 19 mit Recht betont, festzuhalten ist, „dafs die Schule nicht Theologie lehrt, sondern Religionsunterricht erteilt, welcher der Sammlung und Vertiefung des Gemüths zu dienen hat“, so gebührt dieser tiefreligiösen Lutherschrift unbedingt der Vorrang vor der Confessio Augustana. Diese letztere wird als ein kirchengeschichtliches Dokument dem Schüler nicht unbekannt bleiben dürfen; aber tieferes Verständnis des evangelischen Bekenntnisses seinem religiösen Lebenskern nach und Liebe zu demselben wird er nicht aus ihr, wohl aber aus der Schrift von der Freiheit eines Christenmenschen schöpfen. Allerdings wird der Lehrer ihm helfen müssen, ihre ganze Bedeutung zu erfassen oder doch lebendig zu ahnen; aber wie schon die geschichtliche Stellung, die sie in der Entwicklung des religiösen Heros deutscher Nation einnimmt, ihr die Sympathie unverdorbenen deutscher Jünglingsherzen sichert, so wird auch nicht leicht ein Lehrer an die Erklärung derselben herantreten können, ohne von ihrem Geist erfüllt die lebenweckende Wärme zu entwickeln, welche die Voraussetzung jedes Erfolges auf diesem Unterrichtsgebiete ist. Vielleicht kann die Schrift sogar zum Ausgangspunkt einer schulmäßigen Behandlung der evangelischen Glaubens- und Sittenlehre erhoben werden, wie denn eine gründliche Erklärung derselben die wichtigsten Beiträge zu einem tieferen Verständnis der Kirchengeschichte liefern würde.

So steht zu erwarten, dafs es dieser Reformationsschrift durch die Weisheit der Unterrichtsbehörden gelingt, auf unsere Jugend Einfluß zu gewinnen und den Wunsch zu erfüllen, welcher die Herausgeber des Vademecum in richtiger Erkenntnis dessen, was uns not thut, in der Vorrede ausgesprochen haben. Am wenigsten wird man in Preußen säumen dürfen, ihr die ihr gebührende Stellung in dem Religionsunterricht einzuräumen; denn kaum einem anderen deutschen Staat muß mehr daran gelegen sein, dafs ihr echt evangelischer und zugleich friedlicher Geist in den empfänglichen Gemüthern der evangelischen Jugend gepflegt werde, weil nur dieser Geist die positive Kraft besitzt, die konfessionellen Gegensätze in einem dem Lebensinteresse des nationalen Staates entsprechendem Sinne zu überwinden.

Gotha.

Albert von Bamberg.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Nekrolog Moritz Seebecks.

(Schluß.)

Hierzu geschah vor allem die Trennung der Anstalten von den durch Gemeinsamkeit der Direktion, der Fonds und teilweise des Unterrichts bisher mit ihnen verbundenen Bürgerschulen; gleichzeitig wurden die Gymnasien nunmehr, größtenteils aus Staatsmitteln subventioniert, als allgemeine Landesanstalten der Leitung der Landesschulbehörde unterstellt. Die Zahl der Klassen wurde, um eine zweckentsprechende Gliederung des Unterrichts zu ermöglichen, auf das Doppelte erhöht, die Lehrerkollegien durch geeignete Berufungen teils erneuert, teils ergänzt. Das Einkommen der Lehrer wurde in der Weise normiert, daß es ihnen möglich war, ihrem Stande entsprechend und unabhängig von sonst zu suchendem Nebenerwerb zu leben. Wie den übrigen Staatsdienern floß auch ihnen in Zukunft ihr Gehalt aus der Staatskasse zu, in Bezug auf Pensionsansprüche für sich und ihre Hinterbliebenen gewannen sie die gleichen Rechte wie jene.

Vor allem fühlbar aber war der Mangel an festen Normen für den Lehrgang, wodurch dem individuellen Belieben der einzelnen Lehrer ein zu weiter Spielraum gegeben und ein zusammenhängender Fortschritt des gesamten Unterrichts gehemmt wurde. Das letzte beim Unterricht zu erreichende Ziel war nicht fest bezeichnet und seine Fixierung um so mehr der Willkür überlassen, als die Abhaltung der Abgangsprüfungen nicht dem Lehrerkollegium, sondern dem herzoglichen Konsistorium in Hildburghausen übertragen war. Hier nun glaubte Seebeck — denn die Umgestaltung des Bestehenden ist von da ab sein eigenstes Werk — nicht mit vereinzelten Bestimmungen ausreichen zu können. „Nur eine die innere wie äußere Verfassung der Anstalten in ebenso umfassenden als bestimmten Umrissen vorzeichnende Schulordnung, schreibt er, konnte bewirken, daß vom ersten Beginn an von Seiten aller, die dabei beteiligt waren das, was dort zu leisten sei, klar erkannt, und dann auch das ins Auge gefasste Ziel mit überall in sich zusammenstimmendem, feigerichtigem Verfahren sicheren Schrittes verfolgt wurde.“ Wurde hiernach ein die beiden Gymnasien betreffendes Schulgesetz als eine durch die Umstände bedingte Notwendigkeit behauptet, welcher unter den gegebenen lokalen Bedingungen wohl genügt werden konnte, so entsagte doch der Gesetz-

geber einer jeden Art von Festsetzung nach rein doktrinären Gesichtspunkten und Theorien; ihm konnte die Aufgabe nur als eine praktische gelten, die mit Rücksicht auf Sitte, Zeit- und Ortsverhältnisse zu lösen war. Über das ihm geliebene Exemplar der Gymnasialordnung hat er die einst von Lamartine in der Deputiertenkammer gesprochenen Worte als Motto gesetzt: „Der Gesetzgeber spricht selten absolute Grundsätze aus. Er giebt relative, praktische, den empfangenen Ideen, den Sitten und den Gewohnheiten der Zeit und der Sache, für welche er Gesetze entwirft, entsprechende Anwendungen.“ So wurden die realen Bedürfnisse überall für seine Festsetzungen der Ausgangspunkt, es kam ihm nicht darauf an, mit besonderlichen Einrichtungen irgend einen originellen Versuch zu wagen, sondern ins Leben zu rufen, was dem zeitgemässen Bedürfnis der Wissenschaft wie des Lebens auf das angemessenste entspräche; hierfür aber boten die gelehrten Schulen Preussens das beste Musterbild. Wenn nun vor allem die geistige Regsamkeit, der wissenschaftliche Ernst, die Gesinnungstüchtigkeit, mit welcher dort Lehrer und Behörden die Aufgaben ihres wichtigen und heiligen Berufes auffassen und zu erfüllen bemüht sind, als das den vorzüglichsten Wert bedingende eigentliche Wesen der preussischen Anstalten zu betrachten war, so galt es über das mehr Zufällige, die je durch Ort oder Zeit verschieden bedingten Verordnungen, auch die etwa hier oder da wahrnehmbaren Mängel hinweg vor allem diesen Geist zu begreifen und auf das neue Gebiet zu verpflanzen. Gleichzeitig aber war darauf zu sehen, daß einer weiteren Entwicklung zu immer vollkommenerem Wachstum nicht durch starre Formen der Weg gesperrt werde, denn daß die neue Schöpfung mit einem Male aller Mängel bar oder für alle Zeiten geeignet sein sollte, war nicht zu erwarten: ja auch bewußterweise als mangelhaft Erkanntes verlangte dann Berücksichtigung und Aufnahme, wenn es zwischen dem bisherigen Zustande und dem für die Zukunft ins Auge gefaßten als ein notwendig zu behauptendes Zwischenstadium anzusehen war.

Sind hiermit die Prinzipien gekennzeichnet, welche für die Gesetzgebung als solche die maßgebenden sein sollten und bei einer jeden Thätigkeit verwandter Art Berücksichtigung finden müssen, so hat Seebeck über das, was aus dem Wesen der Schulen selbst und der ihnen im Staate zufallenden Aufgabe als Grundlage der Gesetzgebung sich für ihn ergab, seine Ansicht dargethan, wens er schreibt: „Während die Universität die Wissenschaft als solche in reiner Objektivität giebt, so kann und soll die Schule die Wissenschaft nur als Mittel gebrauchen, um ihren Zöglingen einen solchen Grad intellektueller Bildung zu geben, daß sie imstande sind, sich in äußerlicher und innerlicher Selbständigkeit dem freien Studium der Wissenschaft in ihrem eigentlichen Sinne zu widmen: d. h. die hauptsächlichste Aufgabe des Gymnasiums liegt in der formellen Entwicklung der geistigen Kräfte, mit denen der Schüler wie mit geschickten Organen die Wissenschaft und das Leben erfassen soll; diese Aufgabe erfüllt die Schule weniger durch den positiven Inhalt dessen, was gelehrt wird, als vielmehr durch die Form der Mitteilung, durch die wohl organisierte Methode, in der sie die wissenschaftlichen Objekte, die Gegenstand des Unterrichts sind, den Schülern zum Eigentum hingiebt, und was der Zögling eines Gymnasiums für seine intellektuelle Bildung der Anstalt zu danken hat, das wird weniger durch die Masse des Erlernten, als durch die größere oder geringere Preiswürdigkeit der

Schulmethode bedingt sein.“ Ist es sonach die Aufgabe der Gymnasien, die ihnen vertrauten Schüler für die Universitätsstudien und damit für jeden auf dem Grunde wissenschaftlichen Leistens ruhenden Lebensberuf in bestimmtem Sinne vorzubereiten und zu erziehen, so war andererseits Seebeck der Meinung, daß zu dem bezeichneten Zwecke eben nur die Gymnasien diensam sein und demnach als rein wissenschaftliche Lehranstalten betrachtet werden könnten, so wenig er den Schulen anderen Charakters die Berechtigung in ihrem Kreise absprach. Er hat sich über diesen Gegenstand in einer 1841 erschienenen kleinen Schrift: „Einige Worte zur Verständigung über Sinn und Zweck unseres Gymnasialunterrichts an aufrichtige Schulfreunde gerichtet von einem Schulmann“ aufs klarste ausgesprochen, hier zugleich aber für die Gymnasien die Behauptung ihres gymnasialen Charakters durch besondere Pflege der klassischen Altertumsstudien gefordert. Ich entnehme die Zusammenfassung des Inhalts dieser auch heute noch beherzigenswerten Arbeit der kurz nach derselben herausgegebenen Entgegnung, welche unter dem Titel „Gymnasien und Realschulen in ihrem gegenseitigen Verhältnisse“ der damalige preussische Regierungs- und Schulrat Dr. Chr. Weifs verfaßt hat. „Die Hauptgedanken der Seebeck'schen Schrift, heifst es da S. 5, sind folgende: Das Studium des klassischen Altertums muß in den Gymnasien als rein wissenschaftlichen Lehranstalten seine bevorzugte Stelle behalten, weil es darauf ankommt, den Geist derer, welche sich später der Wissenschaft oder dem Dienste in Staat und Kirche widmen wollen, für die wahrhaft geistigen Interessen anzuregen, für ideelle Auffassung des Lebens empfänglich zu machen und zu selbständigem und streng wissenschaftlichem Denken zu befähigen. Dies geschieht dadurch, daß die Schüler der Wissenschaft eingeführt werden, nicht vorzugweise in das Gebiet der Natur, sondern in das des Geistes. Dieses Gebiet ist, nächst der Religion, die Geschichte, die Sprache und die Litteratur. Der Stoff des Unterrichts aber aus diesen Gebieten muß vorzugsweise entnommen werden aus der alten Welt, und nicht aus der neuen, weil die Anregung des Geistes zur ideellen Auffassung des Lebens durch die Anschauung des Altertums vollständiger als auf anderem Wege bewirkt wird, weil die vorzügliche Beschäftigung mit dem Erwerbe und Leben der neueren Zeit dem Geiste zu leicht eine überwiegende Richtung auf die materiellen Interessen des Lebens giebt, und weil es für den Zögling der Wissenschaft vor allem einer echt wissenschaftlichen Gesinnung bedarf, welche eben darin besteht, daß man das Geistige dem Materiellen überordne, und den für das praktische Leben vielleicht handgreiflichen Nutzen als etwas Untergeordnetes betrachten lerne. Dies leistet die klassische Bildung in jeder Beziehung, und sie tritt damit weder dem Geiste des Christentums, noch dem echten monarchischen Principe entgegen, deren Anerkennung und Wirksamkeit sie vielmehr fördert.“ Auf die zu Gunsten der Realschulen weiter hieran geknüpfte Kontroverse gehe ich nicht ein: ausgetragen ist der Streit, wie jedem bekannt, auch heute noch nicht. Mir kam es nur darauf an, die Denkweise Seebeck's ins Klare zu setzen. ●

Und nun zu der Gymnasialordnung selbst. Diese ist in folgende Abschnitte geteilt: I. Schulplan. A Zweck und Lehrgang der Gymnasien im allgemeinen. B. Bedingungen zur Aufnahme eines Schülers in die unterste Klasse der Anstalt. C. Lehrkreis der Gymnasien, Lehrziel und Methode jedes einzelnen Lehrfachs. D. Studenzahl und Lehrpensä der einzelnen

Klassen. B. Schulzucht. — II. Dienst-Instruktionen für die Direktoren der beiden Landesgymnasien, für die Klassenordinarien, für die Hauptfachlehrer. — III. Konferenzen der Lehrer. — IV. Prüfungen. Receptionsprüfung, Vordersetzungsprüfung, öffentliche Prüfung, Abiturientenprüfung. — V. Halbjährige Censuren und Abgangszeugnisse der Schüler. — VI. Schulprogramm. — VII. Ferien. — VIII. Gymnasialfonds und dessen Verwaltung, Vermögen der Gymnasien, Abgaben der Schüler. — Von den im einzelnen gegebenen Bestimmungen hebe ich Folgendes als besonders charakteristisch und zum Theil von den sonst, auch in Preussen, damals geltenden Festsetzungen abweichend hervor. Gleich im Beginn wird als das den Gymnasien gesteckte Ziel nicht nur eine im oben bezeichneten bedingten Sinne zu bewirkende wissenschaftliche Durchbildung des Schülers bezeichnet, sondern zugleich gefordert, daß demselben das Maß von Reife der Einsicht und des Charakters anzubilden sei, dessen derselbe zumeist bedürfe, um während seiner akademischen Laufbahn in innerer und äußerer Selbständigkeit dem freien Studium einer Wissenschaft sich mit Erfolg zu widmen: wenn demnach die Anstalt neben der methodischen Durchbildung der geistigen Fähigkeiten des Schülers auch darauf Bedacht zu nehmen hat, daß die Gesinnung geläutert, die sittliche Thatkraft gestärkt und namentlich auch ein religiöser Sinn rege und fest gemacht werde, so wird sie, und hiermit kehrt Seebeck zu seiner von Anfang an behaupteten Denkweise zurück, zugleich als Erziehungs- und Unterrichtsanstalt sich zu bewähren haben. Der doppelten von ihr geforderten Leistung wird sie aber dann am besten Genüge thun, wenn sie ein in sich geschlossenes Ganze, gewissermaßen eine Gemeinde darstellt, deren Glieder Lehrende und Lernende in gleicher Weise, nur mit verschiedener Bestimmung sind. Eine solche Gemeinde in den Gymnasien zu schaffen, bezwecken die für den Direktor und für die Lehrer gegebenen Instruktionen wenigstens in einem Theil der in ihnen enthaltenen Bestimmungen. Den rechten Geist in der Gemeinde zu wahren dient die Handhabung der Schulzucht. „Eine gute Schulzucht, führt Seebeck aus, ist ein wesentliches Erfordernis, wenn der wissenschaftliche Unterricht das Gewünschte leisten soll; aber nicht nur in dieser Hinsicht als Mittel betrachtet ist die Schulzucht von Wichtigkeit, sondern auch an und für sich muß sie als ein selbständiger und wesentlicher Zweck der Schule gelten. Es ist freilich Schulzucht nicht als etwas bloß Negatives anzusehen, als die Unterlassung von Unfug und Widersetzlichkeit, sondern als etwas Positives. Nur wenn ein ernster Sinn für Wissenschaft und Religion, ein treues Streben nach Wahrheit und Tugend, ein ehrerbietiges Betragen gegen den Lehrer, ein bescheidenes Benehmen gegen Ältere, ein freundliches Wesen gegen Mitschüler und ein anständiges Benehmen gegen jedermann der vorherrschende Ton in der Gesamtheit der Schüler ist, der auch den einzelnen schlecht gesinnten Schüler unwillkürlich zum Besseren fortführt, nur dann erfreut sich die Schule einer guten Zucht. Diese läßt sich nicht durch Gesetze diktieren, noch durch Strafen erzwingen, ja sie wird überall fehlen, wo die Lehrer nur die abstrakte Autorität, die ihnen ihre amtliche Stellung giebt, zu behaupten suchen: sie muß den Schülern vielmehr durch das persönliche Wesen und Benehmen der Lehrer, durch die Einsicht, Bildung, Gesinnung und Haltung, die sie im Unterricht und Leben gleichmäßig bekunden, anezogen werden; es muß zwischen Lehrer und Schüler ein echt geistiges und sittliches Verhältnis bestehen,

vermöge dessen der Lehrer nicht bloß äußerlich auf das Thun und Lassen des Schülers einwirkt, sondern im Gemüte desselben eine feste Autorität behauptet. Die Lehrer dürfen aber, wenn der Erfolg ihrer erziehenden Wirksamkeit der gewünschte sein soll, den Gebrauch der Autorität nicht auf die Lehrzeit beschränken, sondern sie müssen vermittelt derselben auch auf das Leben der Schüler außerhalb der Schule einzuwirken suchen, nicht bloß den häuslichen Fleiß kontrollieren und beobachten, was der Schüler in den Freistunden unternimmt, um nötigenfalls zu warnen und zu strafen, sondern die Aufgabe ist, positiv einzuwirken, ein dem Schülern eigentümliches Gemeinleben ins Dasein zu rufen und in gemüthlicher Teilnahme an diesem Leben den Ton desselben zu bestimmen. Wird dies unterlassen, so geben die Lehrer nicht nur die Gelegenheit preis, die ihnen zu sehr bedeutsamer pädagogischer Wirksamkeit Anlaß bietet, sondern sie gefährden ihre anderweltige Wirksamkeit im Bereich der Lehrzeit. Keine Eigentümlichkeit, die der Zögling von Natur hat, darf unbeachtet bleiben, sondern ist vielmehr stets als ein Mittel zur Erziehung mit Geschick zu handhaben, und da die Jugend nicht zufällig, sondern durchaus nur ihrer Natur gemäß ein heiteres Gemeinleben unter sich fordert, so liegt es dem Erzieher ob, dasselbe in der Form zu geben, in der es wie ein anderes Mittel der Erziehung heilsam einwirkt.“ Zu seiner Voraussetzung hat ein solches den Gemeinsinn; diesen aber zu beleben, empfiehlt sich vor allem das Turnen, eine Übung des Körpers zunächst, des dem Geiste verliehenen lebendigen Organs, nach dem Vorbilde der Alten, welche nicht nur zu bewundern, denen auch nachzuzahlen die Jugend hierdurch angeregt wird, bildend und erziehend gleichzeitig für den Charakter, daß dieser fest werde in sich. Dem gleichen Zwecke, der Förderung des Gemeinsinns dienen die gemeinsamen Ausflüge hinaus in die freie Natur, gemeinsam zu unternehmende Auführungen, vor allem gemeinsame Andachten, Besuch des Gottesdienstes und Abendmahlsfeier.

Hinsichtlich des Lehrgangs war zwar daran festgehalten, daß die Anstalt in sich eine Einheit darstelle und der gesamte Unterricht stetig dem letzten Ziele entgegenzuleiten habe, gleichwohl aber in dem Ganzen eine Gliederung in drei auf einander folgende Lehrstufen vorgenommen. Die Zahl der Klassen war auf sechs festgesetzt, von denen die ersten drei eine für den eigentlich gymnasialen Unterricht vorbereitende Geltung haben sollten. Das Lehrpensum war hier denn auch so geordnet, daß dasselbe zwar in den höheren Klassen folgerichtig fortgesetzt, aber auch, wenn nötig, als ein in sich Abgeschlossenes betrachtet und für diejenigen, die den wissenschaftlichen Studien entsagend sich von dieser Stufe aus auf Grund einer doch immerhin wissenschaftlichen Vorbereitung dem praktischen Leben zuwenden wollten, als ausreichend angesehen werden konnte. Die zweite, die Klassen Tertia und Sekunda begreifende Stufe faßte zuerst den rein wissenschaftlichen Beruf der Schüler ins Auge und trug diesem sowohl in der Wahl der Gegenstände, wie besonders in der Lehrmethode Rechnung. Die Prima endlich bildet den Übergang auf die Universität: hier war es als Aufgabe bezeichnet, den Schülern durch die Lehrweise schon eine Vorstellung zu geben von dem, was Wissenschaft im höchsten Sinne des Wortes sei und mit dem Verlangen danach die Lust und Fähigkeit zu selbständigem Forschen in ihnen hervorzurufen und zu entwickeln. Ein zweijähriger

Besuch der Klasse wurde gefordert für Quarta und Prima und als zweckmäßig und für gewöhnlich eintretend angenommen für Sekunda. Da für die Aufnahme in das Gymnasium der Regel nach das beginnende zehnte Lebensjahr bestimmt war, so konnte der Schüler also mit Beginn des 19. Lebensjahres zur Universität entlassen werden. Die Pensa der einzelnen Klassen waren jährlich gefaßt, da die Sonderung in kleinere Sektionen nicht nur die Methode des Lehrers beenge und die Orientierung des Schülers erschwere, sondern auch eine gewisse Hast beim Unterricht bewirke, die ein ruhiges Besinnen und Heimischwerden in den Gegenständen und damit den Übergang vom Wissen zum Können bei dem Schüler behindere.

Besondere Beachtung verdient der Abschnitt über Ziel und Methode der einzelnen Lehrfächer. Seebeck selbst sieht in der ausführlichen Darlegung der dabei zu Grunde liegenden Ansichten und der besonderen Tendenz der danach erteilten Winke die hervorsteckende Eigentümlichkeit der Verordnung. In Meinungen war damals ein folgerechter Zusammenhang des Unterrichts nicht vorhanden, an die Stelle eines unhaltbar befundenen wurde ein ganz neues Klassensystem gesetzt, welches den Faden der herkömmlichen Gewöhnung plötzlich durchschneidet: dazu kam endlich der Eintritt vieler neuer Lehrer, die aus verschiedenen Ländern und Schulen übertretend verschiedene Ansichten mitbrachten. So war, was in Preußen zum Segen seiner höheren Schulen immer bestanden, eine gesunde Tradition hier erst zu schaffen und für die Anwendung eines in sich zusammenstimmenden Lehrverfahrens in den verschiedenen Fächern und Klassen bestimmte Weisung zu geben, damit zugleich aber der Geist, in dem die gesamte Verordnung bestehen sollte, zu seinem vollen Ausdruck zu bringen. „War dies nun aber der Zweck, so wird, schreibt Seebeck, auch leicht verständlich sein, daß diese Festsetzungen nicht wie andere Bestimmungen der Gymnasialordnung in der strikten Form einer gesetzlichen Vorschrift gefaßt werden konnten. Kam es vor allem auf Verständigung an, auf Anleitung zu reiflicher Besinnung über Zweck und Wesen der gestellten Aufgabe und über die Mittel zu deren Lösung, so konnte man hier, wo mit dem nur äußerlichen Thun noch wenig geschehen ist, keinesfalls die Absicht haben, mittelst eines kategorischen Befehls den Lehrern jede Freiheit in dem innersten Teil ihres Berufes ganz und gar zu entziehen; sondern im Gegenteil, es sollte ihnen eben mit der Deutung der hauptsächlichsten Gesichtspunkte, die ihrem Berufe gestellt seien, ein belebender Antrieb zu immer regsamstem Bestreben für die beste Lösung ihrer Aufgabe gegeben werden.“

Für die im einzelnen getroffenen Festsetzungen sind die von Seebeck zum Zwecke einer Motivierung niedergeschriebenen Ausführungen fast noch charakteristischer, als die in die Verordnung aufgenommenen Paragraphen. Es zeigen dieselben zugleich gewissermaßen das Werden und Sichgestalten dessen, was später in eine knappere Form gegossen als Gesetz erlassen wurde. Man wird, will man den Vergleich anstellen, aus dem Mitgetheilten den Wortlaut der Verordnung leicht heraushören. Ich beschränke mich übrigens auf das Hauptsächlichste.

„Indem ich, schreibt er, für meine Ansicht von der vornehmlichen Aufgabe eines Gymnasiums, sofern dasselbe eine vorbereitende Anstalt für die Universität sein soll, ein sprachgültiges Zeugnis suche, fällt mir ein Anspruch unseres größten Denkers ein, der nicht weniger Weltkenner als

Weltweiser gewesen und mit gleicher Klarheit erkannt hatte, was das Leben und was die Wissenschaft sei und fordere. Kaut sagt, daß immer erst der Verstand und dann die Vernunft entwickelt werden müsse. Kehre man diese Methode um, so erschnappe der Schüler eine Art von Vernunft, die noch der Verstand in ihm ausgebildet worden, und trage erborgte Wissenschaft, die gleichsam nur an ihm geklebt und nicht gewachsen sei. . . . In Berücksichtigung dieses treffenden Wortes, welches jetzt noch mehr gilt als früher, meine ich, daß ein Gymnasium als Vorbereitungsschule für die Universität seine Bestimmung nur dann erfüllt, wenn es vor allem durch einen gründlichen und geregelten Unterricht in denjenigen Disciplinen, welche vorzugsweise das verständige Urtheil bilden, seinen Schülern die Fähigkeit anbildet, mit Klarheit, Schürfe und Konsequenz zu denken und das Gedachte in einer ihm gemäßen Form zu äußern. Keine Wissenschaft wirkt so unmittelbar zur Ausbildung des Verstandes, als die Mathematik, die selbst ein Erzeugnis des Verstandes ist. Von den einfachsten Begriffen und Urtheilen, die wir unmittelbar mit dem Verstande besitzen, ausgehend entwickelt sie sich zu der unendlichen Fülle ihrer Lehren, indem sie immer durch ein stetiges, konsequentes und streng logisches Schließen das Neue aus dem Alten folgert. Somit muß die Mathematik als ein Hauptobjekt des Gymnasialunterrichts gelten. So bildend dieselbe aber als reine Verstandeswissenschaft auch sein mag, so ist sie doch nach Gestalt und Form einseitig. Sie befaßt sich nur mit dem Quantitativen, mit der meßbaren und zählbaren Größe, und ihre strenge Methode ist auch nur bei den ihr eigentümlichen Objekten möglich. Das Objekt des Verstandes aber ist nicht bloß die zu messende und zu zählende Größe, sondern die gesamte irdische Welt, wie sie im Leben der Natur und im Thun der Menschen in die Erscheinung tritt. Daß sich der Verstand, wie er es seiner Natur nach ist, vielseitig entwickle und sich jedem der Reflexion unterworfenen Objekte gegenüber in der That verständig erweise, dazu ist nötig, daß der Schüler in eine Welt geführt werde, wo der Verstand in allen ihm zugänglichen Kreisen des Denkens und Lebens eine souveräne Herrschaft übe und, daselbst immer heimischer werdend, im vertrauten Umgang mit denen, die in dieser Welt des Verstandes als die Verständigsten erscheinen, selbst zu gediegener Reife des Verstandes gelange. — Diese Welt ist die römische. Keine Zeit und kein Volk ist zu finden, wo der Verstand, der klare, besonnene, solide, so als das innerste Princip alles Denkens und Thuns sich geltend gemacht hat, als das alte Rom. Die Römer, welche sich selbst im Gegensatz gegen die jugendliche Anmut der kunstsinnigen Griechen in ihrer nüchternen Besonnenheit als das männliche Volk erkannten und fühlten, sie gaben durchweg ihrer Denk-, Sprach- und Handlungsweise den klar geprägten Stempel eines gesunden und gediegenen Verstandes. Deshalb ist das Studium der römischen Sprache, Litteratur und Geschichte die gründlichste und vielseitigste Schule des Verstandes, und hierin liegt der vornehmlichste Grund, warum dies Studium für den Gymnasialunterricht bisher als das hauptsächlichste Lehrobjekt gegolten und auch ferner, so lange es um die gelehrten Schulen gut steht, gelten wird. Hiermit bestimmt sich aber auch die beim lateinischen Unterricht zu befolgende Methode, indem von der untersten bis zur obersten Klasse stets im Auge zu behalten ist, daß dieser Unterricht in den grammatischen, stilistischen und exegetischen

Lektionen vorzugsweise eine Gymnastik des Verstandes sein soll. Das Gedächtnis ist natürlicherweise bei diesem wie bei jedem Unterricht in Anspruch zu nehmen, aber weder ausschließlich noch vorwiegend. Die Schüler sollen nicht angehalten werden, eine ungeordnete Masse vereinzelter Notizen sprachlichen, antiquarischen und geschichtlichen Inhalts in sich aufzunehmen, denn ein solches Wissen ist nicht bildend, sondern verwirrt den Geist, verengt den Ueblick und lähmt die Denkkraft, sondern die Schüler sind vielmehr anzuleiten, daß sie den verständigen Zusammenhang, der in allen Äußerungen des römischen Geistes das einzelne verbindet, mit dem Verstande erfassen. Der sprachliche Unterricht knüpft von unten auf an den Satz. Der Schüler muß die Sprache kennen lernen, sofort als eine gesprochene, lebendige; von Anfang an verdient der syntaktische Bau der Sprache Beachtung auch ohne eigentlichen Unterricht in der Syntax, der später erst einsetzt. Die mit dem grammatischen Unterricht zu verbindenden stilistischen Übungen sind so einzurichten, daß nicht sofort von unten auf die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische beginne, vielmehr umgekehrt, daß der Schüler Latein und nicht sein Latein höre. Viel ist zu memorieren. Hierdurch wird der Schüler in den Stand gesetzt, lateinisch zu denken, eine Thätigkeit, die nicht erst in Prima und mit dem lateinischen Aufsatz zu beginnen hat. Die statarische Lektüre ist nicht mit einseitiger Rücksichtnahme auf das Grammatische zu betreiben, sondern gleichmäßig auf Gliederung und Zusammenhang der Gedanken Rücksicht zu nehmen; je höher aufsteigend, desto mehr ist Bau und Gliederung eines ganzen Werkes und sein Zusammenhang mit der Zeit zu begreifen. — Das hellenische Altertum in seiner reichen Entfaltung nach allen Richtungen des Lebens und in allen Kreisen der Bildung hat zu viel inneren Gehalt und äußeren Umfang, um jemals ein für die Schule durchaus geeignetes Lehrsubjekt werden zu können. Möglichst freie Entwicklung aller Individuellen zu reiner und abgeschlossener Gestaltung, das ist griechische Eigentümlichkeit. Was ist griechische Sprache? Jede Zeit, jeder Stamm, jede Redegattung, ja jeder einzelne Autor hat eine eigentümliche Dialektform, und eine allgemein gültige Norm der Rede und Schrift ist nicht zu finden. So reich und so individuell ist das griechische Altertum in allen den unzähligen Formen, in denen es sich manifestiert hat, und ein umfassendes und gründliches Verständnis ist eben nur dem Genie eines dem Hellenismus verwandten Geistes oder dem eindringlichen Studium des fleißigen Forschers möglich. Da demnach das griechische Altertum in seinem extensiven und intensiven Reichtum dem Schüler unfaßbar ist, so kann es als Lehrsubjekt der Schule nicht die Bedeutung wie das römische haben. Gleichwohl ist dasselbe in der Bildung, welche das Gymnasium zu geben bezweckt, ein wesentliches Moment. Denn abgesehen davon, daß schon das Studium der römischen Sprache, Litteratur und Geschichte ohne die unmittelbare Bekanntschaft mit dem hellenischen Altertume der wissenschaftlichen Gründlichkeit, die es erst wahrhaft bildend macht, ermangeln würde, so ist auch die Litteratur keines Volkes und keiner Zeit so geeignet, in der Seele des Jünglings eine hohe Gesinnung, ein ideales Streben, eine edle Begeisterung für echte Größe und für wahre Schönheit zu wecken und zu bilden, als die Musterwerke der Griechen; und wie das hellere und schönere Licht, welches uns in der wissenschaftlichen und poetischen Litteratur unseres Vaterlandes leuchtet, an der neu angefachten

Fackel des griechischen Genius sich entzündet hat, so wird auch eine lebendige Anschauung und tiefere Kenntniss des griechischen Altertums für den Deutschen zu aller Zeit ein wesentliches Erfordernis höherer Bildung sein. — Der deutsche Unterricht ist von besonderer Wichtigkeit: denn er soll dem Schüler nicht nur eine nähere Bekanntschaft mit der Sprache und Litteratur seines Vaterlandes geben, sondern er soll auch die produktive Denkkraft des Schülers entwickeln, stärken und üben, er soll der Psyche, die anfangs in dem Knaben noch schlummert und nur langsam ihre Flügel entfaltet und lüftet, zu ihrer vollen Erweckung und ihrem freien Ausflug behülflich werden. Eine schwere Aufgabe auch für den besten Lehrer! Die Klage, daß diese Aufgabe übel gelöst werde, verimmt man häufig und nicht mit Unrecht. Das gewöhnlichste und hauptsächlichste Versehen ist, daß man, um jene Flügel zu entfalten, zu früh und oft mit rauher Hand zugreift und damit, statt zu helfen, schadet. Oft scheint in der That der Lehrer zu wähnen, daß er nur lustig zu fordern habe, um von dem Schüler reichlich zu empfangen, dem Plünderer in der feindlichen Stadt gleich, der mit Gewalt auch den Ärmsten bedrängt, bis dieser, wenn Eigenes fehlt, wenigstens Fremdes herbeischleppt. Dies Bild übertreibt nicht: wie oft wird der Schüler, der die ihm gestellte Aufgabe, weil sie zu schwer ist, schlecht oder gar nicht löst, durch die ganze Klimax der Schulstrafen gepeinigt, bis es ihm endlich gelingt, allerwärts Geborgtes mit leidlichem Geschick zusammenzustoßen. Daraus kann dem Schüler für Kopf und Herz nur Unheil erwachsen. Als erste Regel für den deutschen Unterricht gelte, daß man erst dann von dem Schüler die Darstellung eines selbständig gedachten Inhalts fordere, wenn er das Mittel, dessen er sich zur Darstellung seiner Gedanken bedienen muß, in seiner Gewalt hat, wenn er im Gebrauch der Sprache hinlänglich sicher und gewandt ist. Dies findet später statt, als viele glauben, denn unsere Sprache ist schwer, und was hier besonders in Betracht kommt, sie ist zwiefach, indem sich das gesprochene Deutsch von dem geschriebenen gar sehr unterscheidet. Nur was er spricht, ist die eigene Sprache des Schülers, die Schriftsprache muß er erst lernen, und nicht selten finden sich Schüler, denen es leichter wird, sich einer fremden Sprache als unserer Schriftsprache mit Korrektheit und Geschmack zu bedienen. — Ist der deutsche Unterricht besonders bedeutsam, weil er auf das innerste geistige Leben des Schülers unmittelbar einwirkt und dem Lehrer einen entscheidenden Einfluß auf die Ansichten und Gesinnungen desselben eröffnet, so gilt dies in noch höherem Sinne von dem Unterricht in der Religion, welcher das junge Gemüt zur Aufnahme des Höchsten weihen und das Herz, ehe es verderbt ist, bereiten soll, daß es fähig sei, dereinst die Offenbarung des Heiligsten zu empfangen. Es ist ein Irrtum, zu glauben, daß die Schule Religiosität zu geben vermöge. Das Herz des Menschen muß zuvor in dem Schmerz des Lebens hart geprüft sein, ehe in ihm der Same der göttlichen Lehre zur ewigen Saat aufgeht. Aber Vorbereitung des Bodens, daß der göttliche Säemann ein lockeres Erdreich und nicht harten Fels oder betretenen Weg finde, ist die Pflicht des Knechtes, den er zur Vorarbeit bestellt hat. Diese Pflicht erfüllt der Lehrer nicht, wenn er die Religion als eine mit Verstand und Gedächtnis aufzufassende Doktrin behandelt, worin etwa Gottes und des Heilands Wesen in Paragraphen zerlegt ist. Christus soll uns ein Vorbild in allen Dingen, auch in der

Weise seines Lehrens sein. So wie er sprach, waren seine Worte auch Worte des Lebens; und sollten wir glauben, ihnen höhere Bedeutung und größere Kraft zu geben, wenn wir sie in das tote und lötende Schema eines wissenschaftlichen Systems zwängen? Eines nur kann dem Lehrer der Religion obliegen, das er seine Schüler zu dem göttlichen Lehrer führe und zu dessen Füßen mit ihnen sitzend sie gewöhne, die heiligen Worte andächtigen Sinnes und reinen Herzens zu vernehmen. Der Lehrer soll nicht klügeln und deuteln, bis die große Lehre für den engen Verstand klein genug ist: wer dies thut, gleicht dem Narren, der sein Lämpchen ansteckt, um die Sonne zu beleuchten, die um ihn alles bestrahlt, wärmt und nährt, und die ihm selbst, ohne das er es fühlt, Leben und Kraft giebt. Aber der Lehrer soll auch nicht dahin wirken, das sein Schüler in phantastischen Träumen und schwärmerischen Gefühlen der Welt hinieden, in die uns Gott zur Arbeit gestellt hat, ersterbe. Wie der gesunde Baum um so freier seine grüenden Äste zu Gottes Himmel emporhebt, je fester er sich an den Boden wurzelt, in den ihn sein Schöpfer gepflanzt hat, so sollen auch wir im erhehenden Aufblick zu unserem Vater im Himmel nicht dem Diesseits ersterben, sondern um so freudiger leben, indem wir wirken, so lange es Tag ist und als Diener des Herrn mit dazu helfen, das sein Wille wie im Himmel immer mehr auf Erden geschehe, erst in uns und dann auch in anderen, und so sein uns verheissenes Reich komme und oadlich sein Name in allen Landen und von allen Völkern durch tugendsames Leben, fromme Gesinnung und gläubige Andacht wahrhaft geheiligt werde. So möge die heilige Schrift in einem frommen und dabei lebensheiteren Sinne fort und fort nach einer für das jedesmalige Alter passenden Auswahl in allen Klassen gelesen und ohne Zuthun menschlicher Weisheit in schlichter Einfachheit und mit Ernst und Wärme erklärt werden, und der Unterricht wird des höheren Segens zum Wohle des einzelnen und der gesamten Schule nicht ermangeln. Eine gedrängte und übersichtliche Geschichte der christlichen Kirche mag in der obersten Klasse von dem Lehrer der Religion erteilt werden, ist aber weniger als ein Teil des religiösen, als vielmehr des historischen Unterrichts zu betrachten. — Der historische Unterricht hat zunächst die Aufgabe, den Schülern ein deutliches Bild von den auf einander folgenden und sich wechselseitig bedingenden geschichtlichen Zuständen und Personen zu geben und weiterhin die reale Welt, wie sie sich im Großen darstellt, ihnen so vor Augen zu führen, das sie die darin verhüllte ideale Welt, wenn auch nicht überall erkennen, doch durchfühlen und ahnen. Die Geschichte fordert bei ihrem reichen Stoff, um erlernt zu werden, Wiederholung und ist sowohl deswegen, als auch weil jedes Alter eine andere Art des Vortrags und einen anderen Maßstab der Mitteilung fordert, während des ganzen Schulkurses mehrmals und mit Berücksichtigung des jedesmaligen Standpunktes der einzelnen Klassen vorzutragen.“

Die hiernach getroffene Einteilung des Stoffes ebenso wie die weitere Erörterung über die sonst zu behandelnden Lehrobjekte füge ich nicht bei. Aus dem, was in der Hauptsache seinem Wortlaute nach mitzuteilen ich mir nicht versagen konnte, läßt sich erkennen, in welcher Weise Seebeck sich in das Wesen eines jeden Gegenstandes zu vertiefen und von innen heraus die Methode für seine Behandlung zu gestalten wußte, erkennen vor allem, in welchem mildem, echt humanem Sinne er seine, des Gesetzgebers,

und im weiteren die Aufgabe des Lehrers auffaßt. Wie reiche Fülle der Belehrung aber mag der Lehrer, besonders der jüngere, dem Erfahrung in seinem Amte noch nicht zur Seite steht, aus solchen Darlegungen schöpfen!

Für die weiteren Schritte hatte sich Seebeck mit den hier bezeichneten Festsetzungen die Wege gebahnt. Leicht und ungezwungen ergaben sich die Lehrpläne für die einzelnen Klassen: vor allem wie von selbst stellten sich die bei dem Maturitätsexamen zu erhebenden Forderungen fest, ja es richteten sich diese — und das wird am Ende als das Naturgemäße zu bezeichnen sein — zunächst an die Lehrenden und erst mittelbar an die Lernenden. Hatte der Lehrer in seinem Fache das durch jene Bestimmungen bezeichnete Ziel erreicht, so waren seine Schüler damit zum Übergang auf die Universität und damit zu vertiefterer und erweiterter Behandlung der Wissenschaft befähigt. Obgleich der Ausarbeitung eines besonderen Reglements für die Abgangsprüfungen eigentlich überhoben, hat Seebeck ein solches, und zwar nach dem Muster des preussischen vom Jahre 1833, dennoch seinen Verordnungen beigelegt, hier aber darauf besonderen Wert gelegt, daß nach den für dasselbe von ihm geschaffenen Voraussetzungen die Entscheidung, in wie weit die durch das Reglement statuierten idealen Forderungen zu beschränken seien, nicht mehr den vieldeutigen Bestimmungen eines allgemeinen Gesetzes, sondern dem auf unmittelbarer Anschauung und spezieller Kenntnis des geprüften Individuums sicher basierten Urteil der Prüfungskommission anheim falle. Wie in Bezug auf das Maß der Anforderungen waren die preussischen Einrichtungen natürlich auch dafür bestimmend, daß die Prüfung der Abiturienten nicht wie bisher dem Konsistorium, sondern einer eigens bestellten Kommission und damit zunächst den Lehrern der beiden Gymnasien überwiesen wurde. Die verwickelte Art der Zusammensetzung dieser Kommission setzt die Verhältnisse des kleineren Staates voraus: auf das Besondere habe ich nicht nötig einzugehen. Damit endlich der ganzen Schöpfung eine gedeihliche Fortentwicklung gesichert werde, je nachdem sie im einzelnen als mangelhaft erkannt oder die Zeitumstände veränderte geworden, war in den Instruktionen für den Direktor, wie für die Lehrer, im besonderen die sogenannten Hauptfachlehrer, die sich der Pflege eines einzelnen Lehrgegenstandes durch die ganze Anstalt hindurch anzunehmen angewiesen waren, in auskömmlichster Weise gesorgt und zugleich der das Schulwesen leitenden Oberbehörde, wo nötig, in der bezeichneten Richtung das Recht der Initiative gewahrt.

Die Probe auf ihre Brauchbarkeit und Nützlichkeit besteht eine durch das Gesetz geschaffene Organisation in der Praxis des Lebens. Was die hier besprochene betrifft, so zeigte sich bald nachdem die beiden Gymnasien auf der neuen Grundlage aufgebaut waren, das Bedürfnis einer Erweiterung hinsichtlich der anfänglich für den Religionsunterricht festgesetzten Aufgabe, und wurde im Einvernehmen mit den Geistlichen des Landes eine zusammenhängende Katechismuslehre nach Quarta, die Behandlung der Ethik und Dogmatik wechselnd mit der Kirchengeschichte nach Prima verlegt. Eine erneute Prüfung der gesamten Unterrichtsordnung veranlaßte die schon damals auftauchende Klage wegen Überbürdung der Schüler. Verhielt sich Seebeck dieser Klage gegenüber auch im ganzen ablehnend, so hat er gewisse Vereinfachungen des ursprünglich festgesetzten Lehrganges doch bereitwillig

zugestanden. So kam die bisher für Prima festgehaltene philosophische Propädeutik und ebenso im deutschen Unterricht der zusammenhängende Vortrag der deutschen Literaturgeschichte künftig in Wegfall. Religion und Geschichte wurden in Sexta zusammengezogen, in den mittleren Klassen durch früheres Ausscheiden des einen und späteres Einrücken des anderen Lehrgegenstandes Erleichterung geschafft, vor allem auch dafür Sorge getragen, daß in jeder einzelnen Klasse, besonders den unteren und mittleren, möglichst wenige Lehrer unterrichten, verwandte Unterrichtszweige, die sich gegenseitig stützen und ergänzen, soweit thunlich, in eine und dieselbe Hand gelegt werden, unbedingt aber in jeder Klasse ein und dasselbe Objekt immer nur durch einen Lehrer vertreten werden solle. Die so veränderte Gymnasialordnung hat, soviel mir bekannt, in den beiden Meiningen Gymnasien auch heute noch Geltung. Als die Meiningen Schule 1860 den fünfundzwanzigsten Jahrestag ihrer Reorganisation beging, hat sich das Lehrerkollegium durch seinen Direktor in dankbarer Anerkennung des durch jene Verordnung begründeten gedeihlichen Aufschwungs der Anstalt an Seebeck gewandt und ihm damit aufrichtig empfundene Freude bereitet. Denn wie hier und bei späteren Anlässen die Lehrer des kleinen Landes sich in ein Verhältnis zu ihm setzen mochten, hat er sich ihnen durch die Gemeinsamkeit der Interessen und durch die warme Liebe zu ihrem ernensten und schönen Berufe immer verbunden erachtet.

War nun auch die Thätigkeit Seebecks zumeist den Gymnasien zugewandt, so erschien ihm doch das Unterrichtswesen eines Landes so unbedingt als ein einheitliches und die Sorge für alle durch die Pflege des Unterrichts zu stützenden Interessen so sehr geboten, daß ihm angesichts des übernehmenden und machtvoll sich geltend machenden industriellen und merkantilen Lebens die Gründung von Realanstalten neben den Gymnasien vor allem am Herzen liegen mußte. „Die Technik fast aller praktischen Berufsarten, schreibt er in einem hierher gehörigen Bericht, gewinnt in unserem Jahrhundert im Zusammenhang mit der raschen Entwicklung der mathematischen und physikalischen Wissenschaften eine von Jahr zu Jahr schnell wachsende Vollendung, in der fortwährend ein kaum errungener Vorteil durch sinnige Köpfe und geschickte Hände bald zu neuen und noch folgenreicheren Ergebnissen fortführt. Dies ist eine Erscheinung, die sich als ein neues und wichtiges Moment in der Geschichte der Menschheit ankündigt und nicht vergänglich sein wird, sondern, wie sie schon jetzt großartig auftritt, in einer noch nicht zu ermessenden Zeit einen mächtigen und stets zunehmenden Einfluß auf die socialen Verhältnisse der Völker und Individuen und deren Denkweise üben wird. In solchem Falle soll man nicht unmutig die Augen schließen, um das vielleicht Misfällige nicht zu sehen, oder gar mit nichtigem Eifer tadeln, warnen und widerstreben, nein man soll sehen und prüfen, daß man die Bedeutung eines so großen historischen Faktums erkenne und einsehe, unter welchen Bedingungen es sich für die Gegenwart und Zukunft heilbringend entwickeln werde. Es kann uns misfallen, daß bei den stets zunehmenden technischen Bestrebungen unserer Zeit die Poesie des Lebens Gefahr läuft und mehr noch, daß bei der dabei vorwaltenden Bemühung um die materiellen Bedürfnisse unserer irdischen Existenz und bei dem dadurch hervorgerufenen einseitigen Streben nach kaufmännischem Gewinn das Umsichgreifen einer materialistischen und egoistischen Denkweise

begünstigt wird. Aber blicken wir tiefer, stellen wir uns das segensreiche Ergebnis der ganzen Erscheinung vor Augen, so eröffnet sich uns hinter dieser düsteren Aussicht eine lichtvolle Perspektive. Jene technischen Betreibungen sind ein Kampf, ein großartiger und siegreicher Kampf des menschlichen Geistes gegen die Kräfte der Natur, eine Bewältigung der physischen Welt durch die Kraft des Denkens, eine Dienstbarmachung der Natur für die Zwecke der Menschheit, eine allmähliche Befreiung Aller vom erniedrigenden Druck knechtischer Arbeit, ja des Menschen Geist ringt danach, daß er auf Erden sich als souveräner Herr erweise, er strobt danach, die Natur zu zwingen, daß sie allein für ihn die Knechtsarbeit thue und, jeden Mechanismus auf sich nehmend, ihm die Würde und den Genuß einer freien und edlen Existenz sichere. Hierzu ist unser technisches Zeitalter eine Übergangsperiode, die wie jede Krisis Sorge und Gefahr mannigfacher Art in ihrem Geloite hat, aber eine Krisis, die, wenn sie richtig behandelt wird, in einer großartigen Weise für das menschliche Geschlecht sich heilbringend lösen wird. Was heißt sie richtig behandeln? Nicht allein verhüten, daß das technische Streben die ihm gebührenden Grenzen nicht mit zerstörender Gewalt durchbreche, sondern auch seine vorschreitende Entwicklung durch Eröffnung einer freien Bahn und durch wirksame Nachhülfe zweckmäßig fördern. Für das Lehrwesen ergibt sich daraus, daß es durch entsprechende Neuorganisationen dem Neuen Rechnung tragen muß, einmal, damit die eigenen Angehörigen in den großen Kampf auch ihrerseits miteingreifen können, andererseits, damit das Neue gezügelt und normiert, aber auch anerkannt und gefördert sich mit dem Alten zu einem einheitlichen Ganzen verschmelze und in den Organismus des Ganzen sich einfüge, nicht jetzt zurückgedrängt, misachtet und verkannt bei zunehmender Gewalt und Bedeutung sich als das allein Berechtigte aufwerfe und das Alte einfach zerstöre. Der Staat hat augenblicklich den Vorteil in der Hand, die Angelegenheiten selbst leiten und die Grenzen feststellen zu können. Seine Aufgabe ist es nicht, vernunftgemäßen Forderungen der Zeit, erst wenn sie ganz unabweisbar sind, zögernd nachzugeben, sondern immer im Niveau der Gegenwart und mit klarem Blick in die Zukunft die vorwärts drängende Bewegung zu leiten und der Zeit nicht zu gehorchen, sondern zu befehlen.“

Da der kleine Staat aber nicht allen durch die Zeit hervorgerufenen Bedürfnissen genügen, da er Forst-, Bau-, Berg-, Militär-, Gewerbeakademien, Handelsschulen, ökonomische, pharmaceutische, chirurgische Lehranstalten nicht gleichzeitig gründen und erhalten kann, so muß er, wurde weiter gefolgert, thun, was für den rein wissenschaftlichen Unterricht bereits geschieht. Wie bei diesem die Gymnasien die nötige Vorbereitung geben, unbekümmert um den künftigen Lebensberuf, so hier die Realschulen: für die letzte Ausbildung der Schüler treten wie dort die Universität, so hier teils auswärtige technische Spezialschulen, teils die Praxis ein. Für den künftigen Handwerker, sofern er über den Durchschnitt des Rohesten und Alltäglichsten sich erhebe, forderte Seebeck eine an die Bürgerschulen sich anschließende Fachschule mit populär gehaltenem Unterricht, der die spätere praktische Verwendung des Gelehrten beständig im Auge hält, und stellte als Muster dafür die damaligen preussischen Provinzialgewerbeschulen hin: im Einzelfalle sollte der durch vorragende Begabung ausgezeichnete Schüler auf der Ber-

liner Gewerbeakademie seine weitere Ausbildung empfangen und dieser Weg für den Unbemittelten durch Gründung von Stipendien aus Staatsmitteln gangbar gemacht werden; der Mehrzahl nach seien die Schüler nach der Konfirmation ins praktische Leben entlassen. Neben dieser gewerblichen Anstalt betonte er das Bedürfnis einer höheren, auf die praktischen Berufsarten vorbereitenden, in ihrem Unterricht an die Gymnasien sich anschließenden, die Lehrobjekte in streng wissenschaftlicher Weise betreibenden und die intellektuelle Bildung der Schüler sich zum Ziel setzenden Anstalt. Den Eintritt in diese dachte er sich nach der Konfirmation auf Grund der in den drei unteren Gymnasialklassen gelegten progymnasialen Vorbildung. Sei der in der Regel auf drei Jahre zu bemessende Kursus dieser Anstalt absolviert, so müsse eine unter Aufsicht der Staatsbehörde vorzunehmende Abgangsprüfung abgelegt werden: werde gleichzeitig verfügt, daß jeder in den herzoglichen Landen in einem technischen Berufe auf Staatsanstellung Aspirierende eine solche Abgangsprüfung bestanden haben müsse, so werde der Anstalt damit am sichersten die zu ihrem Bestehen nötige Frequenz zugeführt. Dem aus diesem Realinstitut Ausscheidenden sollte entweder das praktische Leben oder eine weiter zu besuchende, in die speziellen Fächer des technischen Berufes einführende Schule die letzte Ausbildung geben. Die bisher durch den Staat erhaltene Forstakademie solle, wenn die Last der Mehrausgaben zu groß werde, in Wegfall kommen oder, wenn sie erhalten bleibe, in ihrer Organisation derartig verändert werden, daß die bisher da betriebenen Vorbereitungs- und Hilfswissenschaften künftig dem Realinstitut überwiesen würden. Hinsichtlich der Frage, wohin die bezeichneten Anstalten zu verlegen seien, erklärte sich Seebeck, mit Rücksicht auf die Verhältnisse des kleinen Staates, für die Vereinigung mehrerer höheren Schulen an einem Orte, daß die geistige Kraft durch Konzentrierung sich steigern, und entschied sich bei gegebener Wahl für Städte, welche geistiges Leben schon an und für sich besäßen, zuförderst die beiden Residenzen. Seine Vorschläge haben zur Umgestaltung des Saalfelder Lyceums in eine Realschule mit angeschlossenem Progymnasium und zur Gründung des herzoglichen Realgymnasiums in Meiningen geführt. Erstere Anstalt ist seit 1876 in eine Realschule I. Ordnung umgewandelt, gleichzeitig aber die 1872 in Sonneberg gegründete Gewerbeschule ihrem Ausbau zu einer Realschule II. Ordnung entgegengeführt worden. Nehmen wir hinzu, daß Seebeck in der Instruktion für die Prüfung der Kandidaten des gelehrten Schulfaches, mit deren Ausarbeitung er im Januar 1837 beauftragt wurde, dem Aufbau des gesamten Gymnasialwesens den Schlufsstein einfügte, so haben wir seine auf allen mit dem öffentlichen Unterricht in Zusammenhang stehenden Gebieten neuschaffende, Anregung und Anstoß gebende, in jedem Sinne segensreiche Thätigkeit damit in ihrem ganzen Umfang umschrieben.

Noch einmal wurde Seebeck in späteren Jahren auf die Interessen des Schulwesens unmittelbar zurückgeführt. Die Sachsen-Weimarische Regierung beauftragte ihn 1852—55, während er in Jena funktionierte, mit der Beaufsichtigung ihrer höheren Schulen. Endlich, als die Universität Jena den Wunsch äußerte, die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts sich überwiesen zu sehen, und die Regierungen dem zustimmten, hat Seebeck die für diese Prüfungen geltende Verordnung verfaßt. Seit 1874 ist dieselbe

in Kraft. Hier wie dort waren es dieselben Gesinnungen und Grundsätze, die sein Wirken richteten und bestimmten.

Ich nehme wieder auf, was mir über sein Leben zu sagen übrig ist. Seebeck war, während er mit der Erziehung des Prinzen beauftragt war, Mitglied des Meiningischen Konsistoriums. Als Wohnort war ihm Meiningen angewiesen, die Sommermonate hat er mit seinem Zögling wiederholt auf dem Schlosse Altenstein zugebracht. War der Kreis persönlicher Beziehungen hier auch ein enger beschlossener als früher in Berlin, so fühlte er sich doch durch teilnehmende und vertrauende Zuneigung der Freunde beglückt, geehrt durch das Vertrauen seiner Mitbürger, die ihm, wie es später auch in Hildburghausen geschah, das Ehrenbürgerrecht ihrer Stadt verliehen, erfreut endlich und geehrt durch die vielfachen Beweise der Huld von Seiten seines Fürsten. Sein häuslicher Kreis hatte sich vergrößert, blühende Kinder wuchsen ihm heran, vier Söhne und zwischen ihnen eine Tochter: thätigen und ruhigen Sinnes sorgte die Hausfrau und schuf auch den oft und gern einkehrenden Gästen Freude und Behagen. Durch wiederholte Besuche aus der alten Heimat und eine eifrig gepflegte Korrespondenz dahin wurde er erfrischt und lieb mit den dortigen Interessen verbunden. Nicht leichten Herzens hat Seebeck aus diesem Leben, vor allem von den Seinigen sich gelöst, als es galt den Prinzen 1844 und 1845 zur Universität zu geleiten. Der Aufenthalt in Bonn aber gewährte neue fruchtbare Anregungen und schätzbare Verbindungen. Mit Dahlmann, Bleek, Ritschl, Brandis, Blume, Arndt, Nitzsch u. a. wurde ein reger Verkehr angeknüpft, Welcker, Löbell, Perthes wurden ihm nahe, zu produktivem Schaffen innerhalb der Wissenschaft anfeuernde Freunde. Wie wenig über dem Neuen die bis dahin gepflegten Interessen der Schule in den Hintergrund gerückt wurden, zeigt die von Löbell auf Grund gemeinsam gepflegener Unterredungen verfaßte und in der Form eines Sendschreibens an Seebeck gerichtete Schrift „Grundzüge über Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien“ Leipzig 1847. Nachdem die Erziehung des Prinzen vollendet war, wurde Seebeck zum Oberkonsistorialrat und Vicedirektor des Konsistoriums mit dem Wohnsitz in Hildburghausen bestellt. Seine Thätigkeit war nun eine nicht mehr ausschließlich auf das Schulwesen beschränkte, sondern griff auch auf die kirchlichen Angelegenheiten über. Auch hier hat er sich persönliche Berührungen und Beziehungen fruchtbarer Art anknüpfend schnell eine Stätte bereitet und Achtung und Liebe erworben.

Da kam die bewegte Zeit am Ende der vierziger Jahre. Auch in dem Meiningischen Lande forderte das Volk Teilnahme an der Regierung, auch hier steigerte sich die Forderung zu stürmischem Begehren. Der Herzog berief 1847 die Landstände: weil in Betreff des vorgelegten Etats unlösbare Differenzen sich ergaben, wurde die Versammlung aufgelöst; neue Wahlen wurden ausgeschrieben. 1848 traten die Gewählten zusammen. Schon im Vorjahre war unter anderen als überflüssig bezeichneten und darum in Wegfall zu bringenden Ausgaben die Besoldung Seebecks als Oberkonsistorialrat genannt worden; die ganze Stelle solle eingehen, sie diene keinem wirklich vorhandenen Bedürfnisse. Die Forderung erneuerte sich bei der Wiedereröffnung der Stände, nur mit Rücksicht auf Seebecks unleugbare Verdienste um das Land und die allgemeine Achtung, die er genieße, wolle man vor der Hand die Beibehaltung der Stelle und die damit verbundene

Belastung des Staatshaushaltes bewilligen. Da that Seebeck selbst den entscheidenden Schritt. Durch ein Schreiben vom 19. März 1848, unmittelbar an den Herzog gerichtet, erbat er unter Verzicht auf seinen Gehalt die Entlassung aus dem Staatsdienst. „Es vereinigt sich nicht, so schreibt er, mit meinen Grundsätzen, zu einer Arbeit bestellt zu sein, die nur gethan werden soll, damit ich den Lohn empfangе, namentlich in einer Zeit, wie jetzt, wo alle opfern sollen, damit es nicht für die Sicherung der höchsten und heiligsten Interessen an Notwendigen fehle.“ Bringe er auch um der Seinen willen, deren Ernährer er sei, das Opfer schweren Herzens, so müsse er es doch eben um dieser willen bringen: seinen Söhnen könne er dereinst nichts Besseres hinterlassen als einen geachteten Namen und die unbefleckte Ehre desselben. „Wir leben, schreibt er seinem Schwiegervater, indem er ihm über den gethanen Schritt Nachricht giebt, in einer Zeit, wo dem Einzelnen gar nichts mehr Halt giebt, als die ungetrübte Reiaheit und unwandelbare Tüchtigkeit der Gesinnung, und wo auch dem Ganzen nichts mehr noththut, als dafs jeder, so viel an ihm ist, solche Gesinnung thatsächlich bewähre.“

Das Gesuch wurde mit aufrichtigem Bedauern, jedoch in ehrender Würdigung der für dasselbe vorgelegten Gründe unter Bezeugung der vollsten Zufriedenheit mit den stets treu und eifrig geleisteten Diensten und dem Vorbehalt, sich derselben bei gegebener Gelegenheit weiterhin zu bedienen, unter dem 15. April 1848 bewilligt. Von allen Seiten erfuhr Seebeck viel Theilnahme, die ihm wohlthat, die Stadt Hildburghausen hatte durch eine Deputation bei dem Herzog bitten lassen, das Entlassungsgesuch nicht genehmigen zu wollen. Sein persönliches Verhältnis zum Herzog war, wie er selbst schreibt, näher und fester, denn je, an dem Prinzen hatte er im vollsten Sinne des Wortes einen Freund. Es war doch eine sorgenvolle Zeit und dunkel der Blick in die Zukunft. In Preufsen, wohin er gern wieder zurückgekehrt wäre, fehlte es ihm an Anknüpfungspunkten, auch an Kenntnis derjenigen Tendenzen, die man in seinem Fache von oben her verfolgen zu müssen glaubte, so dafs er zunächst nicht wohl Schritte thun konnte, um sich dort anzubieten. „Aber“, ruft er aus, „Gott wird es fügen, wie es gut ist: wer redlich handelt, wie Gewissen und ruhiges Bedenken es erheischt, der kann auch allezeit getrost auf Gottes Schutz und Hülfe bauen. Au diesem Glauben, der sich mir bisher bewährt hat, will ich halten, so lange ich lebe!“

Indessen hatte das deutsche Volk seine Vertreter nach Frankfurt entsendet, die Sitzungen in der Paulskirche waren eröffnet, um dem harrenden, nach Einigkeit und nationaler Geltung ringenden Volke eine Verfassung zu geben. Im scharfen Kampfe der Parteien war sodann der souveränen Versammlung eine provisorische Centralgewalt entgegengestellt und dem neu zu begründenden Einheitsstaate im Reichsverweser die monarchische Spitze gegeben worden. Der Erzherzog Johann hatte in die freudig bewegte Stadt seinen Einzug gehalten, sein Ministerium gebildet, der Bundestag hatte sich aufgelöst. Die Regierungen der Einzelstaaten aber waren gezwungen, zu den Vorgängen Stellung zu nehmen. Hier fand sich für Seebeck eine von seinem bisherigen Berufskreise freilich weit abliegende, seinen Kräften, seiner Einsicht aber entsprechende Stellung, die man ihm mit vollem Vertrauen übergab. Durch Ministerialerlaufs vom 31. Juli 1848 erfolgte unter Verleihung

des Prädikats als Staatsrat seine Bestallung als Bevollmächtigter Meiniagens bei dem Erzherzog-Reichsverweser: er wurde angewiesen, unverweilt nach Frankfurt sich zu begeben und bei dem Reichsminister des Innern unter Überreichung seiner Vollmacht die Vorstellung beim Reichsverweser zu beantragen. Wurde dem hinzugefügt, die Staatsregierung habe die ernste Absicht, der provisorischen Centralgewalt für Deutschland in Anerkennung ihrer im Gesetz beruhenden oberhoheitlichen Macht überall für die Lösung der so schwierigen als großen Aufgabe einen stets bereiten und nach Vermögen kräftigen Beistand zu leisten, erwarte dagegen auch ihrerseits für die Interessen des Herzogtums bei der provisorischen Centralgewalt Schutz und Förderung zu finden, so durfte er hierin fürs erste seine Instruktion erkennen. Es begann für Seebeck damit eine Zeit diplomatischer Thätigkeit, die ihn bis zum Jahre 1851 in Anspruch nahm; die Stadien derselben werden durch die Orte Frankfurt, Berlin, Erfurt bezeichnet. Seine Verantwortlichkeit wuchs, indem in der Folge die thüringischen Staaten alle, die sächsisch-ernestinischen Regierungen nicht nur, sondern auch die beiden Reufs, Anhalt und Schwarzburg ihn zu ihrem Bevollmächtigten ernannten.

Wollte ich Seebecks Wirksamkeit während dieser Zeit verfolgen, so würde dies auf die Geschichte jener bedeutsamen Jahre leiten, die zu geben nicht meine Absicht sein kann. Die Stellung eines Vertreters der Regierungen bedingt überdem Zurückhaltung, Aufgeben der eigenen Persönlichkeit, ein sich Bescheiden, wie es von den Vertretern des Volks, den Rednern der Paulskirche und des Erfurter Parlaments, weder geübt noch verlangt wurde. Diese waren die Träger des Kampfes und der Katastrophen jener Zeit, während jene nur zu mäfsigen, von extremen Schritten zurückzuhalten und die überwallenden Leidenschaften zu bändigen hatten. Seebecks Denkweise stimmte, wenn ich sie kurz charakterisiren soll, mit den ihm durch die Regierungen gewordenen Aufträgen überein. Nicht blofs durch seine Instruktion, sondern auch durch sein Herz und seine innerste Neigung war er ein Vertreter der Interessen der kleinen deutschen Fürstentümer. Als man sie, um den deutschen Gesamtstaat aufzubauen, zu beseitigen trachtete, hat er in kurzen Flugblättern und Zeitungskorrespondenzen auf das Ungehörige und Gefährliche eines solchen Begehrens hingewiesen. Aus Überzeugung pries er die in diesen kleinen Territorien bestehenden staatlichen Einrichtungen, Entwicklung und Pflege der öffentlichen Interessen, warnte vor dem Rechtsbruch, vor Verletzung des Kronrechts und betonte vor allem die Notwendigkeit einer Mehrheit staatlicher Centren nicht nur für die gedeihliche Entwicklung der politischen Zukunft des deutschen Vaterlandes, sondern auch für die Pflege und Wahrung seiner höchsten geistigen Güter. Und wenn er hier für die Behauptung der Selbständigkeit und Eigenart der kleinen Staaten eintrat, so war es nicht nur das Interesse dieser, welches ihn leitete, sondern gleichzeitig die Rücksicht auf den Staat, dem er von früh an warme Begeisterung entgegengebracht hatte, Preussen. Das Preussen, welches die kleinen Territorien in sich aufnehme und in einem unter Rechtsbruch geschaffenen Gesamtdeutschland aufgehe, entäußere sich damit seiner staatlichen Eigenart, des Geistes, der den Staat gegründet und groß gemacht habe. Ja, daß der preussische Staat seine Besonderheit, seinen Charakter zum Segen des deutschen Landes und Volkes wahre, dafür konnte ihm selbst die Erhaltung des bestehenden Gegensatzes gegen Öster-

reich als eine Nothwendigkeit erscheinen. Die Erniedrigung Preussens freilich in dem Olmützer Frieden und das nun wieder hergestellte lähmende Übergewicht Oesterreichs ertrug er mit Unmut, er schate sich heraus aus den politischen Geschäften in eine wieder der Förderung wissenschaftlicher Interessen gewidmete Thätigkeit. Aus dem vorher Gesagten ergibt sich, in welchem Sinne Seebeck die Entwicklung der deutschen Angelegenheiten, wie sie die beiden letzten Jahrzehnte uns gebracht, auffasste. Der wackeren und würdigen Haltung des preussischen Staates freute er sich von Herzen, die Waffenerfolge der preussischen Heere hoben auch ihm die Brust, sah er doch seinen ältesten Sohn in den Reihen der Kämpfer mit Ehren streiten: die Schöpfung des norddeutschen Bundes, später des deutschen Reiches, schien ihm doch, von der Einbuße an Souveränitätsrechten der kleinen Staaten abgesehen, für das stiegreiche Preussen gefahrlos, gefahrlos, weil der Staat am Ende seines eigentümlichen Wesens und der daraus entspringenden Kraft und Lebensbedingungen verlustig gehen könne; und erst in den letzten Jahren seines Lebens hat die gedeihliche und kraftvolle Entwicklung des deutschen Staates ihn der Sorge enthoben und dem Bestehenden in freudiger Hoffnung und gutem Vertrauen zugewandt.

An persönlichen Beziehungen war die Zeit der diplomatischen Wirksamkeit überreich. Durch die Gemeinsamkeit der amtlichen Stellung wie durch persönliche Hochachtung wurde er den Vertretern der anderen deutschen Regierungen v. Meysenburg, dem Bevollmächtigten Badens, von Lepel, dem Darmstadts, Liebe, dem Braunschweiger, dem Mecklenburger Karsten, dem Hamburger Banks ein nahe Verbundener. Am vertrautesten gestaltete sich das Verhältnis zu dem wackeren Bremer Bürgermeister Smidt, dem er ein Freund fürs Leben wurde. In Berlin, dort hat er auch seines Haushalt während der Dauer seiner amtlichen Wirksamkeit aufgeschlagen, wurden alte Verbindungen wieder neu belebt, neue angeknüpft. Die in jene Zeit fallende Vermählung seines ehemaligen Zöglings mit der Prinzessin Charlotte, der Tochter des Prinzen Albrecht von Preussen, hat er mitgefeiert, und ist auch an den Hof des Prinzen von Preussen und seiner Gemahlin gezogen worden. Einen unersetzlichen, aufs tiefste empfundenen Verlust bereitete ihm der Tod seines Bruders, der mitten in den Jahren rührigsten Schaffens und im Begriff, die akademische Wirksamkeit anzutreten, ihm genommen wurde.

Als es sich nun aber darum handelte, dem in die ruhigeren Bahnen wissenschaftlicher Arbeit Zurückverlangenden eine Stellung zu schaffen — die Anerbietungen, die ihm von Hamburg und Bremen gemacht worden, die Leitung der dortigen Gymnasien und zugleich des Unterrichtswesens zu übernehmen, hatte er abgelehnt —, da übertrugen ihm die Kuratoren der Gesamtuniversität Jena das Amt eines Kurators an derselben. Er hat dieses Amt volle 26 Jahre von 1851 bis 1877 bekleidet; seinem Wunsche wie seiner Begabung war es durchaus gemäß. Der Eintritt in dasselbe war nicht leicht. Die Universität verhielt sich gegen den neuen Vertreter, der ihr unerwartet geschickt wurde, zu nicht unbeträchtlichem Teile ablehnend; dafs man ihr die Selbständigkeit und eigene Verwaltung kürzen wolle, wurde von vielen mit Unmut empfunden. Seebeck hat sich schnell durchzusetzen und in der Folge fest und sicher zu behaupten gewusst. Achtung und Anerkennung hat er sich bei allen Mitgliedern der Hochschule erworben, der warmen Zuneigung und herzlichen Freundschaft vieler sich zu erfreuen

gehabt. Was ihm solchen Erfolg schuf, war die Innigkeit und Wärme der Empfindung, das stets gleich geweckte Interesse für die großen und wichtigen Aufgaben, die heraliche Anteilnahme für einen jeden der Universität Zugehörigen ohne Unterschied der Person, des Glaubens und wissenschaftlichen Standpunktes, wenn er nur in seiner Weise tüchtig und voll ernstes Strebens war. Bei der Weite seines Blickes, der Jugendlichkeit seines eigenen Strebens, der Reife seines Urteils war er imstande, nach allen Seiten hin und auf allen wissenschaftlichen Gebieten Anregung und Förderung zu geben. Dieselben Eigenschaften machten ihn in vorzüglichem Maße geeignet zum Vertreter der Interessen eines solchen wissenschaftlichen Instituts den zuständigen Regierungen gegenüber. Erschwert wurde ihm sein Amt nach dieser Seite hin dadurch, daß in jedem Entscheidungsfalle mit vier Regierungen zu verhandeln war, erschwert vor allem dadurch, daß bei geringen finanziellen Mitteln, durchaus veränderten Lebensbedingungen und der mächtigen Ausbreitung der Wissenschaft die Universität auf der vollen Höhe des wissenschaftlichen Lebens erhalten und ihre selbständige Individualität, das Eigentümliche ihrer geistigen Bewegung ihr bewahrt werden mußte. Seebeck ist dieser Aufgabe vollauf gerecht geworden, seine Wirksamkeit hat eine für das gesamte deutsche Geistesleben jener Jahre hohe und folgenreiche Bedeutung gewonnen. Ich überlasse es Kundigeren, diesen Zeitraum in Seebecks Leben, der an Gewicht und Geltung vielleicht alle anderen überragt, in würdiger Weise darzustellen.

Welcher Reichtum persönlicher Verbindungen ihm hier erwuchs, wird ersichtlich, wenn ich erwähne, wie ihm nacheinander Götting, Danz, Leisat, Droysen, Hase, Kuno Fischer, Lipsius, v. Bezold, Leubuscher, Häckel, Eucken, Rhode und viele andere nahe Freunde und Vertraute des Hauses wurden. Volle Anerkennung fand sein Wirken, als im Jahre 1858 die Universität ihr Jubelfest beging: ihm wurde der ehrenvolle Auftrag, an dem Standbilde ihres Gründers die Weiherede zu halten, die Stadt Jena hat ihm ihr Ehrenbürgerrecht verliehen unter Hinweis auf die auch der Stadt zu Zierde und Schmuck gereichenden, auf sein Betreiben im Dienste der Universität errichteten Bauten, die Regierungen verliehen ihm den Titel eines Geheimen Staatsrats. Nacheinander haben die juristische, philosophische und theologische Fakultät ihm Würden und Rechte eines Ehrendoktors dargebracht. Die Feier seiner fünfundzwanzigjährigen Amtsthätigkeit war von allgemeiner Teilnahme begleitet: die Fürsten übertrugen ihm nebst ihren höchsten Ordensauszeichnungen den Titel eines Wirklichen Geheimen Rats mit dem Prädikat Excellenz, und unzählige Beweise der Anhänglichkeit und Liebe erfreuten ihm das Herz. Gleiche Teilnahme widerfuhr ihm, als er im Familien- und Freundeskreise das schöne und erste Fest der goldenen Hochzeit beging. Damals hatte er sein Amt bereits niedergelegt. Der frischen körperlichen Spannkraft mehr und mehr entbehrend hatte er, beinahe ein Siebziger, die Enthobung aus seiner Stellung schon 1874 erbeten. Da die Frage über den ihm zu bestellenden Nachfolger Schwierigkeiten bereitete, deren schnelle Lösung nicht zu erwarten war, hatte er sich zur erneuten Aufnahme seiner beruflichen Geschäfte bestimmen lassen. Auf eine neue in ersterer Weise an sein Übel gemahnt, hat er die Bitte um Quiescierung 1877 erneuert. Diesmal wurde sie ihm gewährt. Die Jahre von da aus bis zu seinem Tod hat er in gleichwohl immer noch arbeitsamer Muse verlebt, er-

frisch und erfreut fortgesetzt durch persönlichen Verkehr mit den durch ihr Wirken an der Universität ihm Nahestehenden. So freundlich und wohlthuend das Bild dieses Alters, auch herber Schmerz blieb ihm nicht erspart: zwei hoffungsvolle Söhne hatte er nicht lange nach einander zu Grabe getragen, durch jähen Tod wurde ihm sein Schwiegersohn plötzlich dahin gerafft. Der Schmerz hat bei ihm keine verbitternde, die Freudigkeit am Leben und Schaffen lähmende, sondern nur eine sein Wesen milder und weichevoller stimmende Wirkung geübt. Gesammelt und innerlich gerüstet, in ernster Betrachtung die Summe seines irdischen Thuns ziehend ist er dem Tode entgegengegangen. Ein Leben liegt beschlossen vor uns, voll und ganz in sich, gesegnet und ein Segen für viele.

Cellé.

J. Seebeck.

Durch Versehen ist beim Abdruck des ersten Theils dieses Nekrologes im vorigen Heft dieser Zeitschrift der Name des Verfassers in den Seiten-Überschriften fälschlich als „M. Seebeck“ bezeichnet.

38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Die 38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner wird in den Tagen vom 30. September bis 3. Oktober d. Js. in hiesiger Stadt abgehalten werden.

Giefsen im Mai 1885.

Das Präsidium.

Schiller. Oncken.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur deutschen Lektüre in Tertia.

Es ist eine auffallende Erscheinung, dafs, während auf fast allen Gebieten des Gymnasialunterrichts die Klagen über Mangel an Zeit und übergroße Fülle an Lehrstoff immer zahlreicher werden, der deutsche Unterricht in den mittleren Klassen häufig zu der entgegengesetzten Beschwerde Veranlassung giebt. Nichts ist gewöhnlicher, als den Lehrer des Deutschen in der Tertia darüber klagen zu hören, dafs es ihm an geeignetem und ausreichendem Stoff zur Lektüre fehle. Betrachten wir die Programme unserer Gymnasien, soweit dieselben mehr als ganz unbestimmte Auskunft geben, so zeigen sie zu einem kleineren Teile, dafs man die Schüler in Tertia — offenbar aus Verlegenheit — mit Dingen beschäftigt, die unzweifelhaft auf eine spätere Stufe gehören (wie wenn Wallenstein oder Hermann und Dorothea hier gelesen werden). Zum weitaus gröfseren Teil jedoch sucht man sich durch den zweijährigen Tertiakursus mit der Lektüre Schillerscher und Uhlandscher Balladen durchzuhelfen, wozu dann etwa noch ein paar Chamisso'scher Gedichte und in O. III einige lyrisch-didaktische Dichtungen Schillers hinzugenommen werden. So angemessen nun dieser Lehrstoff an sich für die bezeichnete Stufe ist, so reicht er doch kaum für einen einjährigen Kursus, geschweige denn für zwei Jahre aus, und beschränkt man sich auf ihn, so müssen sich notwendiger Weise schwere Mifsstände ergeben. So enthält z. B. das Programm eines Berliner Gymnasiums für das Jahr 1883/84, das über drei Tertia-Cöten eingehender berichtet — für den vierten heifst es nur allgemein: Lektüre Uhlandscher Gedichte —, folgende Angaben. Gelesen sind im Laufe des Schuljahres des Sängers Fluch dreimal (in beiden Cöten von O. III und dem berücksichtigten Cötus von U. III); das Glück von Edenhall zweimal (im Sommersemester in O. III, im Winter in U. III); ebenso Bertran de Born zweimal (im Sommersemester in O. III, im Winter in U. III); dazwischen in O. III das m. E. ganz unangemessene „die Worte des Glaubens“. Hier ist von einer pädagogischen Stufenfolge, die vom Leichterem zum Schwereren überführt,

keine Rede mehr: das Pensum für Ober- und Untertertia ist eben einfach dasselbe (auch an einen Turnus kann nicht gedacht werden, da die angeführten Gedichte zu verschiedenen Zeiten gelesen sind). — Und wie wenig in diesem Punkte die Theorie vor der Praxis voraus hat, möge uns ein Blick auf den Lehrplan zeigen, den Laas (Der Deutsche Unterricht S. 240—245) für das „Untergymnasium“ entwirft. Das Verzeichnis der in U. III zu lesenden Dichtungen weist nur ein einziges Schillersches Gedicht, den Grafen von Habsburg, auf. Von den übrigen Schillerschen Balladen sind Bürgschaft, Kraniche des Ibykus, Kampf mit dem Drachen nach O. III, der Ring des Polykrates aber, Taucher, Handschuh und — die Teilung der Erde (!) nach Quarta gelegt. Auch hier, muß man doch sagen, ist auf eine methodische Stufenfolge von vornherein Verzicht geleistet, und dabei ist nicht abzusehen, zu Gunsten welches anderen Prinzips. Wenn Quartaner wirklich schon imstande sind, den Chidher zu versteben, warum sollte man ein Gedicht so verwandten Grundgedankens wie das Glück von Edenhall erst in Obertertia lesen? Gehören aber wirklich der Chidher und die Rückertsche „Parabel“ — von der Teilung der Erde ganz zu schweigen — nach Quarta, Mohamets Gesang und die Macht des Gesanges nach Tertia? Und wenn Laas sich dabei (S. 342) auf R. von Raumers Ausspruch beruft, nach welchem „die Art der Anordnung weit weniger wichtig ist als die richtige Auswahl“, so darf man dem doch nur in sehr eingeschränktem Maße beipflichten. Man kann eben nur — pedantischer Ängstlichkeit bedarf es dabei freilich nicht — für eine bestimmte Altersstufe auswählen, soll nicht das Wort „Auswahl“ seine Bedeutung verlieren. Das letztere geschieht aber, wenn die Gleichgiltigkeit gegen das Prinzip der Anordnung soweit geht, daß man in Obertertia einerseits Gedichte liest, die, wie Körners Harras, nach Quinta, höchstens Quarta, andererseits Mahomets Gesang und Rückerts „die Zweite und der Dritte“, die nach Prima gehören.

Verkannt darf es nicht werden, daß die Schwierigkeiten, die hier vorliegen, zum Teil durch die Entwicklungsstufe begründet sind, auf der sich unsere Tertianer zu befinden pflegen. Dieses Alter bereitet ja auch in anderen Beziehungen dem Pädagogen die meisten Schwierigkeiten. Rein Kindlichem entwachsen, für männlich Ernstes noch nicht gereift; bar der elastischen Lebhaftigkeit des Kindes und noch ohne den feurigen Enthusiasmus des Jünglings; vielmehr durchgehends in einer Periode starker körperlicher Entwicklung begriffen, daher vielfach zu Stumpfheit und geistiger Trägheit geneigt und nur durch starke Anregungsmittel zu erwärmen — bietet der Tertianer einem jeden erziehenden Unterrichts schwer zu bewältigende Hindernisse. Rechnet man hinzu, daß in keiner unserer Gymnasialklassen das Lebensalter der Schüler stärker zu differieren pflegt als hier, so wird man die Schwierigkeiten zu würdigen wissen, die der Lehrer des Deutschen

berücksichtigen muß, wenn er eine Lektüre finden will, die allen seinen Schülern zur Teilnahme, zum Nachdenken, zur Arbeit Anregung gewährt und die ihm zugleich Anknüpfungspunkte für die unerläßliche formal-stilistische Schulung bietet.

Trotzdem wird man sich die Mühe nicht verdrießen lassen dürfen, hier nach dem Bessern zu suchen. Und warum sollte es einem ernstlichen und überlegten Streben nicht gelingen, so gut es für den Unterricht in den klassischen Sprachen gelungen ist, auch den Stoff für die deutsche Lektüre mit methodischer Sicherheit zu bestimmen und zu ordnen? Gerade in diesem Augenblick muß ein solches Streben angebracht erscheinen, da die Einführung der neuen Unterrichtspläne es dem Pädagogen zur Pflicht macht, darüber nachzudenken, in welcher Weise die angebahnten Reformen auch dem deutschen Unterricht zu gute kommen können. Solche Bemühungen zu fördern ist der Zweck der nachfolgenden Vorschläge, und sie knüpfen demnach unmittelbar an die tatsächliche Lage der Dinge an, wie sie durch die neuen Unterrichtspläne geschaffen ist.

Die Hauptveränderung, welche die neuen Bestimmungen für den deutschen Unterricht herbeigeführt haben, ist der Wegfall der Lektüre mittelhochdeutscher Originale. Diese Lektüre pflegte bisher in Sekunda, meistens in Obersekunda, das Klassenpensum zu bilden. Die Gründe, warum trotz mancher gewichtiger Stimmen, die sich gegen diesen Platz im Unterricht erhoben, die allgemeine Praxis doch am Hergebrachten festgehalten hat, sind hauptsächlich zweierlei Art. Einmal ist es der chronologische oder, besser gesagt, der geschichtliche Gesichtspunkt, der hier maßgebend war: wenn in Prima die zweite Blüte unserer Litteratur den Stoff für den deutschen Unterricht darbieten soll, so ist es von selbst geboten, daß die Schüler auf der nächstvorhergehenden Stufe mit der ersten Blütezeit der deutschen Dichtung bekannt gemacht werden, damit sie auf diese Weise einen Überblick über die gesamte Entwicklung erhalten. Wurde nun hierdurch die Beschäftigung mit jener Litteraturperiode in Obersekunda im allgemeinen gerechtfertigt, so war das, was für eine statarische Klassenlektüre mittelhochdeutscher Dichtungen gerade auf dieser Stufe den Ausschlag gab, offenbar das sprachliche Moment. Hatte der Tertianer mit den elementaren Schwierigkeiten der griechischen und französischen, zum Teil auch noch der lateinischen Formenlehre zu kämpfen, bot sich dem Unter-Sekundaner in dem homerischen Dialekt ein neuer Gegenstand sprachlichen Studiums, so konnte es offenbar nicht geraten erscheinen, auf einer dieser Stufen die Fülle des zu bewältigenden sprachlich-grammatischen Stoffes ohne zwingende Not noch zu vermehren. Je entwickelter ferner das Sprachgefühl der Schüler war, wenn er an die Lektüre der altvaterländischen Dichtung herantrat, desto leichter mußte ihm das Verständnis derselben werden, desto höher also der Genuß sein, den er in

der verhältnismäßig kurzen Zeit, die diesem Gegenstande eingeräumt war, aus der Lektüre gewinnen konnte. Es rechtfertigte sich mithin durchaus, wenn die mhd. Lektüre auf die späteste Stufe festgesetzt wurde, die ihr unter Berücksichtigung des Gesamtziels des deutschen Unterrichts eingeräumt werden konnte.

Von den angeführten beiden Momenten nun, welche bisher für die Obersekunda als den geeigneten Platz für die mhd. Lektüre bestimmend gewesen sind, ist der zweite und wesentlichere mit der Abschaffung der Originallektüre unmittelbar in Wegfall gekommen. Jenem ersten Momente aber, der Rücksicht auf die historische Entwicklung der deutschen Litteratur, könnte offenbar auch auf eine andere Weise als durch eine stararische Klassenlektüre Rechnung getragen werden. Man könnte etwa diese Lektüre bereits auf einer früheren Stufe vornehmen: dann würde man immer noch die betreffende Litteraturepoche in Obersekunda zu berücksichtigen haben; allein es könnte dies auf andere Weise geschehen, sei es durch eine mehr litterarhistorische Art der Behandlung, sei es durch Privatlektüre und den daran geknüpften Aufsatz, sei es durch eine Vereinigung beider Unterrichtsmittel. Ähnlich verfährt man ja bereits in Prima, wo die Bekanntschaft mit dem größten Teil unserer klassischen Dichtwerke vorausgesetzt oder dem Privatstudium überlassen und nur durch Aufsätze und Vorträge kontrolliert wird. Indessen in welcher Weise eine solche Berücksichtigung am angemessensten und erfolgreichsten stattfinden könnte, soll weiter unten erörtert werden. Für jetzt genügt das Zugeständnis, daß eine stararische Klassenlektüre mittelhochdeutscher Dichtungen in Ober-Sekunda zum Zweck des historischen Verständnisses der deutschen Litteraturentwicklung nicht unbedingt Erfordernis ist: ein Zugeständnis, das man in dieser allgemeinen Form schwerlich versagen kann.

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, daß die beiden äußeren Momente, welche bisher für die bezeichnete Lektüre in O. II gesprochen haben, nach der nunmehr eingetretenen Veränderung nicht ausreichend sind, dieselbe fernerhin zu rechtfertigen. Es erhebt sich mithin die Frage, ob die innere Beschaffenheit dieser Dichtungen eine eingehende Lektüre gerade für die hier fragliche Klasse geboten oder doch geeignet erscheinen lassen.

Wenn nun jeder methodische Unterricht — wie das bereits hervorgehoben wurde — auf einem stufenweisen Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren beruht, so hängt die Beantwortung dieser Frage wesentlich von der folgenden zweiten ab: in welchem Verhältnis stehen die deutschen Volksepen hinsichtlich der Schwierigkeit, die sie der Auffassung bereiten, zu den Werken der zweiten Litteraturblüte, die den Schülern der allgemeinen Praxis zufolge in Unter-Sekunda zugänglich gemacht zu werden pflegen? — Die einzelnen Hindernisse teils sachlicher, teils sprach-

licher Natur, welche die Schilderung mittelalterlicher Sitten und die Anwendung veralteter Ausdrücke — an denen zumal die Simrockschen Übersetzungen reich sind — dem Verständnis des modernen Lesers bereiten, kommen hier offenbar wenig in Betracht: dieselben wird im wesentlichen auf jeder Stufe gleichmäßig der Lehrer selbst durch Anmerkungen und Erläuterungen hinwegzuräumen haben, ohne daß der eigenen Thätigkeit der Schüler hier ein größerer Spielraum gewährt werden könnte. Es bleibt somit für die letzteren die Aufgabe, in den Zusammenhang der Handlung und in die Charakteristik der Personen einzudringen und sich auf diese Weise ein zusammenfassendes Bild des Ganzen zu verschaffen: genau dieselbe Aufgabe, die ihnen den leichteren Dramen Schillers und Goethes gegenüber in Unter-Sekunda gestellt wird. Nun bildet aber offenbar eine jede dieser klassischen Dichtungen ein viel kunstvolleres und zugleich komplizierteres Ganzes, setzt daher einen weit entwickelteren Formensinn voraus und beansprucht die Fähigkeit, mit dem Einzelnen zugleich das Gesamtbild zu überblicken, in weit höherem Maße als der einfache Gang, das ruhige und stete Vorwärtsschreiten des Volksepos. — Was sodann den Inhalt, nach Seiten der Handlung sowohl wie der Charakteristik, betrifft, kann man da in der That glauben, daß es eine höhere Reife erfordere die Gudrun zu verstehen als Hermann und Dorothea? daß Charaktere wie Siegfried und Hagen, Kriemhild und Brunhild schwerer verständlich seien als Egmont und Alba, Maria Stuart und Elisabeth? Die Sache ist so klar, daß es überflüssig erscheint, weiter darüber zu sprechen. Auf den ersten Blick muß es einleuchten, wieviel leichter fälschlich die Gestalten, wieviel einfacher die Handlung unserer Volksepen als die unserer klassischen Dramen ist. Wenn es nun durch die Praxis erwiesen ist, daß Schöpfungen wie Götz, Egmont, Hermann und Dorothea für das Verständnis unserer Untersekundaner in der Hauptsache nicht zu schwierig sind, so folgt daraus, daß es auf einer noch früheren Stufe möglich sein muß, das deutsche Volksepos dem Verständnis der Schüler zugänglich zu machen.

Man wird nach diesem Gedankengang den Vorschlag nicht mehr überraschend finden: die Übersetzungen von Nibelungenlied und Gudrun bereits in Tertia zum Gegenstande der Klassenlektüre zu machen. Die Schüler sollen in Tertia mit den genannten beiden Epen in ähnlicher Weise bekannt gemacht werden wie das in Unter-Sekunda mit den leichteren Dichtungen unserer klassischen Periode geschieht, d. h. es soll ihnen ohne Rücksicht auf historische und litterarhistorische Beziehungen das Verständnis für das unmittelbar nach Inhalt und Form Vorliegende erweckt werden. In ähnlicher Weise sodann, wie der Unterricht in Prima auf das in Unter-Sekunda Begründete zurückgreift, indem er das Verständnis unserer klassischen Litte-

ratur vertieft und erweitert, — in ähnlicher Weise würde dann der Unterricht in Obersekunda auf der in Tertia gelegten Grundlage weiter zu bauen haben; er würde zu der dort begründeten Auffassung das historische Verständnis schaffen, indem er die Bedeutung jener Epen im Zusammenhang der germanischen Mythenentwicklung, der deutschen Geschichte und Litteraturgeschichte aufweist¹⁾.

Wenn wir es unternehmen, im folgenden für den eben ausgesprochenen Gedanken einzutreten, so werden wir einmal nachzuweisen haben, wie sich der Unterricht in Tertia durch die vorgeschlagene Veränderung gestalten würde; sodann wird zu zeigen sein, in welcher Weise das hier Begonnene in Ober-Sekunda zu erweitern und zu vollenden wäre; endlich werden wir wenigstens in Kürze andeuten müssen, wie sich das so Geplante in das Ganze des deutschen Unterrichts einzufügen hätte und welche Einwirkungen auf dieses Ganze sich etwa ergeben würden. In allen diesen Beziehungen wird es sich, wie der Verf. hofft, zeigen, daß aus der vorgeschlagenen Veränderung wesentliche Vorteile für den Unterricht, eine entschiedene Förderung der Kenntnis und des Verständnisses unserer nationalen Litteratur für die Schüler hervorgehen würde.

Die Lektüre der Nibelungen und der Gudrun in Tertia würde zunächst den Vorteil haben, daß die Schüler mit diesen Volksdichtungen bekannt werden, solange ihr Interesse für den Inhalt derselben noch frisch, solange es noch nicht durch die anhaltende Lektüre von Prosabearbeitungen „für die Jugend“ oder „für das Volk“ abgestumpft ist. Denn auf diesem unmittelbaren, naiven Interesse am Stoff beruht nun einmal ein großer Teil der Wirkung, die das Volksepos haben kann und will; diese Art der Wirkung ist beim Volksepos (wie beim Roman) geradezu beabsichtigt, im Gegensatz zu den höchsten Arten der Kunstdichtung, die — wie z. B. die griechische Tragödie oder Goethes Iphigenie und Tasso — ein psychologisches oder ein formal-ästhetisches Interesse in erster Linie hervorrufen wollen. Da es nun leider der sprachlichen Schwierigkeiten wegen unmöglich ist, unseren Schülern die Bekanntschaft mit den homerischen Gesängen so frühzeitig zu vermitteln, daß jenes frische Interesse am Stoff, jenes Entzücken über den Reichtum des Inhalts, das sie eigentlich er-

¹⁾ Der Gedanke dieser Verlegung ist so naheliegend und einleuchtend, daß der Verf. nach der Einführung der neuen Unterrichtspläne ursprünglich erwartete, denselben ganz von selbst und stillschweigend allgemein Platz greifen zu sehen. Indessen ist aus der ihm vorliegenden Sammlung von Gymnasialprogrammen der letzten 2 Jahre — die freilich nicht ganz vollständig ist — nur eine einzige Anstalt ersichtlich (das graue Kloster in Berlin), welche die bezeichnete Veränderung wenigstens teilweise eingeführt hat; und so ist es wohl am Platze, den Vorschlag zunächst einmal theoretisch zur Geltung zu bringen und ihn hoffentlich hierdurch auch praktisch wirksam zu machen.

wecken wollen und etwa bei griechischen Knaben erweckt haben müssen, in ihnen wach werden könnte, so liegt doch gewiss kein Grund vor, ihnen die Bekanntschaft mit unseren nationalen Epen länger, als notwendig ist, vorzuenthalten. Ja, daß die formalen Schwierigkeiten nunmehr fortfallen, welche diese Bekanntschaft bisher so lange verzögert haben, scheint dem Verf. der wesentlichste Vorteil zu sein, den der deutsche Unterricht aus dem Wegfall der mhd. Originallektüre ziehen kann, ein Vorteil, der allein stark genug ist, die Bedenken dauernd zu überwinden, die jener Neuerung entgegengestanden haben.

Allein nicht nur um den erhöhten Genuß handelt es sich: man wird auch gradezu behaupten dürfen, daß die Schüler die herrlichen Gestalten und die wundersam schaffende Phantasie des Volksepos besser verstehen und infolge dessen inniger lieben lernen, wenn ihnen dieselben in einem Alter nahe treten, wo ihr Gemüt dem naiven Geist der Volksdichtung noch nicht „entfremdet“ ist. Denn die Phantasie des Volkes hat nach einer schönen Bemerkung Hieckes¹⁾ etwas innerlich Verwandtes mit den Träumen und Neigungen des Knabenalters. Selbst die künstlerischen Schwächen der Volksdichtung und des deutschen Epos insbesondere werden von dem jugendlichen Leser noch nicht als solche empfunden oder klingen sogar an verwandte Saiten seines eigenen Gemütes. So werden ihn die allzu häufigen und eingehenden Schilderungen ritterlicher Feste und höfischer Pracht nicht so leicht wie den Erwachsenen ermüden; und der Mangel einer geschlossenen künstlerischen Form, der auf den Jüngling, welcher nach der Lektüre von Hermann und Dorothea, der Glocke, des Tell an das Volksepos herantritt, notwendiger Weise abstoßend wirken muß, wird von dem Knaben noch nicht empfunden werden. Überhaupt hat der Schüler in dem Alter, in welchem er aus der Naivetät der Kindheit heraustritt oder soeben herausgetreten ist, naturgemäß am wenigsten Interesse und Verständnis für diese Naivetät: sie ist ihm eine überwundene Stufe, eine abgethane Sache. Erst später gewinnt man vom „sentimentalen“ Standpunkt aus ein erneutes Interesse, ein objektives Verständnis für diesen Zustand. Deshalb ist die Periode des beginnenden Jünglingsalters an sich die denkbar ungünstigste für die Lektüre des Volksepos. Das Epos ist eine Lektüre für Knaben und Männer. So wird ein unmittelbares naives Verständnis dem Knaben weit lebendiger erweckt werden können, als dies bisher bei dem Jüngling der Fall war: hierin liegt der erste und wesentlichste Vorteil, der aus der vorgeschlagenen Verlegung hervorgeht.

Allein nicht nur für ihr Verhältnis zu diesen Epen selbst werden die Knaben aus der frühzeitigen Lektüre Gewinn schöpfen;

¹⁾ Das Volk im Ganzen und Großen, nicht die Gebildeten darunter mit ihrem gesteigerten Bedürfnis, ist mit seinen Sympathien dem Knabenalter verwandt. D. d. U. S. 90.

eine vertiefte Auffassung und eine weit lebendigere Anschauung werden sie sich auch für diejenigen Dichtungen erwerben, mit welchen man sie jetzt schon auf der fraglichen Stufe zu beschäftigen pflegt. Für Uhland zumal wird ihnen ein volleres und freudigeres Verständnis aufgehen, wenn sie die Quelle kennen, aus welcher der schwäbische Dichter Begeisterung schöpfte. Aus der Gestalt Volkers allein z. B. wird ihnen eine Anschauung mittelalterlichen Sängertums erwachsen, das der Lektüre von Bertran de Born u. a. in hohem Maße zu gute kommen muß. Wie nah ist die dramatisierte Ballade „Normännischer Brauch“, welche die Herausgeber des neuesten Lesebuchs mit Recht in die Abteilung für Unter-Tertia aufgenommen, nach Geist und Inhalt der Gudrun verwandt! Ein Gedicht wie „der schwarze Ritter“, das, da es zu den besten deutschen Balladen gehört, in den Lesebüchern nicht fehlen sollte, wird ebenfalls durch die Anschauung höfischer Festfreuden, die aus dem Nibelungenlied zu gewinnen ist, den Schülern näher gebracht werden. Und wenn auch die Form der meisten Uhlandschen Gedichte mehr durch alt-spanische und französische Romanzen inspiriert ist als durch die mittelhochdeutsche Poesie, so stehen doch auch in dieser Hinsicht einige Dichtungen und zwar gerade solche, die für die Schule besonders in Betracht kommen, wie die Eberhard-Romanzen, so entschieden unter dem Einfluß des deutschen Volksepos, daß das volle Verständnis für jene erst aus der Bekanntschaft mit diesem hervorgehen kann.

Hier nun müssen wir auf einen Einwurf gefaßt sein, den der Leser im stillen vielleicht schon lange erhoben hat. Woher — wird man fragen — soll denn nach Einführung der Epenlektüre in Tertia noch die Zeit für Uhland und überhaupt für diejenige Lektüre kommen, welche bisher das Pensum dieser Klasse zu bilden pflegt? Wird diese letztere nicht infolge der vorgeschlagenen Verlegung gänzlich zurückgedrängt und vernachlässigt werden? Oder, wenn auch sie gebührend berücksichtigt werden soll, wird jene Klage über Mangel an Stoff, dem unser Vorschlag ursprünglich abhelfen sollte, sich nicht schnell in ihr noch gefährlicheres Gegenteil verkehren und in Beschwerde wegen Überbürdung verwandeln? Zumal wenn neben der Lektüre auch die stilistische Seite des deutschen Unterrichts nicht nur nicht weniger, sondern sogar in höherem Grade als bisher Berücksichtigung finden soll, worauf ja der Verf. in einem früheren in dieser Zeitschrift veröffentlichten Aufsätze gedungen hat?

Hier zeigt sich die Aufgabe, unerläßlich in kurzen Zügen vorzuzeichnen, wie sich die Epenlektüre in den Rahmen des bisher üblichen Tertia-Pensums einfügen kann, ohne daß Schiller und Uhland darüber ungebührlich vernachlässigt werden, und wie sich der Plan der deutschen Lektüre nach dieser Neuerung gestalten wird.

Im allgemeinen wird es dem in der Praxis stehenden Pädagogen nicht entgehen, daß die Ansprüche, die in den meisten Lesebüchern und Lektüre-Plänen an die Schüler gestellt werden, soweit sie für die Klassen bis Unter-Tertia aufwärts berechnet sind, verhältnismäßig niedrig gegriffen sind¹⁾. Der Grund liegt zum großen Teil wenigstens in einer falschen Vorstellung, die zwar heute bei weitem nicht mehr in dem Maße wie früher in Geltung ist, aber doch auch bei denen, die sie überwunden haben, leicht unbewußt fortwirkt, in der Vorstellung nämlich, daß der deutsche Unterricht eine Art Erholungsstunde sei und daß man den Schülern durch die deutsche Lektüre Genuß bereiten, aber möglichst wenig Anstrengung zumuten solle. Allein wenn es gewiß ist, daß auf geistigem Gebiet Genuß und Anstrengung keine Gegensätze sind, so sieht man nicht ein, warum man einem Knaben nicht auch einmal etwas zumuten soll, ein Gedicht etwa, das er wirklich nur mit Anspannung seiner geistigen Kräfte verstehen kann. Ist doch auch der Genuß, den der Schüler an solchen Gedichten hat, ein ganz anderer, wenn sie ihm noch nicht — wie das in vorgerücktem Alter größtenteils der Fall sein wird — aus halb verstandener häuslicher Lektüre bekannt sind, sondern wenn die Schule ihm wirklich die Bekanntheit vermittelt.

Man wird somit in Quinta den Handschuh²⁾, in Quarta die Bürgschaft und den Ring des Polykrates unbedenklich lesen lassen dürfen, ja selbst die Kraniche des Ibykus kommen für diese Klasse wenigstens in Frage. Die antiken Stoffe dieser drei Gedichte schließen sich passend an die alte Geschichte, welche das Pensum der Quarta bildet, an. Die Bürgschaft, gegen die hier wohl am wenigsten einzuwenden sein dürfte, läßt sich passend auch an die Lektüre des Dion knüpfen. Der Ring des Polykrates wird mit seiner antiken Vorstellung vom Neide der Götter für unsere Knaben freilich immer etwas Fremdartiges und Märchenhaftes behalten; doch ist nicht zu sehen, auf welche Weise diese Vorstellung dem Verständnis des Tertianers näher gebracht werden könnte als dem des Quartaners; auch Laas setzt es darum mit Recht nach Quarta. Die Kraniche des Ibykus endlich pflegen zwar meistens auf einer höheren Stufe gelesen zu werden, doch ist der Grundgedanke des Gedichtes einfach genug, und was die Ausführung desselben betrifft, so hat von dem griechischen Theater, seiner Einrichtung und seiner Wirkung der Tertianer genau so wenig Vorstellungen wie der Quartaner, und man wird eben die Lektüre dieses Gedichtes dazu benutzen, ihm die erste Vorstellung

¹⁾ An dieser Unterschätzung des Vermögens der Schüler leidet z. B. die letzte Abteilung (für U. III) des jüngsten von Bollermann u. a. w. herausgegebenen Lesebuchs in erheblichem Maße.

²⁾ Verf. hat u. a. mit Sextanern den blinden König, mit Quintanern den Taillefer gelesen; er hat den Inhalt dieser Gedichte wieder erzählen lassen und sich überzeugt, daß es den Kindern weder an Interesse noch an Verständnis für dieselben fehlte.

zu geben, was am besten im Anschluß an den Geschichtsunterricht geschieht.

Doch auch wenn man Bedenken trägt, die zuletzt berührte Dichtung in Quarta zu lesen, so blieben von den Schillerschen Balladen für U. III nur vier übrig, nämlich außer den Kranichen des Ibykus der Taucher, der Kampf mit dem Drachen, der Graf von Habsburg¹⁾.

Hierzu kommen von Goethe: Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen, Zauberlehrling und Schatzgräber.

Von Uhland sind eingehender zu lesen und zu besprechen: Bertran de Born, Sängers Fluch, Glück von Edenhall, Ver sacrum; etwa 2 von den Eberhard-Romanzen.

Dazu, wenn möglich, Rückert Die Strafsburger Tanne, Chamisso Salas y Gomez.

Es ist nun keineswegs erforderlich, daß alle diese Gedichte mit jeder Schüलगeneration eingehend gelesen und besprochen werden. Beruht ja doch die Klassenlektüre in allen Fächern des Gymnasialunterrichts auf dem Prinzip, daß die Schüler an einigem lernen sollen, wie das übrige zu lesen und zu verstehen ist. So wenig man in Sekunda alle Dramen mit ihnen lesen kann, deren Kenntnis man in Prima verlangt, ebensowenig ist es nötig oder auch nur wünschenswert, daß der Lehrer in Tertia jedes einzelne der angeführten Gedichte statarisch liest und eingehend erörtert. Vielmehr wird man weit richtiger einen Turnus herstellen: es wird genügen, wenn man in jedem Jahreskursus 2 von den 4 bezeichneten Schillerschen Balladen, eine bis zwei von den Eberhard-Romanzen, entweder Ver sacrum oder die Kaiserwahl, dazu noch etwa 2 von den Uhlandschen Balladen, von Goethe entweder den Zauberlehrling oder die Ballade vom vertriebenen Grafen eingehender liest. Hierdurch wird einmal die ermüdende Einförmigkeit für den Lehrer gemildert, anderseits werden die Unzuträglichkeiten vermieden, die eine alljährlich und regelmäßig sich wiederholende Lektüre für den Aufsatz mit sich bringen muß. Und auch darauf darf man wohl Rücksicht nehmen, daß gerade in den Tertien ein großer Teil der Schüler mehr als die vorgeschriebene Zeit eines Jahreskursus zubringt und man im allgemeinen wenig Ursache haben wird, diesen Schülern auch dieselbe deutsche Lektüre zweimal darzubieten. — Dafür freilich wird

¹⁾ Den Gang nach dem Eisenhammer hat auch Laas mit Recht aus seinem Kanon weggelassen: er gehört wie der Ritter Toggenburg zu den veralteten Produkten unserer deutschen Litteratur. Der Graf von Habsburg ist hier wegen des Anschlusses an die deutsche Geschichte nach U. III gesetzt; daß er überhaupt in den Plan aufgenommen wurde, ist eine vielleicht unberechtigte Konzession an das Herkommen; das Gedicht mit seiner katholischen Auffassung des Sakraments („das Roß ich bestiege fürderhin, das meinen Schöpfer getragen“) wird protestantischen Schülern kaum verständlich sein und ist überdies der Erfindung nach die schwächste aller Schillerschen Balladen.

der Lehrer jedenfalls zu sorgen haben, daß die Schüler im Laufe des Jahres die sämtlichen oben bezeichneten Gedichte, nicht nur die gerade statarisch behandelten, wirklich lesen und kennen lernen. Es läßt sich dies auch leicht bewerkstelligen teils durch kursorische Klassenlektüre, teils durch Privatlektüre, die natürlich in der Schule kontrolliert werden muß.

Es fehlt hier nun freilich eine ganze Anzahl, ja der größte Teil der Gedichte, die sich in den Lesebüchern für Tertia zu finden pflegen. Es fehlen prinzipiell alle rein lyrischen Gedichte und überhaupt alle diejenigen, zu deren Verständnis die Erläuterungen des Lehrers nicht unbedingt erforderlich sind. Schon Salas y Gomez z. B. gehört zu den Dichtungen, deren Auffassung der Lehrer wenig fördern kann: es muß durch sich selbst wirken und wirkt auch unfehlbar auf das Gemüt nicht minder des jugendlichen als des gereiften Lesers. In noch höherem Grade gilt das von Balladen so lyrischen Charakters wie Goethes Fischer und Erlkönig, bei denen schwer zu sagen ist, was der Lehrer Tertianern daran erläutern sollte. Bei allen streng lyrischen Gedichten vollends — und bei den schönsten am meisten — kann eine umschreibende Erläuterung den Genuß nur stören¹⁾. Die Unterrichtsstunden nun sollen den Schülern nur solche Genüsse vermitteln, die mit Anstrengung erkaufte werden müssen. Gedichte mithin, die nur empfunden und genossen, nicht verstandesmäßig zergliedert werden sollen, gehören im allgemeinen nicht in die Stunde; wohl aber ist es wünschenswert, daß der Schüler ein Lesebuch in der Hand hat, das über die Bedürfnisse des Klassenunterrichts hinaus ihm die für sein Alter angemessenste dichterische Lektüre vermittelt und das ihn zu eigenem Lesen anregt²⁾. Auch dagegen ist nichts einzuwenden, daß der deutsche Lehrer in größeren Zwischenräumen einmal einen Teil der Stunde dieser Art von Lektüre widmet, die dann ganz kursorisch zu nehmen ist. Es würde dies eine Art von Ersatz für den einzigen Vorteil gewähren, den das im übrigen mit Recht verpönte Deklamieren selbstgewählter Gedichte immerhin gehabt hat, — daß nämlich die Schüler in kurzer Zeit mit einer verhältnismäßig größeren Anzahl von Gedichten wenigstens oberflächlich bekannt werden. Mehr kommt freilich nicht dabei heraus, und es würde verfehlt sein, dieser Lektüre einen größeren Raum innerhalb der Unterrichtsstunden einzuräumen.

Zu den 6—8 Gedichten, welche hiernach das Pensum eines Tertia-Kursus bilden, kommen dann einige Prosa-Stücke, die um der stilistischen Zwecke des Unterrichts willen auf dieser Stufe nicht fehlen dürfen, obwohl dies bis jetzt auf vielen Gymnasien der Fall ist. Doch sollen diese Stücke ausschliesslich erzählenden

¹⁾ Vgl. hierüber die feinsinnigen Bemerkungen F. Keras Zur Methodik des deutschen Unterrichts S. 38—40.

²⁾ Vgl. Laas D. d. U. S. 152.

oder beschreibenden Inhalts und von mäßigem Umfang sein und der Lehrer hat die Besprechung auf die zum Verständnis notwendigen Erörterungen sowie auf die allgemeinste Angabe der Gliederung einzuschränken: eingehendere Dispositionsübungen gehören nicht auf diese Stufe. (Vgl. das in dieser Zeitschr. 1884 S. 325 f. hierüber Bemerkte.)

Fasst man die Aufgabe und den Umfang der Lektüre in Unter-Tertia in der bezeichneten Weise, so ist es unzweifelhaft, daß dieselbe, soweit sie bisher zur Sprache gekommen ist, in dem Zeitraum eines Semesters absolviert werden kann, und daß bei gehöriger Ausnutzung der Zeit auch noch Raum genug für jene ausgedehntere Berücksichtigung der stilistischen Aufgaben des Unterrichts bleibt, die Verf. in der angeführten früheren Abhandlung gefordert. Es bliebe somit ein volles Semester übrig, welches neben jenen stilistischen Zwecken, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen, ausschließlich der Lektüre des Volksepos gewidmet werden kann.

In Ober-Tertia nun erhebt eben jene stilistische Aufgabe des deutschen Unterrichts ausgedehntere Ansprüche an den Stoff der Lektüre; sie verlangt, wie wir das früher gesehen haben, einen größeren Umfang der prosaischen Lektüre, und sie kann selbst das Drama nicht völlig entbehren. Dafür aber können wir den Unterricht auch von den meisten Einzelaufgaben entlasten, mit denen er sich bisher mühsam fortzuschleppen pflegt. Von den Gedichten z. B., in denen Laas (a. a. O. S. 250 f.) das Pensum der Ober-Tertia sieht, haben wir die sämtlichen Dichtungen erzählenden Inhalts auf eine frühere Stufe verweisen können. Alle übrigen sind mit besserem Rechte einer höheren Klasse zuzuweisen. Weder Mabomets Gesang noch Adler und Taube, weder die Macht des Gesanges noch Rückerts „die Zwei und der Dritte“ eignen sich für dieses Alter. Auch an Cassandra verlieren Tertianer nichts, da ihnen der tiefere Sinn des Gedichtes notwendigerweise verschlossen bleibt; was sie am Mädchen aus der Fremde lernen sollen, ist vollends unerfindlich. Es bleiben Glocke, Siegesfest, Klage der Ceres und eleusisches Fest. Diese Gedichte würden an sich wohl in O. III gelesen werden können, werden aber mit demselben Nutzen in Unter-Sekunda behandelt, wo sich neben der Lektüre klassischer Dramen einige Stunden im Semester sehr wohl erübrigen lassen, und wohin die drei letztgenannten schon wegen des Anschlusses an Homer resp. den griechischen Mythos am besten passen.

Was die Prosa-Lektüre betrifft, deren Gegenstand hier die beiden historischen Werke Schillers mit Recht zu bilden pflegen, so ist davor zu warnen, ihr allzuviel Platz innerhalb der eigentlichen Lehrstunden einzuräumen. Es ist ein Mißbrauch der Zeit, Stunden durch fortlaufende Lektüre auszufüllen, die nur gelegentlich durch einzelne Bemerkungen des Lehrers unterbrochen wird.

Nur solche Abschnitte sollten in der Stunde selbst gelesen werden, deren Verständnis eingehendere Erörterungen oder ausdehntere Erläuterungen erfordert; die längeren Abschnitte rein erzählenden Charakters jedoch, die sich in jedem historischen Werke zahlreich finden, bleiben dem Privatfleiß der Schüler überlassen, und der Lehrer hat sich mit einer Kontrolle zu begnügen, die ihm zugleich Gelegenheit geben wird, etwa Notwendiges nachträglich anzumerken. In welcher Weise dieselbe am besten gehandhabt wird, ist bereits an früherer Stelle (Jahrg. 1884 S. 337f.) erörtert worden.

Hinsichtlich der dramatischen Lektüre ist hier einmal in Betracht zu ziehen, daß die Lektüre eines Dramas in je einem Jahreskurse für die stilistischen Zwecke, denen sie vorwiegend dienen soll, vollkommen genügt¹⁾. Sodann hat sich, wie ebenfalls bereits früher bemerkt, die erläuternde Besprechung von allen ästhetisch-formalen Gesichtspunkten fern zu halten und sich ausschließlich darauf zu beschränken, den Inhalt des Gelesenen den Schülern verständlich zu machen. Nimmt man es mit dieser Beschränkung genau, so folgt daraus, daß auch diese Lektüre bei weitem weniger Zeit in Anspruch nimmt, als man zunächst vermuten möchte. Es wird mithin sehr wohl möglich sein, im Laufe eines Semesters den Tell oder die Jungfrau von Orleans mit den Schülern zu lesen und nebenher noch eine ausgedehntere Prosa-Lektüre zu absolvieren. Diese letztere wird dann auch wiederum im zweiten Semester, hier aber vorwiegend privatim, fortzusetzen sein.

Es ergibt sich somit, daß man bei richtiger Verwertung der Zeit auf jeder der beiden Stufen des zweijährigen Tertianerkurses ein volles Semester für die Epenlektüre erübrigen kann, ohne den sonstigen Aufgaben des deutschen Unterrichts im mindesten etwas schuldig zu bleiben.

Der geringere Umfang wie die einfachere Handlung machen es ratsam, mit der Gudrun zu beginnen und das Nibelungenlied in O. III zu lesen. Daß beide Dichtungen in der Klasse nur mit Auswahl gelesen werden können, versteht sich von selbst. Man wird die wichtigsten und die schwierigsten Stellen herausgreifen. Der Privatfleiß der Schüler ist zuerst in geringerem, dann in größerem Maße in Anspruch zu nehmen; die Knaben werden in der Regel gern bereit sein, diesen Anforderungen zu entsprechen. Die kontrollierende Repetition in der Klasse darf natürlich nicht versäumt werden; dieselbe wird sich allmählich über immer umfangreichere Stellen des Originals erstrecken. Der Hauptgesichtspunkt ist, daß die Schüler eine Übersicht über das Ganze erhalten; die Klassenlektüre darf sich mithin nicht etwa auf die ersten

¹⁾ In dem Jahrg. 1884 S. 344 aufgestellten Schema von Aufsatzthemen für O. III würden dann Nr. 8 und 10 durch Themen aus dem Nibelungenlied zu ersetzen sein.

Abschnitte der beiden Epen beschränken, vielmehr muß sich die Auswahl über das Ganze verbreiten; ja sie wird beim Nibelungenlied gerade die letzten Gesänge, die, wie an sich die tiefsten und schönsten, so auch für die Jugend die wirksamsten sind, ganz besonders zu berücksichtigen haben.

Die erläuternde Besprechung hat sich darauf zu beschränken, einmal sachliche und sprachliche Erklärungen zu geben, soweit sie notwendig sind, und zweitens den Zusammenhang des Ganzen, der dem Schüler leicht verloren geht, beständig festzuhalten. Von Wichtigkeit wird diese letztere Aufgabe da, wo das Epos sich in breiteren Schilderungen und Ausmalungen ergeht, über denen der jugendliche Leser leicht den Faden verlieren kann. Am meisten empfiehlt sich hier die bekannte Methode, die Schüler durch einzelne kurze Worte, gleichsam durch Überschriften, den Inhalt der einzelnen Abschnitte bestimmen und unterscheiden zu lassen; so beispielsweise in Avent. XVI des Nibelungenliedes „wie Siegfried erschlagen wird“: der Auszug der Jäger; die Jagd; Siegfrieds Rückkehr und die Bärenjagd; der Wettlauf; der Mord. Für Aufsätze, die sich an die Lektüre knüpfen, ist eine Inhaltsbestimmung der bezeichneten Art unerläßlich. Anfang und Ende eines jeden Abschnittes sind genau zu bestimmen. Eines eigentlichen Dispositionsapparates von Abteilungen und Unterabteilungen, Buchstaben und Zahlen bedarf es jedoch bei dem einfachen Gang des Epos in der Regel nicht.

Faßt man die Aufgabe so, wie sie im obigen bezeichnet ist, so muß es bei richtiger Leitung der Lektüre und bei angemessener Auswahl des Stoffes möglich sein, den Schülern im Laufe des Tertiakurses Gudrun und Nibelungenlied soweit nahe zu bringen, daß sie Zusammenhang, Entwicklung und Steigerung der Handlung übersehen und daß sie von dem Charakter der beiden Epen eine deutliche Vorstellung bekommen. Und es wird so auf dieser Stufe schon eine relativ höhere Vertrautheit mit diesen Dichtungen erzielt werden können, als sie jetzt in Ober-Sekunda erreichbar ist, wo zum mindesten die Hälfte der Zeit, die für diese Lektüre zur Verfügung steht, durch andere Aufgaben in Anspruch genommen wird.

Der eben berührte Punkt führt uns auf eine letzte Erörterung, die wir hier nicht gut völlig umgehen können. Wir werden wenigstens in einigen Hauptzügen die Veränderungen zu bezeichnen haben, welche durch die geforderte Verlegung der Epenlektüre in dem Fortgang des deutschen Unterrichts in den höheren Klassen notwendiger Weise eintreten müssen.

Die Kenntnis des deutschen Volksepos, welche die Schüler sich in Tertia erworben haben, wird man in Unter-Sekunda lebendig zu erhalten suchen. Gelegenheit dazu bieten — abgesehen von beiläufigen Vergleichen und sonstigen Reminiscenzen — namentlich die Aufsätze. Man wird mithin in jedem der

beiden Semester des Jahreskurses ein oder das andere Aufsatzthema dem Volksepos entnehmen. Von den verschiedenen Kategorien der Themen ist die Charakteristik wohl für diese Stufe am meisten geeignet und nutzbringend; und die scharf hervortretenden und doch einfachen Charaktere des Epos bieten ihrerseits vortrefflichen Anhalt für den Anfänger, die Kunst des Charakterisierens zu erlernen. Zugleich nötigen Themen dieser Art den Schüler stets zu erneuten Repetitionen größerer Abschnitte des Epos, so daß auch der Zusammenhang des Ganzen sich seinem Gedächtnis erneuern muß.

So darf man denn bei dem angehenden Obersekundaner eine lebendige und anschauliche Kenntnis des deutschen Volksepos voraussetzen. Die ganze Zeit, die bis jetzt auf die Erwerbung einer solchen, auf die epische Klassenlektüre in Obersekunda verwandt zu werden pflegt, wird erspart, und sie kann den Aufgaben des deutschen Unterrichts und nicht am wenigsten der Kenntnis des Epos selbst in mannigfacher Weise zu gute kommen. Denn das Verständnis der historischen Beziehungen, welche die deutschen Volksepen mit der gleichzeitigen Litteratur einerseits, mit der älteren Sage anderseits verbinden, wird gewiß in höherem Grade erreicht werden können, wenn die Schüler die Kenntnis dieser Epen bereits mitbringen, als wenn sie dieselbe erst gleichzeitig erwerben müssen. Denn eine nochmalige und zwar vertiefte Erörterung des Charakters der beiden Epen wird zunächst unerläßlich sein. Auch hier wird man gut thun, den Aufsatz zur Hülfe zu nehmen; und man wird naturgemäß in der Stellung der Themen bereits höhere Ansprüche an Umfang der Kenntnisse und Tiefe des Verständnisses stellen dürfen. Unerläßlich ist ferner eine Erörterung der Geschichte des Sagenstoffes. Dieselbe pflegt auch jetzt bereits an den meisten Anstalten gegeben zu werden; man wird ihm — ohne sich in Liebhabereien zu verlieren — etwas mehr Zeit widmen können als bisher. Die Mitteilung beispielsweise einiger Lieder aus der Simrock'schen Eddha-Übersetzung erscheint in hohem Maße wünschenswert. Bei der Stellung, welche die älteren Formen der nordischen Sage in der zeitgenössischen deutschen Litteratur einnehmen, ist es schon fast eine Forderung der allgemeinen Bildung, daß der Gymnasial-Abiturient nicht völlig unkundig dieser Sagen sei und daß er ein Buch wie die Eddha nicht bloß vom Hörensagen kenne. Erforderlich ist drittens eine Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache, welche der Lehrer zu geben hat. Auch ohne Originallektüre muß es gelingen, durch die Wahl prägnanter Beispiele den Schülern eine anschauliche Vorstellung von dem Unterschiede der verschiedenen Phasen, von den charakteristischen Momenten der Entwicklung der Muttersprache zu geben. Natürlich darf man sich auch hier nicht zu sehr ins Detail verlieren. Bei richtiger Beschränkung auf das Charakteristische und Notwendige wird die

Erörterung der berührten drei Punkte den Raum eines Vierteljahres bei weitem nicht in Anspruch nehmen, und man wird etwa drei Viertel des Semesters für die Besprechung der höfischen mittelhochdeutschen Poesie übrig behalten: ein Zeitraum, der sicherlich ausreicht, den Schülern ein Verständnis für diese Poesie, zumal für ihre Hauptvertreter Walther und Wolfram — Gottfried kommt für die Schule naturgemäß weniger in Betracht — anzubahnen.

Es wird somit im Laufe eines Semesters bequem das und mehr als das erreicht werden können, worauf man bis jetzt den Jahreskursus der Ober-Sekunda vollständig verwenden mußte, und es wird ein volles Semester erübrigt. Wie dasselbe zu benutzen sei, darüber wird man schwerlich in Verlegenheit geraten. Dem Verf. erscheint nicht zweifelhaft, daß dasselbe zunächst verwendet werden sollte, um den Schülern eine nähere Bekanntschaft mit Luthers Schriften zu vermitteln. Denn so oft man auch dieses Desiderium aufgestellt hat, so hat sich bis jetzt niemals ein fester Platz für die Lektüre Luthers im deutschen Unterricht finden wollen, und die Folge davon ist, daß die Mehrzahl unserer Gymnasial - Abiturienten niemals eine Zeile von den Originalschriften des gewaltigsten deutschen Schriftstellers gelesen hat — außer den Liedern, die sich etwa, dazu noch sprachlich modernisiert, in ihren Gesangbüchern vorfinden. Es handelt sich in erster Linie darum, den Schülern ein anschauliches Bild von der Bedeutung des Reformators für deutsche Sprache und Litteratur zu geben, aber auch ihre unvergleichliche historische Bedeutung erfordert es, daß eine der grundlegenden Schriften der Reformation — also vor allem die an den christlichen Adel deutscher Nation — von jeder Schüलगeneration gelesen werde; einige Tischreden wird man hinzunehmen.

An Luther schließt sich Hans Sachs. Auch von dieser charakteristischen Gestalt unserer Litteraturgeschichte müssen die Schüler eine anschauliche Vorstellung aus eigener Lektüre erhalten. Im Anschluß an dieselbe wird man nicht versäumen, Goethes „Hans Sachs' poetische Sendung“ in der Klasse zu lesen oder durchzusprechen¹⁾. Im übrigen ist hinsichtlich Sachsens sowohl wie Luthers auf das von Laas (D. d. U. S. 269—271) Gesagte zu verweisen. — Den Schluß des Semesters macht eine gedrängte Übersicht über die litterarhistorische Entwicklung von Opitz bis Gottsched. Dieselbe dient als Einleitung zu der Lektüre Klopstocks, mit welcher in Prima begonnen wird.

Man hat auf diese Weise den Vorteil, den ganzen zweijährigen Primanerkursus für die klassische Periode der deutschen Litteratur übrig zu behalten. Man beginnt, wie herge-

¹⁾ Auch ein Hinweis auf das farbentreue Bild, das R. Wagners Meistersinger, diese gelangteste unter den Dichtungen des Dichter-Komponisten, von Sachs und seinem „lieben Nürnberg“ enthalten, sollte nicht fehlen.

bracht, mit Klopstock, der etwa ein halbes Quartal in Anspruch nimmt. Es folgt am besten Herder (die chronologische Reihenfolge der Lektüre einzubalten ist in Prima weder nutzbringend noch auch nur durchführbar). Herders Bedeutung ergänzt diejenige Klopstocks, und beide Gestalten zusammen erst geben dem Schüler ein Bild von der Genesis unserer zweiten Litteraturblüte. Einmal führte Klopstock das streng klassische Element, Herder dagegen das Verständnis für das Nationale und Historische in die deutsche Litteratur ein, sodann haben wir in Klopstock den Beginn der reflektierenden Lyrik vor uns, in den Stimmen der Völker sehen wir die Quelle, aus der die reine Gefühlslirik, das Lied, neues Leben geschöpft hat.

Noch ein drittes, wesentlichstes Element fehlt, um das Bild jener Entwicklung zu vervollständigen: die dramatische Poesie. Die Entstehung des deutschen klassischen Drama nun knüpft so eng an Shakespeare an, daß ein anschauliches Verständnis derselben ohne Kenntnis des englischen Dichters nicht möglich ist und daß schon hierdurch eine eingehende Berücksichtigung des großen Briten unerläßlich wird, ganz abgesehen von der Bedeutung, die der gewaltigste der neueren Dramatiker auch für das geistige Leben der Gegenwart noch immer hat. Das gewonnene zweite Quartal des Primanerkurses wird daher am besten Shakespeare gewidmet. Auch für ihn hat sich wie für Luther ein fester Platz bisher nicht finden wollen, auch er ist infolgedessen im Unterricht entweder garnicht oder doch nur in einem Maße berücksichtigt worden, welches seiner Bedeutung für deutsche Dichtkunst und deutsches Geistesleben nicht annähernd entspricht. Da nun aber, trotzdem er durch die Schlegel-Tiecksche Übersetzung fast einer der Unsern geworden ist, sein Verständnis uns wie unseren Schülern mehr Schwierigkeiten bereitet als das unserer deutschen Klassiker, so ist es für das Gymnasium um so dringender geboten, dem Schüler dies Verständnis anzubahnen. Am geeignetsten erscheint für diesen Zweck die Lektüre des Julius Caesar, etwa alternierend mit Macbeth. Richard III. würde etwa als Privatlektüre neben Lessings Dramaturgie zu berücksichtigen sein.

Wird den Schülern auf diese Weise Shakespeare zugänglich gemacht, lernen sie andererseits in den französischen Stunden ein und das andere Drama Corneilles und Racines aus eigener Lektüre kennen, so ist ihnen hiermit ein Verständnis für den Gegensatz angebahnt, den Lessing vorfand und durch Kritik und eigenes Schaffen zu Gunsten einer neuen nationalen und doch auf die Gesetze des wahren Klassicismus gegründeten Kunst zu überwinden suchte. Ihm ist das zweite Primanersemeester zu widmen. Sein Entwicklungsgang, die Bedeutung seiner Dramen erfordern eine verhältnismäßig gründliche Erörterung, die, Hand in Hand mit einer entsprechenden Privatlektüre, etwa die Hälfte eines

Quartals in Anspruch nehmen möchte. Der übrige Theil des Semesters wird durch Lektüre und Besprechung ausgewählter Stücke aus der Dramaturgie oder den Litteraturbriefen, sowie aus dem Laokoon besetzt.

Oberprima bleibt auf diese Weise ganz und gar für Schiller und Goethe frei, ein Vorteil, den jeder würdigen wird, der es erfahren hat, wie wenig von dem unschätzbaren Bildungstoff, der hier zu heben ist, der heutigen Jugend zu gute kommt, wie wenig selbst ein tüchtiger Lehrer des Deutschen einfach aus Mangel an Zeit seinen Schülern davon geben und zugänglich machen kann. — Dringendes Erfordernis neben einer kurzen Darstellung des Bildungsganges beider Dichter ist eine eingehendere Erörterung aller derjenigen von ihren Werken, die nicht über das Verständnis von Schülern hinausgehen oder sonst aus sachlichen Rücksichten von der Schule auszuschließen sind. Ausgeschlossen bleiben mithin hauptsächlich Goethes Romane und Faust sowie Schillers Jugenddramen, welche letzteren nur historisch zu berücksichtigen sind.

Die Besprechungen werden sich im wesentlichen auf Privatlektüre stützen; nur etwa bei Iphigenie, Tasso und der Braut von Messina sind Ausnahmen angebracht. Auch die bereits in Untersekunda gelesenen Dramen sind einer erneuten und vertieften Erörterung zu unterziehen. Diese Erörterungen werden jedoch nicht eigentlich ästhetischer oder kritischer Natur sein können (wie das Laas bekanntlich vorschlägt), vielmehr handelt es sich im wesentlichen nur um die Begründung einer richtigen und zugleich, soweit es angeht, historisch objektiven Auffassung des vom Dichter Gewollten und Geleisteten. Grundgedanke, technischer Aufbau und Charakteristik der Personen werden die drei Gesichtspunkte bilden, an denen sich die Besprechung zu halten hat. — Ausgewählte Abschnitte aus den prosaischen Werken namentlich Schillers werden nicht fehlen. Sodann aber wird der Gewinn an Zeit der Beschäftigung mit den lyrisch-didaktischen Dichtungen der beiden Heroen zu gute kommen, die bis jetzt nicht überall ihrer Bedeutung und ihrem Werte gemäß berücksichtigt werden. Denn wie diese Dichtungen in gewisser Hinsicht den Höhepunkt unserer klassischen Litteratur bilden, so bietet anderseits ihr Verständnis auch dem Schüler die größten Schwierigkeiten, die er allein nicht bewältigen kann, die zu überwinden jedoch, wenn irgend etwas anderes, die Mühe lohnt, die Lehrer und Schüler vereint darauf verwenden¹⁾.

Man sieht: es wird nichts angestrebt, was die Grenzen des Schulunterrichts überschritte, und nicht der Erweiterung sondern nur der Vertiefung und Befestigung des bisher Erreichten

¹⁾ Vgl. das bei F. Kern Zur Meth. d. d. U. S. 49 hierüber Abgehandelte.

soll die vorgeschlagene Veränderung zu gute kommen. Aber dafs es einer solchen Vertiefung und Befestigung in der That dringend bedarf, wenn wir der Gefahr begegnen wollen, dafs unsere Jugend unseren klassischen Geistern und ihren Idealen entfremdet werde, darüber darf sich niemand täuschen, der in einer solchen Entfremdung wirklich eine Gefahr sehen würde. Wenn man vor einem Menschenalter, ja vor zwei Dezennien vielleicht noch zweifelhaft sein konnte, ob die eingehendere Beschäftigung mit unseren Klassikern überhaupt eine Aufgabe sei, die dem Gymnasium notwendig zufalle, ob man dieselbe nicht besser der eigenen Thätigkeit des angehenden Studenten überlasse, so kann darüber heute niemand mehr streiten, dem diese Klassiker und ihre Ideale am Herzen liegen. Wer die heutigen Universitätsverhältnisse kennt, der weifs, wie wenig unsere Studenten ausserhalb ihrer Fachstudien durchschnittlich lesen und wie fern ihnen im allgemeinen gerade die Beschäftigung mit unseren klassischen Dichtungen liegt. (Denn für die eigene eingehende Lektüre giebt der gelegentliche Besuch von Theatervorstellungen oder litterarhistorischen Vorlesungen keinen Ersatz.) Das Leben der Gegenwart richtet sich nun einmal — das sei ihr weder zum Lob noch zum Tadel gesagt — vorwiegend auf äufsere Ziele. Aber wenn irgend etwas, so ist dies die Aufgabe des Gymnasiums, dafür Sorge zu tragen, dafs unsere Jugend sich das Beste, was ihre Vorfahren sich in Zeiten mehr innerlichen Strebens und Arbeitens erworben haben, in die neue Zeit hinüberrette: das liebevolle Verständnis für die unvergängliche Schönheit unserer klassischen Dichtung.

Berlin.

Rudolf Lehmann.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Graf D. A. Tolstoj, Ein Blick auf das Unterrichtswesen Rußlands im XVIII. Jahrhundert bis 1782. Aus dem Russischen übersetzt von P. v. Rügelen. Aus den „Beitrügen zur Kenntnis des russischen Reiches und der angrenzenden Länder Asiens, zweite Folge“ besonders abgedruckt. St. Petersburg, Buchdruckerei der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, 1864. 121 S. 1,70 M.

Die vorliegende Schrift schließt mit den Worten: „Die Verallgemeinerung des Unterrichtswesens für das ganze Reich gehört dem Jahre 1782 an, als die Kommission zur Errichtung von Schulen unter dem Vorsitz von Sawadowski, welche in vielen Städten Stadtschulen schuf, ihre Wirksamkeit begann. Erst von dieser Zeit an beginnt strenggenommen die Geschichte der Aufklärung Rußlands; bis zu der Zeit fanden nur Versuche dazu statt, welche in der vorstehenden Darstellung in Kürze auseinandergesetzt sind.“ Hiermit sind Inhalt und Absicht der Schrift, über deren Inhalt wir ein kurzes Referat geben wollen, bezeichnet.

Bis 1782 waren nur Unterrichtsanstalten in geringer Zahl an einzelnen Orten im Reiche vorhanden, und diese wenigen dienten mehr einzelnen Ständen und Berufsarten als den Zwecken der allgemeinen Bildung. Als die erste Laienlehranstalt, die in Rußland gegründet wurde, nennt die Schrift eine im Jahre 1703 in Moskau von Pastor Glück errichtete Schule, die sich ihrem Plane nach einem Gymnasium näherte, aber schon 1806 zu Grunde ging. Von vier im Jahre 1711 in Petersburg existierenden Schulen weiß man nur, daß in der einen auf 38 Schüler 9 Lehrer kamen; sie bestanden ebenfalls augenscheinlich nur kurze Zeit. Als die erste Maßregel, welche die Verbreitung der Volksbildung über das ganze Reich zum Zwecke hatte, wird der 1714 ergangene Befehl bezeichnet, in allen Gouvernements „Zifferschulen“ zu gründen, „um die 10- bis 15jährigen Kinder aller Stände, ausgenommen der Einhöfer, in der Arithmetik und in den Anfangsgründen der Geometrie zu unterrichten“. „Kaiser Peter hatte die Absicht, durch dieses Mittel den Unterricht in

Rußland obligatorisch zu machen, und verbot zu diesem Zwecke denen, die diesen Kursus nicht durchgemacht, zu heiraten“. Aber der vom Kaiser breit angelegte Plan mißglückte, die Zifferschulen existierten im Laufe von beinahe 30 Jahren fast nur dem Namen nach. Sie wurden 1744 mit den Garnisonschulen vereinigt, die im Jahre 1732 gegründet worden waren. Das wichtigste Unternehmen, welches Peter eronnen hatte und seine Nachfolgerin ausführte, war die Gründung der Akademie der Wissenschaften. Sie sollte zugleich eine höchste gelehrte Anstalt, eine höhere und eine mittlere Lehranstalt umfassen, und durch ihre Gründung sollten drei Ziele mit einem Schlage erreicht werden. Der Verf. weist nach, wie auch diese Stiftung ihren Zweck verfehlte, wie „eigentlich die akademische Universität eine Fiktion und das Gymnasium äußerst unzureichend“ blieb bis jetzt sichtbar; dadurch erklärt sich der Widerstand der Gesellschaft gegen jeden ernstesten Unterricht und wird, wenn man will, sogar historisch gerechtfertigt; es ist nun einmal die Strömung unserer Bildung derart; gegen sie ankämpfen heißt gegen den Strom schwimmen“. „Das Utilitätsprinzip“, so schließt er den betr. Abschnitt, „die unmittelbare Verwendbarkeit des Unterrichts für Staatsbedürfnisse, welche das Wesen aller Unternehmungen Peters im Unterrichtswesen ausmacht, fuhr auch nach ihm fort, die Regierung zu leiten.“ Ein anderes Ziel hatte J. J. Schuwalow bei dem Projekte im Auge, welches er 1760 dem dirigierenden Senate vorlegte. Er begriff zuerst, „dafs das System der Bildung das allgemein europäische sein müsse“, und schlug die Gründung von Gymnasien in großen Städten und von Elementarschulen, in welchen die Kinder für die Gymnasien vorbereitet werden könnten, in kleinen vor. „Sein Projekt“, sagt der Verf., „erscheint in unserer Zeit freilich einseitig, eng, ständisch, ausschließlich auf den Adel berechnet; aber zur Zeit seiner Aufstellung war nur der Adel — und auch der nur in Person seiner besten Vertreter — imstande die Bildung zu schätzen“. Leider blieb die von Schuwalow gegebene Anregung resultatlos, wahrscheinlich weil er nach dem Tode der Kaiserin Elisabeth von allen Staatsgeschäften epfernt wurde. Es bleibt ihm aber das Verdienst, „zuerst den Gedanken der Bildung für einen ganzen Stand verlaublich zu haben, was in jener Zeit, wie bereits gesagt, mit der Aufklärung des ganzen Landes gleichbedeutend war, in welchem damals nur einige wenige Lehranstalten mit größtenteils spezieller Bestimmung — und auch das

nur in der Residenz — ganz vereinzelt dastanden.“ — In solcher Lage fand die Kaiserin Katharina II. das Unterrichtswesen. Die Geschichte aller damals bestehenden Lehranstalten wird nun vom Verf. kurz dargestellt. Die Kaiserin erkannte jedoch vollkommen, daß einige Lehranstalten der Residenz nicht imstande wären die Bildung des Reiches zu fördern. „Der Gedanke der Verbreitung und Verallgemeinerung der Bildung verlief sie niemals“. Der Verf. sucht im folgenden die Spuren dieses allgemeinen Gedankens nachzuweisen. Im Jahre 1768 wurden der Kommission zur Ausarbeitung des Projekts einer neuen Reichsordnung Vorschriften gegeben, welche eine öffentliche Erziehung verlangten und drei Gattungen oder Stufen von Lehranstalten aufführten, untere, mittlere und höhere, d. h. Elementarschulen, Gymnasien und Universitäten. Es wurde eine besondere „Kommission für Schulen und für die Fürsorge Bedürftiger“ gegründet. Gehen wir hier nur auf das ein, was über das Projekt für mittlere Lehranstalten verhandelt wurde, so erkannte die Kommission als einzige Mittelschule das Gymnasium an; alle andern Formen der Mittelschulen hielt sie für unnötig, und sie schlug daher vor, die geistlichen Seminare aufzubeheben; sowohl Laien als die sich für den geistlichen Beruf Vorbereitenden sollten in Gymnasien unterrichtet, die großen Klöster sollten in Gymnasiallokale umgewandelt werden. In die oberste Verwaltung der Gymnasien sollten sich die Gouverneure und die Eparchialbischöfe teilen; auch die unmittelbare Leitung der Gymnasien wurde einem geistlichen und einem Laien-Rektor übertragen, sowie auch die Lehrer teils Geistliche teils Laien sein sollten. Jedes Gymnasium sollte einen Conseil haben, der aus beiden Rektoren und vier älteren Lehrern bestand. Dem Unterricht sollten bestätigte Handbücher zu Grunde liegen. In den Lehrplan wurde eine große Zahl von Fächern aufgenommen; außer den üblichen Lehrfächern, wozu Griechisch, Lateinisch und zwei neuere Sprachen gehörten, finden wir Hebräisch, Englisch, theoretische Philosophie, Metaphysik, Mechanik, Géodäsie, Civil- und Militär-Architektur, Handelswissenschaft, Politik, Jurisprudenz und Medizin aufgezählt. Die Schüler waren aber nicht verpflichtet, den Kursus in seinem ganzen Umfange durchzumachen; für die Kronsschüler wählte der Conseil die Fächer, die jeder erlernen sollte; für die auf eigene Kosten unterhaltenen Schüler sollten es unter Genehmigung des Conseils die Eltern thun. „Offenbar“, sagt der Verf., „war das Projekt der mittleren Lehranstalt das schwächste der von der Schul-Kommission verfaßten Projekte; es ist einfach unmöglich und unausführbar“. Es war von Solotnitzki verfaßt und wurde aus Mangel an Zeit gar nicht eingereicht. Die Projekte der Schul-Kommission blieben, wie der Verf. S. 91 sagt, nicht nur unverwirklicht, sondern bis zu dieser Zeit auch unbekannt. „So hatten also ihre Arbeiten praktisch keine Bedeutung; sie sind verschwunden; aber aus der historischen Erinnerung dürfen jene aufgeklärten Gedanken, die

sie wach riefen, nicht verschwinden; sie standen nicht nur höher als ihre Zeit, sondern auch als die unsrige“. Ein rein historisches Interesse hat auch der von Diderot 1775 vorgeschlagene Plan zur Organisation des Unterrichtswesens in Rußland, auf den in der Tolstoischen Schrift gründlicher eingegangen wird; was darüber gesagt wird, können wir hier leider aus Mangel an Raum nicht wiedergeben. Der Verf. schließt seine treffenden Besprechungen des Diderotschen Projektes mit der Mitteilung, die Kaiserin habe das Projekt in ihr Portefeuille gethan und es niemals wieder herausgenommen; „das war der beste Gebrauch, den sie davon machen konnte“. Schließlich wird über die Instruktion, welche Katharina II. dem Erzieher der Großfürsten Alexander und Konstantin Pawlowitsch gab, in ihrer Beziehung zu Lockes Gedanken über Erziehung berichtet. Auch dieses Kapitel enthält viel Neues und Interessantes. Auf dasselbe bezieht sich auch der Anhang, welcher Gedanken der Kaiserin und Lockes zur Vergleichung gegenüberstellt.

Wir haben die Schrift, obwohl sie mehr Gedachtes als Wirkliches, mehr Geplantes als Ausgeführtes darstellt, mit größtem Interesse gelesen. Unzweifelhaft giebt sie einen außerordentlich wertvollen Beitrag zur Geschichte des Schulwesens. Und was wir besonders betonen möchten, sie ist ein besonders wichtiger Beitrag für die Entwicklungsgeschichte des Schulwesens darum, weil der Verf. von einem höheren Standpunkte das Schulwesen im ganzen behandelt und nicht nur die einzelnen Schularten, sondern die Volksbildung durch die Schule überhaupt im Auge hat und vom Standpunkte des die Bedeutung des Schulwesens für die Bildung eines Volkes voll und ganz erkennenden Staatsmannes betrachtet.

H. Kern.

Radtke, Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Gymnasial-Primaner und Studierende der Philologie, zusammengestellt und mit einem Commentar versehen. Zweite vermehrte Auflage. Leipzig, Teubner, 1884. 1,80 M.

Eine zweite vermehrte Auflage nennt der Verfasser die neue Ausgabe seines Übungsbuches; er hätte sie mit vollem Recht auch eine verbesserte nennen können. Denn es sind den bisherigen 15 Abschnitten nicht nur am Schlufs des Werkes 9 — weniger umfangreiche — Stücke hinzugefügt, sondern auch in den Anmerkungen die früheren kleinen Irrtümer berichtigt und die Noten öfters in präzisere, vollkommnere Form gebracht. Benutzt hat der Verf. dabei die Rezensionen von Schmalz (N. Jahrb. 122, S. 298 ff.) und Holstein (Philol. Rundsch. I Sp. 1384 ff.), sowie seine eigenen offenbar sorgfältigen Studien über lateinische Stilistik und ciceronianischen Sprachgebrauch. In einem Punkte, über welchen die Rezensenten verschiedener Ansicht waren (*referre in numero* oder *in numerum*?) sucht Radtke durch die neue Fassung seiner Anmerkung 31,42 zwischen beiden zu vermitteln.

Die Noten zeigen ferner, daß die unterdes erfolgten Veränderungen und Verbesserungen der citierten Lehrbücher in der neuen Auflage genau berücksichtigt und verwertet wurden. Es betrifft dies besonders die Grammatiken von Ellendt-Seyffert und F. Schultze, die letztere wird jetzt nach der neuen Bearbeitung von Oberdick citiert. So sehen wir, daß der Verfasser unseres Buches überall, wo es nötig schien, reinigend und bessernd seine Hand anlegte; ein Bemühen, welches von der liebevollen Pflege des eigenen Werkes zeugt, das auch in seiner früheren Gestalt andern schon vielfach nützlich und wert geworden war.

Gehen wir zur Betrachtung des Einzelnen über. Der Stoff für die Übersetzungsaufgaben ist den philosophischen, zum geringeren Teil den rhetorischen Schriften oder den Briefen Ciceros entnommen. Es ist hier nicht der Ort zu untersuchen, ob für die oberste Stufe des Gymnasiums bei derartigen Übungen ein enger Anschluß an die Lektüre geeignet oder wohl gar geboten ist, zumal da in der Vorrede ausdrücklich hervorgehoben wird, daß das Buch in erster Linie der privaten Thätigkeit der Schüler gewidmet sein soll. Der Verfasser hat mit Recht in der neuen Auflage diese Beschränkung im Gebrauche seines Buches noch deutlicher ausgesprochen als früher. Denn schwerlich werden an vielen Gymnasien die philosophischen und rhetorischen Werke Ciceros in dem Umfange gelesen, daß die Klassenscripta und häuslichen Exercitien dem vorliegenden Buche R. s. entnommen werden können, da es neben der üblichen Lektüre der *Officiorum* und *Tusculanarum* auch die Bekanntschaft voraussetzt mit Schriften wie *de finibus*, *academica*, *de divinatione*, *Brutus*, *somnium Scipionis* u. a. Wenn dagegen ein Primaner oder Studierender der Philologie — denn auch diesen empfiehlt es der Verf. — ernstlich bemüht ist, etwaige Lücken in seinem Wissen auszufüllen, dann wird es ihm offenbar bedeutenden Gewinn bringen, die hier vorgelegten Stücke zuerst zu übersetzen, die Anmerkungen durcharbeiten und dann seine Leistung mit den zu Grunde gelegten lateinischen Schriften zu vergleichen.

Es ist ferner anzuerkennen, daß die Form des Textes im ganzen den Anforderungen des deutschen Stiles entspricht, und daß also eine Klippe vermieden ist, an welcher schon mancher Schiffbruch litt. Freilich scheint es zuviel gesagt, wenn Schmalz (a. a. O. S. 298) die Gestaltung des Stoffes musterhaft nennt und hinzufügt, überall lese sich das Gebotene glatt und flüssig; die Sprache weise nirgends darauf hin, daß wir Übungstücke vor uns haben. Gerade das Interesse, welches mir das Buch eingeflößt hat, läßt mich den Wunsch aussprechen, der Verf. möge in einer 3. Auflage einige Härten im Ausdruck und Satzbau beseitigen, welche ihre Erklärung finden in dem Bemühen, den Schüler schon durch die Form des deutschen Textes zur lateinischen Diktion zu führen. Ich rechne dahin Sätze, welche

durch Häufung der Relativa eine Gestalt angenommen haben, die unserem deutschen Gefühl wenig behagt; ferner Verbindungen wie S. 124—125: „es stellen diejenigen die beste Regel auf, die uns verbieten, irgend etwas zu thun, worüber wir im Zweifel sind, ob es gerecht ist“. Die „persönlichen Gebrechen Epicurs“, S. 12, die persönliche Undankbarkeit S. 15, und der persönliche Genuß S. 184 scheinen mehr wegen Anmerkung 1,8 als aus Rücksicht auf den deutschen Ausdruck in den Text gekommen zu sein. Das Bürgerrecht (S. 124) als Übersetzung des lateinischen *civile*, umherging statt des gebräuchlichen umging (124), es fällt uns bei (S. 3) sind kleine Versehen, welche bei nochmaliger Durcharbeitung des deutschen Übersetzungsstoffes leicht beseitigt werden können. Einige Verbindungen nähern sich mehr dem lateinischen Idiom als unserer Ausdrucksweise, z. B. S. 17: wir thaten es gern, daß wir die Unterhandlungen bis tief in die Nacht ausdehnten (es genügt: gern dehnten wir aus) und S. 126 Z. 1., wo die lateinische Satzverbindung durch ein überflüssiges und deshalb befremdendes „denn“ angedeutet ist; hierher möchte ich auch rechnen, daß überall ein deutsches „Wie?“ eingeschoben ist, wo in lateinischen Übergängen und argumentierenden Fragen *quid?* gefordert wird. Daß die deutsche Frage gewöhnlich ohne solche vermittelnde Einleitung auftritt, das Lateinische derselben fast immer bedarf, konnte in einer Anmerkung besprochen und dann die mannigfache Bedeutung jenes *quid?* durch verschiedenartige Übersetzungen erklärt werden. Ebenso stellt man viel zu geringe Forderungen an die Denkhätigkeit der Schüler, wenn dieselben zu dem lateinischen Accusativ bei Ausrufen jedesmal mit dem steifen „O über!“ hingeleitet werden. Unserer Muttersprache stehen so viele verschiedene Ausdrucksweisen für das Gefühl des Schmerzes oder der Verwunderung zu Gebote, daß wir Gefahr laufen, den deutschen Stil des Schülers zu schädigen, wenn wir stets nur die ungelenkteste Form anwenden (vgl. bei R. S. 75. O über die Glückseligen! S. 129 O über den herrlichen Tag! S. 130 O über dieses wahrhaft großartige und eines echten Weisen würdige Wort! a. a. O.)

Wenn ferner Nägelsbach gezeigt hat, wie weit durch Leichtigkeit der Substantivbildung die deutsche Sprache der lateinischen überlegen ist, (Stilist. § 6 ff.), so muß auch ein Übungsbuch für die obersten Stufen diesen Unterschied der beiden Idiome häufiger und klarer zur Anschauung bringen, als es R. thut. Dann würden Sätze vermieden werden, wie wir z. B. auf S. 123 finden: „Wie z. B., wenn man das Versprechen gegeben hat, sagt er, man wolle jemandem als Beistand zur stattfindenden gerichtlichen Verhandlung zur Seite stehen, und wenn unterdes der eigene Sohn erkrankte, so ist es nicht pflichtwidrig, die Zusage zu brechen, vielmehr handelt der ungerecht, dem das Versprechen

gegeben wurde, wenn er sich darüber beklagt, er sei im Stich gelassen worden.“ Unverständlich sind mir besonders auch wegen der unklaren Beziehung von „diese“ folgende Worte (S. 131): „Und zwar bilden letztere sich etwa diese nicht selber ein, sondern sie berufen sich auf solche Historiker, wie z. B. Herodot, welche wir zu schätzen nicht umhin können“. Gut deutsch sind solche Sätze jedenfalls nicht; auch auf S. 73, 114, 116, 117, 121 habe ich Perioden gelesen, welche nach meiner Ansicht umzuformen und zu verbessern sind.

Es scheint überhaupt, als ob die Differenz des lateinischen und deutschen Satzbaues zu sehr verwischt ist. Fast nirgends wird Gelegenheit geboten zu selbständigem lateinischen Periodenbau; beinahe überall deutet die deutsche Ausdrucksweise und die Stellung der Nebensätze auf die geforderte Form des lateinischen Satzes hin. Zuweilen wird zur Bildung eines konzessiven oder kausalen Satzes in den Anmerkungen besonders aufgefordert. Es läßt sich darüber streiten, ob in einem Buche, welches hauptsächlich für das Privatstudium bestimmt ist, gerade der Periodenbau betont und geübt werden soll; — aber das eine scheint mir nicht zweifelhaft, was der Verf. selbst (Vorr. zur 2. Aufl.) ausspricht: „Der wackere Turner empfindet Langeweile, wenn er zu Übungen angehalten wird, die ihm keine Schwierigkeiten und keinen Reiz bieten“. Deshalb haben auch mehrfach Primaner, welchen ich das Buch in die Hände gab, die Verwunderung und das Bedauern ausgesprochen, daß man ihrem Nachdenken in Bezug auf die Verknüpfung der Gedanken und Sätze allzuwenig zumute.

Schon die Zahl der Anmerkungen beweist, daß diese den wichtigsten und wesentlichsten Bestandteil des Buches bilden. Die meisten derselben verweisen auf die gangbarsten Lehrbücher, besonders die Ell. Seyff. Grammatik und die Bergersche Stilistik; andere geben kurz die passende Vokabel. Besondere Beachtung verdienen aber diejenigen Noten, in welchen entweder die verschiedenen Übersetzungen für einen deutschen Ausdruck zusammengestellt (z. B. persönlich 1,8, wenig 20,140 sonst 23,184, müssen 59, 182, lassen 54, 18, einander 68, 193 u. a.), Erweiterungen zu den stilistischen Lehrbüchern, welche dem Schüler zugänglich sind, oder etymologische Bemerkungen gegeben werden. In einer fast überall klaren und verständlichen Form¹⁾ wird hier unter Anführung passender Beispiele dem Schüler eine große Zahl notwendiger Kenntnisse übermittelt, die er bei systematischer Repetition sich auf mühsame Weise aneignen müßte. Natürlich ist die große Menge der Anmerkungen nur dadurch zu erklären und zu entschuldigen, daß das Buch nicht für den Gebrauch in

¹⁾ Wie die frühere mangelhafte Fassung der Anm. 113, 318 jetzt beseitigt ist, könnte auch das störende „untereinander“ (beigeordnet) in 107, 129 gestrichen werden.

den Klassen bestimmt ist. Dafs dabei hin und wieder sehr elementare Regeln (wie 47,71 Kongruenz von Pronomen und Substantiv oder 53,133 der Ablativus mensurae) mit unterlaufen, ist natürlich und deshalb leicht zu verzeihen. Dagegen würde Ref. gern die weniger wichtigen und zuweilen sehr subtilen Bemerkungen von den wichtigen und notwendigen auch äufserlich geschieden sehen. Der Lehrer beherrscht natürlich den Stoff ausreichend, um das Nebensächliche ausscheiden zu können, der Schüler aber, welchem daheim kein helfender Berater zur Seite steht, kommt leicht in die Gefahr, über dem Kleinen das Größere aus dem Auge zu verlieren. Durch Klammern, veränderten Druck oder durch Einrichtung besonderer Sternnoten, wie sie sich schon vereinzelt finden, könnte diesem kleinen Mangel leicht abgeholfen werden.

Der Verfasser hat es sich zur Aufgabe gemacht, in seinem Buche „jede grammatische und stilistische Regel wenigstens einmal zur Anwendung zu bringen“. Man mufs ihm das Zeugnis ausstellen, dafs er mit einer Geschicklichkeit, die nur auf sorgfältiger Beobachtung und eigener praktischer Erfahrung beruhen kann, diejenigen Gesetze des lateinischen Idioms ausgewählt, erläutert und durch wiederholte Anwendung hervorgehoben hat, gegen welche der Primaner besonders häufig fehlt. Da nun das Buch eine möglichst vollständige Repetition des grammatischen und stilistischen Pensums bieten oder erwirken soll, so ist es vielleicht dem Verfasser lieb, wenn Fachgenossen aus eigener Lehrpraxis noch einige Punkte anführen, welche von ihm übersehen oder nicht ausreichend behandelt sind, während sie auch dem reiferen Schüler erfahrungsmäfsig erhebliche Schwierigkeiten bereiten. Es sei deshalb gestattet, aus verschiedenen Gebieten hier einige kurz zu bezeichnen: 1) der von Berger § 14 besprochene Gebrauch des Adjektivs, durch welchen der Genetiv, besonders des generell gesetzten Substantivs umschrieben wird (*virtus imperatoria, vestis muliebris*), 2) die Umschreibung lateinischer Adjektive durch *plenus* (Haacke Stil. 23, 3 Anm.) und ungebräuchlicher Verbalformen durch *coepisse* (*imminere coepit*), sowie des fehlenden Passivs durch *esse in* und *habeo* (Haacke, 87, 3), 3) die Übersetzung des deutschen „ein Mal“ (Haacke 64, 2) und „die Veranlassung bieten, Grund sein zu, verdanken“ durch *feri* c. abl. und Ähnl.), 4) die Konstruktion von *habitare* und *regnare*, gegen welche sehr häufig gesündigt wird; die von R. 104, 43 angeführte Unterscheidung von *intrare* c. acc. und *intrare in* läfst sich schwerlich streng aufrecht erhalten schon mit Rücksicht auf Cicer. de dom. 5 *intrare in Capitolium non debuit* (richtiger hat Haacke S. 200 den Gebrauch bestimmt), 5) unter den etymologischen Notizen wird ungeru vermisft bei Gelegenheit von 113, 322 der Unterschied von *femina, mulier, matrona, uxor, coniuncta, maritus*.

Da Ref. das vorliegende Werk hauptsächlich in seiner Eigen-

schaft als Schulbuch würdigen möchte, so verzichtet er um so lieber auf die Besprechung feinerer sprachlicher Beobachtungen, wie sie in einzelnen Anmerkungen gegeben werden, als die früheren Rezensionen gerade hierauf ihr Augenmerk gerichtet haben. Es würde auch nur wenig zu ändern oder zu bestreiten sein, ebenso wie für eine Nachlese, welche zu pädagogischen Zwecken angestellt wird, von dem Verf. nur geringer Stoff übrig gelassen ist. Wir beschränken uns deshalb darauf, folgende Wünsche auszusprechen: 5, 63 ist wohl als kürzere Übersetzung *res Romanae* „die Geschichte des römischen Volkes“ hinzuzufügen. — 7, 67 konnte mit Rücksicht auf die Reden Ciceros neben der im Brief an Lucoeus gebrauchten Diminutivform auch auf *si qua in me est* hingewiesen werden, das von R. 78, 111 mit „etwaig“ übersetzt wird. — 7, 104 könnte in besserer Fassung gegeben werden im Anschluß an Ell.-Seyff. 240, 3. — 10, 28 ist nicht recht einzusehen, weshalb trotz der Bemerkung in Schmalz' Rezension an der Ableitung von *equidem* festgehalten ist. — 20, 140 wäre eine häufig anwendbare Übersetzung von *parum* angebracht: *parum recte* nicht recht richtig, ziemlich unrichtig, falsch. — 22, 167 ist der erste Teil der Anmerkung besser auszulassen (obschon die Verba der Bewegung das *Supinum* zu sich nehmen), da wenigstens *maturare* schwerlich ein Verb der Bewegung ist. — 29, 12 ist der indirekte Fragesatz strenger vom Relativsatze zu scheiden und der Gebrauch beider ausführlicher zu besprechen. — 52, 89 konnte die verschiedene Anwendung von *at* aus einem allgemeineren Gesichtspunkte, dem in der Konjunktion liegenden Pathos, leicht abgeleitet werden (Seyff. schol. lat. § 21) — 120, 10 ist das offenbar gewünschte *speciem* (Cicer. d. off. 3, 47) aus der Note nicht herauszulesen. — 122, 7 war auf Haacke 80, 3 zu verweisen, der noch mehr Beispiele giebt — 122, 14 ist hinzuzufügen *dedita opera*. — 123, 30 ist statt der vereinzelt Notiz besser E. S. 178, 2 A. 3 zu citieren, wo auch das Adverb erwähnt ist. Die Anm. 38, 168 und 19, 112 verbunden und durch andere Übersetzungen von *idem* und *ipse quoque* erweitert, würden ein besseres Bild dieses lateinischen Sprachgebrauchs geben.

Neben der umfassenden Berücksichtigung der Stilistik bietet R. gleich Seyffert, Köpke und anderen Vorgängern in einigen Abschnitten die Gelegenheit, Form und Übergänge der lateinischen *tractatio* kennen zu lernen. Zu billigen ist dabei, daß die Formeln nicht in übermäßiger Häufung sich uns aufdringen, sondern nur das Wichtigste und Notwendigste ausgewählt und verwendet ist.

Wie man von der Verlagshandlung erwarten kann, ist der Druck korrekt; abgesehen von „den“ Chor statt „dem“ (S. 132) sind mir Versehen des Typographen nur in den Noten mit ihren langen Zahlenreihen aufgestoßen. Es ist zu lesen in Anmerkung 2, 11: H. § 86, 2; — 5, 52: 35, 114; — 50, 40: entweder un-

persönlich; — 53, 138: R. 34, 4, a; — 58, 129: adducor, ut; — 118, 39: 64, 61; — 121, 64: B. 83. c. A. 3; 122, 4; B. 144, 1, A. 2; — Außerdem sind im Text die Notenziffern an falscher Stelle gesetzt: 123, 58, wo sie zu „auch“, und 125, 2, wo sie zu „alte“ gehört; unklar sind ferner die Beziehungen von Anm. 124, 92 und 125, 6. In Anm. 27, 219 Z. 34 ist die Abteilungsnummer 4 ausgelassen. 16, 39 muß es heißen Mg. R. II, 61 und 11, 67 ist Mg. R. II, 524 falsch citiert.

Zum Schluss müssen wir noch kurz erwähnen, daß die neu hinzugefügten neun Abschnitte (S. 114—132) „fast gänzlich des Commentars entbehren.“ Sie sind abweichend von der sonstigen Bestimmung des Buches für den Gebrauch in der Klasse verfaßt und so eingerichtet, daß sie von einem genügend vorgebildeten Primaner prima vista ohne besondere Schwierigkeiten übertragen werden können. Auffallend ist, daß zu Anfang von Stück XXIII bestimmt erklärt wird, der bekannte Ausspruch des ältern Africanus (*namquam se minus otiosum esse* etc. d. off. 3, 1) sei aus den Origines des Cato entnommen. Es wird sich empfehlen, die Worte „in seinen origines“ zu streichen.

Die Materialien von R. werden schwerlich in ausgedehntem Maße für den Klassegebrauch zu verwenden sein; aber für die Privatarbeit, namentlich zurückgebliebener Schüler, für welche sie der Verf. hauptsächlich bestimmt hat, sind sie ein gutes empfehlenswertes Hilfsmittel.

Eisleben.

C. Knaut.

Emil Römer, Kurzgefaßte griechische Formenlehre. Leipzig, B. G. Teubner, 1884. VI u. 101 S. Preis 1,20 M.

Das vorliegende Buch, zunächst für das Gymnasium zu Frankfurt a. M. bestimmt, ist im Auftrag der Lehrer-Konferenz und auf Grund von Besprechungen der griechischen Fachlehrer ausgearbeitet.

Das Vorwort bezeichnet als Zweck desselben, dem Schüler die Aneignung der Formenlehre durch Beschränkung im Stoff und durch Übersichtlichkeit der Darstellung zu erleichtern und daneben gelegentlich mancherlei syntaktisches Wissen beizubringen. In wie weit die Anlage des Buches diesen Zwecken wirklich entspricht, wird sich aus den nachfolgenden Betrachtungen ergeben können.

Die Übersicht ergibt folgende Anordnung:

I. Die Lautlehre § 1—9, II. die Deklination § 10—21, III. die Komparation der Adjektiva § 22—24, IV. die Bildung und Komparation der Adverbia § 25—26, V. die Zahlwörter § 27, VI. die Pronomina § 28—35, VII. die Konjugation der Verba auf ω § 36—54, VIII. die Konjugation der Verba auf μ § 55—67, IX. die unregelmäßigen Verba § 68—73. Man darf im allgemeinen urteilen, daß der Stoff angemessen ausgewählt und

bei der erstrebten Beschränkung auf das Notwendige doch nichts Wesentliches fortgelassen ist; ebenso daß eine übersichtliche Verteilung desselben stattgefunden hat. — Zur Fassung der Regeln ist Folgendes zu bemerken: Den Hauptkapiteln sind meist allgemeine Vorbemerkungen vorangeschickt; das ist an sich löblich; aber mehrfach hat dieses Bestreben, das Gemeinsame aus dem Speziellen vorweg auszuschneiden, zu Übertreibungen oder Unklarheiten geführt. Was hat der Schüler von solchen unbestimmten Bemerkungen wie z. B. S. 4, § 6, 1: „Nur in seltenen Fällen“, „meist begnügen sie sich“ u. s. w.? Ähnlich S. 40, § 37. 4. 5: „meist“, „in vielen Tempora“. S. 41: Manche Aoriste sowie einige wenige Perfekta u. s. w. S. 45: Der Optativ steht meist in Abhängigkeit von Konjunktionen. (Das kommt übrigens in Frage; denn es giebt doch selbständige Optative, Optative nach Relativen etc.). S. 49, § 45: „viele Verba, die meisten Verba“, S. 54, § 47: „manche Deponentia, mancher Verba“. S. 54: Manche Verba, einige Verba, viele andere Verba. Ähnlich so S. 57, 59, 68. — Im einzelnen ist Folgendes zu beachten: § 10, 1 lautet die Regel wohl zutreffender so: „Der Accent bleibt, soweit es die allgemeinen Accentregeln zulassen, auf dem Vokal der Silbe stehen, welche im Nominativ betont ist“ (nicht „auf der Silbe“, da die Silbenzahl wechselt). — § 13, 2 die Regel: „Der Accent im Nom. und Gen. Plur. des Femininum richtet sich stets nach dem Maskulinum“ ist, wie Unterzeichneter schon mehrfach auch bei anderen Lehrbüchern in dieser Zeitschrift 1881 u. a. m. gerügt hat, ungenau. Vielmehr richtet sich der Accent des Femininum und Neutrums in allen Kasus nach der Tonsilbe des Maskulinums, wie nachher S. 42a übrigens richtig zu lesen ist. Im Genetiv Pluralis vertritt das Masculinum Adjektivum zugleich die Form des Femininum und Neutrums überhaupt, vgl. *τούτων, ἀξίων*. Der Accent ist dabei irrelevant. § 14. Die Kontrakta der 1. und 2. Deklination sind übersichtlich zusammengestellt, doch hätten hier und auch § 45 bei den Verba contracta die Auflösungen zur besseren Ableitung der kontrahierten Formen noch besonders daneben gestellt werden sollen. Die Anmerkung über die Vokale *α ε* und *ο* ist zur Bildung nicht bestimmt genug. § 16 ist für die Accentausnahmen *παίδων, Τρώων, ὄτων* u. s. w. die „lange paenultima neben langer ultima“ beachtenswert. § 17 ist die Anordnung der Konsonantstämme nicht streng innegehalten, speziell die der K- und T-Stämme. — S. 16, 4 empfiehlt es sich, die Endungen der Sigmastämme vor der Kontraktion erst sichtbar vom Stamm zu scheiden. — S. 18, 5 „Wie *γαῖς* biegt *οῖς*“ ist nicht ganz richtig; denn der Genetiv heißt *γαῖός*, nicht *γαῖνός* neben *οῖός*. — S. 29 würde es bestimmter heißen: „alle andern, speziell die reflexiven Bezeichnungen des Possessivs *ἐμῶν-τοῦ, σεαυτοῦ, ἑαυτοῦ* u. s. w. stehen attributiv“. — § 35 empfiehlt sich als Korrelativ zu *ποῦ* doch eher *οὗ* als *ἐνθα* und

daneben noch *ὁμοῦ* wie *ὁμῶς ὁμοίως* als besonderes Korrelativ. — § 36 empfiehlt es sich bei der an sich sehr ansprechenden Verbindung von je 2 formverwandten Tempora das beiden gemeinsame Bedeutungsmerkmal auszudrücken, also 1) Präs. und Imperf. = Tempora actionis infectae; 2) Fut. und Aorist = Tempora actionis ingressivae; 3) Perf. und Plusqu. (event. Fut. exact.) = Tempora actionis perfectae. — § 41 unterscheide man: a) die konsonantische, b) die vokalische = attische, c) die durch die Augmentformen vertretene Reduplikation. Zur Ausnahme *κέκμημαι* gehört wohl auch *μέμνημαι*. — § 42 1 A. vermifst man für *ἀντι* in Compositis die Bedeutung „zur Vergeltung“. — § 44. Die Assimilationsregeln über das Zusammenstoßen der Konsonanten in der Konjugation sind präzise und richtig, insbesondere auch die über den Aspirationswechsel in *θάπτω ταφ-, θρέψω-τροφ*, [vgl. *θρίξ, τριχός*, wozu ich noch stelle: *θάσσων = ταχίων*], doch müssen sie zu besserem Verständnis § 49 für die einzelnen Mutastämme noch speziell zusammengestellt werden. Wie leicht ist es zu merken: Die T-Stämme stoßen das T = vor *κ* und *σ*, also vorwiegend im Aktiv, aus und verwandeln es vor *μ* und T-Laut, also im Passiv in *σ*. Tertium non datum. — § 47, 3 ist die Regel: „Die Deponentia können in der Regel nur die 4 Stammzeiten haben, welche in ihrer Bedeutung den 4 ersten Stammzeiten der andern Verba entsprechen u. s. w.“ wenig klar, mindestens aber überflüssig. — § 48. „Die Verba vocalia dehnen in den Stammzeiten außer dem Präsens den Stammcharakter“; man füge hinzu: also vor einer konsonantisch anlautenden Endung. Wunderlich lautet die Anmerkung S. 57, 6 *κρίνω, κλίνω* u. s. w. verlieren „vom Perf. Akt. an“ ihr *ν*. Man sage dafür: „in den 6 Temporibus mit konsonantisch anlautender Endung, da wo einsilbige Liquidastämme auch ihr *ε* in *α* ablauten“. — Die für Schüler so schwierige Behandlung der Tempora secunda § 51 und 52 erscheint nicht so klar, daß die durchschlagenden Merkmale sofort hervortreten, nämlich außer dem Fehlen des Tempuscharakters auch a) die Stammlänge der Perf. II (excl. *ο* als Ablaut von *ε*), b) die Stammkürze der Aoriste II (dabei *α* als Ablaut von *ε*). Vgl. hierüber meine Darlegung in dieser Zeitschr. 1881 XXXV S. 666—669, und ebenda S. 671—674 vergleiche man die Darlegung über die Bedeutung der Deponentia media und passiva, worüber Römer § 54 nicht durchweg klare Auskunft giebt. — § 56 war zur Kontraktion *ἰστέης* nicht *τιμῆς*, sondern *πεινῆς* u. a. m. zu vergleichen. Daß der Accent des Optativs nicht über das Moduszeichen zurücktritt (No. 3), beruht doch nur auf den Accentregeln der Kontraktion *ἰστα-ί-ην*. — Daß *εἶμι, εἶμι, οἶδα, δέδοικα, κέμμαι, κάθημαι* § 65—67 erst nach den synkopierten Aoristen und nach den Verba auf *νμι* behandelt werden, ist angemessen; warum aber *φημί* § 63 nicht mit *ἰστημι* oder

wenigstens *δύναμαι* zusammen behandelt ist, vermag man nicht recht einzusehen. — Die Verba anomala in 4 Klassen sind übersichtlich behandelt; doch hätte es sich empfohlen, unter den Stämmen auch diejenigen mit anzuführen, welche für die Tempora prima ein *e* nach Analogie der E-Klasse annehmen. Z. B. § 69, 9, *τυχ-τυχε*, 10—15 z. B. *ἀμαρτε, μαθε* u. s. w. § 70, 8 *εὔρε* u. s. w.; ebenso werden § 69, 4—9 die verlängerten Stämme der Tempora prima *πενθ, τευχ, ληθ* u. s. w. vermischt. — § 71, 14 gehört *γαμέω* doch eher zu 1 und 2 (*δοκέω* und *ᾠθέω*) in der E-Klasse.

Im übrigen läßt sich das Urteil fällen, daß die Fassung der meisten Regeln über die Formenbildung präzise und dabei erschöpfend ist. Besonders ansprechend sind § 7, 3. 4. § 10, 3. 2. § 16, 2. § 20 B. § 23. § 34. 35, wo *ὄστες, ὅπου* u. s. w. doppelt aufgeführt sind, einmal als Nebenform zu *τίς, ποῦ*, das andere mal zu *ὄς, (οὐ) ἔνθα*; ferner § 37. § 39. § 40. § 50, 2. 3. § 57. § 58, 2.

Was ferner die gelegentlichen syntaktischen Bemerkungen anbetrifft, so ist zu billigen, daß sie sich nicht als wirkliche syntaktische Regeln in die Formenlehre zerstreuend eindringen, was Unterzeichneter bei der Besprechung von Curschmanns Hilfsbüchlein für die Erlernung der griechischen Formenlehre, Darmstadt, in der Zeitschrift „Gymnasium“ rügen mußte. Solche propädeutische Regelungen finden ihre rechte Stelle in den Übersetzungsbüchern der Tertia. Dagegen ist der auch bei Curschmann waltende Gedanke anzuerkennen, daß die Einübung der Verbalformen namentlich der mehrdeutigen Konjunktive und Optative in einer Weise betrieben und variiert werde, welche den Formen statt abstrakter, unzutreffender Bedeutungen einen lebendigen, mit den Elementen der Syntax im Einklange stehenden Sinn giebt. Man sollte es kaum für möglich halten, und doch geschieht es noch hie und da, daß der Konjunktiv wie in der lateinischen Grammatik bei der Formenübung übersetzt wird z. B. *λύω*: „ich möge lösen“, „daß ich löse“. Bei kurzen Formenübungen empfiehlt sich für den Konjunktiv wenigstens die, wenn nicht überall, so doch größtenteils zutreffende Grundbedeutung „soll“ (z. B. Conj. deliber., hortativ., prohibit., ja selbst für *ἴνα* und *ἕάν*), für den Optativ aber die stereotype Bedeutung „möchte“, welche ebenfalls meist zutrifft. Besser aber ist es, wenn man diese Formen syntaktisch einübt in Verbindungen wie z. B. *ἕάν, ἴνα, ὅπως, τί, μή ποιῶμεν, ποιήσῃς* u. s. w.; ferner *οἷ, ᾧς, εἰ, εἴθε, ἴνα ποιήσῃ, ποιήσασιν* u. s. w. Somit kann man es gutheißen, wenn Römer in § 43 an richtiger Stelle der Verballehre einen kurzen Abschnitt über die Bedeutung der Tempora, Modi und Genera verbi einverleibt hat. Die Fassung dieser Regeln ist im allgemeinen richtig, aber für den Schüler doch zu unbestimmt. Für § 43, 4 möchte ich wenigstens die Fassung vor-

schlagen: Der Konjunktiv und Imperativ Aoristi werden (da sie Formen des Begehrungssatzes sind) in der Regel wie die entsprechenden Formen des Präsens übersetzt; ebenso der Optativ, Infinitiv und das Particium, wenn sie den Konjunktiv oder Imperativ (im Begehrungssatz Negation $\mu\eta$) vertreten (in den Formen des Urteilsatzes Negation $\sigma\upsilon$); als Vertreter des Indikativs dagegen haben Optativ, Infinitiv und Particium Aoristi die Bedeutung der Vergangenheit.

Die übrigen syntaktischen Bemerkungen beschränken sich, wie anerkannt wird, auf das knappste Maß und sind auch an richtiger Stelle zwanglos eingefügt, z. B. über den Gebrauch der Pronomina und über die Kasusrektion der Verba composita und anomala. — An Druckfehlern ist nur S. 78 das Fehlen des Accents auf $\iota\sigma\tau\eta\varsigma$ bemerkt. Die äußere Ausstattung ist befriedigend; nur wäre der besseren Übersicht für das Auge wegen etwas größeres Format resp. etwas mehr unbedruckter Raum an den Rändern der Oktavseiten wünschenswert.

Im ganzen darf das Lehrbuch als eine nach Plan und Ausführung sorgfältige und brauchbare Arbeit empfohlen werden.

Wittstock.

Richard Grosfer.

K. Fecht, Griechisches Übungsbuch für Untertertia. Freiburg i. Breisgau, Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1984. IV u. 120 S. 8. 1,25 M.

Das Buch enthält auf S. 1—3 Lese- und Accentuierungsübungen, auf S. 4 und 5 Vorübungen, d. h. den Ind. Praes. Act. und Pass. von $\theta\alpha\nu\mu\acute{\alpha}\lambda\omega$ (mit Weglassung des Dualis), die Formen $\theta\alpha\nu\mu\acute{\alpha}\lambda\epsilon$, $\theta\alpha\nu\mu\acute{\alpha}\lambda\epsilon\tau\epsilon$, $\theta\alpha\nu\mu\acute{\alpha}\lambda\epsilon\iota\sigma\iota$, den Ind. Praes. von $\epsilon\iota\mu\acute{\iota}$ (gleichfalls ohne Dualis) und ein Schema für die Betonung der Enklitika. Das Pass. von $\theta\alpha\nu\mu\acute{\alpha}\lambda\omega$ kommt vom 24. Übungsstücke an zur Verwendung. S. 6—9 umfasst 83 griechische und eben so viele deutsche Übersetzungsaufgaben zur Einübung des Pensums der U. III bis einschließlich der Verba liquida. Daran reihen sich auf S. 91—96 3 zusammenhängende Erzählungen von 5, resp. 2 und 10 Stücken. Auf S. 97—112 stehen die zu den einzelnen Stücken gehörigen Vokabeln, dann folgt ein Verzeichnis der Eigennamen; mit einem Anhang, der die vorgekommenen syntaktischen Regeln zusammenfasst (S. 116—120), schließt das Buch.

Verf. vertritt die Ansicht, daß in U. III, wo es sich besonders um Einübung der Formen handele, ein Übungsbuch mit unzusammenhängenden Sätzen am meisten zweckentsprechend sei, weil so die Formen in ausgiebigerer und mannigfaltigerer Weise Verwendung fänden. Im Prinzip bin ich für den Anfang des Unterrichts mit diesem Grundsatz einverstanden. Es wird dadurch möglich, von den einfachsten Dingen auszugehen und zunächst die Aufmerksamkeit des Schülers auf ganz bestimmte grammatische Dinge zu konzentrieren. Dies sieht auch F. als wesent-

lich an. Daher beginnt er mit der einfachsten, der O-Deklination, und führt in dieser zunächst nur solche Wörter auf, welche im Accent keine Veränderung erleiden. Ähnlich verfährt er bei den beiden anderen Deklinationen. Dafs auch die Sätze anfangs recht kurz sind, ist zu billigen. Jedoch ist F. zu lange bei den einfachsten Satzformen stehen geblieben. Bei Nr. 16 ist die Regel angegeben, dafs nach den Verbis dicendi und sentiendi (soll heifsen putandi!) der Inf. resp. Acc. c. inf. steht; aber diese Regel ist in den nächsten Stücken gar nicht angewendet, später nur ganz vereinzelt, ausgenommen die letzten Seiten. Wenigstens von da an, wo das Verbum beginnt (54), konnten die Sätze ihrem Bau nach ohne besondere Schwierigkeit mannigfaltiger gestaltet und von da an öfter kleine zusammenhängende Übungen gebracht werden. Als durchführbar erwies sich dies ja schon in 21—23 und 43—48. Anderenfalls wird die Vorbereitung auf die Lektüre im wesentlichen Punkten aufser Acht gelassen. Sätze verschiedenartigsten Inhaltes werden zusammengewürfelt, triviale Lebensweisheit findet sich oft vorgetragen; die „bitteren Sorgen“ begegnen uns sehr oft; der Wein erscheint häufig als Sorgenbrecher (vgl. 12, 3. 16, 5, ebd. deutsch 2 u. a.). Auch andere Sätze sind wegen ihres Inhaltes oder der schiefen Vorstellungen, die sie zu erwecken geeignet sind, besser wegzulassen, so *Ἡ τῶν σοφιστῶν τέχνη οὐκ ἦν ἐσθλή* (14, 3). *Ἄδικος ἦν ἡ ζῆμια τοῦ δικαίου Ἀριστείδου* (19, 5). *Εἶδους μὲν κάτοπτρον χαλκός, νοῦ δὲ οἶνος* (33, 9). Eine eigentümliche Moral enthält der Satz: Sich zur Flucht zu wenden ist für den Soldaten nicht immer schimpflich (79, deutsch 16). Erheiternd wirkt der Satz: Die Freiheit der Römer wird durch Gänse gerettet (25, deutsch 6). Das Ostermannsche „ergötzen“ fehlt auch nicht: Durch welcher Dichter Gedichte werdet ihr mehr ergötzt als durch die des Homer? (52, deutsch 12, ebd. 13 und a. a. O.). Die Auswahl der syntaktischen Regeln im Anhang ist eine geschickte, doch ist abgesehen von den Pron. pers. und poss. mit ihrer Anwendung zu sehr gespart. Dagegen war aus der Formenlehre manches wegzulassen. Verf. steht hierbei noch ganz auf dem alten, von den neuen Lehrplänen mit Recht verpönten Standpunkt. Er bringt *γεωμέτρης*, *παιδοτρίβης*, die Feminina *βάλανος*, *βάσανος*, *δράσος*, bei der 2. att. Deklination *λαγώς*, *ταώς*, *κάλωσ* und zieht auch *ἀγῆρωσ* dahin. *Θρίξ* ist noch unter die unregelmäßigen Subst. gerechnet. Für *μυσαίτατος*, *ισαίτατος*, *ἠσυχάτατος* sind mehrere Sätze vorhanden. Auch das Verbum *κλάζω* fehlt nicht. Eine Menge von teils nur in der Poesie vorkommenden, teils seltenen Vokabeln treten uns in den Übungsstücken entgegen. Diese setzt Verf. getrennt von den zu memorierenden Vokabeln über jedes einzelne Stück. Aber wozu dem Schüler überhaupt Vokabeln im Anfangsunterricht vorführen, die ihn nicht auf die erste Lektüre, welche er treiben soll, vorbereiten? Wie diese Dinge end-

lich aus den Übungsbüchern zu tilgen sind, so dürfen auch nicht Formen geduldet werden, die der Schüler später nicht schreiben darf. Dies gilt von *τοὺς γονεῖς* (69, 9), *μεταλλαχθεῖς* (71, 8), *ἑβλάφθην* (71, 3. 4), *ἐστάλθην* (81, 12), *πέσωσμαι* (78, 8) (NB. Verf. schreibt stets *σώζω*), *ἀπηγόρευσε* st. *ἀπέειπε* (S. 95, Z. 8 v. o.), *λέλεγμαι* (71, 13). Ich würde auch Formen wie das öfters gebrauchte *ἔλεξα* und wie *ταραχθήσομαι* (71, 1 st. des gewöhnlichen *ταράξομαι*) vermeiden. Das Fut. *ἀθροισῶ* (76, 5 für *ἀθροίσω*) kenne ich nicht. S. 92, Z. 8 v. u. steht der unangenehme Lapsus *αἱ ναῦς*, S. 64 Nr. 63, 16 *μηχανοίμεθ'* ἄν st. *μηχανώμεθ' ἄν*, S. 46, Z. 8 v. u. *ἔξήκοντα* st. *ἑξακοσίου*.

Auf dem Gebiete der Syntax muß leider manches als falsch bezeichnet werden. Das attributive Adjektivum ist wiederholt unrichtig gestellt, z. B. 17, 10 *ἐν τῇ τραπέζῃ ἀργυρᾷ*. 34, 12 *τοῦ πολέμου Πελοποννησιακοῦ* (so auch 73, 6, ferner in der Überschrift S. 92 und in dem Texte des Stückes), 66, 9 *τοῦτον τὸν ἄνδρα εὐσεβῆ*. S. 92, 4 *ὑπὸ τοῦ ὄλιγου στρατεύματος Ἑλληνικοῦ*. S. 106 Vok. zu 43—48 *τὸ ἄρμα ὄρεπανηφόρον*. Nr. 16 ist die Regel über den Acc. c. inf. nach den Verbis dicendi und putandi angegeben. Als einziges Beispiel im ganzen Stück steht der Satz *νῦν δὲ τὴν γῆν σφαίραν εἶναι δῆλον* (!). *Παρά* ist wiederholt bei Sachen mit dem Dativ verbunden, so 6, 8 *παρὰ τῇ πηγῇ*, ebd. im Deutschen 9 soll es so übersetzt werden. 56, 2 *Τὰς δὲ δένδρα οὐχ ἡμῖν, ἀλλὰ τοῖς ἐχθροῖς ἐπεπνενύκειμεν* ist hinter *ἡμῖν* einzuschieben *αὐτοῖς*. 71, 20 *Ἐφοβήθημεν μὴ αἱ ἡμέτεραι τάξεις ταραχθεῖεν, πρὶν ἂν ὑμεῖς βοηθήσαιτε* ist *ἂν* zu streichen. 62, 17 heißt es: Einen Mann, der solches zu thun wagt (part. mit *ἂν*), möchten wohl alle bewundern und ehren. Auch hier ist *ἂν* beim Part. wegzulassen. S. 92, Z. 3 und 4 muß zu *Μιλτιάδου ἡγεμόνος* noch hinzutreten *ὄντος*, oder es ist überhaupt ein Part. zu setzen. Das deutsche *und nicht, aber nicht* ist einfach durch *οὐδέ, μηδέ* übersetzt, auch im Anschluß an einen affirmativen Begriff, so 55, 1. 66, 11. 81, 1. *Bald — bald* heißt nicht *τότε μὲν — τότε δέ*, sondern *τοτε μὲν — τοτε δέ*, s. S. 93, 2, Z. 1; S. 95, Z. 2ff. und unter den Vokabeln S. 111, Sp. 2, Z. 11 v. u.

Dem Inhalte nach ist mir aufgefallen 31, 5: „Die auf den waldigen Gipfeln des *Kithäron* zurückgelassenen Kinder der Spartaner waren die Speise von wilden Tieren“ und die Bemerkung, daß durch den peloponnesischen Krieg die Macht Athens und Sparta vernichtet worden sei (S. 92, II, 1).

Die Schreibweise der Eigennamen ist keine konsequente. Neben Alkibiades (28, deutsch 1) findet sich Alcibiades (41, d. 11). Tarsus heißt es 47, Z. 2, unter den zugehörigen Vokabeln steht Tarsos, im Verzeichnis der Eigennamen wieder Tarsus. Alexander (= Paris) steht 18, d. 6, Lysander 76, 1, die Makedonier 26, d. 9, Kilikien unter den Vok. von 43—48, Lacedämonier 76, d. 1 und

77, d. 7. Sogar in demselben Worte zeigt sich die lateinische und die griechische Schreibweise: Kyros 3, d. 2 und 8, Kydnus 46, Z. 4, Mäandrus 50, d. 6.

Indem ich manche Einzelheiten übergehe, notiere ich noch eine Anzahl Druckfehler. Vordrb. 7, Z. 2—3 *συμμάχαις* (st. *-οις*). 8, d. 5 Verläumdung. 26, d. 8 Lybiens. 33, 2 *Τερόπεθα* (*Τερόμ.*). 39, d. 15 Eine Hand wascht. 44, Z. 4 *σαθμούς* (*σταθμ.*). 51, d. 7 folgendes (Folg.). 58 ist in 11 und 18 an den Perserkönig zu denken, also der Artikel wegzulassen. 65, d. 8 ist „zu“ zu streichen. 70, 5 steht *ἀποκεχηρήσει* (für *ἀπεκ.*). 76, d. 11 statt zu bestimmen soll es heißen zuspinnen. S. 93, III, 1, Z. 6 soll statt *καὶ ἀντὶ* gelesen werden *ἀντὶ καὶ*. S. 94, 5 steht *τοῦ Μενέλειος* (ς del.). S. 97, 1 fehlt unter den Vokabeln *ὁ μάγος*. S. 101, 24 gehört *τὸ* statt vor *ἕαρ* schon eine Zeile höher vor *νέκταρ*. Besonders zahlreich sind die Accentfehler. S. 28, Z. 3 v. u. *σύριγξ*. Nr. 27, 9 *τῶν λαγῶν*. 34, 10 *Θῶραξ*. 36, Vok. *σιδηρός*. 38, Vok. *πολυλόγος*. 44, Z. 9 *ἐκτόν*. 51, 3 *τοῦτον*. 51, 9 *φίλος μου ἔστιν*. 76, Vok. *Παναθηναῖα*. 76, 10 *φιλον*. 80, 11 *τούςδε*. S. 93, III, 1, Z. 5 *πλοῦτω*. S. 102, 27 ist *κῆρυξ* betont, im entsprechenden Texte 55, 2 *κῆρυξ*. Das *ν ἐφαλευστικόν* ist an unzähligen Stellen vor Konsonanten gesetzt.

Glogau.

Georg Bordellé.

Günther Alexander E. A. Saalfeld, Griechisches Vokabularium, systematisch für die Schule bearbeitet. Paderborn, Schöningh, 1884. VI u. 161 S. 2 M.

Der Verf. bezeichnet das vorliegende Vokabularium als ein „Lernbuch für Anfänger . . . als Beigabe zu jeder griechischen Schulgrammatik zu verwerten“; er will allen „überflüssigen Ballast“ vermeiden und beschränkt sich daher lediglich auf die attische Prosa, berücksichtigt aber auch die Eigennamen, welche allerdings „nicht geradezu, wie die übrigen, auswendig gelernt werden“, sich aber so durch den Druck „dem Auge des Neulings“ einprägen sollen. Demgemäß werden denn in 7 Kapiteln (Kap. I. Erste oder A-Deklination. § 1. Wörter auf *-η*, Artikel *ἡ*: 1. Oxytona *-ῆ*, *-ῆς*; 2. Perispomena *-ῆ*, *ῆς*; 3. Paroxytona *-ῆ*, *-ῆς* etc. etc.) und einem Anhang („Adverbia temporis, loci, modi“) auf 161 Seiten solche Vokabeln zusammengestellt, die nach des Verfassers Ansicht geeignet sind, „die Lektüre der auf dem Gymnasium gelesenen prosaischen Schriftsteller nach Kräften zu unterstützen“.

Ob in der kurzen Zeit des griechischen Elementar-Unterrichts es möglich sein würde, das Buch nach des Verfassers Absicht nützlich zu verwenden, dürfte einigermaßen zweifelhaft sein: eher möchte für diesen Zweck denn doch noch eine sachliche Anordnung der Vokabeln zweckmäßig sein; und jedenfalls müßten für die Praxis des Unterrichts noch starke Streichungen vorge-

nommen werden: selten würden wohl, um nur die ersten paar Seiten zu berücksichtigen, Schüler in die Lage kommen, Vokabeln wie *βολή, στροφή, σφαγή, τριβή, ἀλλαγή, ἀγωγή, αμοιβή* (übrigens einer der wenigen Druckfehler, die uns aufgestoßen), *διδασχί, πλησμονή, ἀναβολή, ἀναγραφή, ἀναγωγή* etc. zu bedürfen; und zum „Ballast“ rechnen wir doch Bemerkungen wie „*Μεσσήνη*, südwestliche Landschaft des Peloponnes, jetzt *ΜαυροΜατία*“; „*Οἶτη*, thessalisches Gebirge, jetzt *Κουμάττα*“; „*Νύμφη*, eine der personifizierten Naturkräfte in Busch, Feld und Gebirge“ etc. — Uns scheint die ganze, gewifs mit Fleifs angelegte Sammlung für die Schulpraxis nicht gut verwertbar.

Rawitsch.

F. G. Hubert.

- 1) C. Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen. Nebst Themen zu schriftlichen Aufsätzen, in Umrissen und Ausführungen. Ein Hilfsbuch beim Unterricht in der Litteratur und für Freunde derselben. Vierte Reihe. Sechste Auflage. Leipzig, F. Brandstetter, 1883. VI u. 397 S. 3,50 M.

Gudes Erläuterungen haben sich schnell die verdiente Anerkennung errungen. Schon liegt die 6. Auflage des 4. Teiles vor. In demselben sind die Gedichte der neuesten Zeit besprochen; die der Romantiker machen den Anfang, die Kriegslieder von 1870 bilden den Schluß. Weggelassen ist diesmal A. Grün, was ich schon um deswillen bedauere, weil nun Deutsch-Österreich ganz unvertreten geblieben ist.

Das Buch bietet dem Lehrer gute, vielfach treffliche Belehrung; es verzichtet auf gelehrtes Beiwerk und führt unmittelbar zur Sache. Mit Rücksicht auf diese Vorzüge kann ich mich der weiteren Empfehlung enthalten und darauf beschränken, einige Bedenken und Wünsche auszusprechen.

Für durchaus nötig erachte ich, dafs auf die Quelle, aus welcher der Dichter nachweislich geschöpft hat, hingewiesen und der Wortlaut mitgeteilt wird. So durfte die Herodoteische Erzählung von Arion bei der Erklärung des entsprechenden Schlegelschen Gedichts nicht fehlen. Durch solche Zugabe wird dem Lehrer die bequeme Gelegenheit geboten, den Schüler in die Werkstatt des Dichters zu führen und ihm so Ehrfurcht vor der Gestaltungskraft des Dichters einzuflößen.

Dafs die deutschen Stunden nicht zu naturgeschichtlichen Erörterungen benutzt werden dürfen, ist eine sicherlich richtige Bemerkung (S. 192 A.). Wenn aber der Verf. andeutet, es könne der Lehrer des Deutschen bei Erklärung von Uhlands Einkehr oder Hebels Habermus der genaueren Kenntnis der darin behandelten Naturgegenstände entbehren, so heifst das, den Wert der Naturwissenschaft herabsetzen lehren. Oder sollte es wirklich der Wertschätzung des Hebelschen Gedichtes schaden, wenn den Schülern, wenn nicht alle mit dem Haferhalm vertraut sind, zu Anfang der Stunde ein solcher gezeigt würde?

Die gegebenen Erläuterungen sind verständig. Nur der einen Behauptung muß ich widersprechen, daß Platen in seinem Gedichte „das Grab am Busento“ mit den Schatten tapferer Goten die abgeschiedenen, nicht die lebenden Krieger gemeint hat, welche dem Dichterauge schattenhaft erscheinen. Ebenso wenig ist bei der aus den Wassern erschallenden Antwort an Worte Alarichs zu denken. Es ist vielmehr damit auf die Teilnahme hingewiesen, welche die Natur an dem Trauerfalle nimmt, die Klage des Flusses trägt eine Woge der andern zu. Heinrich Heine hat es dem Verf. angethan, bei aller Abneigung gegen den ungezogenen Liebling der Grazien haftet er ihm so fest im Gedächtnisse, daß auch dort, wo keine besondere Veranlassung vorliegt, seiner gedacht wird (S. 283. 296. 360. 370 A.). Ist es denn wirklich nötig, dem Leser die Freude am Schönen durch das Heranziehen des Abstossenden zu trüben? Ebenso ist bei Besprechung der patriotischen Dichtung Freiligraths der Hinweis auf Herweghs Verbissenheit (S. 374) eine überflüssige Zuthat. Auch die Klage über manche unerfreuliche Erscheinung der Gegenwart gehört nicht in ein Buch, das dazu bestimmt ist, die deutschen Stunden zu Erbauungs- und Andachtsstunden machen zu helfen (vgl. S. 150 A.); ein Band, welcher die Entwicklung Deutschlands zum neuen Kaiserreiche geleitet, muß mit einem hoffnungsfreudigen Ausblick schließeln, nicht mit der Klage über die Vorliebe unseres Volkes für das Fremde oder das Vordringen des Materialismus.

In den geschichtlichen Angaben kommen einzelne Versehen vor. Nicht mit dem Kreuze auf der Brust (S. 77) zog man gegen die Ungläubigen. Auch ist es ungenau, wenn es heißt, daß Schill die Besatzung Stralsunds in wilder Flucht auseinander sprengte (S. 66), daß Konrad II. gleichzeitig mit seinem jüngeren Vetter zum Kaiser gewählt (S. 313) und Blücher bei Lützen verwundet aus dem Kampfe getragen wurde (S. 58). Für Blüchers Leben ist Renneberg zu Grunde gelegt; eine Vergleichung mit dem auf genauester Quellenforschung beruhenden Buche Wiggers würde dem Verf. zeigen, wie wenig zuverlässig sein Gewährsmann ist. Auf Rügen, nicht in Mecklenburg, trat Blücher ins schwedische Heer; Kornett, nicht Fähnleinführer, ward er im Bellingschen Husarenregiment. Auch kehrte er nach seiner Entlassung nicht nach Mecklenburg zurück, noch weniger ist er von seinem Kreise zum Landrate gewählt worden.

Die beigelegten Themen und ihre Ausführung sind ansprechend; nur der Ausdruck „Hochbilder deutscher Frauen“ gefällt mir nicht. Auch sind die Einleitungen zu den Aufgaben „das deutsch-patriotische Lied“ und „der hohe Rang des Rheins“ nicht gut, da in ihnen von dem ohne einleitenden Gedanken erfaßten Thema zu fernem Liegendem abgeschweift und dann wieder umgekehrt wird. Auffallend ist ferner, daß der Verf., während

er richtig sagt, daß Hebels allemanische Gedichte bei der Übertragung in das Hochdeutsche an Zauber verlieren (S. 186), eine derartige Aufgabe in Vorschlag bringt (S. 197).

Die Darstellung ist frisch und, wo der Gegenstand dazu Veranlassung giebt, schwungvoll. An einzelnen Wendungen und Sätzen nimmt man Anstoß. So liest man: „Kleist ging an der fieberkranken romantischen Schule zu Grunde“ (S. 30), „der Liebe den Adelsbrief des Herzens aufdrücken“ (S. 220). „Hoffnungen, welche die Freiheitskriege geweckt hatten und unerfüllt geblieben waren“ (S. 391); „zwei, zu denen sein Herz sich als Würtemberger und als Sänger hingezogen fühlt“ (S. 365). Das Wortungeheuer Jetztzeit kehrt öfter wieder. Auch liest man ungern: wenn jeder zurückschreckt (S. 118), das Licht verlöschte (S. 230), der Dichter verflechtet (234).

Zum Schlusse will ich noch darauf hinweisen, daß das Buch durch Tilgung unnötiger Fremdwörter an Wert gewinnen würde. Der Verf. hat eine große Vorliebe für die Zeitwörter auf ieren, er braucht nicht nur motivieren, persiflieren, orientieren, sondern auch prädisponieren, sympathisieren, fraternisieren, individualisieren, ironisieren, einregistrieren u. dergl. Auch manch anderes Fremdwort könnte fehlen, so Raffinement, Napoleonsenthusiasmus, Identifikation, Kulminationspunkt, Effekthascherei, eminent, grandiose Produktion, konglomeratartig, Reaktion u. s. w. Wenn es bei der Schilderung des Heldensinnes der deutschen Frau heißt, daß 1813 in den Krankenhäusern die zartesten Damen Ausdauer entwickelt haben, so klingt das gerade so eigenartig, als wenn bei der Einweihung des neuen Universitätsgebäudes zu Straßburg der Trinkspruch auf den Gründer des deutschen Reichs mit den Worten begann: Kaiser Wilhelm ist der erste Name, der in diesen Räumen offiziell gerufen werden darf¹⁾.

Damit sind meine Wünsche erschöpft bis auf den einen, daß es dem Verf. bald vergönnt sein möge, eine neue Auflage seines wertvollen Buches zu veranstalten.

- 2) K. Dorenwell, Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen. Ein Handbuch für Lehrer. Zweiter Teil. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1884. VI u. 308 S. 4 M.

Dem im vorigen Jahre erschienenen 1. Teile des Buches von Dorenwell ist nun der 2. Teil gefolgt. Die Anlage ist in beiden gleich. Der ausgesprochene Grundgedanke, den Schüler durch den Hinweis auf Musterstücke zu eigenen Leistungen anzuleiten und vom Leichten zum Schweren zu führen, ist auch hier mit Geschick und Sachkenntnis durchgeführt. Das Buch, bei dessen Abfassung

¹⁾ Das Fremdwörterunwesen wuchert trotz manches redlichen Widerstrebens derart in unserer Sprache, daß die Schulbehörden ernstlich auf Mittel zur Abwehr sinnen sollten. Gerade dieser Gegenstand würde sich zur Beratung auf den Direktorenversammlungen eignen.

manche ähnliche Hilfsmittel zu Rate gezogen sind, zerfällt in 2 Abschnitte. Der 1., welcher für Quarta benutzt werden soll, bringt Fabeln, Parabeln, epische Dichtungen, Erzählungen aus der Sage und Geschichte, endlich Beschreibungen. Zu den gegebenen Musteraufsätzen wird vielfach die Anordnung (hier Plan genannt) beigelegt und für die Nachbildung durch Angabe der wichtigsten Gedanken die erforderliche Hilfe gegeben. Freilich, ob es trotz dieser möglich ist, die Quartaner zur Erfindung von Fabeln zu bringen, erscheint mir ebenso zweifelhaft, wie ob dieselben zur Deutung aller angeführten Parabeln imstande sein dürften. So ist die Aufgabe, die Erzählung vom kostbaren Kräutlein auf die Pilgerreise durchs menschliche Leben zu deuten, nur gereiften Schülern zuzumuten und auch dann besser an die Kreuzschau anzulehnen. Die Besprechung der herangezogenen Rätsel ist gut. Ebenso ist die Behandlung der Aufgaben, welche an Stoffe aus der epischen Poesie oder aus der Sage und Geschichte angelehnt sind, ansprechend und lehrreich. Dafs dabei die deutsche Sage angemessene Berücksichtigung gefunden hat, ist löblich, doch sähe man lieber die aus entlegeneren Stücken genommenen Erzählungen wie die von Ortnit und Wolfdietrich mit bekannteren, etwa solchen aus dem Herzog Ernst oder dem Alexanderliede gewählt, vertauscht. Hier und da erscheint ein überflüssiger Name. So gut wie in der Einleitung zur Schlacht bei Waterloo der Name Grouchys verschwiegen und einfach ein General geagt wird, mit noch mehr Recht könnten Namen wie Kinyras (S. 48), Helmigis, Peredeus (S. 56) unterdrückt sein. Die Sage von Marcus Curtius kann ohne Schaden dem lateinischen Aufsätze überlassen werden, für den deutschen liegen wirklich in der vaterländischen Sage und Geschichte wertvollere Beispiele von Aufopferung vor. Die Erzählung von der Schlacht bei Leipzig enthält leider zu viele trockene Namen und Zahlen; wie viel eindrucksvoller würde die Darstellung des Sieges von Möckern in Anlehnung an die Persönlichkeit Yorks oder der Aufmarsch des Bülowischen Heerteils vor dem Sturme am 19. Oktober sein!

Zuletzt kommen Beschreibungen an die Reihe. Die für diese Stoffe gegebene Anweisung ist zwar sonst richtig, doch enthält sie einen Ausspruch, dem entgegengetreten werden mufs. Der Verf. behauptet nämlich, es handle sich darum, dafs der Schüler sich eine geistige Anschauung von Dingen bilde, die ihm nur durch das Wort des Lehrers im Unterrichte vorgeführt würden, nicht aber aus eigener Anschauung bekannt wären. Mag der Lehrer einen Straufs auch noch so genau beschreiben und die wesentlichen Merkmale von den unwesentlichen scheiden, ohne Zubhilfenahme einer guten Abbildung¹⁾ wird das Bild verschwommen bleiben und die darüber gelieferte Arbeit alles eher sein als eine Beschreibung.

¹⁾ Beschreibungen von Bildern eignen sich ohnehin sehr gut zu Aufgaben sowohl in den mittleren als oberen Klassen.

Unter den vorgeschlagenen Aufgaben sind die über Pferd, Ziege, Storch so allgemein gehalten, daß der Schüler in Lehrbüchern oder seinem naturgeschichtlichen Leitfaden zu viel Vorarbeit findet, will der Lehrer ihn nicht zum peinlichen Festhalten an dem Mitgeteilten nötigen.

Der 2. Abschnitt des Buches, welcher für den Unterricht in der Tertia bestimmt ist, bespricht schwierigere Erzählungen aus der Geschichte und Sage, dann Beschreibungen, Schilderungen, Gedichte, Charakteristiken, Sprichwörter und Abhandlungen. Auch hier zeigt sich dieselbe Besonnenheit bei der Auswahl der Musterstücke und der Aufgaben. Unter den geschichtlichen Themen eignen sich die über die Schlacht bei Marathon, am Granikus u. a. nicht zur häuslichen Bearbeitung, die zuletzt gegebenen Stücke über die Merkwürdigkeit der Jahreszahl 40 in der preussischen Geschichte und die Ereignisse am 18. sind zu trocken. Dasselbe gilt von späteren Beschreibungen, welche unsere Zeitrechnung und das Kirchenjahr betreffen. Von den folgenden Aufgaben aus der Naturgeschichte oder der Geographie wird der Lehrer des Deutschen manche nur dann verwenden können, wenn er auch den Unterricht in diesen Gegenständen erteilt. Hübsch sind die Beschreibungen, welche sich an die Lektüre anlehnen, eine Vermehrung derselben dürfte erwünscht sein. Mit welchem Rechte freilich die Waffenrüstung des Achilles hierher gesetzt ist, sieht man nicht. Die Schilderungen und Besprechungen von Gedichten geben zu Ausstellungen keinen Anlaß, dagegen sind die Charakteristiken, Bearbeitungen von Sprichwörtern und Abhandlungen kaum schon auf dieser Stufe verwendbar. Auch ist davor zu warnen, den Schülern bei der Erklärung von Sprichwörtern zu empfehlen, in der Einleitung von allgemeinen Bemerkungen über die Sprichwörter auszugehen, wie S. 275 geschieht, oder in der Anführung ähnlicher Aussprüche ohne weiteres Beweise für die Wahrheit des zu behandelnden Ausspruches zu sehen, wie S. 285 angedeutet wird.

Zum Schlusse noch einige sprachliche Bemerkungen. Die Zahl der Fremdwörter ist nicht groß, könnte aber noch ohne Schwierigkeit vermindert werden. Traktieren (S. 6), Gratulanten (S. 40), dressiert, Paidonomos (S. 118), Trireme (S. 119), Sauvegarde (S. 136), Billetverkaufsbureau (S. 211) u. a. sind ein lästiger Ballast. — Auffällig ist sodann, daß, während es S. 178 richtig heißt: Beschreibungen im Anschlusse an die Lektüre, bei den einzelnen Aufgaben im Anschlusse gesagt wird. Eine andere bemerkenswerte Verschiedenheit erscheint in den Überschriften. Neben der richtigen Fassung nach Schillers Gedicht „Der Kampf mit dem Drachen“ oder Erzählung nach Bürgers Gedicht „Der brave Mann“ liest man im Anschlusse an „Der Schenk von Limburg“, Charakterschilderung der handelnden Personen in „Die Bürgschaft“, die vier Altersstufen in „das Gewitter“ von Schwab und dergl. Die im Grunde genommen sehr überflüssigen Anführungszeichen, welche zudem nur für das Auge, nicht für das

Ohr da sind, können den Fehler gegen die Sprache wohl etwas verstecken, aber nicht entschuldigen. Goldene Worte hat über solche dem Zeitungsdeutsch entlehnten Wendungen Rudolf Hildebrand geredet (Vom deutschen Sprachunterricht 2. Aufl. S. 37 ff.), — aber sie haben noch immer nicht die nötige Beachtung gefunden. Von erheblichen Druckfehlern seien erwähnt: mit verbundenen Augen (S. 30), Bimon (S. 120), Heinrich IV. (S. 131), Belagerung der Festung Accon, dem jetzigen J. (S. 131), Oberwachmeister (S. 137).

Mit Spannung darf man dem letzten Bande des anregenden Werkes entgegensehen.

3) P. Knauth, Kleine deutsche Grammatik für Gymnasien. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. IV u. 36 S. 0,50 M.

Dieser kurze Leitfaden bietet in knapper Fassung etwa das, was von der Grammatik der Muttersprache ein Gymnasiast lernen muß. Der Stoff ist in 3 Abschnitten behandelt; erst wird die Lautlehre, dann die Wortlehre, endlich die Satzlehre besprochen. Ein Anhang, welcher die wichtigsten Figuren und Tropen umfaßt, bildet den Schluss. An manchen Stellen sind passende Aufgaben hinzugefügt oder angedeutet.

In allen wesentlichen Punkten bin ich mit dem Verf. einverstanden. Für gewagt halte ich die Bemerkung, daß die Aussprache S-tein durchaus falsch ist (vgl. u. a. Weigand, Wörterbuch unter st) und für verkehrt die Weisung, das Wort schreibe wie schreibe zu sprechen. Die Einteilung der Stofslaute in harte und weiche ist übergangen, obschon sie für die Darlegung der Lautverschiebung unentbehrlich ist.

In der Wortlehre (und ähnlich in der Satzlehre) fällt eine gewisse Ungleichheit in den Benennungen auf. Trotz der Bezeichnung Substantiv und Adjektiv erscheinen später Fürwort und Zahlwort, und während es S. 4 heißt Numerus (Zahl), steht S. 23 Zahl (Numerus). Eigentümlich klingt auch: Die konkreten Substantive zerfallen in Eigennamen, Gattungsnamen u. s. w. (S. 3), und der Ausdruck Rufkasus ist geradezu wunderlich. Am besten wäre überall der deutsche Name bevorzugt.

Für die alte Form des Genetivs und Dativs der schwachen Feminina empfiehlt sich die Heranziehung möglichst bekannter Beispiele, wie des Verses: Festgemauert in der Erden, Gott des Himmels und der Erden, lacht des Todes und der Höllen u. dergl. Auch für die Formen gewönne, hülfe u. s. w., auch zween, zwo liegen dem Schüler bekannte Beispiele aus der Bibel nahe, auf welche hingewiesen sein könnte, z. B. was hülfe es dem Menschen, wenn er gewönne; niemand kann zween Herren dienen; zwo junge Tauben.

Bei der Erklärung der schwachen Konjugation hätte schärfer die Zusammensetzung betont und die entsprechenden ahd. Formen beigelegt werden müssen. Nicht gut ist es, daß das Gerundiv ein zu lobender derartig mit laudandus zusammengestellt

wird, als seien beide Worte auf gleiche Weise entstanden. Auch ist die S. 11 gegebene Erklärung eigentümlich; es heisst da: Die Formen der Konjugation sind a) die Personalendungen, b) das Thätigkeitsverhältnis, c) das Zeitverhältnis. Löblich ist aber die Bemerkung, dass die Weglassung des e im Dat. Sing. durchaus fehlerhaft ist.

In der Satzlehre sind die Neuerungen Fr. Kerns mit Mafs benutzt. Bisweilen kommen einige überflüssige, gelehrt klingende Bemerkungen zum Vorschein, so die, dass die Nebensätze koincident, antecessiv oder subsecutiv sind. Gut ist dagegen in der Lehre von den Satzzeichen die Warnung vor dem übermäfsigen Gebrauch der Anführungszeichen.

Der Anhang bringt eine dankenswerte Zugabe, die wichtigsten Tropen und Figuren mit Beispielen aus der deutschen, lateinischen und griechischen Litteratur. Bei Metapher und Metonymie fehlt die griechische Form; als Erklärung für beide empfiehlt sich etwa: Vertauschung durch einen bildlichen und Vertauschung durch einen verwandten Ausdruck. Epiphora und Epanalepsis sind entbehrlich. Die Erklärung, in dem Goetheschen Verse: „Wer nie sein Brot mit Thränen afe“ sei unter Thränen allgemein Kummer zu verstehen, halte ich für falsch. Es sind, wie zudem die folgenden Zeilen beweisen, wirkliche Thränen, natürlich Thränen des Schmerzes gemeint, allein der grübelnde Grammatiker, der, um nur eine feine grammatische Bemerkung anzubringen, die anschauliche Darstellung des Dichters preisgiebt, hat hier einen Tropus aufgefunden. Irre ich nicht, so wird nach dieser Richtung noch mannigfach gefehlt. Auch in dem Verse: „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut“ vermutet kein harmloser Leser etwas Besonderes. — Die Erklärung der Allitteration ist, da nur ihr Gebrauch im Verse beachtet ist, zu eng gefasst.

Für eine neue Bearbeitung des Buches empfiehlt sich die Einfügung einer sprachgeschichtlichen Einleitung, in der auch das Wort deutsch erklärt und der Bedeutung der Brüder Grimm gedacht wird, eines Abschnittes über die Betonung und endlich der Hauptregeln der Wortbildung.

Pyritz.

C. Blasendorff.

Dichterleben. Mit einer Einleitung von L. H. Fischer. (Kollektion Spemann, Band 68.) 250 S. 1 M.

Die rühmlichst bekannte Spemannsche Sammlung hat weiteren Kreisen schon eine große Zahl bedeutender litterarischer Schöpfungen zugänglich gemacht und das hie und da geschwundene Interesse für manche Dichtung wieder neu belebt. Dazu gehören nun auch Tiecks Novellen, die sich zu ihrer Zeit ja bekanntlich, und zwar mit Recht, großen Beifalls erfreuten. Den Inhalt dieses ersten vorliegenden Bandes, welcher, wie alle Teile der Kollektion Spemann geschmackvoll gebunden für einen eigentlich beispiellos

billigen Preis zu haben ist, bilden zwei Novellen, welche sich auf Tiecks Shakespearestudien beziehen und die den Stoff dorthin entnehmen. Sicherlich konnte der Neudruck Tieckscher Schriften nicht besser inaugurirt werden; abgesehen davon, daß sie zu den fesselndsten Erzählungen des einst so hoch gefeierten Novellisten gehören, erschließen sie uns doch gerade die Welt, in der Tieck mit Vorliebe weilte, aus der er mit A. W. v. Schlegel für das deutsche Volk Schätze hob, deren wir uns noch erfreuen. Diese Novellen gerade sind ein Zeugnis dafür, mit welchem feinen ästhetischen Verständnis Tieck den Genius Shakespeares, sein Wachsen und Werden begriff und erfaßte.

Mit Einsicht und Liebe weist die Einleitung des Herausgebers auf den ästhetischen und historischen Wert der beiden unter einander zusammenhängenden Erzählungen hin, deren zweite übrigens aus zwei Teilen besteht. Während die erste Novelle eine Episode aus Shakespeares Jugend behandelt, schildert der erste Teil der zweiten denselben im Anfang seiner dichterischen Laufbahn; im zweiten erscheint der Dichter auf der Höhe seines Ruhmes. Da der von Tieck behandelte Stoff im ganzen mit den Überlieferungen über Shakespeares Leben und Wirken übereinstimmt, so haben wir es, abgesehen von den hier und da hervortretenden subjektiven Auffassungen mit historischen Novellen zu thun. Auch die Personen, mit denen der Erzähler den großen Dichter in Beziehungen treten läßt, sind historisch, wie auch hinsichtlich des Schauplatzes historische Treue gewahrt ist.

Weiteres zur Empfehlung dieses neuen Abdrucks Tieckscher Erzählungen hinzuzufügen scheint völlig überflüssig. Allen Freunden einer gediegenen Lektüre wird derselbe sehr willkommen sein.

• Posen.

R. Jonas.

Victor Duruy, *Geschichte des römischen Kaiserreichs von der Schlacht bei Actium und der Eroberung Ägyptens bis zu dem Einbruche der Barbaren*. Aus dem Französischen übersetzt von Prof. Dr. Gustav Hertzberg. Mit ca. 2000 Illustrationen in Holzschnitt und einer Anzahl Tafeln in Farbendruck. Leipzig, Schmidt u. Günther, 1895. Imp. 8. S. 1—544, Lief. 1—17, à 80 Pf.

Es ist mit Freuden zu begrüßen, daß Duruys in der wissenschaftlichen Welt wohlbekanntes Werk in dem die Kaisergeschichte umfassenden Teile durch eine vortreffliche deutsche Übersetzung weiteren Kreisen zugänglich gemacht ist. Als vortrefflich ist die Übersetzung unbedingt zu bezeichnen; Hertzberg beherrscht nicht nur, woran niemand zweifeln dürfte, den behandelten Stoff vollständig, sondern er besitzt auch die Fähigkeit, die Darstellung des Verfassers in gleich geschmackvoller Form wiederzugeben. Das Werk liest sich sehr angenehm und kann auch von den Schülern der oberen Gymnasialklassen mit bestem Nutzen studiert werden, zumal das Verständnis durch zahlreiche Illustrationen gefördert wird, die

ebenso zweckmäßig ausgewählt wie technisch vorzüglich ausgeführt sind. Ganz besonders willkommen ist die Beigabe zum 12. Hefte: Karte der Entwicklung des römischen Reiches von W. Sieglin, die fleißig gearbeitet, sehr übersichtlich und (in Heft 14) durch „kurze Erläuterungen“ erklärt ist. Die 17. Lieferung reicht bis zum Tode des Tiberius.

Das treffliche Werk, von der Verlagshandlung in wahrhaft würdiger Weise ausgestattet, sollte in keiner Gymnasialbibliothek fehlen.

H. J. Müller.

1) C. Bänitz, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. 3. Aufl. Berlin, Stubenrauch. 179 S. Mit 803 Holzschn. 1,20 M.

Die Lehrbücher des Verfs erfreuen sich einer gewissen Verbreitung und man röhmt ihnen den Vorzug des methodischen Fortschreitens vom Leichterem zum Schwereren nach. Man ist so weit gegangen zu sagen, daß diese Bücher einer weiteren Empfehlung überhaupt nicht bedürfen. Daß eine Stellung hors ligne die Kritik herausfordert, ist selbstverständlich, und wenn ein Buch, das mancherlei äußere Vorzüge besitzt, diesen Platz in Anspruch nimmt, so muß es gegen eine sachliche Kritik unbedingt gefestigt sein und diese zu üben sei nun versucht. Vorweg sei bemerkt, daß wir (mit Ausnahme eines Fehlers) nie in die Kontroverse über die Deutung wissenschaftlich streitiger Punkte eintreten, sondern das Buch nur auf die Methodik hin untersuchen werden.

Erstlich ist die vom Verf. durchgeführte Unterscheidung von Kursus I (einzelne Arten) und Kursus II (Betrachtung mehrerer Arten derselben Gattung) nicht gut durchzuführen und theoretisch sehr anfechtbar. Wir haben in unserer Flora eine ganze Reihe von Pflanzen mit so prägnanten Gattungs-Kennzeichen, daß die Schüler sie als zusammengehörig erkennen. Gelbblühende Kru-ciferen (z. B. Brassica und Sinapis), Ranunculus sp., Umbelliferen sp., d. h. also gerade die Pflanzen, mit denen wir zuerst zu arbeiten haben, werden dem Lehrer vorgelegt. Sucht man die eine Pflanze heraus und ignoriert die andere, so opfert man dem Schema zu Liebe das Beste, was der botanische Unterricht an formell bildender Kraft besitzt, nämlich den Schüler selbst sehen, vergleichen und — sit venia verbo — selbst forschen zu lehren. Es ist geradezu ein Glück, daß wir in unserer Frühlingsflora eine Anzahl häufiger Pflanzen besitzen, die für den Unterricht dies leisten, und 9—11jährige Knaben (das Durchschnittsalter für VI) sind nach ein paar einleitenden Stunden sehr wohl imstande einem solchen Unterricht zu folgen. Ein Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren ist bei dieser Art der vergleichenden Betrachtung keineswegs ausgeschlossen.

Als Verstofs gegen ein methodisches Fortschreiten ist alsdann zu bemerken die Durchnahme von Gramineen in Kursus II (also Quintanerpensum), vgl. S. 22. § 29. Glaubt der Verf. wirklich, daß eine Blütenform, zu deren genauerem Verständnis der Monocotylentypus und seine häufigsten Abänderungen fest eingepägt sein muß, Quintanern verständlich zu machen sei, und sollen Schüler, noch ungeübt im Gebrauch und oft genug nicht einmal im Besitz einer guten Lupe, die Einzelheiten von Fig. 33 und 35 herausfinden? Das bei der jetzt herrschenden Hygienomanie beliebte Wehgeschrei wegen Überanstrengung der Sehkraft würde mit einigem Recht angestimmt werden, wenn der Versuch, solche Feinheiten zu untersuchen, mehrfach angestellt würde. Wir glauben nicht, daß es je im Ernst durchgeführt worden ist. — Viel zu schwer für das V-Pensum ist sodann die Orchis-Blüte. Ist die Blüte an sich größer, so ist die Deutung der Teile unendlich viel schwieriger, und der Verf. sollte sich doch erinnern, wieviel Kopfzerbrechen gerade diese Frage den eminentesten Botanikern gemacht hat. Neu — wenn auch nicht gerade richtig — ist, daß die Orchideen typisch drei Staubblätter haben sollen, bisher waren es 6 (vgl. S. 42). — Es geht jedoch mit derartigen Schwierigkeiten weiter. Es folgen § 55 Kiefer, § 56 Eiche, § 57 Pappel, § 58 Schachtelhalm, § 59 Farrnkraut; durchgehends Gewächse, bei denen die Schwierigkeit teils in ihren minutiösen ohne scharfe Vergrößerung überhaupt nicht sichtbaren Blütenteilen, teils in der großen Vereinfachung liegt. Alles das gehört nach Tertia und geht selbst da keineswegs allen Schülern so ohne weiteres ein. Den Schluß des II. Kursus bildet eine Reihe recht gut ausgeführter Paragraphen über die Teile der Pflanze, mit denen man sich nach Inhalt und Form durchaus einverstanden erklären wird. Mit diesen beiden Kursen glaubt der Verf. seine Schüler so weit gefördert zu haben, daß Linnés Sexualsystem als bekannt vorausgesetzt werden kann, und geht in Kursus III zu dem natürlichen System von Al. Braun über. Wer — wie wir — Schüler dieses Mannes war, der weiß, daß seine Art Pflanzen zu klassifizieren, so gewiß sie eine höchst glückliche und geistreiche ist, ebenso gewiß andere Vorkenntnisse voraussetzt, als sie einem Quartaner zur Verfügung stehen. Nach unserer Ansicht genügt es völlig, daß wir die Schüler in die Kenntnis natürlicher Familien einführen; das System ist gänzlich Nebensache, da wir auf der Schule absolut außerstande sind irgend ein natürliches System folgerichtig zu entwickeln und vorzutragen. Dies bleibe der Universität. — An Fülle des Stoffes ist der Kursus III etwas sehr lang, S. 64—146 innerhalb eines Sommerhalbjahres ist bei zwei Lehrstunden pro Woche auf keine Weise zu bewältigen. Es wird also nötig, ihn mit Kursus IV, der auf nur 12 Seiten Anatomie und Physiologie enthält, zusammenzuziehen und diese Summe auf die oberste der Klassen,

in denen Botanik getrieben wird, irgendwie zu verteilen. Dies läßt sich einrichten, nur darf man bei Büchern, die den Lehrer zu solchen Arrangements nötigen, nicht von Methode reden. — Die Beschreibungen sind in den ersten beiden Kursen ausführlich und werden im dritten Kursus kürzer, wogegen sich nichts einwenden läßt; ebenso ist die Auswahl eine für die Verhältnisse in Norddeutschland im wesentlichen praktische; allerdings von *Galanthus nivalis* und *Primula officinalis* in ausreichender Menge vollständige Exemplare zu erhalten, dürfte in Berlin wenigstens ein sehr kostspieliges Ding sein. Dafs das Buch mit Nutzen angewendet werden kann, das bewirkt schon die aufsergewöhnlich hohe Zahl von meist recht guten Abbildungen, wenn diese sowohl wie der Text zum festeren Einprägen des ohne Hülfe des Buches an der Pflanze selbst Gesehenen als Anhaltspunkt für das Gedächtnis und zu Hause benutzbar werden. Diese Vorzüge seien dem Buche gern und voll eingeräumt; als ein Ereignis in der botanischen Schullitteratur vermögen wir dasselbe nicht zu erklären.

Diagramme und Insektenhülle bei der Befruchtung sind konsequent unberücksichtigt geblieben. Da der Leitfaden nur für „nicht gehobene“ Schulen berechnet zu sein scheint, so läßt sich dies vielleicht hieraus erklären, und wir beschränken uns darauf, das Fehlen dieser beiden Gegenstände einfach zu registrieren.

2) Herm. Krause, Schul-Botanik nach methodischen Grundsätzen. Hannover, Hellwig, 1864. 204 S. Mit 386 Holzschn. 2 M.

Dem Bänitzschen Buche sehr ähnlich: Teil I Beschreibung einzelner Pflanzen. Teil II desgl. nur schwierigere Arten. Teil III vergleichende Beschreibungen. Teil IV Gymnospermen, Kryptogamen. Kulturpflanzen und Anatomie. Teil V Bestimmungstabelle der (norddeutschen) Gattungen nach Linné. Teil VI natürliches System, Charakteristik einiger Familien, Tabelle zur Bestimmung einiger Arten. Mit Ausnahme der beiden letzten Teile, in denen der Verf. den Versuch macht, den Schülern etwas von der Technik des Pflanzenbestimmens heizubringen, gleicht das Buch in einigen Vorzügen und Nachteilen dem von Bänitz und gilt das über dieses Werk Gesagte auch hier. Den Fehler, schwierige Pflanzen, wie Julifloren, in einer unteren Klasse durchzunehmen, finden wir auch in diesem Buche. Anerkennenswert erscheint uns jedoch, dafs der Verf. den vergleichenden Betrachtungen verwandter Arten eine grofse Wichtigkeit beimifst (nahezu 40 Seiten von 200). Morphologie und Anatomie sind nicht in besonderen Abschnitten behandelt, sondern sind am Ende der Pflanzenbeschreibungen in Form von Bemerkungen abgehandelt, ähnlich wie bei Bänitz, nur um sehr vieles inhaltreicher. Es fehlt dagegen, und dies ist ein entschiedener Mangel, eine zu-

sammenfassende Darstellung dieser Kapitel. Teil V mit den Bestimmungs-Tabellen nach Linné unterscheidet sich nicht wesentlich von ähnlichen Abschnitten in anderen Büchern also etwa bei Leunis. Teil VI bringt einen Auszug unserer norddeutschen Flora nach de Candolle geordnet. Die Charakteristik der Familien ist meist treffend, und hierbei sind Diagramme zu Hilfe genommen, was unbedingt gebilligt zu werden verdient. Das Diagramm der Cruciferen-Blüte S. 168 ist übrigens ungenau.

Gegen die Diktion ist nichts einzuwenden, der Verf. hat den übrigen sehr reichlich bemessenen Inhalt seines Werkes in sehr geschickter Weise in lesbare Form gebracht. Leider sind die Illustrationen als die schlechtesten zu bezeichnen, die uns seit langer Zeit vorgekommen sind. Wenn wir trotz dieses Übelstandes und obwohl wir mit der Methode des Verf.s durchaus nicht unbedingt übereinstimmen, dem Buche unsere Anerkennung zollen, so ist diese durch die eben erwähnten Vorzüge reichlich verdient und motiviert.

Grofs-Lichterfelde bei Berlin. Fr. Kränzlin.

- 1) W. Abendroth, Leitfaden der Physik mit Einschluss der einfachsten Lehren der Chemie und mathematischen Geographie nach dem Lehrplan von 1882 für Gymnasien, 2. Band. Kursus der Unter- und Oberprima. (Mechanik, Wellenlehre, Akustik, Optik, mathematische Geographie.) Mit 179 Holzschnitten und einer Farbentafel. Leipzig, S. Hirzel, 1884. 286 S.

Der erste Band des vorstehenden Werkes ist uns nicht zu Gesicht gekommen. Aus der Vorrede entnehmen wir aber, dass die darin enthaltenen Kapitel vorzugsweise induktiv behandelt worden sind, während die Kapitel dieses Bandes mit Hilfe der den Primanern zu Gebote stehenden mathematischen Kenntnisse aus dem Prinzip der Erhaltung der Kraft deduktiv abgeleitet und die Mechanik auf das Prinzip der virtuellen Geschwindigkeiten gegründet werden sollen. Dass diese Verschiedenheit der Behandlung durchaus naturgemäß und den Klassenstufen der Sekunda und Prima entsprechend sei, darüber wird wohl kein Zweifel obwalten. Der Herr Verfasser erklärt aber selbst, dass die Art seiner Behandlung ein gewisses Maß von Auffassungskraft voraussetze, und meint damit wohl, dass dies Maß nicht eben unbedeutend sei. Nun wollen wir darauf kein Gewicht legen, dass dieser „Leitfaden“ einen viel zu großen Umfang hat, als dass der Stoff desselben in der zugemessenen Zeit sich irgend mit Erfolg werde bewältigen lassen. Wir wünschten freilich, dass ein Leitfaden wirklich auch in dieser Beziehung durch Ausscheidung dessen, was teils überflüssig, teils zu schwierig ist, und durch Aufnahme dessen, was für die allgemeine Bildung erforderlich ist, seinem Namen entspräche, und für Lehrer und Schüler ein sicherer Leiter durch die immer mehr sich ausdehnenden Gebiete der Physik

wäre, der als ein rechter Führer sich begnügt die Hauptpunkte hervorzuheben, dagegen an geeigneter Stelle sagte: Hier sind noch ausgedehnte Räume, die zu betreten die Zeit nicht gestattet; hier sind Höhen, die zu erklimmen unsere Kräfte übersteigt. Aber wir haben uns bereits daran gewöhnt, daß die Herren Verfasser physikalischer Lehrbücher es nicht über sich gewinnen können, in dieser Beziehung Entsagung zu üben, und wundern uns nicht mehr, wenn sie es für nötig halten, auch die allerneusten Entdeckungen auf dem Gebiete der Physik, wie zweifelhaft sie auch sein mögen, ihren Schülern gleich brühwarm vorzulegen und damit den Beweis zu liefern, daß sie ganz und völlig auf der Höhe der Wissenschaft stehen. Natürlich steht dann der Preis eines solchen Leitfadens (8,40 M für beide Bände) damit in innigem Zusammenhange; er ist für das umfangreiche Werk des Verfassers durchaus nicht zu hoch; es will uns aber doch bedünken, daß es eine starke Anforderung an den Geldbeutel der Schüler oder vielmehr der Eltern ist, wenn sie für ein Lehrbuch, welches auf zwei Wochenstunden eines vierjährigen Kursus berechnet ist, einen so hohen Preis zahlen sollen.

Nun aber die Behandlung. Wir erkennen es bereitwillig an, daß sich der Verfasser, vielfach mit Erfolg, bemüht hat die Prinzipien mit Klarheit zu entwickeln, und geben auch gern zu, daß ein Leitfaden darauf rechnen muß, daß der Lehrer die allgemeinen Prinzipien durch spezielle Beispiele zu erläutern vermöge. Aber wir glauben uns nicht zu irren, wenn wir dennoch behaupten, daß das vom Verfasser Gegebene die Fassungskraft des Durchschnittes unserer Primaner übersteigt. Man täusche sich doch nicht, daß die Schüler, wenn sie den ihre mathematischen Kenntnisse nicht übersteigenden Entwicklungen leicht zu folgen und diese Ableitungen auch im Zusammenhange wiederzugeben vermögen, darum auch die physikalischen Begriffe, die denselben zu Grunde liegen, gefaßt haben. Wer eine Gleichung aufzulösen versteht, ist deswegen noch lange nicht befähigt, die Gleichung selbständig aus der Aufgabe anzusetzen. Wenn wir bedenken, welchen heftigen Streit die Frage über die Bestimmung der Kraft zwischen Descartes und Leibniz hervorgerufen hat, welche Schwierigkeit es uns, nicht bloß mir, vor 40—50 Jahren bereitet hat, uns auf der Universität und zwar noch in den späteren Semestern unserer Studienzeit die Begriffe der lebendigen Kraft, des Prinzipes der virtuellen Geschwindigkeiten zu derjenigen Klarheit zu bringen, die uns befähigte, diese Gesetze nun selbständig zur Lösung von Aufgaben anzuwenden, so können wir unsere armen Schüler nur bedauern, die genötigt werden, diese Sätze sich bei ihrem Eintritt in die Prima vortragen zu lassen oder sie nachzusprechen, während diese Auseinandersetzungen für die große Mehrzahl schwerlich verständlich sind. Allerdings haben sich diese Begriffe selbst in diesen Jahrzehnten wesentlich geklärt und eine

schärfere Auffassung und Unterscheidung erfahren. Dafs sie aber noch nicht die für den elementaren Unterricht notwendige Einfachheit und Bestimmtheit erlangt haben, und wie sehr die Herausgeber physikalischer Lehrbücher mit der Schwierigkeit zu ringen haben, diese Punkte klar zu machen, zeigt sich schon darin, dafs die Benennungen und Bezeichnungen noch immer nicht allgemein feststehende geworden sind und fast jeder versucht, neben den mehr oder weniger angenommenen Namen die Begriffe durch neue Worte dem Verständnis näher zu bringen. Auch dienen die angeblichen mathematischen Beweise oft mehr dazu, die Begriffe und Wahrheiten den Schülern zu verhüllen, als sie zu erläutern. So ist der Satz von der Erhaltung der Energie § 7 und 8 eine unmittelbare Folge der Erklärung der Energie der Lage. Denn wenn ein Körper vom Punkte A ausgehend in demselben die Energie E der Bewegung besitzt und auf ihn, bis er in den Punkt B gelangt ist, eine andere Kraft eingewirkt hat, die seine Bewegung verzögert hat, und eine Arbeit K an ihm verrichtet hat, so ist seine Energie der Bewegung in B, $E-K$; nach der Erklärung ist nun aber in diesem Punkte die Energie der Lage gerade die Arbeit K , also ist die Summe von Energie der Bewegung und Energie der Lage $E-K+K=E$ unverändert. Der ganze mathematische Apparat, welcher angewendet worden ist, ist eine treffliche mathematische Übung, auch eine physikalische Übung, um zu sehen, ob die verschiedenen Formeln für Geschwindigkeit, Weg und Arbeit richtig angewendet werden, aber der Satz selbst wird nicht dadurch bewiesen; der Schüler kann vielmehr glauben, die physikalische sehr einfache Wahrheit begriffen zu haben, während er nur die Richtigkeit der mathematischen Entwicklungen eingesehen hat. Die gerade den Zwecken des höheren Schulwesens dienende Hoffmannsche Zeitschrift greift daher neuerdings nicht mit Unrecht diese Behandlung an. Wir sind zwar mit dem Aufsätze eines praktischen Schulmannes, der im letzten Hefte des vorigen Jahres aus der Zeitschrift für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands abgedruckt ist, keineswegs einverstanden und meinen, dafs er die Wichtigkeit der Mathematik für die Ermittlung und Feststellung der physikalischen Wahrheiten bei weitem unterschätzt. Wir freuen uns im Gegenteil, dafs heute auf den meisten Universitäten Kollegien über mathematische Physik gelesen werden. Auch ein praktischer Schulmann sollte wohl nie vergessen, dafs die einzigen physikalischen Gesetze, welche im Altertum aufgefunden sich als solche bewährt haben, diejenigen sind, welche Archimedes mathematisch begründet hat, dafs die Physik erst wieder anfang den Namen einer Wissenschaft zu verdienen, als Galilei und später Newton und die grofsen Mathematiker seiner Zeit sie auf den festen Grund mathematischer Ableitungen aufbauten, nicht vergessen, welche auferordentliche Bedeutung auch für die Naturwissenschaften die mathematischen

Arbeiten eines Gaußs gehabt haben. Und wenn wir auch mit dem Verf. jenes Aufsatzes darin einverstanden sind, daß die Universitäten für die praktische Ausbildung der künftigen Lehrer recht wenig thun und diesen Zweck gewiß mehr berücksichtigen könnten, als es geschieht, so meinen wir doch, daß der Universität in erster Linie die wissenschaftliche Ausbildung der Studenten obliege und daß dazu nicht bloß die experimentelle Seite der Physik, sondern auch die mathematische erforderlich ist. Aber ganz anders liegt die Sache für die Lehranstalten, welche nicht unmittelbar dem speziellen Fachstudium dienen, sondern die Grundlagen der allgemeinen Bildung bieten sollen. Diese Rücksicht muß sowohl für die Auswahl des Stoffes als auch für die Behandlung maßgebend sein. Es ist ja höchst verlockend, die ganze Physik oder wenigstens die in dem 2. Bande vom Verf. behandelten Abschnitte auf ein einziges Prinzip zu gründen. Wenn sich dies Prinzip nun zu voller Klarheit entwickeln läßt und man die Hoffnung hegen kann, daß wenigstens die große Mehrzahl der Schüler, also speziell der in die Unterprima eben eingetretenen die darin auftretenden Begriffe von Energie der Bewegung und Energie der Lage, oder wie sie dann wieder heißen von lebendiger Kraft und Spannkraft, oder an anderer Stelle von kinetischer und potentieller Energie wirklich verstehen, daß sie Bewegungsgröße, Arbeit, Effekt der Kraft im einzelnen Falle genau zu unterscheiden wissen werden, so ist das recht schön. Ist dies aber nicht der Fall, so muß man sagen, daß das ganze Gebäude auf einem völlig unsichern Grunde ruht und daß die Schüler aus dem weiteren Unterrichte nur das werden lernen und gewinnen können, was ohne jenes Prinzip begriffen werden kann, so daß für die große Menge die Mühe und Qual seitens des Lehrers und der Schüler eine nutzlose gewesen ist. Will man den Versuch machen, seine Schüler mit dem wichtigen Prinzip der Erhaltung der Kraft, welches eine so außerordentliche Bedeutung gewonnen hat und in der That mit vollem Rechte als die Grundlage der physikalischen Wissenschaft betrachtet wird, bekannt zu machen und ihnen zu zeigen, wie vermittelt desselben alle Naturkräfte in eine innige Verbindung und Wechselwirkung gebracht werden, so geschehe dies am Schlusse des Kursus, wenn man es mit möglichst gereiften Schülern zu thun hat und der Schaden eines nicht völlig geglückten Versuches nicht erheblich ist. Von diesem Prinzip aber auch auszugehen, halten wir für höchst bedenklich. — Auch die Behandlung der Wellenlehre, so schön sie an sich ist, stellt sehr erhebliche Anforderungen an die Fassungskraft der Schüler. Wir fürchten auch hier sehr, daß sie glauben werden das Physikalische begriffen zu haben, wenn sie die Richtigkeit der trigonometrischen Entwicklungen, welche nicht eben schwierig, aber teilweise umständlich sind, zu verfolgen vermocht haben.

580 R. H. Hofmeister, Leitfaden der Physik, angez. von W. Erler.

Wenn wir uns so gegen die prinzipielle Anlage des Lehrbuches erklärt haben, wollen wir doch die in ihrer Art sehr treffliche Arbeit des Herrn Verf.s gern anerkennen und enthalten uns bei der Ausdehnung, welche diese Anzeige schon gewonnen hat, aller Einzelheiten. Ausstattung und Korrektheit des Druckes lassen nichts zu wünschen übrig.

2) R. H. Hofmeister, Leitfaden der Physik. 4. Aufl. Zürich, Orell Füssli & Comp. 195 S. 4 M.

Der vorstehende Leitfaden zeichnet sich durch mathematische Schärfe und Kürze aus und steht auf dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft; er setzt auch keine größeren Vorkenntnisse voraus, als sie von den Schülern der höheren Lehranstalten gefordert werden. Insofern wird er sich gewiss sehr wohl für den Unterricht des Herrn Verf.s, welcher Professor an der Hochschule in Zürich ist, eignen. Jene Kürze und Schärfe wird aber anderseits eine sehr umfangreiche Erläuterung des Dargebotenen erforderlich machen, verlangt daher eine ausgedehnte dem physikalischen Unterrichte zuzuwendende Zeit; auch beansprucht die ganze Behandlung eine bereits vorgeschrittene mathematische Durchbildung, wie sie bei dem Durchschnitt der Glieder unserer Lehranstalten nicht gefunden werden dürfte, so dass wir dieses Buch für diejenigen Schulen, denen diese Zeitschrift vorzugsweise zu dienen bestimmt ist, bei aller Anerkennung ihrer Trefflichkeit nicht für geeignet halten können.

Züllichau.

W. Erler.

H. Pann und Chr. Lorenz, Aufgaben für den Rechenunterricht. Heft Ia. Zahlraum 1 bis 20. 23 S. 8. 0,15 M. Heft Ib. Zahlraum 1 bis 100. 3. Aufl. 40 S. 0,25 M. Heft II. Zahlraum 1 bis 1000 in unbenannten, ein- und mehrsortigen Zahlen. Der Zahlraum 1 bis 1 000 000 und darüber in unbenannten und einsortigen Zahlen. 3. Aufl. 63 S. 0,35 M. Heft III. Die 4 Species in mehrsortigen Zahlen. 3. Aufl. 40 S. 0,25 M. Heft IV. Die Bruchrechnung (I. Kursus). 3. Aufl. 56 S. 0,40 M. Heft V. Die Bruchrechnung (II. Kursus). 2. Aufl. 30 S. 0,25 M. Heft VIa. Die leichteren bürgerlichen und kaufmännischen Rechnungsarten. 3. Aufl. 64 S. 0,50 M. 1884. Heft VIb. Fortsetzung der leichteren bürgerlichen und kaufmännischen Rechnungsarten. 2. Aufl. 63 S. 0,50 M. 1884. Heft VII. Die schwierigeren bürgerlichen und kaufmännischen Rechnungsarten. 91 S. 1 M. 1883. Güstrow. Selbstverlag.

Die Hrn. Verf. dieses aus neun einzelnen Heften bestehenden Rechenbuches haben demselben keine Vorrede beigegeben; aus einem an die Redaktion d. Ztschr. gerichteten gedruckten Schreiben entnehme ich, dass ihrer Ansicht nach die älteren Rechenbücher nach der Einführung des neuen Münz-, Maß- und Gewichtssystems, trotz einer entsprechenden Umarbeitung, mehr oder weniger ihren Zweck verfehlen. „Die älteren Auflagen sollten

neben den neuen zu gebrauchen sein und wurden dieselben deshalb so wenig wie möglich verändert. Man verwandelte Thaler in Mark, Fufs in Meter u. s. w., und vergafs, dafs dadurch das neue Münz-, Mafs- und Gewichtssystem nicht recht zur Geltung kam; es fehlte ein einheitlicher Plan. Dieser Übelstand der vorhandenen Rechenbücher reifte in uns den Entschlufs, ein Buch zu schreiben, welches den diesbezüglichen berechtigten Forderungen möglichst entspräche“. Es ist ja selbstverständlich, dafs man nur dann ein neues Rechenbuch schreibt, wenn einem die schon vorhandenen nicht gefallen und man der Ansicht ist, dafs die bei der Darstellung anzuwendenden Grundsätze richtiger sind als die von anderen befolgten. Ich will auch gern zugeben, dafs die Hrn. Verf. viele Rechenbücher kennen gelernt haben, in denen das neue Münz-, Mafs- und Gewichtssystem nicht in Rücksicht auf die decimale Rechnung, sondern mehr konform den mehrfach benannten Zahlen behandelt war: habe ich doch an dieser Stelle oft genug denselben Übelstand hervorheben müssen, den die Hrn. Verf. in ihrem Schreiben erwähnen. Es haben sich in der That viele Verfasser von Rechenbüchern die notwendige Umarbeitung sehr leicht gemacht, indem sie an die Stelle der alten, in Wegfall kommenden Benennungen die neuen setzten. In neuerer Zeit ist die Sache besser geworden, und ich habe Rechenbücher kennen gelernt, in denen das neue System vollständig zur Geltung gekommen ist. Deshalb kann ich nicht zugeben, was die Hrn. Verf. behaupten, dafs sie in den vorhandenen Rechenbüchern (also wohl in allen) jenen Übelstand gefunden haben. Wenn sie alle vorhandenen Rechenbücher daraufhin studiert haben, so müssen sie darunter auch solche gefunden haben, in denen jener Übelstand nicht vorhanden war, z. B. das von Harms und mir herausgegebene. Ich habe bei sorgfältiger Prüfung ihrer Rechenhefte nicht finden können, dafs sie durch ihre Behandlung die Eigentümlichkeit des Münz-, Mafs- und Gewichtssystems mehr zur Geltung gebracht hätten als wir, dafs der Plan einheitlicher wäre als der unsrige. Wiederum habe ich mich aber auch der Überzeugung nicht verschliessen können, dafs sie unser Rechenbuch doch wohl kannten, da mich einzelne Punkte ihrer Darstellung lebhaft an die unsrige erinnert haben und ich, trotzdem dafs auf manchem ihrer Hefte das Jahr ihres Erscheinens gar nicht vermerkt ist, annehmen mufs, dafs unser Rechenbuch bedeutend früher erschienen ist als das ihrige. Selbst wenn ich mich in meiner Annahme getäuscht haben sollte, da es ja möglich ist, dafs mehrere Menschen dasselbe denken, werden die Hrn. Verf. nach einer Kenntnissnahme von unserm Rechenbuche zugeben müssen, dafs in diesem der von ihnen gerügte Übelstand nicht vorhanden ist.

Da ich selbst einer richtigen Behandlung des Münz-, Mafs- und Gewichtssystems im Rechenunterricht sowohl an dieser Stelle

als auch in besonderen Schriften¹⁾ stets das Wort geredet habe, so kann es mich nur mit lebhafter Freude erfüllen, wenn ich in den erscheinenden Rechenbüchern jetzt die von mir empfohlene Behandlung zur Darstellung gebracht sehe, selbst wenn dies, ohne daß die Verfasser von meinen Schriften Kenntnis gehabt haben, geschehen ist. Die Hrn. Verf. der vorliegenden Rechenhefte haben in der That dafür gesorgt, daß die mehrfach benannten Zahlen nicht als mehrfach benannte, sondern als einfach benannte Zahlen der Rechnung unterworfen werden, und haben in dem ganzen Verlaufe ihrer Darstellung an diesem Gedanken festgehalten. So ist denn in ihren Heften derjenige Vorteil aus den decimal getheilten Währungszahlen für die Rechnung gezogen worden, der gezogen werden muß, wenn anders die Absicht der Gesetzgeber beachtet wird. Auch einen andern von mir oft empfohlenen Punkt sehe ich von ihnen beachtet: meiner Ansicht nach sind die sogenannten Decimalbrüche nicht ein besonderer Fall des gemeinen Bruches, sondern eine systematische Erweiterung der ganzen Zahl; wir müssen deswegen die Rechnung mit Decimalbrüchen aus der Rechnung mit ganzen Zahlen und nicht aus der Rechnung mit gemeinen Brüchen herleiten und sie womöglich auch auf die Rechnung mit ganzen Zahlen im Unterricht folgen lassen. Im Anschluß hieran haben die Hrn. Verf. in der That die Decimalbrüche behandelt, wenn sie sie auch örtlich hinter die gemeinen Brüche gestellt haben. Es ist dies auch in unserem oben angeführten Rechenbuche mit dem ausdrücklichen Vermerk in der Vorrede geschehen, daß die Behandlung der Decimalbrüche derartig durchgeführt ist, daß die Kenntnis der Rechnung mit gemeinen Brüchen nicht vorausgesetzt wird, daß also der Gang beim Unterricht vollständig freigestellt ist.

In welcher Form die Hrn. Verf. die Rechnung mit Decimalbrüchen ausgeführt wissen wollen, ist leider nicht ersichtlich, da sie nirgends eine Aufgabe vorgerechnet haben, ausgenommen bei der abgekürzten Multiplikation und Division. Die abgekürzte Addition und Subtraktion ist nicht behandelt, ebenso wenig die Rechnung mit ungenauen Zahlen. Bei der abgekürzten Rechnung ist meiner Ansicht nach die Fehlerbestimmung äußerst wichtig, davon findet sich aber nichts vor, wie überhaupt die Abkürzung von decimalen Zahlen nur kurz erörtert und nicht eingehend durchgeführt ist. Wenn z. B. hinter den Aufgaben ein (h) gesetzt und gesagt ist, der eingeklammerte Buchstabe zeigt die Ordnung an, bis zu welcher die Rechnung möglichst genau ausgeführt werden soll, so ist damit bei der wenig allgemein gewordenen Kenntnis von den abgekürzten Rechnungsarten gar nichts gesagt. Bei der abgekürzten Division ist hinter die Auf-

¹⁾ S. z. B.: Das Münz-, Maß- und Gewichtssystem im Rechenunterricht. 3. Aufl. Oldenburg, Stalling, 1878.

gaben ($\frac{1}{2}$ h) etc. gesetzt; was das bedeuten soll, ist mir in keiner Weise klar. Die diesen Rechnungen beigegebenen Aufgaben aus der Praxis sind nicht zahlreich genug und enthalten so kurze Zahlen, dafs man nicht einsieht, wozu die Schüler das abgekürzte Rechnen lernen sollen, da sich bei der Mehrzahl dieser Aufgaben das Abkürzen gar nicht lohnt.

In ihrem Schreiben heben die Hrn. Verf. ihre Behandlung der Rechnung mit gemeinen Brüchen noch besonders hervor. Da dieselbe Schülern und Lehrern Schwierigkeiten bereite, so sei es ihr Bestreben gewesen, dieselbe in einer für den Schüler leicht faßlichen und doch sicher zum Ziele führenden Weise zu behandeln. Außerlich ist dieselbe ebenso wie die Rechnung mit Decimalbrüchen in zwei getrennten Kursen gegeben, die jedoch beide im Unterricht durchzunehmen sein werden, da beide Partien nicht unabhängig von einander sind. Die Absicht der Hrn. Verf. ist mir dabei nicht ganz klar geworden: so ist z. B. bei den Additionsaufgaben im 1. Kursus eine Kenntnis der Bestimmung des Generalnenners, selbst wenn man nur zwei Brüche addieren läßt, notwendig; trotzdem ist das Verfahren für die Auffindung erst im 2. Kursus auseinandergesetzt. Bei der Multiplikation vermisste ich methodische Durcharbeitung. Schon bei der Multiplikation mit ganzen Zahlen stellen die Hrn. Verf. den Multiplikator vor den Multiplikandus und dann wieder hinter denselben, so z. B. I a S. 22 3×5 pf, aber II S. 9 $192 M \times 2$; wenn schon diese Gleichgültigkeit gegen mathematische Form zu verworfen ist, so erscheint es mir geradezu unmathematisch, wenn die Hrn. Verf. bei der Multiplikation mit Brüchen aus jener Gleichgültigkeit Nutzen ziehen: dies geschieht, indem sie nach der Multiplikation eines Bruches mit einer ganzen Zahl den Multiplikandus mit dem Multiplikator vertauschen und ohne weiteres eine Zahl mit einem Bruche multiplizieren lassen, ohne durch dazwischen gelegte Aufgaben zu zeigen, was die Multiplikation mit einem Bruche bedeutet. Das ist keine „leichtfaßliche“, sondern eine rein mechanische Weise.

Die bürgerlichen und kaufmännischen Rechnungsarten sind in großer Mannigfaltigkeit und Ausdehnung gegeben und durch einfache Aufgaben in den ersten Heften genügend vorbereitet. Viele von diesen Aufgaben gehören meiner Ansicht nach mehr in ein Rechenbuch, das für Fachschulen bestimmt ist. Auch die geometrischen Aufgaben scheinen mir zu weit zu gehen. Wenn einem Schüler der Volksschule, dem keine Gelegenheit gegeben ist, Flächen- und Körperberechnung in der Geometrie zu erlernen, in dahinbezüglichen Aufgaben des Rechenbuches die Berechnung von einigen Figuren wie Parallelogrammen, Dreieck, Vieleck, Kreis und einigen Körpern wie Prisma, Cylinder, Kegel und Kugel gezeigt wird, so ist dies jedenfalls durchaus praktisch; wozu soll er aber die Berechnung der Ellipse, der abgestumpften Pyramide,

des abgestumpften Kegels, der Kalotte; der Kugelschicht etc. kennen lernen?

Von besonderen Punkten sind noch einige zu erwähnen. Aufgefallen ist es mir, daß die Hrn. Verf. in den beiden ersten Hefen, die doch den Zahlenkreis bis 100 behandeln, noch keine Anwendung von dem Divisionszeichen : machen, statt dessen aber einen Bruch mit einer Zahl multiplizieren lassen ($\frac{1}{4} \times 30$). Eine Sprachweise wie: wieviel mal so klein ist 1 g als 1 kg halte ich für falsch. Mit dem Gebrauch des Gleichheitszeichens sollten die Hrn. Verf. vorsichtiger umgehen, man darf dasselbe weder zwischen ungleich benannte Zahlen, noch zwischen ungleiche Zahlen setzen; sie schreiben: $8 \text{ kg} = 12 \text{ M}$; $48 + 16 = 64 + 16$. Produkte, welche zu einer Zahl addiert oder von einer Zahl subtrahiert werden sollen, schließt man nicht in Klammern. Nicht ganz klar ist es mir, warum die Hrn. Verf. fast auf jeden Abschnitt eine Reihe von Aufgaben unter der Überschrift „Wiederholung“ folgen lassen. Wenn der Lehrer eine Wiederholung von früheren Aufgaben, die dem Schüler nicht mehr geläufig sind, für notwendig hält, so braucht er ja nur einige Seiten zurückzublättern. Etwas anderes ist es, wenn es Aufgaben sind, die sich nicht in dem zur Zeit gebrauchten Hefte vorfinden. Hier wird allerdings die Aufstellung von Wiederholungsaufgaben zur Notwendigkeit, denn die ungebundenen Hefte pflegen so schnell geradezu verbraucht zu werden, daß man auf das Vorhandensein der früher zum Unterricht verwendeten Hefte nicht mehr rechnen kann.

Die Ausstattung der Hefte ist gut, der Druck ist korrekt und klar.

Berlin.

A. Kallius.

Druckfehler-Berichtigung.

S. 423 Z. 34 l. falschen. — Z. 35 unnützen. — S. 424 Z. 27 ITALICESQLI.
 — Z. 39 scqpsit = Italicus scripsit. — Jahresb. S. 214 Z. 20 l. *serius*
quam qui potest. — S. 218, b Z. 27 l. „*miles male sequo etc.* für *miles*
aegre sequo et arma sustentans“.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLLEN.

Die höheren Lehranstalten und die Spekulation.

Die große Anzahl höherer Lehranstalten mit ihren nach Tausenden zählenden Schülern, deren Verbrauch an wissenschaftlichen Erzeugnissen nicht gering ist, hat auch die Produktion auf den betreffenden Gebieten ins Erstaunliche gesteigert. Wer kann all die im Laufe eines Jahres eingehenden Kataloge und Prospekte zählen, in denen Unterrichtsmittel von den kostspieligsten Apparaten bis zum einfachsten Globus empfohlen und neue Grammatiken, Übungsbücher u. s. w. zur Prüfung resp. Einführung angeboten werden? Die Spekulation hat einen so rührigen Wettstreit erzeugt, daß man sich verwundert fragen muß, wie namentlich die Verleger auf ihre Rechnung kommen und in Anbetracht der Überproduktion die Lust zu neuen Unternehmungen nicht verlieren. Und auch diejenige Spekulation, welche durch gedruckte Übersetzungen oder Aufsatzsammlungen einem stets gefühlten Bedürfnis abzuhelfen bestrebt ist, entfaltet eine regsame und jedenfalls gewinnbringende Thätigkeit.

Aber während jene Spekulation durch die über die Einführung neuer Lehrbücher erlassenen Bestimmungen beschränkt ist, diese in Direktoren-Konferenzen und anderweitigen Behandlungen der Frage wenigstens zu Vorschlägen geführt hat, wie man die Täuschungsversuche der Schüler erfolgreich bekämpfen könne: ist eine andere Art der Spekulation kaum jemals eingehend erörtert worden, ich meine das Anbieten von Vorträgen, physikalischen Experimenten und anderen Leistungen, für die man ohne Kosten in den höheren Schulen ein zahlreiches Publikum zu finden hofft.

Namentlich bei den Direktoren der Provinzialgymnasien erscheinen von Zeit zu Zeit Männer, welche ihre Kunstleistungen und wissenschaftlichen Dienste anbieten, die einen im Frack und getragen von dem Bewußtsein erfolgreichen Anklopfens, die andern im dürftigen Rock mit bittender Miene. Während jene durch die bloße Neuung ihres Namens über die etwa vorhandene Sprödigkeit zu siegen hoffen, ziehen diese mit bescheidenem Gesicht ein verkrülpeltes Heft voll empfehlender Zeugnisse hervor, in denen außer anderen glücklichen Wendungen besonders die häufig zu lesen ist, daß die Schüler dem Vortrag mit sichtbarem Interesse gefolgt seien. Von demjenigen, welcher seine Sache zur Zufriedenheit gemacht hat, kann man als gewiß annehmen, daß er um ein Autograph empfehlenden Inhalts bittet und wie ein wohlberechneter Komet nach bestimmter Umlaufzeit wiederkehrt; wer aus dem Gesicht des reingefallenen Direktors und den enttäuschten Mienen der Schüler ein ungünstiges Urteil herausliest, packt sein Geld und seine Siebensachen zusammen und gibt keine Gelegenheit, seine Bekanntschaft zu erneuern.

Diesen Anerbietungen gegenüber schlagen die Direktoren ein verschiedenes Verfahren ein. Einzelne verschließen, von der Ansicht ausgehend, daß, was dem Schüler zu wissen not sei, in der Schule selbst gelehrt werde, grundsätzlich solchen Wanderlehrern die Räume ihrer Anstalt; andere, durch die oft allzumilden Urteile ihrer Kollegen bestochen und weniger engen Anschauungen über das, was den Schülern geboten werden dürfe, was nicht, huldigend, zeigen ein williges Entgegenkommen, bis sie ein paar Mal ihre Vertrauensseligkeit gebüßt haben und zurückhaltender werden. *Inter utrumque vola!* ist auch hier vielleicht das Richtige.

Vorträge und Schausstellungen, welche mit dem Zweck der Schule nichts zu thun haben, d. h. entweder der bloßen Unterhaltung dienen oder außerhalb des Gesichts- und Interessenkreises der Schulen liegen, sind fernzuhalten. Namentlich ist das Herumzeigen von Modellen, durch welche Industriezweige anschaulich gemacht werden sollen, durchaus zwecklos, und ebenso unfruchtbar sind die Gedächtnisproben von Rechenkünstlern, manometrische Unterweisungen, Anleitungen zu einer besonderen Zeichenmethode und Ähnliches. Sie laufen im günstigen Falle auf eine unterhaltende Spielerei hinaus, zu deren Vermittlerin sich die Schule nicht machen darf. Ja selbst die Kurse in der Kalligraphie, die hier und da für schlechtschreibende Schüler eingerichtet worden, haben nach meiner Erfahrung einen sehr fraglichen Nutzen. Die mühsam angequälte, meist recht steife Schrift hat selten lange Bestand, und schon nach wenigen Wochen ist die unfehlbare Methode Lügen gestraft, und die Genugthuung des vorher verschneupten Schreiblehres der Anstalt ist fast das einzige Resultat des ganzen Versuchs. Jedenfalls ist es naturgemäßer und bietet auch mehr Aussicht auf dauernden Erfolg, der Quarta und Tertia eine Freistunde so zu legen, daß die schlecht schreibenden Schüler an einer Schreibstunde der unteren Klassen teilnehmen können.

Die günstigste Aufnahme finden in der Regel diejenigen, welche physikalische Experimente machen oder Naturaliensammlungen und mikroskopische Präparate zeigen wollen. Außer dem energischen Interesse, welches die jetzige Zeitrichtung für die Naturwissenschaften fordert, wirkt noch der Umstand unterstützend mit, daß die physikalischen Kabinette namentlich kleinerer Gymnasien nicht immer mit zahlreichen und guten Apparaten ausgestattet sind und die Naturaliensammlungen wohl Überfluß an Staub und Motten, aber nicht an sehenswerten Exemplaren haben. So ist oft die Aussicht mitbestimmend, daß den Schülern etwas geboten werden könnte, was sie — es ist freilich etwas beschämend — in der Schule nicht haben. Allerdings kommt es auch vor, daß Leute, die sich im Besitz einer edlen Dreistigkeit und einiger Muscheln, etlicher ausgestopfter Papageien und Schlangenhäute befinden, so im Vorüberreisen eine Anstalt „mitnehmen“ wollen, und die Einrichtung, daß sich der betreffende Fachlehrer vorher erst von dem sehenswerten Zustande der Sammlung überzeugt, hat sich nicht immer als überflüssig erwiesen; aber im allgemeinen hat man gerade auf diesem Gebiete den meisten Grund, mit dem Gebotenen zufrieden zu sein. Ich bin mehrmals in der Lage gewesen, den Schülern treffliche Sachen, namentlich mikroskopische Präparate zeigen zu lassen.

Für physikalische Experimente kann ich mich weniger erwärmen. Zwar fürchte ich nicht, daß der Fachlehrer, auch wenn er weniger sicher und rasch experimentiert, der Gefahr einer unliebsamen Vergleichung bei den

Schülern ausgesetzt wird; denn diese wissen recht wohl, daß jene überraschende Virtuosität eine ganz natürliche Folge der fast täglichen Wiederholung derselben Experimente ist und daß durchaus kein Grund vorliegt, von der Fähigkeit des Lehrers geringer zu denken. Aber ich habe mehrmals gefunden, daß bei solchen Vortragenden der Sicherheit der Hand nicht immer die Gewandtheit der Zunge entspricht. Die das Experiment begleitenden Erklärungen sind mitunter unbeholfen und unverständlich; manchmal passieren auch grammatische Unglücksfälle, die selbst einem Untersekundaner ein Lächeln abnötigen. Und doch ist die Forderung eines geschickten, klaren und sprachlich-korrekten Vortrags ebenso berechtigt als die, daß die Experimente einem Gebiet angehören, welches den Schülern im allgemeinen vertraut ist.

Kommt das Anerbieten von physikalischen Experimenten, die doch ausschließlich auf die oberen Klassen berechnet sind, infolge der schwächeren Frequenz derselben und den damit zusammenhängenden geringeren Einnahmen selten vor, so hat der Zudrang von Vorlesern, berufenen und ungerufenen, um so größer. Verunglückte Schauspieler, verbummelte Studenten, kurz Schiffsbrüchige aller Art, die unternehmungslustig den Spuren allbekannter und erfolgreicher Vorleser folgen wollen, wählen mit Verliebe Schulen als erste Schauplätze ihrer Thätigkeit; das Publikum ist anspruchsloser und eine wenn auch bescheidenere Einnahme immerhin gesichert. Sind diejenigen, welche mehr durch die Not als durch ihr Talent diesem Beruf zugeführt worden sind, meist bescheiden, so fehlt es doch gelegentlich auch nicht an seltsamen Zumutungen. Ein Vorleser, dessen briefliche Angriffe ich zweimal siegreich abgeschlagen, zuletzt mit Hinweis auf die ungenügenden Heizvorrichtungen der Aula, erbot sich, in einem gemieteten Saale zu lesen, wenn ich ihm in Anbetracht der so entstehenden Unkosten die gleichzeitige Teilnahme der höheren Töchterschule vermitteln wollte. Der Schlaupf!

Ist die erste Bedingung erfüllt, daß nämlich der betreffende Vorleser erheblich Besseres als jeder Lehrer des Deutschen leistet, so entsteht die Frage: was soll man den Schülern vorlesen lassen? In meiner Schulzeit waren die Schlachten-Epen Chr. Scherenbergs in der Mode; ich kann aber gestehen, daß uns das Hin- und Herrasseln von Regimentern, die knatternden Gewehrhalven und unaufhörlichen Trommelwirbel ebenso langweilig, wie die eadlosen Perioden mit ihren zerhackten Sätzen und Anakrolythen unverständlich waren. Die Schorenberg-Reisenden sind jetzt wohl ziemlich ausgestorben. Dann kam nach dem erfolgreichen Vorgang Palleskes Reuter in Aufnahme. Wie nach dem Urteil eines erfahrenen Theaterdirektors vor zehn Jahren kein Komiker in deutschen Landen existierte, der nicht den Schumrich aus *Benedix' Zärtlichen Verwandten* im Repertoire gehabt hätte, so trat kaum ein Vorleser an, der nicht den „Reformverein“ oder eine Episode von gleicher Popularität in Vorschlag brachte. Nun kann man sehr hoch von Reuter denken und doch seine Werke als ungeeignet für eine Schülervorlesung ansehen. Ich bin in dieser Lage. Abgesehen von dem Dialekt und dem geringen Verständnis, welches die Jugend im allgemeinen für Humor hat, sollen solche Vorlesungen den Schülern auch für ihre eigenen Aufgaben nutzbar werden. Dieser Zweck wird nur erreicht, wenn der Stoff hauptsächlich — Ausnahmen mögen ja der Abwechslung halber gestattet sein — der Schülerlektüre selbst entnommen ist. Aus diesem Grunde habe

ich stets Schillersche und Uhlandsche Balladen, die den Schülern bekannt waren, bevorzugt. Die Aufmerksamkeit richtet sich so auf den Vortrag selbst und wird nicht durch die Neugier und Spannung, welche der unbekanntere Inhalt erregt, von der Hauptsache abgelenkt. Eine vollendete Vorlesung des Tauchers, der Kraniche des Ibykus, des Kampfes mit dem Drachen und anderer Balladen erschließt nicht bloß das Verständnis für manche unbeachtete gebliebene Einzelheit, sondern läßt die Schüler auch empfinden, wie erst durch einen kunstgemäßen Vortrag der Dichter zu seinem vollen Rechte kommt, und bei den reiferen und begabteren unter ihnen nimmt man auch Spuren der empfängenen Anregung wahr. Dramatische Partien in das Programm aufzunehmen mag da am Platze sein, wo die Gelegenheit, eine leidliche Aufführung eines klassischen Dramas zu sehen, nur selten oder gar nicht geboten ist. Dafs sich die Auswahl nur auf Stücke beschränkt, deren Bekanntschaft vorausgesetzt werden darf, ist selbstverständlich; auch dürfte es geraten sein, der leicht erklärlichen Neigung der Vorleser, ihre Kunst im Individualisieren möglichst vieler Personen zu zeigen, im Interesse der Verständlichkeit entgegenzutreten und auf die Wahl nicht allzu personenreicher Szenen zu dringen.

Abgesehen von der Zweckmäßigkeit und Gedeihenheit aller derartigen Produktionen dürfte als Regel festzustellen sein, dafs dieselben nur selten und mit einer gewissen Abwechslung stattfinden. Als Zeit ist eine Stunde ausserhalb der regelmäfsigen Lektionen vorzuziehen, schon um in keiner Weise eine Art von Zwang auf die Schüler auszuüben. Und die Grenze einer blofsen Empfehlung ist auch dann nicht zu überschreiten, wenn die Schüler, wie bei der Besichtigung von mikroskopischen Präparaten, nur klassenweise herangezogen werden können und Schulstunden zu Hilfe genommen werden müssen. Diejenigen, welche sich etwa ausschliesen, sind inzwischen zu beschäftigen; übrigens kommt es nach meiner Erfahrung sehr selten vor, dafs bei solchen Gelegenheiten einem Schüler von Seiten der Eltern die Beteiligung versagt wird. Die unentgeltliche Zulassung bedürftiger Schüler ist als Bedingung zu stellen, dagegen als Grundsatz festzuhalten, dafs die Lehrer selbst kein Freibillet benutzen.

Einer anderen glücklicherweise nicht häufig vorkommenden Spekulation will ich noch kurz Erwähnung thun. Ist irgend ein Jubelfest oder Gedenktag von allgemeiner Bedeutung in Sicht, so rühren sich unbekannte poetische Genies, Photographen, Verleger von Bildwerken u. s. w. und senden Probe-Exemplare ihrer Erzeugnisse in Begleitung von Subskriptionslisten, die unter den Schülern circulieren sollen. Allerhand Vergünstigungen bei Abnahme einer bestimmten Anzahl von Exemplaren, gelegentlich auch die Versicherung, dafs der Reinertrag zu irgend einem guten Zweck verwendet werden solle, bilden den Köder. Gegenüber diesen Versuchen, für oft recht mittelmäfsige Ware ein bequemes und gutes Absatzgebiet zu eröffnen, kann man nicht kühl genug sein. Eine übel angebrachte Empfehlung ist in diesem Falle, wo das corpus delicti in den Händen des Schülers bleibt, viel bedenklicher als eine mittelmäfsige Vorlesung oder Schaustellung, über die sich schliesslich auch der enttäuschte Teilnehmer rascher hinwegsetzt.

Fürstenwalde a. d. Spree.

Otto Buchwald.

VIERTE ABTHEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. K. Wald. Meyer, Die moderne Berechtigungsjagd auf unseren höheren Schulen. Ernste pädagogisch-militärische Bedenken. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel), 1885. 112 S. 2 M.

2. Bericht über die Thätigkeit des Vereins „Innerösterreichische Mittelschule“ in Graz in den Jahren 1883—1884. Graz, Verlag des Vereins, 1885. 28 S. — Hervorzuheben dürften sein außer mehreren Referaten über gehaltene Vorträge die Verhandlungen über die pädagogisch-didaktische Vorbereitung der Gymnasiallehrer-Kandidaten.

3. Q. Steinbart, Größere Reisen mit Schülern. Beilage zu dem Jahresbericht für Ostern 1884—1885 des städtischen Realgymnasiums zu Duisburg. 25 S.

4. Die Mädchen-Erziehung. Mängel und Umgestaltung der heutigen Erziehungsweise. Mainz, J. Diemer, 1885. 26 S.

5. J. Böhm, Karl Kehr. Ein Nachruf. Mit einem Bildnisse Kehrs. Separatabdruck aus dem Repertorium der Pädagogik. Ulm, J. Ebnersche Buchhandlung, 1885. 53 S. 0,80 M.

6. Michael Gitlbauer, Philologische Streifzüge. 1. u. 2. Lieferung (Bogen 1—10). Freiburg i. B., Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1884. 80 S. 8. — 1) Der *νήδυμος ὄρνις* bei Homer. 2) Die Elemente der griechischen Chorostrophe. 3) Textkritische Forschungen über Cäsars Bellum Gallicum, die der Verf. vorträgt auf Grund eingehender Studien und neuer, von ihm selbst gemachter Kollationen. Verdient unbedingt die Beachtung und sorgsamste Erwägung aller Cäsarforscher. 4) Porphyriens Horaxtext (I 6 u. IV 11). Verf. meint, Porphyrio habe die Lesart *Maonio* vor sich gehabt, — „Du wirst von Varius besungen werden, so zwar dafs der Mäonier der Schicksalsvogel des Gedichtes ist, d. h. so zwar, dafs die Aussicht vorhanden ist, das Gedicht werde sich den homerischen würdig an die Seite stellen können.“ 5) Die Geographie des Kyklopendandes.

7. Homers Odyssee, erklärt von J. U. Faesi. II. Band, Gesang VII—XII. 8. Auflage, besorgt von G. Hinrichs. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. 263 S. — Zahlreiche Neuerungen im Texte, über die ein kritischer Anhang Auskunft erteilt, und mannigfache Verbesserungen im Kommentar. Die Ausgabe steht wieder auf der Höhe.

8. Ph. Weber, Entwicklungsgeschichte der Absichtssätze. Zweite Abtheilung: Die attische Prosa und Schlufsergebnisse. Würzburg, A. Stuber, 1885. 124 S. (Beiträge zur historischen Syntax der griechischen Sprache, herausgegeben von M. Schanz. Heft 5. Band II. Band II. Heft 2). — Die Untersuchung erstreckt sich in diesem Teil (der erste ist uns nicht zugänglich gewesen) auf die Schriftsteller von Thukydides bis Aristoteles. Ein er-

staunlich reichhaltiges Material ist verarbeitet und in methodischer, echt wissenschaftlicher Weise. Die interessanten Resultate sind von allen Grammatikern genau zu beachten.

9. Eduard Schneider, *Quaestionum Hippocratearum specimen*. Dissertation von Bonn 1885. 34 S.

10. Georg Biedermann, *Lateinisches Übungsbuch für die zweite Klasse der Lateinschule*. Dritte Auflage. München, Theod. Ackermann, 1885. V u. 183 S.

11. G. Schubert, *Vorübungen für den lateinischen Unterricht*. Grotzenhain 1885. Selbstverlag des Verfassers. 15 S. — Zum Beispiel § 6: *t* (aber nicht *d*) wird vor *i* wie „*x*“ gelesen, wenn noch ein Vokal darauf folgt; diese Regel gilt jedoch nicht, wenn vor dem *t*: *e*, oder *t*, oder *o* steht“; § 19 „Satz: Der Lehrer unterrichtet die Schüler. — Wer oder was? Der Lehrer; also Nominativ des Singular. Wen oder was? Die Schüler; also Akkusativ des Plural“.

12. Max Zoeller, *Römische Staats- und Rechtsaltertümer*. Ein Compendium für Studierende und Gymnasiallehrer. Breslau, Wilhelm Koebner, 1885. XII u. 483 S. — „Das vorliegende Compendium verfolgt den Zweck, den jungen Studierenden in das Studium der römischen Staats- und Rechtsaltertümer einzuführen, dem Kandidaten nach gründlichem Studium als Repetitorium zu dienen und dem Gymnasiallehrer bei seinen Vorbereitungen für den Unterricht in der lateinischen Lektüre ein praktisches Mittel an die Hand zu geben, sich vom Standpunkte der neueren Forschungen aus über die in das genannte Gebiet einschlagenden Materien zu orientieren“. Inhalt: 1. die römische Bürgerschaft, ihre Standesgliederungen und Rechte; 2. die Volksversammlungen; 3. die Magistratur; 4. der Senat; 5. das Finanzwesen; 6. das Kriegswesen; 7. das Rechtswesen; 8. Italien und die Provinzen.

13. Ad. Nissen, *Beiträge zum römischen Staatsrecht*. Straßburg, Karl J. Trübner, 1885. 245 S. — Behandelt in ausführlicher Weise die Bedeutung und Lage des Pomerium der Stadt Rom und alles, was damit in Verbindung steht (namentlich die *lex curiata*).

14. F. Kraner, *L'armée romaine au temps de César*. Ouvrage traduit de l'Allemand annoté et complété sous la direction de M. E. Benoist par L. Baldy et G. Larroumet. Avec 5 planches doubles en chromolithographie. Paris, C. Klincksieck, 1884. IV u. 118 S. — Übersetzung von der „Übersicht des Kriegswesens bei César“ in Kraners Ausgabe des *Bellum Gallicum*. Hinzugefügt sind erklärende und ergänzende Bemerkungen. Die Illustrationen sind mit Genehmigung der Verlagsbuchhandlung (P. Neff) der Cäsar Ausgabe von Reinhard entnommen.

15. Georg Wolff und Otto Dahm, *Der römische Grenzwall bei Hanau mit den Kastellen zu Rückingen und Marköbel*. Mit vier lithographierten Tafeln. Hanau, G. M. Albertis Hofbuchhandlung, 1885. 85 S. — Mitteilung der Resultate der Ausgrabungen, welche der Hanauer Bezirksverein in den Jahren 1883 und 1884 am Pfahlgraben zwischen Kiazig und Main und den beiden großen im Titel genannten Kastellen vorgenommen hat.

16. O. Haack, *Orthographischer Übungsstoff für die Hand der Vorschüler höherer Lehranstalten und der Volksschüler*. Zweite Auflage. Stettin, Selbstverlag des Verfassers, 1884. — Ausgeschlossen sind in dieser 2. Aufl. die Provinzialismen; einige Übungssätze sind durch

bessere ersetzt. Gleich die erste Seite zeigt einen Mischmasch von lateinischer und gotischer Schrift. Bei „Konsonant“ greift Verf. unwillkürlich zu lateinischen Lettern. Und gleich in den ersten Zeilen „Vocale“ mit „c“ neben „Konsonanten“ mit „K“ und weiterhin „Conjunctionen“ und so immer. Selbst „Praepositionen“ sollen die kleinen Kerle lernen mit *ae*, während S. 20 „Präsens Indikativ“ zu lesen steht (gotisch). Nach § 16 wird der Konsonant (Mittlaut) *fs* (gotisch) durch *ff*, *fs* und *s* (gotisch) bezeichnet“. Wenn S. 3 neben *Ordinaria* nicht die Erklärung „Ordnungszahlwörter“ stünde, käme man in Verlegenheit.

17. Graesers Schulausgaben klassischer Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachmänner herausgegeben von J. Neubauer. IX. Schiller: Über naive und sentimentalische Dichtung. Mit Einleitung und Anmerkungen von Josef Egger und Karl Rieger. Wien, Karl Graeser, 1885. XVI u. 142 S. 50 Kr. — Die Einleitung hat folgende Abteilungen: 1. Schillers philosophische Studien und Schriften. 2. Kant und seine drei Kritiken. 3. Schiller und Kant. 4. Entstehung der Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung“.

18. Deutsche Klassiker für den Schulgebrauch. Hgg. von J. Pätzl. Wien, A. Hölder, 1885. Schiller, Die Braut von Messina. XIII u. 86 S. (Einleitung: Über den Gebrauch des Chors in der Tragödie.) — Goethe, Egmont. IV u. 80 S. — Shakespeare, Julius Cäsar. IV u. 76 S.

19. Xanthippus, Spreu. Fünfte Hampfel. Leipzig, O. Heinrichs, 1885. — Inhalt: 1. Noch einmal der Lutherspruch „Wer nicht liebt u. s. w.“ 2. Goethephilologisches. 3. Zu Walther. 4. Zu Sprichwörtern und Redensarten. 5. Ein bisschen Nibelungenkritik. 6. „Ich frug“.

20. H. Weltli, Geschichte des Sonettes in der deutschen Dichtung. Mit einer Einleitung über Heimat, Entstehung und Wesen der Sonettform. Leipzig, Veit & Comp., 1884. VI u. 255 S. — Eine sehr gelehrte, gedankenreiche Schrift. Vorarbeiten fehlten fast ganz. Im höchsten Grade der Beachtung wert.

21. J. Hoffory und P. Schlenker, Dänische Schaubühne. Die vorzüglichsten Komödien des Freiherrn Ludwig von Holtenberg. In der ältesten deutschen Übersetzung mit Einleitungen und Anmerkungen neu herausgegeben. Erste Lieferung. Berlin, Georg Reimer, 1885. 96 S.

22. Lieder der Edda. Deutsch durch die Brüder Grimm. Neu herausgegeben von Julius Hoffory. Berlin, G. Reimer, 1885. 95 S. — Der hier gegebene Text ist nach der Ausgabe von 1815 unverändert abgedruckt; die hier und da vorkommenden Fehler und Versehen zu verbessern glaubte Hsgb. kein Recht und keine Veranlassung zu haben, da sie minder wesentliche Einzelheiten betreffen und nie gegen den Geist der Lieder verstossen. Eine sehr dankenswerte Gabe.

23. *Satyre Ménippée de la vertu du catholicon d'Espagne et de la tenue des estats de Paris*. Kritisch revidierter Text mit Einleitung und erklärenden Anmerkungen von Josef Frank, Oppels, Eugen Francks Buchhandlung (Georg Maske), 1884. C u. 254 S. 10 M.

24. J. W. Zimmermann, Schulgrammatik der Englischen Sprache für Realgymnasien und andere höhere Schulen. Zweiter Lehrgang. Syntax. Mit Beispielen und Übungsstücken. Naumburg a. S., Albin Schirmer, 1885. XII u. 248 S. 2,25 M.

25. Theod. Müller, *Methodisches Lehrbuch der englischen Sprache für Realgymnasien und Realschulen, Handels- und Töchtertschulen. Erster Teil.* Braunschweig, Friedr. Vieweg und Sohn, 1865. XI u. 398 S. 2,50 M.

26. Ernst Kugelmacher, Filippo Maria Visconti und König Sigismund 1413—1431. Ein Beitrag zur Geschichte des 15. Jahrhunderts. Berlin, Franz Siemenroth, 1885. IV u. 121 S. — Verf. sucht nachzuweisen, daß man Sigismunds Romzug bisher zu hoch angeschlagen hat. Derselbe habe sich vielmehr, durch Eitelkeit und Ehrsucht verblendet, vom dem schlaunen Herzog Visconti ausnutzen lassen. — Die Abhandlung ist klar und verständig geschrieben und zeigt Sicherheit in der methodischen Behandlung des Stoffes.

27. *Unser Wissen von der Erde*, 31. bis 38. Lieferung. Leipzig, G. Freytag, 1885. S. 539—752. Vgl. diese Zeitschrift 1884 S. 320, 512 und 640, 1885 S. 336.

28. Emil Fischer, *Etiketten für Pflanzensammlungen.* Leipzig, Oskar Leiner. — Eine Beigabe zu dem „Taschenbuche für Pflanzensammler“ von demselben Verfasser. Die Etiketten sind nach dem Systeme von Linné geordnet und enthalten den Namen der Pflanze (lat. und deutsch), die Familie und Plätze für Fundort und Fundzeit.

29. Friedrich Knauer, *Der Naturhistoriker. Illustrierte Monatschrift für die Schule und das Haus und Korrespondenzblatt der österreichischen und deutschen Naturhistoriker.* Mit den Beiblättern: 1. Die Lehrerbibliothek. Litterarischer Anzeiger nennenswerter neuer Erscheinungen auf dem Gebiete der Litteratur. 2. Die Mädchenschule. Umblicke auf dem gesamten Gebiete der weiblichen Erziehung. 3. Die Lehrmittelsammlung. Zeitschrift zur Förderung des Verkehrs zwischen den Lehrmittel-Handlungen und deren Abnehmern. Siebenter Jahrgang 1885. 1. Heft. April. Leipzig, Oskar Leiner. 64 S. Preis des Jahrganges in 12 Heften 10 M.

38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Die 38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner wird in den Tagen vom 30. September bis 3. Oktober d. Js. in hiesiger Stadt abgehalten werden.

Giefsen im Mai 1885.

Das Präsidium.
Schiller. Oncken.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Das lateinische Scriptum auf der obersten Stufe des Gymnasiums.

Übungsbücher, welche zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische dienen sollen, werden jetzt kaum von einem Rezensenten besprochen, ohne daß der Grundsatz betont und die Forderung aufgestellt wird, man habe sich in Bezug auf Inhalt und Ausdruck an die Lektüre anzuschließen. In der pädagogischen Litteratur ist dies Dogma durch eingehende Untersuchungen begründet, vom rein praktischen sowie vom psychologischen Standpunkt aus erörtert und beleuchtet, selten und mit geringem Erfolge bekämpft. Auch die folgenden Zeilen sind durchaus in der Überzeugung geschrieben, daß jene Verbindung von Lektüre und Komposition die geeignetste Methode ist zur Einübung und Einprägung des grammatischen und stilistischen Stoffes, zur Vertiefung des Verständnisses für die lateinischen Schriftwerke; — zugleich aber möchten sie das Bedenken und die Untersuchung anregen, ob man heutzutage nicht Gefahr läuft, in der Anwendung dieses richtigen Prinzips zu weit zu gehen, wenn man dasselbe auf allen Stufen streng zur Anwendung bringen und die Benutzung jedes andern Mittels ausschließen will. Denselben Zweck verfolgten die wenigen Worte, in welchen früher dieser Gegenstand berührt werden konnte (in dieser Ztschr. 1883 S. 525—527); möge es jetzt gestattet sein, diese Gedanken etwas weiter auszuführen.

Welchen Zweck verfolgen wir mit der Pflege des lateinischen Scriptums? Auf diese Frage erteilen uns zunächst Antwort die Erläuterungen zum Lehrplan des Gymnasiums (3 c) mit den Worten: „Die Übungen im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache sind in den unteren und mittleren Klassen ein unentbehrliches Mittel zur festen Aneignung der Grammatik und des Wortschatzes.“ „Als Verwertung der Lektüre geben die Übungen im Lateinschreiben, sowohl Übersetzungen ins Latein als Bearbeitung von Aufsätzen, erfahrungsmäßig den wichtigsten Beitrag zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und

Gedankeninhalt.“ Dafs in diesen Sätzen die Hauptaufgabe der Komposition angegeben ist, wurde bisher von niemand bestritten und wird wohl auch in Zukunft unbestritten bleiben. Es fragt sich nur, ob damit die Bedeutung des lateinischen Scriptums erschöpft ist, oder ob jenseits dieser engeren Grenzen noch ein Ziel liegt, welchem die schriftlichen Übungen gleichfalls zu dienen haben oder wenigstens dienen können. Wir lassen hier zunächst den Einwurf unbeachtet, ob bei der Herabsetzung der Stundenzahl für den lateinischen Unterricht ein höheres Ziel überhaupt nicht zu erreichen sei; denn es handelt sich zunächst um die theoretische Untersuchung, und erst in zweiter Linie steht die Frage, ob die Ergebnisse der Erörterung sich mit den jetzt gegebenen Verhältnissen vereinigen lassen.

Besonders gründlich hat über diesen Gegenstand gehandelt Koppin im Referat für die 3. Hannoversche Direkt.-Konfer. (1882), welcher die Resultate seiner Besprechung (S. 260) zu der Forderung zusammenfaßt: „Man stelle die lateinischen Scripta der obren Klassen, insonderheit auch die Hausexercitien, mehr als bisher lediglich in den Dienst der empirischen Sprachaneignung und folgemäfsig des lateinischen Aufsatzes unter Absehen von der Tendenz den Schüler auch durch diese Arbeiten zu einem bewußten und eindringenden Verständnis der feineren Unterschiede lateinischer und deutscher Auffassung und Sprachweise heranzubilden.“ Wer der eingehenden, durchdachten Untersuchung des Herrn Referenten gefolgt ist, wird — vielleicht mit Widerstreben — sich kaum dieser oder einer ähnlichen Schlufsfolgerung verschließen können, sobald er die Prämissen anerkennt, auf denen jener seinen Beweis aufbaut. Wenn man jedoch mit dem Herrn Korreferenten der Ansicht ist, dafs die Klagen über die mangelhaften Erfolge des lateinischen, besonders des stilistischen Unterrichts übertrieben sind und dafs die Leistungen in dieser alten Sprache hinter den Anforderungen der Prüfungsordnung nicht weiter zurückbleiben als die Endresultate in den andern Fächern, dann wird man mit gewissem Mißtrauen auf diejenigen Thesen sehen, welche so schweren, aber nicht überall anerkannten Mißständen abhelfen sollen. So großen Dank ich auch dem Referat für mannigfache Belehrung schulde, ist es mir doch unmöglich, mich auf denselben Boden zu stellen. Mag sich der Verfasser noch so sehr gegen den Vorwurf pessimistischer Anschauung verwahren, ich glaube, er wird von vielen Fachgenossen eine ihm unerwartete und widersprechende Antwort erhalten, wenn er (S. 256) ausruft: „Wie viele Schüler von zehn lernen jetzt wirklich noch mit leidlicher Sicherheit und Gewandtheit über einen leichten Gegenstand ihrer Schulstudien sich lateinisch auszudrücken?“ Und wenn wir ferner auch mit dem Grundgedanken Koppins übereinstimmen und wegen der Konzentration des Unterrichts sowohl wie aus andern pädagogischen

Gründen — es sei nochmals ausdrücklich erklärt — die Verwertung der gelesenen Werke für die schriftlichen Übungen befürworten und selber pflegen, so kann es doch wie eine Übertreibung dieses Prinzips aussehen, wenn in den „Bemerkungen zu lateinischen Übungen und Übungsbüchern“ (in dieser Ztschr. 1884 S. 209 ff.) der Satz aufgestellt wird: „Ohne eine solche (Anlehnung an die Lektüre und Ausnutzung derselben) wäre die bei Beschränkung der Stundenzahl notwendig gewordene strengere Konzentration des lateinischen Unterrichts nicht gut denkbar, die Entbürdung der Schüler schwieriger, und überhaupt möchte ohne sie der Bildungswert des Lateinischen mehr und mehr fraglich werden.“ Ist diese letztere Behauptung richtig und ist damit das Verbleiben des Latein in unserm Unterricht nur erlaubt, wenn es innerhalb solcher Schranken betrieben wird, dann würde allerdings mit der Ausnutzung jener Methode auch unsere Aufgabe erschöpft sein und mit Recht das Commando an uns ergehen: Zurück auf die Schanzen!

Allein bei denen, welche dem Latein einen hervorragenden Platz unter den Lehrgegenständen unserer höheren Schulen einräumten, hat bisher trotz mancher Einrede und manches Spottes im ganzen die Ansicht Geltung behalten, daß die Sprache Roms ein vornehmliches Zuchtmittel ist für den Geist unserer Jugend. Ihren Wert für die „formale Bildung“ (um diesen jetzt vielfach verpönten Ausdruck zu gebrauchen) darf man sicher nicht überschätzen, man muß sich aber auch ebenso gut vor Unterschätzung hüten. Früher ist wohl die grammatistische Methode übertrieben und vor dem Übermaß subtiler Erklärungen und sprachlicher Erläuterungen der Schüler nicht zum Genuß des Inhalts gekommen; jetzt scheinen die Verhältnisse zu einer Entmutigung geführt zu haben, welche auf der andern, der „formalen“ Seite die Forderungen zuweilen unter das wünschenswerte Maß herabgehen läßt. Ich meine nicht, daß unsern Grammatiken eine schwindsüchtige Magerkeit vorgeworfen werden könnte, oder daß unsern Schülern eine ungenügende Zahl sprachlicher Regeln übermittelt würde, — wohl aber will es mir scheinen, als lege man jetzt zu wenig Gewicht auf den geistigen Gewinn, welcher aus der eingehenden Vergleichung des deutschen und lateinischen Idioms entspringt. Zu der energischen Geistesthätigkeit aber, welche für derartige Gedankenprozesse notwendig ist, zwingt die Exposition weniger als die Komposition. Wer freilich der Ansicht ist, daß die Erlernung der klassischen Sprachen wichtig sei für die allgemeine Geistesbildung, der wird auch gewiß vom vorgeschrittenen Schüler fordern, daß er eine Übersetzung lateinischer Schriftwerke in unsere Muttersprache liefert, welche dem Charakter des Deutschen nicht widerstrebt, sondern daß er den Gedankeninhalt in eine Form gießt, welche durch Latinismen nicht entstellt ist und doch die Züge des Originals treu wiedergiebt. Aber wie schwer

ist es, den Schüler zur Erfüllung dieser Forderung anzuhalten! Der wichtigere und schwierigere Teil der Aufgabe wird in den Unterrichtsstunden selbst durch Frage und Antwort gelöst werden müssen, zumal in den ersten Wochen des Semesters. Wenn man es erreichen kann, daß die Klasse später nach sorgfältiger Vorbereitung und Überlegung selbständig solche Übersetzung liefert und namentlich den Satzbau im Geiste unserer Muttersprache handhabt, dann ist dieser Erfolg gewiß eine schöne, reife Frucht, welche zugleich von der Gesundheit des Baumes zeugt, auf welchem sie gewachsen ist. Gewiß giebt es Schüler, welche durch Anleitung und Gewöhnung bis zu dieser vollkommenen Übersetzungskunst emporgestiegen sind; — kann man aber leugnen, daß ein großer Teil in die bequemere, saloppere Art zurücksinkt, sobald der Lehrer nicht mahrend und leitend jede Leistung überwacht? Statt der übersichtlichen deutschen Satzgliederung, welche durch mühevollen Zerlegung der Periode entsteht, kehren leicht die atemraubenden, sinnverwirrenden Satzungeheuer wieder, statt der sorgfältigen Behandlung des Einzelnen, z. B. der Substantiva und Participia, die ungelenten Relativ- und Fragesätze, der fehlerhafte Abklatsch des vollkommenen Originals. Wenn man das Verständnis für den Inhalt, also den eigentlichen Hauptzweck der Lektüre nicht beeinträchtigen will, lassen sich trotz großer Opfer an Kraft und Zeit nur schwer durch alleinige Pflege der Exposition Resultate in der allgemeinen, formalen Geistesbildung erzielen, wie sie wünschenswert scheinen und auf andere Weise leichter erreicht werden können. Deshalb fehlt auch auf keiner Anstalt neben der Lektüre, auf welche selbstverständlich stets das Hauptgewicht gelegt werden muß, die Übersetzung aus der deutschen Muttersprache ins Latein, zu der Exposition tritt als Ergänzung die Komposition. Sie hilft in den mittleren Klassen die Lektürestunde befreien vom Übermaß grammatischer und stilistischer Zuthaten, durch welche „die Hingebung der Schüler an die Beschäftigung mit den alten Sprachen und die Achtung der Gymnasialeinrichtungen bei denkenden Freunden gefährdet wird“; sie unterstützt in den obern Klassen und mehrt die Fähigkeit zu eindringender Vergleichung der beiden Idiome.

Das ist die erweiterte Bedeutung, welche wir dem lateinischen Scriptum neben seiner sonstigen Bedeutung zusprechen oder vielmehr wahren möchten: es soll nicht allein die systematisch und gelegentlich erlernten Regeln befestigen, nicht nur das Verständnis für Inhalt und Form der Lektüre erleichtern, sondern es muß daneben in den höhern Klassen auch seine selbständige Aufgabe erfüllen, das Verhältnis der beiden Sprachen zu einander klarer aufdecken, dem Schüler zu einer besseren und gründlicheren Beherrschung des fremden Idioms verhelfen und damit seiner allgemeinen Geistesentwicklung einen neuen, kräftigen Impuls geben. Von allen Mitteln aber, welche zur Erreichung dieses

Zweckes vorgeschlagen und angewendet werden, ist keines geeigneter als die Übertragung deutscher Originalstücke, weil bei ihr unzweifelhaft die Inkongruenzen zwischen der Sprache Roms und unserer Muttersprache am deutlichsten hervortreten. Die Gedanken, welche wir eben ausführten, sind von hervorragenden Pädagogen, wenn auch in anderer Weise, mehrfach ausgesprochen, das „süddeutsche Scriptum“ hat seine streitbaren Verteidiger gefunden. Nägelsbach, Vorr. zur Stilist. S. XVI—XVIII, Mezger, Vorwort zu „Übungen des lat. Stils“ S. IV—VIII und „Lateinischer Aufsatz oder Composition?“ N. Jahrb. Bd. 126 S. 481 ff., Schmid in seiner Encyclopädie² S. 956—959, v. Jan in den N. Jahrb. Bd. 122 S. 1 ff. und eine Reihe anderer Männer mit Namen guten pädagogischen Klanges haben die Vorzüge dieser Art von Komposition energisch hervorgehoben und dem Süden unseres Vaterlandes die Übersetzung deutscher Originalstücke bisher gewahrt.

Nördlich des Mains hat man sich — gewöhnlich aus praktischen Bedenken — meist ablehnend verhalten; eine Reihe von Direktoren-Konferenzen sowie von Einzelvoten verwerfen die Übertragung von Stücken, die aus deutschen Schriftstellern entlehnt sind, wegen der großen Schwierigkeiten, welche sie dem jugendlichen Geiste und sogar dem Lehrer bereiten. Mor. Seyffert befürwortet in der Vorrede zur 1. Ausgabe seiner palaestra Ciceroniana die Übertragung echt deutscher Stücke. Als dann fast zwei Dezennien vergehen, ehe die vierte Auflage seines Buches nötig ist, kann er sich der Zweifel nicht erwehren, ob die Mehrzahl der Gymnasien seinen Ansprüchen zu genügen vermöge. Und doch erheben sich jetzt in Norddeutschland nicht wenige Stimmen, welche als Abschluss des lateinischen Unterrichts die Übersetzung deutscher Originalstücke fordern. Auf einigen Direktoren-Konferenzen sind in letzter Zeit starke Minoritäten für diese Ansicht eingetreten, von einzelnen Pädagogen sind besonders zu nennen Eckstein (lat. Unterricht in Schmid's Encyklop. XI 669), Weidner, Baumeister (in dieser Ztschr. 1878 S. 185 u. 199); auch Hoppe (in Schmid's Encykl. s. v. Stilistik IX 257) verhält sich nicht ablehnend. In den Erläuterungen zu den neuen Lehrplänen wird diese Übung mit folgenden kurzen Worten treffend charakterisiert: „Die Versuche Abschnitte aus modernen Schriftstellern in das Lateinische zu übersetzen haben bei geschickter Leitung den Wert, daß sie zu scharfer Auffassung der in moderner Form ausgesprochenen Gedanken und zur Erwägung der Ausdrucksmittel der lateinischen Sprache führen.“ Aus diesem Urteil läßt sich ersehen, daß von der höchsten preussischen Instanz das lateinische Scriptum nicht ausschließlich auf die engen Grenzen und die Bestimmung beschränkt ist, welche man ihm jetzt vielfach in Norddeutschland zu geben sucht, sondern daß demselben auch eine selbständige Kraft zugeschrieben ist, wie sie ungefähr in unseren obigen Erörterungen geschildert wurde.

Es ist natürlich, daß die Übertragung deutscher Originalstücke nur von der obersten Stufe gefordert werden darf. Sie würde jedoch nach unserer Ansicht selbst aus der Prima verbannt werden müssen, wenn auch für diese Klasse dieselben Rücksichten in gleichem Maße gültig wären, welche für die untern und mittleren Stufen den Anschluß jeder schriftlichen Übung an die Lektüre gebieten.

Kürzlich sind die Grundsätze für die Ausarbeitung deutscher Übersetzungsbücher in dieser Ztschr. (1883 S. 209 ff.) klar und bündig dargelegt und wir nehmen keinen Anstand diesen Direktiven im allgemeinen zuzustimmen, soweit es sich um das Scriptum bis zur Sekunda inkl. handelt. Denn folgende Punkte und Gründe mögen beweisen, daß ein enges Verhältnis zwischen Lektüre und Scriptum in den mittleren Klassen nicht nur möglich, sondern auch notwendig ist. Möglich ist enger Anschluß, weil ein Schriftwerk auf jenen Stufen mehr vom grammatischen und stilistischen Standpunkt aus gelesen wird als später. Es giebt daher der Lehrstoff Gelegenheit und zwingt sogar zu einer Reihe von Bemerkungen, welche bei der Ausarbeitung des Scriptums vom Lehrer in den Text mit verwebt werden und über deren Aneignung der Schüler sich in schriftlicher Prüfung ebenso auszuweisen hat wie über die Phraseologie und den sonstigen Lernstoff. Zudem erweckt die grammatisch-stilistische Seite der Interpretation das Interesse des Schülers noch in höherem Maße, zumal wenn er die Resultate seines Fleißes und seiner Aufmerksamkeit in den Extemporalien ernten kann. Je mehr aber mit den aufsteigenden Klassen Inhalt und sachliche Erläuterung in den Vordergrund tritt, je schneller die Lektüre fortschreitet, desto schwieriger wird es auch werden, Stoff und Form derselben in bisher gewohnter Weise für die schriftlichen Übungen zu verwerten, es muß bereits in Sekunda eine freiere Verarbeitung derselben eintreten.

Wir erkennen aber auch die Notwendigkeit einer engeren Verbindung von Lektüre und Scriptum aus didaktischen Gründen an. Der gelesene und durchgearbeitete Stoff ist ohne Zweifel das beste Apperceptionsmittel und besonders geeignet, damit verknüpfte Belehrungen im Gedächtnis des Schülers zu reproduzieren und fest einzuprägen; seine vielseitige Verwertung ist für die mittleren Stufen das vorzüglichste Mittel, die gewonnenen sprachlichen Kenntnisse zu dauerndem Besitz zu sichern. Die genaue Durcharbeitung und sorgsame Verwertung des Stoffes wird dann aber auch in segensreicher Rückwirkung auf die Lektüre das Verständnis für Inhalt und Form fördern, es wird „jene Befriedigung an fortschreitender Leichtigkeit der Lektüre“ hervorrufen helfen, welche die beste Bürgschaft bietet für dauerndes Interesse und wachsenden Erfolg. Unterschätzen möchte ich auch nicht, daß am leichtesten den abgerissenen Sätzen vorgebeugt wird, wenn der gelesene Abschnitt für die schriftliche Arbeit ein in sich zusammenhängendes Ganzes

von Gedanken bietet, welches unter Berücksichtigung gewisser sprachlicher Bemerkungen verwertet werden muß. So konnten wir denn bereits bei früherer Gelegenheit unsere Überzeugung aussprechen, daß es eine Pflicht des Lehrers sei, auch noch in Sekunda den Text für die lateinischen Scripten nach solchen Grundsätzen selbst auszuarbeiten; es kann unmöglich ein Buch geben, welches der Methode und dem Unterrichtsgange des Lehrers in der erwünschten und für den Erfolg notwendigen Weise sich anpaßt; es kann aber auch die Benutzung selbst des besten Buches nicht annähernd die Befriedigung gewähren, welche aus dem regeren Interesse der Schüler entspringt und durch den größeren Gewinn bedingt wird.

Es entsteht nun die Frage, ob die angeführten Gründe maßgebend sind für die Gestaltung des Scriptums in allen Klassen, auch auf der höchsten Stufe. Schwerlich wird nach unserer Ansicht der Lehrer der früher befolgten Methode selbst in der Prima ganz entraten können. Es sind noch manche Abschnitte der Grammatik zu repetieren, noch manche stilistische Lehren dem Gedächtnis des Schülers einzuprägen, und zur Erreichung dieses Zweckes ist die Verwertung derselben in schriftlicher Arbeit das sicherste Mittel. Allein wir möchten den Wunsch aussprechen, daß nur für solche Fälle das lateinische Scriptum zu dieser niederen Stellung einer Dienerin der Grammatik und Stilistik herabgedrückt wird.

Wie sich mit dem Aufsteigen in höhere Klassen nicht nur der Bildungsgrad und Wissensstand des Schülers, sondern auch die Methode des Unterrichts ändert, so wird auch allmählich Art und Charakter der schriftlichen Übungen sich umwandeln, sie werden aus den früheren engen Grenzen und untergeordnetem Range emporsteigen zu größerer Freiheit. Diese Thatsache berücksichtigen auch die besseren derjenigen Übungsbücher, welche den Anschluß an die Lektüre selbst auf der obersten Gymnasialstufe zu ihrem Grundsatz gemacht haben, und wenn Fr. Schultes mit Recht vor allen den Preis erhält, so scheint dies Urteil nicht zum wenigsten dadurch beeinflusst zu sein, daß er in frischerer, freierer Weise seine Aufgabe gelöst und sich auch nicht gescheut hat „zuweilen Livianische und Ciceronianische Bemerkungen auf moderne Verhältnisse und Personen zu projicieren.“

Es ist dies erklärlich, da für die Prima die Mehrzahl der Gründe und Rücksichten fortfällt, welche das lateinische Scriptum auf früheren Stufen in engeren Schranken hielt, und da der erhöhte Bildungsgrad und der erweiterte Gesichtskreis des Schülers größere Freiheit und Selbständigkeit nicht nur gestatten, sondern geradezu fordern.

Bei der Lektüre ist in weit höherem Maße der Nachdruck auf den Inhalt zu legen und in den einzelnen Lektionen ein

größerer Abschnitt zu absolvieren, als auf den früheren Stufen möglich war. Der grammatische Unterricht soll in der Sekunda zu Ende geführt und die Hauptsachen der Stilistik müssen besprochen sein. Die Folge davon ist, daß in das Scriptum weniger als bisher gelegentlich gegebene Lehren und Bemerkungen verwebt werden; man wird vielmehr den Schüler zur Repetition ganzer Abschnitte und Regelkomplexe anregen und anhalten müssen. Schriftliche Übungen, zu Repetitionszwecken angestellt, werden daher zuweilen heilsam und notwendig sein. Es scheint mir aber damit Bedeutung und Umfang des lateinischen Scriptums in der Prima nicht erschöpft zu sein. Der Gewinn, welcher ferner aus der Wiederkehr bestimmter, der Lektüre entnommener Ausdrücke entspringen soll, wird schwerlich bedeutend sein, da die Gedankenarbeit, welche der Schüler in diesem Falle aufzuwenden hat, zu gering und zu leicht ist. Vor allem täusche man sich aber nicht über die Erfolge, welche bei einem Primaner durch einen engen Anschluß an die Lektüre erzielt werden. Im günstigsten Falle verschaffen derartige Übungen wohl einen bestimmten Grad von Wissen, aber nur ein geringes Können, sie sind also um so weniger geeignet für den Schüler, je weniger er in vorgerückteren Jahren mit dem mechanischen Gedächtnis arbeitet. Mit Recht urteilt daher Menzel in der Vorrede zu seinem Übungsbuche, welches doch den deutschen Übersetzungstoff den gelesenen lateinischen Schriftwerken entnimmt, geringschätzig von derartigen Leistungen: „Es kann keine größere Täuschung für Lehrer und Schüler geben als eingeübte Abschnitte aus der Lektüre im engen Anschluß an den fremdsprachlichen Unterricht zu Extemporalien zu verwerten. Sie werden zwar ziemlich fehlerlos sein, aber um so mehr Fehler werden die Arbeiten aufweisen, die man dieselben Schüler über andere Stoffe schreiben läßt“. (Vergl. dazu die Rezension des Menzelschen Buches von Binder, Philol. Rundschau 1884 Sp. 346.)

Wo bleibt aber die Konzentration des Unterrichts? — so höre ich einwerfen — wo ihre segensreichen Folgen, wenn bei Ausarbeitung der lateinischen Scripta nicht wenigstens der Inhalt den gelesenen Schriftwerken entnommen wird? Darauf haben wir zu antworten: Zunächst ging unser Wunsch dahin, daß nur für die Prima — und auch dort nicht ausschließlich — die Übersetzung deutscher Originalstücke als ein Vorrecht in Anspruch genommen werden möge, daß dagegen für alle anderen Klassen Anschluß der Scripta an Form und Inhalt der Lektüre, allmählich in immer freierer Weise, notwendig sei. Ferner möchten wir aber auch daran erinnern, daß man ein Prinzip übertreiben, eine Wahrheit zu Tode hetzen kann. Es ist vielleicht eine verzelebte Wahrnehmung rein subjektiver Art, wenn ich ein weit lebhafteres Interesse der Schüler bemerke, sobald ihnen ein Abschnitt aus einem deutschen Schriftsteller zur Übersetzung vorge-

legt wird. Meine Hefte enthalten den Text zu schriftlichen Übungen, welche ausgearbeitet sind im Anschluß an die gesamte Primarlektüre zweier Gymnasien; manche Schriftwerke, z. B. der Agricola, Cic. pro Milone u. a., sind in mehrfacher Art und nach verschiedenen Gesichtspunkten verwertet. Und doch muß ich gestehen, daß ich weit lieber für das häusliche Exerctium und für das Klassenextemporale ein deutsches Originalstück verwende, als daß ich zu der früher von mir befolgten Methode zurückgreife und eine Nachbildung den Übungen zu Grunde lege. Ich kann mir nicht verhehlen, daß an jene allerdings schwierigere Aufgabe Lehrer und Schüler mit gesteigerter Teilnahme herangehen und daß namentlich die gemeinsame Arbeit, durch welche bei der Rückgabe der Hefte die Musterübersetzung gewonnen wird, das lebendigste Interesse bezeugt. Und dafür kann nicht der Grund sein die Neuheit und das Ungewohnte, das ja sonst die Jugend anzieht und zu fesseln vermag: ich möchte vielmehr behaupten, daß der Eifer bei längerer Übung wächst, anstatt zu erlahmen.

Ich muß auch gestehen, daß es mir schwer wird zu glauben, diese Wahrnehmung sei allein bedingt durch rein persönliche und individuelle Verhältnisse, beruhe wohl gar auf Irrtum und Selbsttäuschung; denn bei kurzer Ueberlegung lassen sich wohl Gründe dafür finden, daß dem Primaner die Übertragung des deutschen Wortes erwünschter ist als die Bearbeitung eigens für diesen Zweck geschriebener Stücke und zugestutzter Perioden. Ohne Beweiskraft und deshalb verwerflich sind Schlagworte, wie das vom „Wiederkauen der Lektüre“; aber es läßt sich schwerlich bestreiten, daß trotz der hervorragenden und allgemein anerkannten Leistungen einzelner (z. B. Köpke, Schultefs u. a.) die Übersetzungsvorlagen in Betreff der Darstellung und Form nicht heranreichen an die lateinischen Muster, nach denen sie gefertigt sind oder aus denen sie ihren Gedankeninhalt geschöpft haben. Immer wird ein sprachlich oder inhaltlich an die Lektüre sich anlehnendes deutsches Übungsstück nur eine schwächere Paraphrase bleiben, bei welcher alle Geschicklichkeit des Verfassers den Eindruck des Gezwungenen oder des Matten nicht ganz zu verwischen vermag. Wenn Schultefs selbst (Vorrede zu I S. VII) seine Vorlagen ein corpus vile nennt, an welchem ohne Gefahr die Schüler seine Kräfte versuchen und wahren können, so erinnert diese Bezeichnung leicht an den Ausdruck Schraders (Erz. u. Unterr. I S. 340), welcher vor der übermäßigen grammatischen Ausbeutung und Mißhandlung der Lektüre mit den Worten warnt: „Sein (des Schriftstellers) Leben wird getötet, um an dem Leichnam sprachliche Secierübungen anzustellen. Kein Wunder, wenn der Schüler sich von dieser widerwärtigen Behandlung des in seiner Totalität schönen Leibes abwendet“. Was hier von berufenster Seite über das „Zerrbild“ der Lektüre gesagt ist, kann — natürlich in weit milderer und schwächerer Form — auch jeder Methode vorge-

worfen werden, welche für die schriftlichen Übungen überall Anschluss an die gelesenen klassischen Schriftwerke empfiehlt. Man bedenke nur, wie viele Verfasser viel gebrauchter Übungsbücher an dem Versuche gescheitert sind, die Lösung ihrer Aufgabe zu vereinigen mit den Gesetzen eines gut deutschen Stils und geschmackvoller Diktion! Es wird sich kaum ein Werk finden, in welchem jene eigentümlich breite, für den Sachverständigen sofort kenntliche Ausdrucksweise vermieden ist, die durch ihre weitgespannten Maschen und klaffenden Lücken die belehrende Absicht allzu deutlich hindurchschimmern lässt. Es ist dies ein Mangel, welcher nicht etwa aus der Unzulänglichkeit der aufgewandten Kraft oder Mühe entspringt; er wird vielmehr bedingt durch die überaus große Schwierigkeit des Versuches, zweien Herren zugleich zu dienen. In den mittleren Klassen wird dieser Gegensatz zwischen dem gelesenen Schriftwerk und der nachahmenden Übersetzungsvorlage von den Schülern weniger bemerkt oder doch weniger empfunden, da der jugendliche Geist für solche Vergleiche überhaupt noch nicht genügend gereift und sein Interesse durch andere früher erörterte Gesichtspunkte noch vielfach in Anspruch genommen ist. Kritischer und geübter ist aber Blick und Urteil des Zöglings auf der obersten Stufe. Wenn daher mit Recht in der neuesten Zeit auf sorgfältige Pflege der Lektüre hingearbeitet und die Forderung aufgestellt wird, man solle auch den künstlerischen und ästhetischen Wert sowie den ethischen Gehalt des Schriftwerkes dem Leser zum Bewusstsein bringen, so liegt die Befürchtung nahe, dass die Erreichung dieses Zieles eher gehindert als gefördert wird, sobald Form und Inhalt des Originals noch einmal in abgeblasster, weniger vollkommener Weise dem Schüler vorgelegt werden.

Jedenfalls ist auch die Ansicht abzuweisen, welche zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf den Gedankeninhalt die Verwertung derselben bei den schriftlichen Übungen bis zum letzten Schuljahr für durchaus notwendig hält. Für die übrigen Klassen ist dies Mittel geeignet, meist sogar geboten; in der Prima bietet jedoch der freie Aufsatz und das Lateinsprechen eine weit wirksamere Gelegenheit, auf den Inhalt des gelesenen Werkes zurückzukommen, die Gedanken zusammenzustellen, zu gruppieren, zu würdigen. Für kleinere Abschnitte ist diese Repetition des Gelesenen am besten mit den Übungen im Lateinsprechen zu verbinden, während der Aufsatz, der ja auch nur seltener angefertigt wird, nach Absolvierung eines ganzen Werkes oder eines größeren in sich abgeschlossenen Abschnittes eintritt. Freilich möchten wir nicht gern bei den mündlichen Übungen und schriftlichen Arbeiten das Gebiet verlassen, welches man in weiterem Sinne *genus historicum* nennt. Rein abstrakte Untersuchungen und Reproduktionen bereiten der Mehrzahl unserer Schüler zu große Schwierigkeiten; außerdem lassen sich philosophische Themata, zu welchen etwa

die Lektüre Veranlassung giebt, durch Einfügung von Belägen und Beispielen leicht der historischen Gattung sehr nahe bringen.

Allein es ist noch ein ethisches, erziehliches Moment, welches uns bestimmt die Übertragung deutscher Originalstücke zu empfehlen. Unleugbar giebt es dem Primaner ein Gefühl seiner Kraft und ein Bewußtsein seines Könnens, wenn er unmittelbar aus den Meistern seiner Muttersprache, womöglich aus dem eigenen Klassikerexemplar in das lateinische Idiom überträgt. Weit entfernt einem hannoverschen Referenten zuzustimmen (Hildesheim, Josephin, s. Verh. d. Dir.-Konf. XI S. 241), welcher darin ein Unglück sieht, weil die Übersetzung deutscher Klassiker mehr das Selbstbewußtsein des Schülers steigere als seine stilistische Fertigkeit, möchten wir vielmehr in jenem Gefühl ein Mittel erblicken zur Erhöhung selbstthätigen Fleißes und zur Vertiefung und Verschärfung des Denkvermögens. Wenn die Grammatik und das Wesentliche der Stilistik dem angehenden Primaner bekannt ist, dann muß ihm auch Gelegenheit gegeben werden, seine Kraft zu erproben. Es kommt nicht darauf an, ob die Summe seiner Kenntnisse durch einige Regeln, vielleicht Subtilitäten erweitert wird, sondern es ist danach zu trachten, daß das erworbene Wissen soviel als möglich in den Dienst der Erziehung, der allgemeinen Ausbildung des Willens und des Geistes gestellt wird. Und jene Reihe namhafter Pädagogen, welche wir oben als Verteidiger des „süddeutschen Scriptums“ anführten, sind gewichtige Zeugen, daß zur Erreichung dieses Zieles kaum ein Unterrichtszweig geeigneter ist als diese Art der Übersetzung. In den Urteilen jener Schulmänner kann man lesen, wie das strenge Eingehen auf den Gedanken, die aufmerksame Vergleichung zwischen deutschem und lateinischem Ausdruck, die sorgfältige Abwägung der Mittel, welche beiden Sprachen für Satzverbindung und Periodenbau zur Verfügung stehen, eine Arbeit fordert und herbeiführt, welche dem Geiste zwar manche Anstrengung zumutet, aber auch vielseitige Übung und reiche Befriedigung gewährt. Und wenn oben gesagt war, daß nach meiner subjektiven Wahrnehmung die Schüler der obersten Stufe der Übersetzung eines original deutschen Stückes regeres Interesse entgegenbrächten als der Bearbeitung eines zum Zweck der Übertragung angefertigten Abschnitts, sollte nicht vielleicht der Grund dafür mit in dem Umstände zu suchen sein, daß der oft so feinfühlig Sinn der Jugend auch in diesem Falle herausfindet, daß es der natürliche und folgerichtige Abschluß des langjährigen lateinischen Studiums ist, wenn echt deutsche Worte und Sätze in die Sprache Roms übertragen werden können? Wenn auf der einen Seite die Kenntnisse soweit gefördert sind, daß dem Leser das Verständnis für Gedankeninhalt und Kunstform erschlossen wird, und wenn auf der andern Seite eine Bethätigung des erworbenen Wissens in selbständiger lateinischer Darstellung und in Übertragung von

Erzeugnissen unserer Litteratur erfolgen kann, erst dann wird auch nach der formalen Seite hin der wichtigste Zweig des Gymnasialunterrichts seinen Zweck ganz erfüllen.

Schiller hat die Schwierigkeiten, welche das von uns empfohlene Verfahren bereitet, in eingehender Weise mit Sachkenntnis geschildert (Progr. Gießen 1877) und sich deshalb gegen die Übersetzung deutscher Originalstücke erklärt. Gewiß ist auch auf der obersten Stufe eine strenge Konzentration der Gedanken nötig, ein Mühen und Suchen, um das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden, eine Fähigkeit „hinter dem Worte den eigentlichen Gedanken zu erkennen“. Es ist ferner zuzugeben, daß für den Schüler die Übertragung vieler Partien, ja ganzer Werke und Schriftsteller eine unlösbare Aufgabe ist; allein dieser Umstand kann uns nicht bestimmen, die Übersetzung moderner Schriftsteller ganz zu verwerfen und mit dem Unerreichbaren auch das Erreichbare aufzugeben. Wer möchte dem Primaner auch die leichteren platonischen Schriften vorenthalten, weil die Mehrzahl der Dialoge des griechischen Philosophen wegen ihrer Schwierigkeiten von der Schullektüre ausgeschlossen sind? Und was nun die Rätsel und Hindernisse betrifft, welche bei der Übertragung aus deutschen Schriftwerken zu lösen und zu überwinden sind, so scheinen sie — falls sie nicht über die Kräfte der Schüler hinausgehen — nicht ungeeignet, die Art seiner Arbeit zu heben und gewissermaßen zu veredeln. Die Freude der erfüllten Erwartung, des errungenen Sieges kommt ihm schwerlich an anderer Stelle in demselben Maße zum Bewußtsein, als wenn er das Heterogene des deutschen und lateinischen Ausdrucks beseitigt, den deutlichen Gegensatz zwischen beiden Sprachen verböhnt und ausgeglichen hat.

So mißlich auch die Beweisführung vermittelt des Dilemma ist, so können wir doch nicht umhin, diese Schlusfolgerung hier anzuwenden. Entweder ist der bildende und erziehlche Wert des Latein auf der obersten Stufe des Gymnasiums allein in der Lektüre zu suchen, dann sind die schriftlichen Übungen jedenfalls nur soweit zu betreiben, als sie zum besseren Verständnis der Litteraturwerke notwendig erscheinen. In diesem Falle ist die Berechtigung zur Existenz des Aufsatzes mindestens zweifelhaft, da die Zusammenfassung und Reproduktion des verarbeiteten Gedankeninhalts auf minder zeitraubende Weise erfolgen kann. Oder man räumt ein, daß für die Ausbildung auch des reiferen Schülers die sogenannte formale Seite des lateinischen Unterrichts ihren pädagogischen Wert hat, — dann sind jedenfalls diejenigen Übungen am fruchtbarsten und wirksamsten, die zur Erkenntnis der Differenz zwischen Deutsch und Latein und zu den mannigfachen Gedankenprozessen zwingen, welche Ersatz und Austausch der verschiedenartigen Ausdrucksmittel beider Sprachen ermöglichen. In diesem Fall hat sowohl der lateinische Aufsatz

wie die Übersetzung gerade moderner Schriftwerke volle Berechtigung. Man wird dann zugeben müssen, daß die Einführung oder Beibehaltung der letztgenannten Art schriftlicher Übungen mindestens wünschenswert ist, und daß die Behauptung weit über das Ziel hinaus schießt, welche den Bildungswert des Lateinischen selbst in der ersten Klasse abhängig macht von der strengen Anlehnung der schriftlichen Arbeiten an die Lektüre.

Wenn wir nun am Ende unserer theoretischen Untersuchung stehen und zu dem Schlusse gekommen sind, daß die (auch in den Erläuterungen zu den neuen Lehrplänen gebilligten) Übersetzungen von Abschnitten aus modernen Schriftstellern für die oberste Stufe des Gymnasiums mindestens wünschenswert sind, so wäre jetzt die Frage aufzuwerfen, ob sich dieselben praktisch dem Lehrgange einfügen lassen. Mehrfach ist die Ansicht ausgesprochen, daß unmöglich diese Übungen neben der bisherigen Art des lateinischen Aufsatzes betrieben werden können, schon aus dem Grunde, weil für die Komposition eine ganz andere Vorübung und Schulung nötig sei als für die freien Arbeiten, und weil die schriftlichen Übungen der früheren Klassen nur auf eine der beiden Gattungen — entweder Komposition oder Aufsatz — hinarbeiten und vorbereiten könnten (z. B. Z. pädagogische Briefe aus dem Elsass N. J. 126 S. 481 und 128 S. 451). Wir Norddeutsche werden uns solcher Erwägung nicht verschließen können, wenn wir selbst einen eifrigen Anhänger der Komposition, Mor. Seyffert, die Übersetzung von Stücken, welche er ursprünglich für die Schule bestimmte, resigniert (Vorw. zur 4. Auflage der Pal. Cic.) nur noch angehenden Philologen empfiehlt. Allein gerade die Art, wie Seyffert zu dieser ihn betrübenden Enttäuschung kam, führt uns vielleicht zu einem Mittel, welche das gleichzeitige Betreiben der Komposition und des Aufsatzes ermöglicht. Die Scholae latinae sind nach des Verfassers eigenen Worten ursprünglich für den Lehrer geschrieben, sollen jedoch in ihrer Hauptsache Eigentum auch des Schülers werden. Aus ihrer ganzen Anlage geht aber deutlich hervor, daß Seyffert die Bearbeitung philosophischer Themata, d. h. derjenigen Art des lateinischen Aufsatzes am meisten berücksichtigt und auch am meisten geübt hat, welche dem Schüler die größten Schwierigkeiten bereitet. Es hat deshalb jener hervorragende Schulmann, der für uns alle in vieler Hinsicht ein Lehrmeister ist, vom Schüler auch eine erhebliche Kenntnis der Übergänge und formelhaften Ausdrücke verlangt, welche besonders bei derartigen Themen anwendbar sind. (Vgl. die Probeaufsätze in den Schol. lat. und den Progymnasm.). Auf der andern Seite legt er, wie aus den Bemerkungen seines Übersetzungsbuches hervorgeht, einen so strengen Maßstab an den lateinischen Ausdruck, daß er auch hier die Anforderungen ändern gegenüber wesentlich steigert. Sollte es nun nicht möglich sein, von diesem hohen Standpunkte etwas

hinabzusteigen, in beiden Arten der schriftlichen Arbeiten die Forderungen zu ermäßigen und neben dem Aufsatz die Komposition bestehen zu lassen? Wenn man die lateinischen freien Arbeiten innerhalb der Grenzen betreibt, welche ihnen Hirschfelder in seiner bekannten Abhandlung gezogen hat und auf der anderen Seite bei der Übersetzung aus modernen Schriftstellern auf Stücke verzichtet, deren Schwierigkeiten durch den Schüler nicht überwunden werden können, so zeigt mehrfache Erfahrung, daß die von uns gewünschte Pflege des Scriptums in der Prima des Gymnasiums wohl zu erreichen ist. Es wird dem Lehrer nicht zu viel zugemutet, wenn von ihm verlangt wird, daß er die vorzulegenden Abschnitte mit Sorgfalt prüft und vorher selbst schriftlich unter Erwägung etwaiger Schwierigkeiten übersetzt; es verursacht diese Vorbereitung nicht viel größere Mühe, als wenn er den Text unter Berücksichtigung des Lesestoffes selbst zusammenstellt; und das ist doch eine Aufgabe, der er sich schwerlich entziehen kann, wenn der von solchen Übungen erwartete Erfolg nicht ausbleiben, und wenn die Zeit der Zurückgabe und Durchnahme der Arbeit zu einer Stunde segensreicher Thätigkeit und ersprieflicher Anregung werden soll. Ich möchte aber auch nicht die Behauptung unbestritten lassen, daß für die beiden Zweige der schriftlichen Übungen eine besondere, zielbewußte Vorbereitung von unten (also doch wohl von der Tertia) herauf eintreten müßte. Wenn das Lateinsprechen, wie wir alle es wohl fordern, frühzeitig genug begonnen und in genügendem Umfange gepflegt wird, so haben wir an dieser Disziplin eine so gute Vorschule für den Aufsatz, daß die spezielle Belehrung zur Anfertigung desselben nur wenig Zeit des Lehrers und verhältnismäßig geringe Mühe des Schülers in Anspruch nimmt. Es wird dann zwar nicht sofort ein fließendes glattes Latein geliefert werden, aber der zuversichtliche Mut, mit welchem der Schüler die Sache ergreift, wenn er gewöhnt ist, den gebotenen einfachen und bekannten Stoff in lateinische Form zu kleiden, ist eine wichtige, nicht zu unterschätzende Vorbedingung des spätern Erfolges. Und es wird trotzdem wohl niemand einwerfen, daß das Lateinsprechen allein den Zweck habe, auf die freien Arbeiten vorzubereiten. Ebenso bezweifle ich, daß die Übersetzung deutscher Originalstücke den Gang des Unterrichts in den früheren Klassen erheblich beeinflusst, wenn man nur nicht jedweden Text auf der obersten Stufe der Schule übertragen lassen will. Ebenso wie man vom Aufsatz verlangt, daß er allmählich als selbständiger, vielleicht letzter Zweig aus dem Baum des lateinischen Unterrichts herauswächst, kann auch die Komposition sich der modernen Schriftwerke bemächtigen, ohne daß neben dem Wege, auf welchem der Schüler bisher emporgeführt wurde, noch eine besondere Straßse mühsam gebaut wird.

Es bleibt noch übrig kurz die Methode anzudeuten, nach

welcher die Übersetzung moderner Schriftsteller etwa betrieben werden kann. Nichts liegt uns natürlich ferner, als den Gang, welchen wir selbst praktisch verfolgen, als den allein richtigen anzusehen; wie überall, so wird auch hier Neigung und Fähigkeit des Lehrers, dann auch der Wissensstand der Prima eine mannigfache Lösung der Aufgabe zulassen oder gebieten. Allein die Aufstellung einiger prinzipieller Grundsätze, die manchem selbstverständlich erscheinen mögen, können wir nicht umgehen.

In einem seiner Romane, („In Reih und Glied“) erzählt Spielhagen, wie Dr. Urban die zukünftigen Zöglinge einer Prüfung unterwirft, bevor er sie in die neu zu gründende „ländliche Akademie“ aufnimmt. Der gelehrte Geistliche, welcher ohne Zweifel mit großen Fehlern behaftet, aber gewiss vom Dichter mit der Fähigkeit ausgestattet ist, des Menschen Geist und Herz zu erkennen, legt den beiden Knaben eine halbe Seite aus Schillers 30jährigem Kriege zur Übersetzung ins Lateinische vor. Leos Arbeit erhält die Censur „recht gut“, während Walter sich mit dem anerkennenden, aber doch mehr aufmunternden „ganz gut“ begnügen muß. Dies befriedigende Resultat macht den früheren Lehrern der Prüflinge alle Ehre, allein wir möchten doch unsere Zweifel an der Richtigkeit der Lehrweise aussprechen, welche Dr. Urban verfolgt. Schülern mit der Vorbildung, wie sie Leo und Walter bis zum Eintritt in die Akademie genossen, eine Stelle aus jenem Werke unseres großen Dichters vorzulegen, scheint uns ein Verfahren von sehr problematischem pädagogischem Werte, denn wie überall, so gilt bei der Komposition das Prinzip, daß man vom Leichteren zum Schwereren systematisch aufsteigen muß. Leider finden wir diesen Grundsatz, welcher in allen Disziplinen als der natürliche anerkannt und befolgt wird, mit ausreichender Konsequenz in keinem der uns bekannten Bücher durchgeführt, welche Abschnitte aus modernen Schriftstellern als Kompositionsstoffe verwenden. Es genügen zur Einführung in diese neue Art der Arbeit einige Stunden, in welchen nach häuslicher Präparation der Schüler mündlich leichte Stücke übersetzt und in gemeinsamer Arbeit mit dem Lehrer für das deutsche Original die angemessene lateinische Form findet. Nach kurzer Zeit solcher Vorbereitung ist der Primaner bald imstande leichtere Abschnitte selbständig zu übertragen, sobald ihm nur für einige moderne Ausdrücke und Gegenstände die fremdsprachliche Bezeichnung gegeben oder angedeutet wird. Bei eifrigem Suchen sind Pensen für den Anfänger reichlich in unserer Literatur zu finden, da wir neben unsern eigentlichen Klassikern eine stattliche Zahl von Autoren aufweisen können, welche wegen ihres gut deutschen Stiles ausgebeutet werden können. Um nur einige zu nennen, bieten Duncker: Geschichte des Altertums, Giesebrecht: Deutsche Kaiserzeit, Weber: Große Weltgeschichte, namentlich Bd. II u. III, auch Mommsen: Röm. Gesch. Bd. V u. a. ausreichenden Stoff dar.

Nachdem sich der Schüler einige Gewandtheit und Sicherheit angeeignet, etwa im zweiten Semester, können sich die Schwierigkeiten mehren und steigern und historische Stücke gewählt werden, wie sie neben andern Mezger und Süpffe bieten. Die geschichtliche Litteratur unseres Volkes ist eine ergiebige Fundgrube für den suchenden Lehrer, welcher auf dieser Stufe lieber noch erzählende als schildernde Abschnitte wählen wird. Freilich stößt er auch vielfach auf Werke, welche, wie Mommsens römische Geschichte Bd. I—III, wegen ihres eigenartigen Stils kaum zu verwerten sind. Das letzte Schuljahr würde dann hauptsächlich den Gröfsen unserer Nationallitteratur gehören. Gerade für diese Stufe möchte eine Zusammenstellung verwendbarer Stücke besonders wünschenswert sein, da die bisher veröffentlichten Bücher aus dieser reinsten Quelle noch nicht genügend geschöpft haben. Nach unserer Erfahrung scheinen besonders geeignet von Schiller neben dem 30jährigen Kriege einzelne kleinere prosaische Schriften, z. B. die Gesetzgebung des Lykurg und Solon, von Goethe aufser der italienischen Reise und Partien aus „Dichtung und Wahrheit“ namentlich kleinere Abhandlungen, von Lessing die hamburger Dramaturgie und der Laokoon, von Herder die Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Diesen Heroen möchte ich Ranke zugesellen, der — selbst ein Klassiker — uns Vorlagen bietet, an denen der reifere Schüler sich versuchen mag. Ich betone, dafs diese Aufzählung nicht vollständig sein soll, sondern dafs sie nur Schriften enthält, aus welchen in letzter Zeit der Übersetzungsstoff genommen wurde, oder welche mit Rücksicht auf unsern Zweck geprüft wurden.

In Betreff der Auswahl der Stücke kann natürlich noch weniger irgend welche Vorschrift gegeben werden, und mit vollem Recht vermeiden die neuen Lehrpläne (Erläuter. 3 c, Ende) normative Bestimmungen über die von uns besprochenen Übungen aufzustellen, „weil sich für die Höhe der zu stellenden Anforderungen kaum ein bestimmtes Mafs bezeichnen läfst“. Nur möchten wir den Wunsch aussprechen, dafs an dem deutschen Texte durch den Lehrer möglichst wenig geändert werde, und dafs lieber dem Schüler durch Winke und Handreichung geholfen, als dafs ihm die Befriedigung der unmittelbaren Übertragung aus dem Klassiker verkümmert werde. Selbst die Klassenextemporalien können oft ganz unverändert, meist aber unter nur unmerklicher Abweichung vom Original dem Schriftsteller entnommen werden, sobald die leichten Partien sorgfältig ausgesucht werden. Dafs man dem Schüler solche Leistungen wohl zumuten kann, beweisen nicht nur Klausurarbeiten, sondern auch Abiturientenscripta, welche modernen Schriftwerken entnommen wurden.

Ein zweiter Grundsatz, den wir aufstellen möchten, begegnet dem Vorwurf, dafs die Komposition, nach unsern Vorschlägen betrieben, vom übrigen Unterricht vollständig losgelöst, für sich

allein dastehe. Die Forderung der Konzentration ist in neuerer Zeit mit großem Nachdruck und mit solchem Recht aufgestellt, daß sich jede Methode mit ihr abzufinden hat und jede Art zu verwerfen ist, welche diesem Fundamentalsatze ganz widerspricht. Wäre also die obige Behauptung in ihrem vollen Umfange begründet, so würde die Übertragung moderner Schriftwerke auf das allgeringste Maß zu beschränken sein. Allein wir versuchen jenen Einwurf zurückzuweisen. Zunächst zeigt schon eine Reihe oben genannter Werke, sowohl Schriften historischer wie anderer Gattung, einen engen Zusammenhang des Inhalts mit den Hauptdisziplinen des Gymnasiums; unsere gesamte Kultur ruht viel zu sehr auf antiker Grundlage, als daß nicht ein Zusammenhang zwischen unserer Litteratur und dem Altertum auch in dieser Hinsicht herzustellen wäre. Sowohl die Geschichte als die literarischen Meisterwerke der Griechen und Römer bieten Gelegenheit genug, entsprechende Abschnitte aus unseren Schriftstellern heranzuziehen. Und auch hinsichtlich der Form läßt sich durch die Anwendung verwandter oder gleicher Gattungen ein Zusammenhang mit dem Centrum, der Lektüre, erreichen. Die Zeit, in welcher Ciceros Briefe gelesen wurden, wurde benutzt, um die gleichen Schätze unseres Volkes zu verwerten, vor allem einige Stücke aus Schillers und Goethes Briefwechsel. Leicht finden die Schüler trotz sonstiger Verschiedenheit ihr ähnliche, sogar kongruente Wendungen heraus. Die Reden zählen genug Gegenbilder in der deutschen Litteratur; heranzuziehen sind ferner verwandte Stücke, z. B. Friedrich Wilhelms III. „Aufruf an mein Volk“. Die Lektüre des Homer, Sophokles und Horaz giebt Anregung, bezügliche Abschnitte aus Lessing u. a. aufzusuchen, welche sich nicht nur mit dem Inhalt, sondern auch mit Form und Darstellung der gelesenen Werke beschäftigen. Es sind dies nur wenige Beispiele, welche zeigen sollen, daß der Vorwurf einer Zersplitterung des Unterrichts nicht zutrifft, wenn man sich die Mühe giebt ihn zu vermeiden.

Fassen wir noch einmal das Resultat unserer Erörterungen kurz zusammen, so ergeben sich folgende Sätze:

1. Es ist wünschenswert, daß — mindestens neben den schriftlichen Übungen anderer Art — die Übersetzung moderner Originalstücke in der Prima betrieben wird.

2. Diese Pflege der Komposition ist möglich, wenn sie sich innerhalb bestimmter Grenzen hält.

3. Sie steht nicht im Widerspruch mit den berechtigten Forderungen einer Konzentration des Unterrichts.

Eisleben.

C. Knaut.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

- 1) H. Merguet, Lexikon zu den Schriften Cäsars und seiner Fortsetzer mit Angabe sämtlicher Stellen. Zweite Lieferung Castra—Educo. Jena, Gustav Fischer, 1884. S. 145—304. 4. 8 M.
- 2) H. Meusel, Lexicon Caesarianum. Fasciculus II. Advoco—Aut. Berolinæ, W. Weber, 1885. Sp. 193—384. Imp. 8. 2,40 M.¹⁾

Die zweiten Lieferungen beider Werke zeigen dieselben Eigenschaften, wie sie an den ersten im Februarheft aufgezeigt sind. Zum Belege dessen soll aus dem Abschnitte, welcher einer Vergleichung unterzogen werden kann, die Konjunktion *ac*, *atque* und aus dem übrigen, was Merguet einstweilen allein bietet, S. 145—163 und S. 176—183 im folgenden besprochen werden, also zwei Abschnitte, in denen Proben verschiedener Wortklassen, auch von Adjektiven und Adverbien vorkommen.

Merguet teilt S. 96—108 unter *atque*, *ac* den Stoff nach folgendem Schema ein: I. Vergleich: *aequus bis simul*. II. *copulativ*: 1. am Anfang des Satzes: *ac bis atque utinam*. 2. im Satz. a. Substantiva und substantivische Pronomina. b. Adjektiva, Zahlwörter, Participien, attributiver Genetiv. c. Adverbia, adverbialer Ablativ, Präpositionen. d. Verba. e. Substantiv und Verb. f. Wiederholung desselben Wortes. g. ausgeführtere Satztheile und Sätze. h. Verbindungen: *atque alius bis atque unde*. II 2 a—d sind alphabetisch nach dem ersten der durch *ac*, *atque* koordinierten Bestandteile, die übrigen Abteilungen nach den Stellenzahlen geordnet. Bei der Subsumption unter die genannten Rubriken geht es nicht ohne Versehen oder Willkür ab. 1, 24²⁾ *neque idem profici ac si* findet sich nicht unter I, sondern unter II 2 h zusammen mit dem verschiedenartigen Beispiele IV 37. Umgekehrt steht 3, 10 *proinde sibi ac rei publicae parcerent* unter I statt unter II 2 a. — Unter II

¹⁾ [Diese Rezension ist uns bereits im Januar d. J. eingeliefert. D. Red.]

²⁾ Die arabischen Ziffern sollen hier wieder das *b. civ.*, die römischen das *b. Gall.* bezeichnen; der Text der Cäsarbeispiele wird, so weit es angeht, gekürzt werden.

1 ac primo ist eingereiht ac primo adventu und ac primum impetum; dagegen innerhalb II 2 steht gesondert unter g IV 8.. ac primo concursu, unter h ac primum. Unter II 1 wird als besondere Verbindung herausgehoben ac tantus, unter II 2 h ac tantummodo; aber unter II 2 g steht eingemischt IV 33 .. ac tantum. — II 2 b wird verzeichnet 1, 47 iniquo loco atque impari. Nun aber folgen im Cäsar noch die Worte congressi numero, also gehört das Beispiel zu II 2 a. — Auf derselben Seite 100 a liest man VII 53 equestri proelio atque secundo. Nun ist aber vor equestri das Adjektiv levi ausgelassen; es war also das Beispiel tiefer unter levis zu setzen. — Die Abteilung II 2 h enthält rein äußerliche Zusammenstellungen verschiedenartiger Beispiele: unter atque eo sind sowohl Stellen, in denen eo 'dahin' bedeutet, als auch 'dadurch', 'um so'; wiederum in dem davon abgesonderten atque is Stellen, in denen diese Verbindung übersetzt werden kann durch 'und zwar', wie auch Stellen jeder anderen Art. Nicht anders ist es unter atque hic, nur dafs hier atque hoc mit dem Komparativ eingereiht ist. — Mit Ausnahme eines Beispiels fastigato (fastigate) .. 2, 10, welches wegen der Variante sowohl II 2 b als II 2 c aufgeführt ist, erscheinen alle übrigen Beispiele unter ac, atque nur an einem Orte, dabei sind Inkonsequenzen nicht vermieden. Unter II 2 h atque inde sind Beispiele, welche unter II 2 a bei den Eigennamen hätten stehen können, ebenso unter atque is die Stelle IV 22. Constante .. III 25 steht ebendort unter ac non und nicht bei den Adverbien II 2 c. Umgekehrt werden nicht wenige Beispiele nicht erst in der Abteilung II 2 h, sondern gelegentlich schon früher vorgeführt. Zu atque hic gehören die unter II 2 g aufgezählten Stellen V 39 und VII 54, in denen hinter atque die Worte hanc adepti victoriam und horam discessu ausgefallen sind; an der zweiten Stelle ist, was auch sonst öfters unterblieben ist, die Auslassung nicht einmal durch das Zeichen ... angedeutet. Zu atque idem gehört unter II 2 a: haec .. 2, 12, und unter II 2 b: par .. V 16. Zu atque ipse konnten gezogen werden die II 2 a stehenden Beispiele reliquos (Octavianos) .. 3, 9 und primis civitatis atque ipsius¹⁾ .. II 13. Getrennt von atque is finden sich unter II 2 a: Cottae .. V 29, Dumnorige .. I 18, Haeduis .. I 15 und VII 75, Labieno .. VII 56, Litavicus .. VII 37, Pompei .. 1, 3, Ptolemaeum .. 3, 107, castra .. II 19, militibus .. V 2, und unter II 2 g: II 13, woselbst hinter atque die Worte ab eo oppido ausgefallen sind. Auch sollte man IV 19 .. atque iis .. pollicitus .. haec .. cognovit nicht unter atque

¹⁾ So ist zu bessern. Übrigens ist zu bemerken, dafs hier einmal ein substantisch gebrauchtes Adjektiv der Abteilung II 2 a eingereiht ist, während sonst derartige Adjektive in II 2 b untergebracht sind, wie eine Vergleichung der letzteren Abteilung mit den von Meusel Sp. 56 und 331 gegebenen Zusammenstellungen jener Adjectiva lehrt.

hic, sondern unter atque is erwarten, da z. B. V 1 atque id eo magis in letzterem Abschnitte und nicht unter atque eo steht. Zu ac nonnulli füge aus II 2 a: Lentulo . . 3, 102; endlich zu atque omnis aus II 2 b: paratissimae . . III 14. aus II 2 c: circum vallati . . VII 44, aus II 2 g . . atque . . omni VII 46, die letzte Stelle mit demselben Rechte, mit welchem VII 34 . . atque . . huic unter atque hic gesetzt ist, oder vielmehr mit besserem; denn auch diese Stelle gehört unter atque omnis, da vor huic die Worte omnibus rebus ausgelassen sind. Schliesslich gehören noch zu Abteilung II 2 f zwei unter II 2 a untergebrachte Beispiele: hac fortuna atque his ducibus und ea celeritate atque eo impetu. Der Leser verzeihe diese langweilige Aufzählung; aber ich meine, sie lehrt den Grad der aufgewendeten Sorgfalt erkennen.

Anderer Art ist Meusels Arbeit. Als Probe diene das kürzere, von atque gesondert behandelte ac Sp. 49—68. Zuerst wird Litteratur angegeben; darauf folgt unter I. Collocatio eine Zusammenstellung, aus der sich ergibt (vgl. auch den kleinen Nachtrag Sp. 321), wie selten verhältnismässig atque von Cäsar vor Konsonanten gebraucht wird. In dem umfangreichsten Abschnitte II. Significatio wird nun das Material in jeder Beziehung vollständig und doch dabei übersichtlich vorgeführt; gleich die Haupteinteilung zeigt eine rationellere Anordnung: erst wird die kopulative, dann die komparative Verwendung der Partikel behandelt; und wieder in jenem Teile steigt die Darstellung von der Verbindung von Satzteilen bis zur Verbindung ganzer Sätze auf. Aus der Natur der Partikel ergibt sich sodann die Gliederung der untergeordneten Teile bis ins einzelne hinein; nach sachgemässen Gesichtspunkten ist das Material mit innerer Notwendigkeit geordnet und verarbeitet. Als ein Beispiel hebe ich Sp. 54—56 die verschiedenen Formen hervor, in welchen zwei durch ac verbundene Substantive durch ein oder mehrere Attribute näher bestimmt erscheinen, ein Abschnitt, aus dem die Grammatiker für die Lehre von der Konkordanz ohne weiteres die schönsten und mannigfaltigsten Beispiele entnehmen können. Wollte der Leser aus Merguet II 2 a entsprechende Zusammenstellungen selbst machen, so würde er nicht einmal das Material vollständig vorfinden. Er würde, um nur einige Beispiele anzuführen, omnes vermissen vor colles ac loca superiora; non eadem vor alacritate ac studio; praesentis vor periculi atque inopiae und dahinter vitandae causa; hinter usus ac disciplina die Worte quae a nobis accepissent; und doch setzt solche Vollständigkeit erst die Natur jener Verbindungen in ihr rechtes Licht. Meusel hat in seine Beispiele auch die in der Nachbarschaft stehenden kopulativen Partikeln noch mit hineingezogen; Merguet hat sogar bisweilen die nächstzugehörigen vernachlässigt: II 2 a fehlt ex omni provincia et vor Haeduis atque eorum sociis; vulneribus ex

proeliis et vor labore ac magnitudine itineris; II 2 b beneficio ac vor liberalitate sua ac senatus. Stärker ist, daß S. 103 b in dem Beispiele III 49 . . atque, ut erant loca montuosa, das Wichtigste, der zweite Hauptsatz, ausgelassen ist.

Zum Schlusse der Abteilung II 1 Sp. 67 giebt Meusel zum Überflusse noch jedem Benutzer willkommene besondere Zusammenstellungen über ac non, über Wiederholung der Präposition bei ac, über Anwendung von ac, wo eine Adversativpartikel zulässig gewesen wäre, über ac in negativen Sätzen. Um beim letzten stehen zu bleiben, so ist es bedauerlich, daß Merguet in seinen Beispielen meist nicht einmal das zu einer solchen Zusammenstellung notwendige Material vollständig liefert. Dagegen hat er unverkennbar das Streben, die Präposition vor und nach ac, atque mit anzugeben. Aber dennoch vermißt man unter II 2 a: a Gallicis vor armis atque . . ; pro sua vor clementia ac . . II 31; pro vor hospitio atque amicitia III 103. Wenn man Meusels Notiz bedenkt: de praemiis ac de <om. h; Np.> sacerdotiis: so wird man hier das zweite de bei Merguet nicht erwarten; natürlich findet man bei ihm noch weniger solche Vermerke, wie in folgenden von Meusel angeführten Beispielen: in fidem atque in <om. β> potestatem; qui <in add. β> aliquo sunt numero atque honore. Freilich entbehrt Merguet nicht ganz der „Varianten.“ Er hat drei unter ac, atque. Die eine fastigato (fastigate) atque ordinatum structo (tecto) ist schon erwähnt. Eine zweite ist aus demselben Kapitel 2, 10: eo super tigna bipedalia iniciunt eaque (atque) laminis clavisque religant; hier hat Merguet besonderes Unglück; denn atque scheint nur ein Fehler in Kraners Stereotypausgabe zu sein.

Indes diese „Variante“ und eine in den Artikeln dux S. 303 und ad S. 29: reliquique (et reliqui) erinnern an die handschriftliche Gewähr manches ac, atque. Meusel giebt darüber Aufschluß, daß VII 76, 1 atque aus β entnommen ist, während es in den anderen Handschriften zu quae entstellt ist; dagegen steht wieder VII 65, 1 ac muros in diesen Handschriften, während die andere Klasse β murosque hat; siebenmal steht et in β für atque, einmal atque für et; an zwei Stellen findet sich in β at für atque; an einer von diesen Stellen VII 47, 2 wird at von Meusel vorgezogen (übrigens hatte es hier schon vor Paul, welchen Meusel nennt, Dittenberger). Hätte sich nur Merguet wenigstens häufiger von Nipperdey losgemacht. V 1, wo dieser mit α ad onera, ad multitudinem ediert, zieht Merguet mit β oder vielmehr wohl mit Kraner ad o. ac m. vor. In andern Fällen ist er bei Nipperdey stehen geblieben: S. 99 vis atque proditio 3, 21 ist nur Konjekture Nipperdeys; 2, 37, 2 nuntiis ac litteris und 3, 42, 5 loca aspera ac montuosa sind ausgelassen, weil jener Gelehrte dort mit der einzelnen Handschrift a, hier mit O et für ac gesetzt hat.

Von erheblicherem Belange sind andere Fälle, in denen Merguet im Gefolge Nipperdeys die eine von zwei überlieferten Lesarten bietet, die möglicherweise die schlechtere ist: IV 5, 3 wählt jener aus α rebus; VII 31, 1 ebenso eas; 3, 57, 3 schreibt er mit Of compellere. Meusel giebt jedesmal der anderen Überlieferung: rumoribus; earum principes; compellare, und wie es scheint mit Recht den Vorzug. Merguet druckt einfach Nipperdey ab; die Folge ist, daß wenn jene Lesarten in den Ausgaben zur Geltung gelangen sollten (und mit gar mancher Lesart von β wird es aller Wahrscheinlichkeit nach noch so gehen), die betreffenden Artikel bei ihm teils unvollständig sein, teils, wie das eben erwähnte compellare, ganz fehlen werden. Meusel dagegen, der aus den Handschriften selbst sich den Text konstituiert hat und auch die minder guten Lesarten durch Anführung in der Form (...) berücksichtigt, hat ein Veralten oder Versagen seines Werkes in keiner Beziehung zu fürchten, es müßten denn ganz neue bessere Handschriften irgendwo hervorgezogen werden.

Die dritte „Variante“ Merguet unter ac, atque ist S. 97 videbant (addebant) 3, 44. Addebant ist die Vermutung eines Gelehrten, wie S. 100 tecto 2, 10; warum hat Merguet beide verschieden drucken lassen? Andere Vermutungen führt er nicht als „Varianten“ an, weil Nipperdey sie schon in seinen Text aufgenommen hat, wie Bullide atque Amantia 3, 40, Athamaniam 3, 78, parem I 28, 5, molimento I 34, 3. Wo Nipperdeys Vermutungen durch besseren Anschluß an die Überlieferung überholt sind, begnügt sich Merguet mit jenen, z. B. 1, 64, 1 (*iter*) interrumpi (*irrumpi Np.*), 3, 19, 3 una (*codd.*; eundem *Np.*). Hier sei bemerkt, daß Meusel, um unnütze Wiederholungen zu vermeiden, wie er auf dem Umschlage des zweiten Heftes anzeigt, seinem Lexikon ein Verzeichnis aller bedeutenderen Konjekturen der Gelehrten, nach Kapiteln und Paragraphen des Schriftstellers geordnet, unter Angabe ihrer Fundstätten anhängen wird, auf das er an den betreffenden Stellen von Sp. 240 an durch das Zeichen v. CC. verweist. Der Leser gewinnt dadurch den Vorteil eines bequemen Überblickes über die Cäsar gewidmete gelehrte Arbeit, wie ein solcher nirgend bisher geboten ist.

Wie ein Druckfehler sieht bei Merguet S. 106a aquam comportare in arce aus; er ist aber auch hier nur Nipperdey gefolgt, der seltsamerweise die andere Lesart in arceum verschmählt hat. Dagegen ist Nipperdey schuldlos an mehreren Versehen Merguets: der Leser bessere S. 96b unter alius III 9: mari; ebendort unter par I 28: receperant; S. 100a miserrimo unter diesem Adjektiv selbst; S. 103a prohibere V 32, atque VI 3, oppugnatione VII 12: S. 106a relinquit 1, 27; S. 107b unter atque omnis 3, 101: Pomponianam; außerdem folgende Stellenziffern: S. 97a unter II 1 atque: VI 35 statt 25; S. 98b 1. Zeile:

VII 8 statt 3; fraudis . . 2, 14; S. 99 b venationibus . . VI 21; S. 100 a miseros . . II 28; S. 101 a delibratis . . VII 73; S. 102 a unter II 2 g: V 8 statt 9; S. 106 a: V 33 statt 32.

Noch sind bei Merguet, wie die Vergleichung mit Meusel zeigt, folgende Beispiele nachzutragen: 3, 72, 1 fiduciae ac spiritus, I 26, 4 Orgetorigis filia atque unus e filiis, II 28, 3 finibus atque oppidis, IV 25, 3 rei publicae atque imperatori, III 8, 1 scientia atque usu nauticarum rerum, 3, 10, 6 sibi ac rei publicae, 1, 20, 2 spe atque fiducia, aus Gellius 19, 8, 8 unam terram ac (et Gron.) plures terras, IV 17, 5 contra vim atque impetum, aus Gellius 1, 10, 4 inauditum atque insolens verbum, III 8, 1 in magno impetu maris atque aperto, VII 13, 3 quod (oppidum) erat maximum munitissimumque . . atque agri fertilissima regione, aus Sueton. vit. Terent. 5 unum hac maceror ac (Roth; Reiff.; A; et rell. codd.) doleo, 1, 48, 2 proluit ac . . superavit, III 5, 1 pugnaretur atque . . instaret, V 44, 11 gerit atque . . propellit, VI 22, 3 studeant potentiores atque (H. J. Müller; potentioresque codd.) . . expellant, VI 28, 6 circumcludunt atque . . utuntur, 3, 102, 7 cum . . sequerentur atque . . venissent, VI 38, 1 qui . . duxerat ac . . iam . . caruerat, II 1, 4 a potentioribus atque iis (his codd.) qui, II 10, 1 traducit atque ad eos contendit, 1, 23, 5 iubet atque eo die . . movet, 2, 15, 1 ex latericiis duobus muris senum pedum crassitudine atque eorum murorum contignatione, 3, 78, 3 a mari atque ab iis copiis quas, 2, 42, 4 neque multum afuit . . ac non nulli . . contenderunt, III 5, 3 erumperent atque omnem spem . . ponerent, III 24, 5 cum . . effeciissent atque omnia . . ageret, 1, 45, 6 nitebantur atque omnia vulnera sustinebant, 3, 11, 1 continuato . . itinere atque omnibus † copiis mutatis ad celeritatem iumentis, 3, 37, 6 redit atque ultro . . faciunt.

Die vorletzte Stelle 3, 11, 1 führte zu einer nicht unwichtigen Beobachtung: wie hier [omnibus copiis], so hat Nipperdey noch manche andere Wörter in seiner kritischen Ausgabe eingeklammert, in seiner Stereotypausgabe aber weggelassen; diese hat auch Merguet in seinem Lexikon nicht. Darunter sind auch solche, aus denen andere Gelehrte Eechtes zu entlocken gesucht oder gewußt haben: so hat III 9, 3 für [certiores facti] Paul perterrefacti vorgeschlagen, so Schneider V 12, 4 für aut aere [aut nummo aereo]: [aut aere] aut nummo aureo. Wenn dagegen die eingeklammerten Worte in der Stereotypausgabe Nipperdeys gelassen sind, so hat sie Merguet regelmäßig berücksichtigt.

Das ist zusammen mit seinem Verhalten in der Orthographie, wovon in der Anzeige des ersten Heftes gesprochen wurde, ein starkes Indicium dafür, daß Merguet nur oder fast nur Nipperdeys Stereotypausgabe benutzt hat.

Ich will hier nicht noch einmal alle Vorzüge, die Meusels Arbeit vor der Merguets voraus hat, zusammenstellen. Sie giebt,

mit einem Worte, ein Muster und Vorbild für die Zukunft, wie derartige Wörterbücher angelegt werden müssen. Wenn sie auch langsamer infolge der peinlichen Akribie vorwärts schreitet: des Käufers Nachteil ist es nicht, wenn er sich geduldet. Auch wenn Neues in Handschriften oder durch Emendationen noch gefunden wird, so bleibt Meusels Arbeit doch ein unvergängliches Schatzhaus wohl verarbeiteten Materials, in welches das Neue leicht noch eingetragen werden kann: während Merguets Lexikon von vorn herein an gar manchen Stellen veraltet oder mangelhaft ist.

Ich gehe nunmehr zur Besprechung einer Folge von Artikeln im zweiten Hefte Merguets über und werde mich wieder auf die Schriften Cäsars beschränken, für die noch keine Vorarbeit vorlag, wie eine solche für die Fortsetzer Cäsars in Preufs' Wörterbuch vorhanden war. Um mich kurz fassen zu können, setze ich voraus, daß der Leser Merguets Lexikon zu Händen hat. Geringere Nachlässigkeiten übergehe ich.

causa, Ursache¹⁾. II habeo 1, 35 lies: iustiore; obtineo VII 37: apud; IV 2 de: III 7 statt II. Ebenhier VI 14 füge hinter videntur das zur Rektion von causis gehörige: quod . . . velint hinzu; und vor 3, 66, 6 die ausgelassene Stelle 3, 66, 4. Unter sine hätte die unhaltbare Konjektur Nipperdeys consuerant 1, 44 neben der Überlieferung consuerant keine Aufnahme verdient; ebensowenig S. 117a, 152b, 217a, 283a, 284b.

causa, wegen. Da das Verbum regelmäßig weggelassen wird, so ist der Sprachgebrauch Cäsars nicht genügend zu erkennen. Bei der Einrichtung Merguets konnte nicht erwähnt werden, daß V 8, 6 und IV 17, 10 in der einen Handschriftenklasse der Genetiv ohne causa gebraucht wird, während in der anderen causa hinzugesetzt ist. Übergangen ist custodiae causa 1, 14, 5. 2, 40, 1. Lies: II: necessitatum; IV: confirmandorum. Bessere unter II rei frumentariae so die Ziffer: G I 39; ostentationis: VII 45 statt II; rei publicae: VI 1; ebenso III hiemandi: III 1; IV procurandae: 2, 18.

celeritas. Unmittelbar hinter II lies 1. — II 3 hätte nicht facio ad als Lemma gesetzt sein sollen; denn ad bezieht sich nicht auf facit allein, sondern auf facit humiliores; vielmehr hätte das Beispiel V 1 zu dem verwandten unter V 2 ad gesetzt sein sollen; übrigens verdiente Ciacconis subductionis als „Variante“ angemerkt zu werden. Unter V 1 steht nancisci . . 3, 96, 4; aber eadem celeritate gehört zum ausgelassenen Verb. fin. pervenit, wie der vorhergehende Gegensatz bei Cäsar: Neque ibi constitit beweist; das wahre Lemma ist also pervenire. Das Beispiel unter perterreri mußte mindestens durch Hinzufügung des Ablativs omnibus rebus vervollständigt werden.

¹⁾ Vgl. jetzt in dem inzwischen veröffentlichten dritten Heft von Meusels Lexikon Sp. 485 ff.

celeriter. Lies *ascendo*: V 26; *deprimo*: 2, 6; im Lemma *communio*. Mehrere Verba finita sind unberücksichtigt geblieben und infolge dessen Lemmata ausgelassen: III 8, 3 gehört zusammen . . *retinent et celeriter missis legatis per suos principes coniurant*, zumal vorhergeht *ut sunt Gallorum subita et repentina consilia*; ebenso 3, 67, 4 *celeriter aggressus Pompeianos ex vallo deturbavit*; auch wohl 2, 26, 3 *celeriter ab opere deductis legionibus aciem instruit*; unzweifelhaft II 33, 3 *celeriter . . ignibus significatione facta ex proximis castellis eo consursum est*, da von der Abwehr eines Überfalles die Rede ist; nicht anders ist es V 29, 3 *nostri celeriter ad arma concurrunt, vallum conscendunt*; VII 35, 5 sind die beiden ersten Verben von Merguet berücksichtigt, das dritte nicht: *celeriter effecto opere legionibusque traductis et loco castris idoneo delecto*; II 12, 5 ist wieder nur das erste Verbum aufgenommen: *celeriter vineis ad oppidum actis, aggere iacto turribusque constitutis*; auch VII 46, 4 *celeriter ad munitionem perveniunt eamque transgressi trinis castris potiuntur*; hier folgt sogleich *ac tanta fuit in castris capiendis celeritas, ut*.

Unter *censeo* II 2 „Particip“ beachte man die abweichende syntaktische Auffassung. Lies hier VII 21: *committendam*; VII 77: *ad*; 3, 21: *(ab) re publica*.

centum. Statt *equites . . (equitibus)* lies *Numidae . . (Numidis)*. Unter *pagi* bessere *ripas*; *ripam* ist nur ein Druckfehler bei Nipperdey. Unter *milia* fehlt I 26, 5.

War Merguet im Artikel *celeriter* zu karg gewesen, so ist er vielleicht im Artikel *centurio* zu freigebig; gleich das erste Beispiel aus III 5 bietet einen Beleg: *accurrit* ist nicht eine dem *centurio* oder einem *centurio* als solchem eigentümliche Thätigkeit, sondern *centurio* als Apposition und *accurrit* als Verbum gehören zum ausgelassenen Subjekte *P. Sextius Baculus*; vgl. auch das Beispiel unter *conatur*. Dagegen ist weggelassen: VI 40, 7 *amitterent*; VII 12, 6 *intellexissent . . receperunt*, während das dazwischen stehende *occupaverant* aufgenommen ist; ebenso ist aus V 43, 6 *recesserunt* aufgenommen, aber *removerunt . . vocare coeperunt* fortgelassen; auch fehlt unter II 1: *desideravit* 3, 71, 1. Lies unter I *concidit* VI 40: *centuriones*; im Lemma *existimant*; unter *consequuntur*: VI 38; unter II 1 *traduco*: *quorum (centurionum)* und stelle hier um: *ordines huius*.

cerno. In der ersten Stelle 1, 64 hätte vor *cernebatur* die Ortsbestimmung *ex superioribus locis* nicht fehlen sollen; in der zweiten 3, 69 nicht das Subjekt; an einer dritten unter *pulverem* 3, 36 hinter *cerneretur* nicht das Synonymum, vermittelt dessen der Ausdruck gewechselt wird: *et primi antecursores Scipionis viderentur*.

certamen. Unter II 1 fehlen 1, 70 hinter *certamen* die dazu gehörigen Worte *utri prius angustias . . occuparent*.

certus. A. alqs I 12 vermisst man in der bezeichneten Lücke das Subjekt *Helvetios*; II 35 wünscht man hinter *omnes* den Zusatz *civitates* und hinter *esse* den Zusatz *redactas*; V 25 hätte vor *certior factus* nicht ausgelassen sein sollen *ab omnibus legatis*; VII 1 hat Aldus vor *senatus* unzweifelhaft richtig *de* eingesetzt, es geht *caede* vorher; unter A alqd 1, 25 durfte hinter *obtinendine* nicht an fehlen; unter *res* I 19 war nach *accederent* der Zusatz *quod . . . wünschenswert*. Sollte einmal an der eben angeführten Stelle V 29 aus β *spe* für *re* in Ausgaben aufgenommen werden, wie jetzt schon in der unter B III pro angeführten Stelle VII 56 gleichfalls aus β *ponendum* für *proponendum* von Herausgebern aufgenommen ist, so würde bei Merguet für diese Eventualität nicht vorgesehen sein. Das Zeichen . . . wird übrigens in diesem Artikel an mehreren Stellen vermisst; A alqs VII 87 lies *existimet*; ferner *bessere* in eben diesem Abschnitt 1, 12 für 11; darauf unter *de*: IV 5 für III; sodann unter *condicio* 3, 110 für 10.

ceterus. Unter A *genera* lies: *differant*.

cetratus. Hinter II 1 *circumvenio* füge im Lemma *interficio* hinzu.

cibaria. III 18 war hinter *cibariorum* der Relativsatz wünschenswert: *cui rei parum diligentur . . . erat provisum*.

cibus. In der Stelle IV 1 hätte das andere Prädikat wenigstens angedeutet sein sollen: *et vires alit et . . . efficit*.

circiter. Unter I 1 ist V 11, 2 angeführt, aber § 8 nicht berücksichtigt; I 53 ist das überlieferte *quinque* von Göler mit Erfolg verteidigt; V 49 hat Merguet mit Nipperdey *hae*, aber wohl alle späteren Herausgeber haben der anderen Lesart *haec* den Vorzug gegeben; V 13 ist *(circiter)* ausgefallen vor *milia*; lies IV 37 statt 47, und 3, 8 statt 9.

circum. Ausgelassen ist unter A I *habeo* die Stelle 2, 40, 1 und in der unter *distribuo* angeführten Stelle 1, 14 das Wort *causa*. Unter B hat Merguet, wie Nipperdey, *confisi sunt* 2, 10; in Dübners Handschriften steht umgekehrt *sunt confisi*. Warum die beiden Stellen mit *hiemare* unter A III und nicht unter I stehen, ist nicht recht erfindlich.

circumcido, collem: lies VII 36.

circumdo, murum: lies *hunc (montem)*.

Unter *circumeo*, *urbem* und *circummunio*, *urbem* konnte das überlieferte *circumiri* gespart werden; die Emendation von Aicardus *circummuniri* genügt. Warum hier mit „wesentlichen Varianten“ so freigebig?

circumicio, (sagittarios), funditores.

circummitto, legationes: lies VII 63.

circummunio, copias: lies *opere*; *Uticam:* lies *valloque* mit sämtlichen Handschriften Dübners. Das Lemma *milites* ist zu eng, da an der betreffenden Stelle vorhergeht *aut ipsis aut militibus*.

circumspicio. Vor der Stelle V 31 ist das Lemma alqd ausgefallen.

circumvenio, alqm: lies VII 62 statt 52. Größere Vollständigkeit war wünschenswert II 8 . . . (ab lateribus pugnantes) suos, V 35 (et ab iis qui cesserant et) ab, 1, 58 (producta longius acie) circumvenire.

citerior, provincia 2, 21: lies citerioris.

civilis, bellum: lies 2, 29 statt 39.

civis, I 1 consistunt: lies constiterant; II 1 im Lemma ostendo; II 2 paratus: VIII 47; darauf IV fatum: 2, 6. Unter I 1 fehlen aus 3, 9, 3 die beiden letzten Verba: cives Romani . . liberaverunt et . . effecerunt; ferner fehlt habere, s. II 2 ago; unter II 1 wird vermifst 2, 18, 4 . . perterritos civis Romanos eius provinciae . . polliceri coegit.

Ich springe über auf cogo. Größere Vollständigkeit wäre erwünscht III equitatum I 15 ex provincia (et Haeduis atque eorum sociis) coactum; naves IV 22: coactis (contractisque); familiam: familiam (ad hominum milia decem) undique. Es hätte als Lemma auch milia angeführt und auf diese Stelle und auf equites verwiesen sein sollen; es fehlt auch VII 9, 1 per causam supplementi equitatusque cogendi und das durch gute handschriftliche Autorität gestützte Beispiel VII 65, 1 praesidia, quae . . coacta. Auch mag zu IV 2 erwähnt werden, das V 42, 3 Schneider und Holder mit B schreiben terram exhaurire cogebantur statt t. e. nitebantur. Ebenhier IV 2 hat Merguet ein starkes Versehen sich zu Schulden kommen lassen: 1, 69 gehört unter III. Unter III naves lies G III 9 statt c; ebendort 1, 29: probabat statt properabat; IV 2 alqm: V 40 statt 41; quadiremes: 3, 24.

cohors. Unter I 1 est hätte zum Schlusse hinter relinquo VII 60 noch stehen sollen III 26 und außerdem noch verwiesen sein sollen auf I 1 dedunt; unter II 1 hätte von dispono verwiesen sein sollen auf I 1 patiuntur. Da ferner II 1 von praemitto auf I 1 interrumpo verwiesen wird, so hätte hier statt des Zeichens der Lücke stehen sollen: (a Domitio ex oppido). Zu I, 1 sind aus 3, 68, 3 noch die beiden letzten Verba . . quae-arent . . arbitrarentur zu fügen; es fehlt ferner subsistebant 1, 79, 1; in dieser Abteilung konnte auch noch stehen frumentatum, s. II 1 mitto VI 36; und relicto praetore signa . . transferunt 1, 24, 3; unter transferunt ist übrigens ausgelassen 1, 60, 4 cohors . . signa ex statione transfert, und unter retineo fehlt aus dem Satze 2, 19, 4 das letzte Verbum . . retinuit. Da ferner 3, 93, 5 illae (bezüglich auf sex cohortium) die beste Überlieferung ist und nicht illi (s. Dübner), so kommt noch zu I 1 hinzu illae celeriter procurrunt und zu III 2 die folgenden Worte infestisque signis . . impetum in Pompei equites fecerunt. Unter IV 1 tenere fehlt noch: 1, 12, 3, und

unter IV 2 cum: 1, 12, 1; s. II 2 habeo. Lies unter I, 1 dedunt: 3, 99; II 1 deduco: 3, 65 statt 75; mitto: V 24 statt 34; summitto: V 15 statt 16; IV 1 tenere 1, 12, 1 statt 11; IV 2a: III 94 statt I. Mit Nipperdey hat Merguet II 1 constituo: LXXV; überliefert ist und von anderen Herausgebern aufgenommen: LXXX. Schuldlos ist Nipperdey an dem unter II 1 deduco stehenden Druckfehler primo statt proximo, und an einem zweiten in derselben Abteilung: adduco . . adducere statt abduco . . abducere; derselbe Irrtum kehrt wieder S. 205 in dem Artikel conor I 3 und S. 39 in dem Artikel adduco, cohortes.

Unter cohortor sind die Beispiele zweimal nach verschiedenen Gesichtspunkten gegeben; dabei ist unter II 4 ausgelassen (vgl. III milites): II 21: cohortatus (quam uti . . retinerent neu perturbarentur . . hostiumque impetum . . sustinerent). Lies III alqm: II 5 statt 4, b.

collaudo, legionem: tilge das zweite G V 52.

colligo, benevolentiam: lies 2, 31.

Unter collis hätten mehrere Beispiele vollständiger gegeben sein sollen; es zeigt sich, daß Merguet dem Leser das Material zu einer Zusammenstellung der bei collis vorkommenden Attribute nicht ausreichend giebt; nicht einmal sind überall zur Bezeichnung der Lücken die üblichen Punkte angewandt. Es sind folgende Stellen: I est 3, 43 permulti (editi atque asperi) colles; nascitur: contrarius, (passus circiter ducentos infimus apertus, ab superiore parte silvestris, ut non facile introrsus perspicere possit); patet: collis (ubi castra posita erant, paululum ex planicie editus) tantum . . et (in fronte leniter fastigatus) paulatim; II circumplector: quem (propter magnitudinem circuitus) opere; occupo 3, 45: (huic loco propinquum et) contrarium; teneo III 14: (omnes) colles . . superiora (unde erat propinquus despectus in mare).

Doch genug; dürften doch nur wenige Leser bis hierher ausgehalten haben.

Berlin.

Wilhelm Nitsche.

K. Meißner, Kurzgefaßte lateinische Synonymik nebst einem Antibarbarus. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. IV u. 73 S. 8.

Auf die erste Auflage (vgl. diese Ztschr. 1884 S. 94—97) ist schnell eine zweite gefolgt, womit der beste Beweis geliefert ist, daß dieses Büchelchen in geschickter Weise den Bedürfnissen des Gymnasiums zu Hülfe kommt. Der Änderungen sind nur wenige, namentlich im ersten Teile, der Synonymik. Die zweite Hälfte, der Antibarbarus, hat einige Umgestaltungen und Erweiterungen erfahren, durch welche im ganzen sechs Seiten zu dem Texte der ersten Auflage hinzugekommen sind. Als der wesentlichste Unter-

schied dieser zweiten Auflage ist das hinzugefügte lateinische und deutsche Register zu bezeichnen, welches mit der für solche Bücher wünschenswerten Ausführlichkeit und Sorgfalt angelegt ist und nicht weniger als achtzehn dreispaltige Seiten umfasst.

Berlin.

O. Weissenfels.

J. Siebelis, Griechische Formenlehre für Anfänger. 4. Auflage. Durchgesehen, verbessert und vermehrt von Prof. Dr. Max Kleemann. Hildburghausen, Verlag der Hesselringschen Hofbuchhandlung, 1884. II u. 160 S.

Die neuere Auflage unterscheidet sich von den früheren durch größeren Druck, Einführung der neuen preussischen Orthographie, veränderte Anordnung der 3. Deklination und Ersetzung des Paradigma *λύω* durch *παιδεύω*. Sonst ist die Einrichtung des Buches unverändert geblieben. — Diese Einrichtung scheint mir verfehlt zu sein. Man findet, zunächst in der mit übermäßiger Ausführlichkeit behandelten Lautlehre, dann auch in den übrigen Teilen sehr häufig Regeln, welche nur demjenigen verständlich sind, der schon eine gründliche Kenntnis der Elementargrammatik besitzt, dem Anfänger dagegen dunkel bleiben müssen; vgl. § 6, D 5. § 9, 2 A b Anm. § 22, 5 Anm. u. a. m. In einer wissenschaftlichen Grammatik wäre das sehr angebracht, in einem Buche für Anfänger ist ein solches Streben nach systematischer Vollständigkeit unzweckmäßig; ebenso sollten Kleinigkeiten, wie z. B. die Flexion von *δρῦδοθήρας*, die Formen *οἰκτιστος*, *προὐργιαίτερος* u. a. dem Schüler erspart bleiben. Eine Folge dieser Einrichtung ist der für ein Schulbuch verhängnisvolle Übelstand, daß die Paradigmata nicht immer ganz übersichtlich sind.

Nach meiner Meinung gehört zu einer brauchbaren griechischen Schulgrammatik nichts als eine Reihe passend ausgewählter Paradigmen und eine zweckmäßige und reichhaltige Zusammenstellung von Vokabeln; alles übrige sollte man dem Lehrer überlassen.

Berlin.

Franz Harder.

Chr. Fr. Alb. Schuster, Lehrbuch der Poetik für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Clausthal, Max Grosse, 1884. XII u. 83 S.

In dem Vorworte, welches bereits die 1874 erschienene erste Auflage dieses Buches begleitete, teilt uns der Verf. mit, daß mit demselben die Reihe der Lehrbücher für den deutschen Unterricht auf höheren Lehranstalten, welche der nur zu früh verstorbene Gymnasialdirektor in Lüneburg K. A. J. Hoffmann herausgegeben habe (1. Neuh. Elementargrammatik; 2. Rhetorik, 1. und 2. Abt.; 3. Abrifs der Logik) und deren neue Auflagen von ihm besorgt würden, ihren Abschluß finde. Hoffmann hatte den Voratz gehabt, an dessen Ausführung ihn aber der Tod hinderte,

nach Vollendung der Rhetorik eine kurze Poetik folgen zu lassen, in welcher vorzugsweise die Grundzüge der Ästhetik, soweit sie ihm für den Gymnasialunterricht sich zu eignen schienen, ihre Stelle finden sollten. Schuster hat nach diesem Grundsatz die vorliegende Poetik bearbeitet. Er ist der Ansicht, daß wie der rhetorische Unterricht, so auch der in der Poetik kein systematischer, kursusmäßig behandelter Unterricht sein kann, sondern zunächst und vorzugsweise ein aphoristischer, gelegentlicher, an die Lektüre der klassischen Dichterwerke geknüpfter, daß es aber dennoch auf den höheren Stufen des Unterrichts der Zusammenfassung des gelegentlich Erörterten zu einem Ganzen bedarf, in welchem der wissenschaftliche Zusammenhang des Einzelnen dem Schüler zu klarem Bewußtsein gelangt, namentlich über gewisse Begriffe und Gesetze, auf welchen der Unterschied der verschiedenen Dichtungsarten beruht. — Bei Ausarbeitung des Lehrbuches läßt sich der Verf. leiten durch die auch für die übrigen Hoffmannschen Lehrbücher geltenden Grundsätze: Beschränkung auf das Wesentlichste und stetige Berücksichtigung des praktischen Bedürfnisses des Schulunterrichts, gedrängte Form der Darstellung und übersichtliche Zusammenstellung des Lehrstoffes.

Während nun die Kenntnis der antiken wie modernen Verslehre als anderweitig durch den Unterricht erworben in der vorliegenden Poetik vorausgesetzt wird, hat hier nur die ästhetische Seite der wichtigsten Versarten, d. h. ihre Übereinstimmung mit dem Inhalt und dem Charakter der Dichtungsart Berücksichtigung gefunden. Auch die Lehre vom poetischen Stile ist nur insoweit beachtet worden, als es sich um einige der Poesie ausschließlich zukommende rhetorische Formen handelte. Hingegen sind in größerer Ausdehnung, als dies in den meisten für den Schulgebrauch bestimmten Poetiken der Fall zu sein pflegt, in einem einleitenden Abschnitte diejenigen ästhetischen Begriffe in den Bereich des Lehrbuches hineingezogen worden, deren der Unterricht als gewisser Vorbegriffe nicht wohl entbehren kann. Und noch durch eine andere Besonderheit unterscheidet sich dies Lehrbuch von den meisten andern dadurch, daß es den Lernenden zu den Quellen führt, aus denen die wissenschaftliche Betrachtung der Poesie geschöpft ist: besonders Aristoteles, Lessing, Goethe und Schiller mit ihren ästhetisch-philosophischen Schriften sind als Autoritäten beständig berücksichtigt worden, und nach des Ref. Ansicht sind gerade diese Hinweise auf jene Männer und die Citate aus ihren Werken der allergrößte Vorzug des Buches vor allen andern. Der Schüler der oberen Klasse fühlt sich jedesmal ganz besonders angeregt, wenn ihm bei der Entwicklung der Begriffe oder der Gattungen der Poesie als sicher bestätigender Beweis Worte jener oder auch anderer Geistesheroen mitgeteilt werden, die ihm entweder bis dahin ganz unbekannt waren oder die er wenigstens von dieser

Seite noch nicht berücksichtigt hatte. Das Buch ist an der Anstalt, welcher Ref. angehört, nicht in den Händen der Schüler, doch hat derselbe das in dem 1. Buche des Werkchens, „Vorbegriffe“, Enthaltene benutzt bei mündlicher Besprechung irgend welcher allgemein bildenden Themata, während er das über die epische Poesie Gegebene vor der Besprechung der Persönlichkeit und der Werke Klopstocks wenn auch nur der Hauptsache nach durchgesprochen und die zur lyrischen und dramatischen Poesie gegebenen Bemerkungen der Erläuterung von Goethes, resp. Lessings und Schillers Werken vorausgeschickt hat. Ref. ist daher mit dem praktischen Gebrauche des Buches nicht unbekannt und trägt kein Bedenken, dasselbe aufs höchste zu rühmen wegen seiner knappen und übersichtlichen Form und wegen seiner doch eingehenden und ganz besonders anregenden Art der Behandlung des Stoffes. Nur einzelne Punkte sollen in der Besprechung herausgehoben werden. So ist Ref. der Ansicht, daß das Maß der „Vorbegriffe“ sich beschränken und § 4, 6, 8 von „Manier“ an, 9 und 10 sowie die ganzen §§ 5 und 7 gestrichen werden könnten. Die § 5, 2 erwähnte „Schönheit“ ist schon § 2, 2 genügend behandelt, und zu der Definition des „Stil“ § 4, 8 genügt ein einfacher, auf die Notwendigkeit der formalen Schönheit hinweisender Zusatz, ohne daß für den Schüler etwas Wesentliches fehlt. Ungern würde Ref. den Hinweis auf Goethes „Ich singe, wie der Vogel singt“ (S. 9) als auf die schlichteste und treffendste Definition des spontanen, originalen Schaffens vermissen, das Wort kann aber bei der Definition des Genies § 6 leicht verwertet werden zu „original und schöpferisch“. An eben dieser Stelle möchte der auf S. 9 nicht fehlende Zusatz „innerhalb bestimmter Sphäre“ zu: „Das Genie ist die Blüte, zu welcher der allgemeine menschliche Organismus in einem einzelnen Individuum gedeiht“ hinzuzufügen sein. Ganz vorzüglich ist (S. 5, § 4, 2) die Definition von „idealisieren“ gelungen, und das Citat aus Schillers Wallenstein (V. 4), Wallensteins Urteil über Max (lies aber „Gefühls“ statt Gemüts) ist gewiß zu jedes Lehrers Freude hierher gestellt worden. — Heißt es dem Schüler einen Dienst erweisen, und ist man dazu berechtigt, das Gudrunlied (S. 22) „die deutsche Odyssee“ zu nennen? Die duldende Gudrun gleicht allerdings der duldenden Penelope, und Gudrun wäscht am Strande des Meeres wie Nausikaa, aber sonst? — Auf derselben Seite nennt der Vf. den Heliand „das einzige christliche Volksepos, der Sage nach von einem sächsischen Bauern verfaßt“, wie Koberstein und Vilmor es auch angenommen haben. Ref. geht zwar nicht so weit wie Scherer, der eigentlich nichts in der Dichtung sieht als „eine Leistung der Seelsorge, ein Lehrgedicht, das der Prediger zum Gottesdienste braucht“, kann aber auch nicht umhin, in demselben die Kunstdichtung eines gelehrten Mannes zu sehen. — Geteilt sind die epischen und lyrischen Dichtungen wie

in Wackernagels trefflicher Poetik in die der Einbildung, des Verstandes und des Gefühls, und unter diesen drei Gattungen werden alle besonderen Arten genauer besprochen. Von den Bemerkungen des Verf.s zur epischen Poesie sind Gudrunlied und Heliand bereits herausgehoben worden; bei der lyrischen Poesie verdient besonders auf die vorzügliche, auf Uhlands unvergleichliche Abhandlung sich beziehende Definition des Volksliedes hingewiesen zu werden; ferner ist für die zahlreichen, durch ihre „besondere Mischung von Anschauen und Abstraktion“ auch wirklich einen besonderen Platz in der Litteratur einnehmenden Schillerschen Dichtungen nach Carriere die Bezeichnung der „schönen Gedankenpoesie“ (S. 53) gewählt worden. — Die dramatische Poesie, „die höchste Blüte der Dichtkunst, gleichsam die Poesie der Poesie“, welcher infolge dessen auch der weiteste Raum gewährt ist (S. 57—83), wird so behandelt, daß in einem § 27 (S. 57—66) Wesen und Begriff des Dramas eingehend beleuchtet wird. Mit besonderer Berücksichtigung von Aristoteles' Poetik, Lessings Dramaturgie und Freytags Technik des Dramas, sowie mit jeweiliger Vergleichung des antiken Dramas wird alles besprochen, was zum Verständnis nötig ist, ja unter den auf S. 57 f. gegebenen Bemerkungen möchten manche, z. B. die über die Wirkung des Dramas (unter c) fehlen können. Unter 13 Nummern werden dann die wichtigsten Erfordernisse alle einzeln aufgezählt und als Beispiele für die Gliederung des Dramas wird der Bau von Sophokles' Antigone und der von Schillers Maria Stuart übersichtlich hingestellt. In § 28—43 werden darnach die Arten des Dramas genauer besprochen und zwar zunächst die Tragödie (S. 66—75), sodann die Komödie (S. 75—79), woran sich als Mischformen knüpfen das Schauspiel und das rührende Lustspiel; den Schluß bildet das musikalische Drama oder das Singapiel. Für die Komödie möchte noch darauf hingewiesen werden, daß (S. 78) Molière wegen seiner Komödien „les femmes savantes“ und „les précieuses ridicules“, die gerade auch auf den Schulen vielfach gelesen werden, nicht bloß unter 2., sondern auch unter 3. beim idealen Lustspiel genannt werden muß, insofern in jenen Dichtungen Charaktere mit ihren Eigenheiten und Verkehrtheiten recht eigentlich um allgemeiner politisch-sozialer Gebrochen willen vorgeführt worden. Endlich mag noch bemerkt werden, daß die auf S. 75 c citierten Stellen aus Shakespeare den Anschein erwecken könnten, als seien sie die einzigen, während solche reimenden Schlüsse doch zahllos sind. — Ref. wiederholt seine oben ausgesprochene Ansicht, daß die vorliegende Poetik ein vortreffliches Buch ist und daß, soweit er selber zum Unterrichte sich eines Buches bedient, er kein anderes ihm bekanntes vorziehen möchte.

Moritz Berndt, Jakob Grimms Leben und Werke. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1885. VIII u. 149 S. 1,80 M.

Neben den wissenschaftlichen Biographien der Brüder Grimm bietet M. Berndt in der Sammlung der „Deutschen Zeit- und Charakterschilderungen für jung und alt“ eine populäre Darstellung von Jakob Grimms Verdiensten und trifft damit bei der Feier des hundertjährigen Geburtstages desselben einen Zeitpunkt, in dem auch weitere Kreise des Volkes sich teilnahmsvoll umschauen nach der anspruchslosen und erfolgreichen Lebensarbeit des edlen Forschers. Auch das vorliegende Werkchen will einen Beitrag liefern zu der hundertjährigen Jubelfeier, auf die es sich im Vorwort und am Schluss beruft. In neun Kapiteln handelt der Vf. über „die Brüder Grimm, Jakob Grimms Selbstbiographie, die deutsche Grammatik, die deutschen Rechtsaltertümer, Reinhart Fuchs und die deutsche Mythologie, Geschichte der deutschen Sprache, das deutsche Wörterbuch, die Rede auf Wilhelm Grimm und die Abhandlungen der Akademie und schliesslich über Jakob Grimms Tod.“ Die äusseren Erlebnisse sind dem Fortgange der wissenschaftlichen Leistungen eingeflochten; über die letzteren berichtet der Vf. zuverlässig und unparteiisch, so dass er auch andeutet, wo begründete Einwendungen gegen einzelne Aufstellungen J. Grimms gemacht worden sind, z. B. bei der Tiersage S. 77 und bei der Kombination von Geten und Goten S. 111. Aus den Schriften selbst sind Auszüge und, soweit es anging, umfanglichere Proben gegeben worden, um für den Inhalt und für die herzliche, einfältig starke und ausdrucksvolle Sprache zu zeugen, besonders reich aus den Märchen und den Sagen. Somit ist die Biographie, die nicht den Anspruch selbständiger Forschung erhebt, nicht ungeeignet, die erste Bekanntschaft mit Jakob Grimms Werken und mit der germanistischen Sprachwissenschaft zu vermitteln. Die Darstellung selbst ist indessen wenig gleichförmig, bald wird der Vortrag breit, einzelne Stellen schwellen über das Mass populärer Ausführlichkeit zu Episoden an, daneben finden sich zuweilen notizenartig abgebrochene Bemerkungen, die Ordnung und der sichere Fortschritt des Zusammenhanges wird durch häufiges Vorausgreifen nach inhaltlich Verwandtem getrübt, wogegen dann Wiederholungen nicht ausbleiben, unbedeutende Wörtchen wie „ja“ und „dann“ und „damals“ stehen sich ein, auch wo sie stören, manche auffallende Wortstellung und Übergangswendung kommt hinzu, um überall die Gewohnheit des mündlichen Vortrags hindurchklingen zu lassen, dessen lehrhafte Breite schriftlich fixiert wurde. Unklare und unübersichtliche Perioden begegnen S. 9, 37, 44, 59, 95; unverständlich ist die Berechnung S. 21: „Von seinen sieben Brüdern war Jakob der zweite, rückte aber nach dem frühen Tode des ältesten an erste Stelle. Auch der siebente und achte Bruder starben frühzeitig.“ In einer zweiten Auflage hätte sicherlich der Vf., der kurz vor dem Erscheinen seines

Werkchens verstorben ist, auch die Darstellung zu der tadellosen Reinheit erhoben, die allein J. Grimms würdig ist. — Zahlreiche Druckfehler sind zu berichtigen z. B.: S. 7, Z. 5 von unten lies: von eisernem Fleisse; S. 13, Z. 5 v. o. anlüsterte.; S. 21, Z. 11 v. u. vor; S. 26, Z. 16 v. u. wenn auch; S. 29, Z. 4 v. o. seiner; S. 36, Z. 7 v. u. „Die; S. 39, Z. 10 v. u. „Kapito; S. 53, Z. 7 v. u. eintreten; S. 62, Z. 11 v. o. Wasser und Brot; S. 70, Z. 5 v. o. ungebauten; S. 86, Z. 16 v. u. spinnen; S. 89, Z. 8 v. o. weisen Frauen; S. 105, Z. 9 v. o. Winckelmann; S. 114, Z. 11 v. o. Binnenmarken; S. 119, Z. 8 v. u. schnitt man die Typen (statt: gofs); S. 133, Z. 14 v. o. „Bemerkenawert. Dicht nebeneinander steht S. 114: war ins deutsche Wörterbuch vergraben (J. Gr. Gesch. der deutschen Sprache I², XIV) und S. 115: Wie gesagt . . . vergraben in der Arbeit am d. Wörterb.; schwankend ist geschrieben Bettina und Bettine von Arnim, wo das erstere allein geboten war, S. 18, Z. 11 v. o. ist zu schreiben: stehenden allitterierenden Redensarten, S. 19 Hartmann von Aue, S. 50, Z. 5 v. u. fehlt auffallenderweise „der Adler“; schon S. 6 war, wenn Bodmer überhaupt erwähnt werden sollte, von dessen Ausgaben mittelhochdeutscher Texte nicht zu schweigen; neben Herders „kosmopolitischer“ (J. Grimms Ausdruck) Sammlung von Volksliedern (S. 7.) stehen die von demselben herausgegebenen „44 alten Minnelieder“ (Anhang zu Salomons Liedern der Liebe 1778, Werke z. Rel. u. Theol. IV 1827, 110 ff.), das „Andenken an einige ältere deutsche Dichter“, Otfrid, Ludwialied, Annolied, Dichter des schwäbischen Zeitalters (Jenaische Hdschr.). Reineke Fuchs u. s. w. (Zerstreute Blätter 1793; Werke z. Litt. u. Kunst, XX, 1830, 168 ff.) sowie der „Garten der Ehre, nach altdeutschen Versen“ der Minnesinger, aus der Jenaischen Hdsch. (Adrastea 4, 1802, 261 ff.; Werke z. Litt. u. Kunst, XX, 1830, 242 ff.). Irgendwo, am besten S. 148, konnte auch bemerkt werden, dafs die „letzten Bette“ den Brüdern auf dem Matthäikirchhofe zu Berlin bereitet sind.

Berlin.

Ernst Naumann.

Schillers lyrisch-didaktische Dichtungen für die Schule ausgewählt und erläutert von A. von Sanden. Erster Teil. Das Lied von der Glocke. Der Spaziergang. Breslau, Morgenstern, 1885.

„Die Arbeit will“, so heifst es im Vorwort, „den Zwecken der Schule dienen, ist aber nicht eigentlich für den Schulgebrauch, d. h. für den Gebrauch in der Schule geschrieben“. Wir haben hier also zur Erklärung von zwei Gedichten ein Buch von 107 Seiten. geschrieben „für die häusliche Thätigkeit eines Sekundaners“.

Diesem ebenso seltsamen wie unklaren Zwecke entspricht der Inhalt des Buches. Das Neue darin sind sehr wohlgemeinte ästhetische Herzenergiefungen, die in der Klasse gesprochen

und von der Persönlichkeit des Lehrers belebt gewifs zu billigen sind, die aber gedruckt einer strengeren Prüfung nicht stichhalten, da sie sich mehr oder weniger von dem zu erklärenden Objekte entfernen. So eröffnet uns z. B. das Motto der Glocke „einen weiten Ausblick, vergleichbar der Fernsicht von der Glockenstube des altersgrauen Turmes“ (S. 19). Für die Erklärung selbst finden wir viel Bekanntes aus den bekannten Kommentaren, teils wörtlich angeführt, teils für Schüler umgearbeitet. Bei dieser Umarbeitung ist der Verfasser nicht immer mit der nötigen Besonnenheit vorgegangen. Auf S. 101 steht der an sich kaum verständliche Satz: „das Wesen der Prolepse besteht darin, daß der Gedanke einen mehrfachen Ausdruck findet.“ Die Erklärung dazu habe ich in Imelmanns vorzüglichem Kommentar zu Schillers Künstlern gefunden. Dort sind (S. 54) etwa dieselben Worte gebraucht, nachdem zuvor gesagt ist, daß die herkömmliche Benennung Prolepse für die von Schiller beliebte Redefigur wenig zutrifft. Von den von Imelmann an dieser Stelle beigebrachten Beispielen hat A. v. Sanden drei ausgeschrieben. Auch die Wahl der Citate ist nicht immer erfreulich; S. 86 ist nach dem Simonideischen $\omega\ \xi\epsilon\iota\nu'$, $\acute{\alpha}\gamma\gamma\acute{\epsilon}\lambda\lambda\epsilon\iota\nu$ noch die Stelle aus den Tuskulanen mit Ciceros Übersetzung des Epigramms angeführt! Man kann hier, wie überhaupt bei der ganzen Arbeit, fragen: cui bono?

Berlin.

Johannes Schmidt.

1) Wilhelm Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur. Dritte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1885. XII u. 814 S. Geb. in Leinwand 10 M., in Halbfranz 11 M.

Das durch umfassende Studien vorbereitete und schon seit einiger Zeit nicht allein dem Fachmann und Kenner, sondern namentlich auch größeren Kreisen gebildeter Leser bekannte Buch liegt hier bereits in dritter Auflage vor. Zur Empfehlung desselben noch etwas zu sagen, scheint eigentlich völlig überflüssig. Hingewiesen ist auf Scherers Litteraturgeschichte in dieser Zeitschrift bereits im Jahrgang 1882 S. 237 ff. nach dem Erscheinen der vier ersten Hefte. Dort hat W. Wilmanns in warmer Würdigung die großen Verdienste des Vf.s um die Förderung der gelehrten Forschung hervorgehoben und gezeigt, daß ein Mann wie Scherer ganz besonders dazu berufen schien, seinem Volke eine Geschichte seiner Litteratur zu schreiben. Wir sehen in diesem Werke nun zwar die Frucht der eingehendsten Studien, aber wir finden durchweg eine für das Verständnis jedes Gebildeten berechnete Darstellung. Gerade für diesen ist das Werk bestimmt, und für ihn eignet es sich in überaus hohem Grade wegen der leicht zu überschauenden Anordnung des wohl gesichteten Stoffes, wie auch wegen der Klar-

heit der Sprache, die vielleicht hie und da etwas zu sehr gedungen ist. Wir sagten, daß der Stoff wohl gesichtet sei; damit ist vor allem gemeint, daß alles Geringfügigere und Unbedeutendere fortgelassen ist; insbesondere tritt das in den Vordergrund, was vorzugsweise einen nationalen Gehalt hat, und in diesem Sinne ist Scherers Buch ganz besonders eine National-litteratur zu nennen. Dasselbe gleicht garnicht den nach einer möglichst vollständigen Nomenklatur strebenden Werken, welche durch die Fülle von Zahlen und Namen zu imponieren suchen. Daher wird man vielleicht nicht in dem Sinne aus Scherers Litteraturgeschichte lernen können, daß man bei der Lektüre derselben vielerlei Kleinigkeiten seinem Gedächtnis einzuprägen Gelegenheit findet, die schließlich doch nur eine Art überflüssiger Ballast sind; aber man hat einen andern, ungleich größeren Vorteil: man lernt die Geschichte unserer Litteratur von mannigfachen interessanten Seiten auffassen; man erhält einen Einblick in die sich durch sie hinziehenden Ideen, deren Reichthum der Vf. in anregender Weise vor uns zu entfalten versteht. Die Lektüre des Werkes wird allerdings dem ganz besonderen Nutzen bringen, der mit dem positiven Material bis zu einem gewissen Grade bekannt ist. Ihm eröffnet sich ein Blick in den inneren Zusammenhang der Erscheinungen, die nach ihrem Inhalt wie nach ihrer Form in geistvoller Weise behandelt werden.

Der Vf. stellt in 13 ziemlich umfangreichen Kapiteln die Geschichte der Litteratur von ihren ersten Anfängen bis zu Goethes Tode dar. Einen Anhang bildet eine Reihe von Anmerkungen, aus denen man so recht erkennen kann, wie umfangreich das von dem gelehrten Forscher zur Herstellung seines Buches benutzte Material gewesen sein muß. Im Text des Werkes liest man mit Genuß leicht über das einzelne hin, ohne daran zu denken, welche Mühe zur Gewinnung selbst der kleinsten Erfolge aufgewendet werden mußte. Hier in den Anmerkungen bekommt man davon eine Vorstellung, welche Arbeit hinter dem verborgen ist, was der Leser mühelos genießt. Hier findet man reichen Nachweis wissenschaftlicher Quellen, aus denen man instand gesetzt ist, nun auch selbst zu schöpfen. Die nun folgenden Annalen geben eine chronologische Übersicht sämtlicher Erscheinungen, welche eine genauere Orientierung wesentlich erleichtert. In noch anderem Sinne wird eine solche durch das ganz am Schluss folgende recht ausführliche Register ermöglicht.

Unsere Zeitschrift hat es mit den höheren Lehranstalten, insbesondere den Gymnasien zu thun. Scherers Buch ist für viel weitere Kreise bestimmt und, wie wir zu zeigen suchten, geeignet. Es wird aber auch ganz besonders dem Lehrer der Litteraturgeschichte an Gymnasien von Nutzen sein, wenn er sich eingehend mit der Lektüre desselben beschäftigt, wenn er sich bemüht, die in demselben niedergelegten Schätze echt deutscher

Art für seinen Vortrag nutzbar zu machen, so weit das nach dem Lehrplan der Gymnasien möglich ist.

Noch fügen wir zum Schluss hinzu, daß die gediegene Ausstattung, welche die Verlagsbuchhandlung dem Werke gegeben hat, dem inneren Werte desselben entspricht, und daß der Preis ein verhältnismäßig erstaunlich geringer ist.

2) Martin Hammerich, Die Kunst gemeinfaßlicher Darstellung. (1. Die Redekunst und ihre Lehrer. 2. Die Kunst der lehrhaften Darstellung.) Aus dem Dänischen von Al. Michelsen. Leipzig, Johannes Lehmann, 1884. VIII u. 215 S. 3 M.

Der Übersetzer des vorliegenden, von einem hervorragenden dänischen Gelehrten und Lehrer verfaßten Werkes hat sich einer höchst dankenswerten Aufgabe unterzogen. Das aus einer langen Praxis — der Verf. war, wie wir aus dem Vorwort erfahren, zuerst lange Zeit akademischer Dozent und sodann fünfundzwanzig Jahre hindurch Direktor eines der Kopenhagener Gymnasien — hervorgegangene Buch zerfällt, wie bereits der Titel angeht, in zwei Teile, deren erster von der Redekunst und ihren Lehrern handelt, während der zweite eine Art Theorie der lehrhaften Darstellung zum Gegenstande hat. Wir können unsere Charakteristik nicht besser einleiten als durch eine kurze Skizze des Inhalts.

Ausgehend von dem Satze des Aristoteles, daß es nicht allein bei rednerischer, sondern auch bei einfach erklärender Darstellung immer einen Unterschied mache, ob man etwas so oder so sage (*διαφέρει γὰρ τι πρὸς τὸ δηλοῦσαι, ὡδὲ ἢ ὡδὲ εἰπεῖν*), und einer kurzen Darlegung des Unterschiedes der schriftlichen und mündlichen, der rednerischen und lehrhaften Darstellung nach ihrem Zwecke, giebt der Verf. eine Übersicht über die Geschichte der Redekunst, deren Hauptvertreter, mit Plato beginnend, er in ihren Anschauungen schildert. Nach Plato (Phaedrus und Gorgias) ist es der Zweck der Redekunst — und dies sagt er im Gegensatz zu den Sophisten — weniger auf die Überredung und persönliche Überzeugung als vielmehr auf Belehrung und sittliche Veredlung der Hörer zu wirken. Es folgt nun die Darlegung der Prinzipien des Aristoteles, dessen Rhetorik, soweit es hier für den Gegenstand von Wert ist, inhaltlich angegeben wird. Er handelt davon, worin Reden im wesentlichen den Ausarbeitungen anderer Art gleich sind, und sein nicht einmal vollendetes Werk ist grundlegend für alle Zeiten geworden.

Aus dem römischen Altertum sind es Cicero und Quintilian, welche eine Art Theorie der Redekunst aufgestellt haben. Auch aus dem über diese beiden Gesagten bekommt man, namentlich da eine kurze Analyse wichtigerer Stellen aus den hier einschlägigen Schriften hinzugefügt ist, eine klare Übersicht über ihre Ansichten. Unter den Lehrern der Redekunst folgt Augustin, und zwar gehört er in die Reihe derselben hinein wegen des 4. Buches seiner Schrift *de doctrina christiana*, welches die

Überschrift hat: „Von der Darstellung des Verstandenen“. Der Gedankengang dieses Buches wird in übersichtlicher Weise angegeben. Eine genauere Betrachtung der in demselben aufgestellten Lehren hält der Verf. mit Recht deshalb um so eher geboten, weil man davon höchstens in Fachkreisen eine genauere Kenntnis habe. Ein Abschnitt von 10 Seiten ist sodann der Darstellung der Rhetorik der neueren Zeit gewidmet, über die sich nicht gerade viel sagen läßt. Es werden die Gebiete genannt, auf welchen sich eine eigentümliche Art rednerischer Behandlung ausbilden mußte.

Bei weitem umfangreicher und interessanter ist der zweite Teil des Buches. In ihm wird eine Theorie der lehrhaften Darstellung gegeben, und zwar auf Grund eines eingehenden Studiums der hervorragenden vorhin behandelten Lehrer der Rhetorik. Ausgegangen wird dabei von den allgemeinen durch sie aufgestellten Gesichtspunkten. Nach einer Erörterung der Aufgabe und Bedingung namentlich der belehrenden Litteratur (S. 67—78) wird zunächst der Inhalt in seinem Verhältnis zur Wissenschaft betrachtet; sodann geht der Verf. zur Schriftsprache über, in dem Abschnitt: „Sprache und Stil als Darstellungsmittel“ (S. 88—100). Der folgende Abschnitt hat die Überschrift: „Sprachrichtiger, deutlicher und ausdrucksvoller Stil“ (S. 100—122), der nächste: „die Grundformen: Erzählung, Beschreibung, Entwicklung nebst den Kreuzungen dieser Formen“ (S. 122—143), der folgende handelt von der Kunst der Geschichtschreibung (S. 143—196).

Den Schluß bildet die Wiedergabe einiger Hauptgedanken aus Buffons „Rede vom Stil“ und ein Abschnitt, welcher die Überschrift hat: „Der Fortgang der Arbeit durch den Stoff, den Plan und den Stil hindurch“, also in gewissem Sinne ist dies eine Zusammenfassung des Ganzen.

Diese gedrängte Übersicht über den Inhalt des Buches schien dem Ref. erforderlich, damit jeder ungefähr sehen kann, was es bietet.

Dafs der zweite Teil der wichtigere und interessantere ist, wurde oben bereits angedeutet. Die in demselben gegebene Theorie der sprachlichen Darstellung zeigt ein feines Verständnis und Bekanntschaft mit den wichtigsten Litteraturen. Hie und da — und das erhöht das Interesse für das Buch — fällt in diesen Partien und auch sonst ein Streiflicht auf die Litteratur der nordischen Völker. Wenn es sich in dem Buche auch nicht um eine Demonstration durch Beispiele handeln kann — eine solche würde zu weit führen —, so fehlt es doch nicht an mancherlei praktischen Winken. Ref. muß bekennen, dafs ihn aus dem ganzen zweiten Teile namentlich zwei Abschnitte sehr angezogen haben, einmal der über den „sprachrichtigen, deutlichen und ausdrucksvollen Stil“, sodann der über „die Grund-

formen: Erzählung, Beschreibung, Entwicklung nebst den Kreuzungen dieser Formen“ handelnde.

Diese beiden Partien und so manche andere werden übrigens auch von einem denkenden Schüler recht gut verstanden und mit großem Nutzen gelesen werden. In dem ersteren der beiden besonders hervorgehobenen Abschnitte werden alle diejenigen Erfordernisse genannt und genauer erläutert und begründet, welche man an die Ausdrucksweise und den Stil (im weitesten Sinne des Wortes genommen) stellen muß; dabei werden auch manche Winke über die bei der Anordnung des Gedankenmaterials zu beobachtenden Regeln gegeben. Die stilistischen Mittel, welche zur Verschönerung des Ausdrucks beitragen, bis zu den Redefiguren hin werden nach ihrer Bedeutung geprüft und behandelt. Als besonders originell erwähnen wir hier eine vom Verf. (S. 119) aus den „Elements de littérature“ von Marmontel entnommene Stelle, an welcher der Versuch gemacht ist, die wichtigsten Redefiguren der Rhetorik, „teils Wort-, teils Gedankenfiguren in der Schelt- und Schmährede eines Arbeitmannes an seine Frau zusammenzufassen“.

In dem zweiten vorhin genannten Abschnitte werden die Unterschiede zwischen den einzelnen Formen der sprachlichen Darstellung in recht anschaulicher Weise erläutert.

Wenn wir vorhin sagten, daß das Buch auch für den vorgeschrittenen Schüler geeignet sei, so meinten wir ganz besonders gerade diese Partien desselben, wieweil auch andere zur Förderung der lernenden Jugend ebenfalls beitragen könnten.

Die Übersetzung liest sich glatt, eine Kleinigkeit jedoch können wir nicht unterlassen zu erinnern. S. 116, zweite Zeile von unten, findet sich das Wort Geistreichigkeiten, welches wir trotz der bei Sanders angegebenen (wenigen) Belege nicht billigen können. Übrigens steht an den von Sanders angeführten Stellen auch nirgends der Plural.

Wie schon am Eingang bemerkt, hat der Übersetzer nach Ansicht des Ref. sich durch die Übertragung des vorliegenden Buches ein Verdienst erworben. Hoffen wir, daß das in den Kreisen der Herren Fachgenossen immer mehr und mehr anerkannt werden wird.

- 3) Daniel Sanders, Ergänzungs-Wörterbuch der deutschen Sprache. Eine Vervollständigung und Erweiterung aller bisher erschienenen deutsch-sprachlichen Wörterbücher (einschließlich des Grimmschen). Mit Belegen von Luther bis auf die neueste Gegenwart. Berlin, Abenheimsche Verlagsbuchhandlung (G. Jöel), 1885. 691 S. 4. In 40 Lieferungen à 1,25 M.

Ein Wörterbuch einer lebenden und sich beständig fortentwickelnden Sprache ist nicht ein zu einem bestimmten Zeitpunkt abzuschließendes Werk. Der Wortschatz, die Satzverbindungen und mancherlei anderes, was die grammatische Seite betrifft, ist

einer Änderung unterworfen. Überdies sind zu einem solchen Wörterbuche, mag dasselbe noch so vollständig sein, immer noch Zusätze und Ergänzungen erforderlich, wenn das in demselben von der Sprache entworfene Bild ein völlig richtiges sein soll. Von diesen Ideen geleitet hat Daniel Sanders im Anschluss an sein bekanntes großes Wörterbuch der deutschen Sprache dies seit einer grossen Reihe von Jahren vorbereitete und seit etwa 6 Jahren in Lieferungen erschienene Ergänzungswörterbuch herausgegeben. Dies neueste Werk des bekannten Sprachforschers ergänzt aber nicht allein sein eigenes Wörterbuch, sondern es ist dazu bestimmt, alle bisher erschienenen deutschen Wörterbücher zu vervollständigen. Bei den einzelnen Wortartikeln finden wir nur so viel aus dem bereits in den früheren Werken der Art Gebotenen übernommen, wie zur Fortführung des Fadens notwendig erschien. Alles andere wird als bekannt vorausgesetzt.

Die Einrichtung des grossen Sandersschen Wörterbuches ist ja den Herren Fachgenossen bekannt, und wir brauchen hier auf dieselbe nicht genauer einzugehen. Derselben entspricht die Anlage und Einrichtung des Ergänzungsbandes. Der Raum ist geschickt ausgenutzt, mancherlei Abkürzungen dienen der hier wohl angebrachten Knappheit und Sparsamkeit. Nicht jedes Wort erhielt eine eigene neue Zeile. An die Stammwörter reihen sich die Ableitungen und Zusammensetzungen in alphabetischer Folge, immer in einer solchen Übersichtlichkeit, dass man sich leicht zurechtfindet, wenn man sich einmal an die Sanderssche Art der Anordnung gewöhnt hat. Von der Gründlichkeit der Behandlung überzeugt man sich bei einem genaueren Einblick leicht. Auch hier, ebenso wie in dem grossen Wörterbuche, wird auf möglichst viele Wendungen, in denen die einzelnen Wörter vorkommen, Rücksicht genommen. Überdies schien es dem Vf. geboten, seine Beispiele aus den sprachlichen Denkmälern im weitesten Sinne des Wortes zu entnehmen; erst wenn er dies that, erhielt man ein annähernd vollständiges Bild. Sanders hat sich, wie er selbst im Vorwort sagt, nicht darauf beschränkt, den Vorrat zu durchforschen, welcher in den „in unseren landläufigen Litteraturschichten fast ausschliesslich genannten Büchern“ aufgespeichert ist, sondern er hat nicht minder die wichtigsten Zeitschriften und Zeitungen benutzt und zwar dies um so mehr, wie der Vf. sagt, „weil unsere hervorragendsten Schriftsteller es nicht verschmähen, ihre Arbeiten zuerst im Unterhaltungsbeile derselben zu veröffentlichen.“ Die grosse Fülle der mit genauer Quellenangabe versehenen Belegstellen ist aus dem weitesten Kreis deutschen Schrifttums entnommen, den der Vf. bei seinen vielseitigen Arbeiten auf diesem Gebiete aufs genaueste durchforscht hat. Wenn wir die Menge des Materials berücksichtigen, so müssen wir uns darüber wundern, dass seine Sichtung und Bearbeitung in einem verhältnismässig so kleinen Zeitraum hat erfolgen können, in dem der

Vf. überdies noch so manches andere von Wichtigkeit und Bedeutung geschrieben hat.

Dieser kurze Hinweis auf die höchst willkommene Vervollständigung des Sandersschen Wörterbuches dürfte hier vollkommen genügen. Dafs das Ergänzungswörterbuch für die Bibliotheken der höheren Lehranstalten durchaus notwendig, ja unentbehrlich ist, braucht natürlich nicht erst besonders motiviert zu werden. Hier ist es aber wohl auch schon jetzt fast überall vorhanden. Es wird aber wohl auch mancher der Herren Fachgenossen, welcher schon im Besitz des großen Wörterbuches ist, sich diese Ergänzung und Vervollständigung desselben, wie man hoffen darf, anschaffen, deren Preis man im Verhältnis zu der großen Mühe, die darauf verwendet werden mußte, wie zu den sicherlich bedeutenden Kosten der Herstellung noch gering genannt werden kann.

Posen.

R. Jonas.

- 1) F. Lamprecht, Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische im Anschluß an Lückings Grammatik für den Schulgebrauch. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. VIII u. 138 S. 1,60 M.

Zwei Teile. Der erste bringt in 82 Kapiteln, die bestimmten Paragraphen der Lückingschen Grammatik entsprechen, eine Anzahl von Sätzen, deren Stoff französischen Schriftstellern entnommen ist und sich auf Geschichte, Geographie, französische Litteratur und Moral bezieht. Einen engeren Konnex zwischen denselben herzustellen ist nicht erstrebt worden. Im zweiten Teil finden sich dagegen zusammenhängende Stücke meist historischen Charakters. Ein umfassendes Lexikon ist angehängt. Das Buch zeichnet sich vor vielen ähnlichen durch die wissenschaftliche Gediegenheit des Inhalts aus, der nie trivial wird, und ist methodisch sorgfältig durchdacht: die hauptsächlichsten Regeln kommen oft, die unwichtigen seltener zur Anwendung. In Frage ziehen darf man vielleicht, ob nicht Abschnitte wie „die Unterhaltung“ auf S. 96 der Leistungsfähigkeit des Gymnasiasten etwas zu viel zumuten.

- 2) Hubert H. Wingerath, Lectures Infantines d'après la méthode intuitive. Cologne, Dumont-Schauberg, 1884. I u. 95 S.
3) Hubert H. Wingerath, Petit Vocabulaire Français pour servir aux Lectures Infantines d'après la méthode intuitive.

„Kindliche Lesestücke nach der Anschauungsmethode.“ Das heißt: der Verf. hat eine Reihe von Kapiteln zusammengestellt, welche in kurzen, sehr einfachen Sätzchen Erscheinungen besprechen, die dem Interesse des Schülers nahe liegen mögen. Nr. 1 behandelt die Schule, 3 das Haus, 8 die Familie, 13 den Garten, 15 den Wald. Eingeflochten ist eine große Zahl kleiner Gedichte, welche jedesmal zu dem Inhalt des vorhergehenden Ab-

schnittes in Beziehung stehen. Ein besonderes Vokabularium ist beigefügt. Während die Poesiestücke meist hübsch und geschmackvoll sind, haben sich die prosaischen Teile nicht ganz von Trivialitäten freigehalten. Auf preussischen Gymnasien eingeführt zu werden beansprucht das Buch wohl nicht. Wenigstens ist das nicht von einer Schrift zu erwarten, die auf vier Seiten „la cuisine“ behandelt.

- 4) *Prosateurs Français à l'usage des écoles publiés par Velhagen & Klasing. 42. Livraisons. Histoire de Charles I par Guizot I. Bielefeld et Leipzig, Velhagen & Klasing 160 S. 0,80 M. Im Anzuge mit Anmerkungen zum Schulgebrauche herausgegeben von K. Mayer.*

Das Bändchen führt bis zum Tode Straffords. Das Excerpt ist mit Takt und Gewandtheit angefertigt, so daß empfindliche Lücken sich nicht bemerkbar machen. Vorausgeschickt ist ein kurzer Abriss von Guizots Leben. Die gediegenen sachlichen Anmerkungen sind durch Citate aus Macaulay und Humé vielfach unterstützt. Die grammatischen Notizen verweisen meist auf die allerdings weniger verbreitete Grammatik von Benecke.

- 5) *Friedr. Augustiny, Französische Memorierstoffe zusammengestellt und mit einem Wörterverzeichnis versehen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. IV u. 53 S. 8. 0,50 M.*

Das Büchlein enthält eine Reihe von lyrischen Gedichten und Fabeln, die von den Schülern der Quarta, Tertia und Sekunda auswendig gelernt werden sollen. Vorangestellt ist das Vater- unser; den Schlufs bilden Abschnitte aus französischen Dramatikern. Der Verf. hat beim Auslesen der einzelnen Stücke im ganzen keine unglückliche Hand gehabt; doch könnte man fragen ob nicht La Fontaine zu sehr berücksichtigt worden ist. In Frankreich selbst wurden zur Zeit des Ministeriums Duruy die Fabeln dieses Dichters eingehend erst in der unserer Obersekunda entsprechenden Klasse gelesen. Liegt nicht das Bekenntnis darin, daß ihre charakteristischen Schönheiten doch nur dem reiferen Alter zugänglich sind?

- 6) *G. Strien, Choix de Poésies Françaises à l'usage des écoles secondaires. Halle a. S., Eugène Strien, Editeur, 1884. IV u. 57 S.*

Eine zweite Sammlung von Gedichten zum Memorieren. Der Verf. berücksichtigt die Klassen Tertia bis Prima. Die Auswahl ist eine recht geschickte: obwohl die Zahl der mitgeteilten Stücke beschränkt ist, sind doch die besten Namen vertreten. Daß auch hier Abschnitte aus Dramen sich vorfinden, läßt sich damit rechtfertigen, daß es jedesmal ein für sich abgeschlossenes Bild ist, welches geboten wird.

Das sorgfältig ausgestattete Büchlein mag man überall willkommen heißen, wo überhaupt zugestanden ist, daß französische Gedichte auf der Schule auswendig zu lernen sind.

- 1) Bail, Zoologie Heft I (Kursus I—III). Unter Mitwirkung von Fricke. V u. 194 S., 136 Holzschn. Leipzig, Fues, 1894. 1,50 M.

Kursus I (§ 1—25) behandelt 15 Arten Säugetiere und 10 Arten Vögel. Kursus II (§ 26—50) fügt teils neue Arten der in I bereits erwähnten Gattungen hinzu, teils neue Gattungen, sowie von § 44 an einige Reptilien, Amphibien und Fische. Kursus III beginnt mit dem Skelettbau des Menschen, es folgen von § 51 an Einteilung der Wirbeltiere mit zahlreichen Ergänzungen zu den beiden ersten Kursen, so daß ein ziemlich vollständiger Abriss der Systematik entsteht. Von § 64—72 folgen die Vögel, aber weit weniger eingehend behandelt; den Schluß bilden in etwas sehr bunter Reihe eine Anzahl wirbelloser Tiere, Quallen, Korallen, Tintenfische, Insekten durcheinander; zuletzt die Trichine.

In den beiden ersten Kursen ist die Darstellung eine erzählende, die Anzahl der zu behaltenden, wissenschaftlich wichtigen Merkmale ist dem Standpunkt der unteren Klassen gemäß auf das Notwendigste beschränkt, kann jedoch als zur Kenntnis des Tieres völlig ausreichend bezeichnet werden. Konsequenterweise vermieden sind morphologische und physiologische Fragen. Das Leben der Tiere ist es, was das Interesse des Schülers erwecken soll. Aus dem bisher Gesagten geht hervor, daß wir ein sehr empfehlenswertes Buch vor uns haben. Die Auswahl der Tiere ist gut getroffen, die Diktion klar und auch jüngeren Schülern verständlich, und wenn die beiden ersten Kurse keine oder nur eine ganz unwesentliche Steigerung vom Leichterem zum Schwereren zeigen, so ist die Art, wie im 3. Kursus die Ergebnisse der beiden ersten zusammengefaßt und erweitert werden, unbedingt muster-gültig zu nennen. Auch mit dem Verzicht auf die lateinischen Namen auf der untersten Stufe müssen wir uns durchaus einverstanden erklären. Es ist zu wünschen, daß Heft 2, welches die wirbellosen Tiere eingehend behandeln soll, ebenso vollendet ausfällt, wie dieser Teil. An der äußeren Ausstattung sowie den meist ganz brauchbaren Illustrationen haben wir nichts auszusetzen gefunden.

- 2) C. Schenkling, Die deutsche Käferwelt. Allgemeine Naturgeschichte der Käfer Deutschlands. 1 Lief. mit 3 Taf. Leipzig, Oak. Leiner. Preis pro Lief. 1,25 M.

Dies Werk hat mit der Schule direkt nichts zu thun. Es ist geschrieben für Knaben, welche dem Unterricht in der Zoologie ein über die Ziele der Schule hinausgehendes Interesse abgewonnen haben und besonders für Käfer enthusiastisch sind. Da es für den Lehrer oft wünschenswert ist, solche Begeisterung richtig zu leiten und mit vorsichtiger Beschränkung (sofern es sich mit den übrigen Obliegenheiten des Schülers verträgt) weiter zu entwickeln, so ist ein Buch wie das vorliegende allerdings für den Lehrer immerhin beachtenswert. Soweit aus

der vorliegenden 1. Lieferung ersichtlich, wird das Werk die Käfer in der bisher meist befolgten Anordnung vorführen, es machen also die Laufkäfer den Anfang (bis Seite 44). Es folgen dann die Übersicht der Serricornia bis S. 48. Hiermit schließt Hest I. Im Vergleich mit dem verbreitetsten unserer Käferbücher, dem von C. Calwer, welches neuerdings neu aufgelegt ist, bedeutet das Buch von Schenkling keinen Fortschritt. Gut ausgeführt sind die allgemeinen Schilderungen der Unterabteilungen. Aus der Charakteristik der Laufkäfer im allgemeinen und der Cicindelen im besonderen können Schüler mancherlei lernen, was ihnen beim Aufsuchen der Tiere im Freien nützlich zu wissen ist. Trotzdem sind diese Partien nur Beiwerk und für junge Leute, die überhaupt Bücher von solchem Umfang in die Hand nehmen, in den allermeisten Fällen entbehrlich. Neu im Vergleiche mit Calwer und zu loben sind die Bemerkungen über die Larven, und besonders die synoptischen Zusammenstellungen, bei denen freilich schon vorausgesetzt ist, daß der Leser die Unterabteilungen mit unfehlbarer Sicherheit erkennt. Die Diagnosen der Arten sind ebenso kurz und summarisch abgefaßt wie bei Calwer und geben ungeübten Leuten zu denselben Zweifeln Gelegenheit.

Da das Werk in 11—22 Liefer., jede zu 2—3 Bg. mit 2—3 Taf. erscheinen soll, so wird der Autor, falls die Seiten- und Tafelzahl nicht überschritten werden darf, sich genötigt sehen, stark zu kürzen; ob zum Vorteil des Werkes, möchten wir bezweifeln. Calwers Buch (wir haben augenblicklich nur die Aufl. von 1858 zur Kontrolle bei der Hand) versuchte dieselbe Aufgabe annähernd vollständig zu lösen, und dies ergab einen Band von 788 Seiten und 49 Tafeln, d. h. um beiläufig noch ein volles Drittel stärker, als das vorliegende Werk nach dem Prospekt werden soll oder darf. Die Tafeln angehend, so ist anerkennenswert die Abbildung von Larven. Jede Förderung dieses schwierigen Kapitels ist viel wert, aber abgesehen hiervon bilden auch die Tafeln keinen Fortschritt gegen Calwer, eher das Gegenteil. Die Käfer kriechen entweder in einer gelblich oder gelegentlich giftig grünen Landschaft umher, die uns eine sehr unnatürliche Umgebung bedünkt, oder sie sind auf einer Separat-Tafel, d. h. auf einem Stück weissen Papiers mit umgerolltem Rande abgebildet, und da sich auch auf diese Weise nicht genug unterbringen ließen, so schweben auf Taf. 2 vier unglückliche Geschöpfe in der Luft (in Laufstellung, nicht etwa fliegend), im Begriff, ihren Kameraden auf ebener Erde auf den Kopf zu fallen. Viel besser wäre es gewesen, nach alter Art auf jeder Tafel und auf das einfach weisse gelassene Papier schlecht und recht so viel Abbildungen nebeneinander zu setzen, als vernünftigerweise anging. Die Farben sind erträglich getroffen und würden auf weissem Papier viel besser zu ihrem Rechte kommen. — Ein abschließendes Urteil ist erst möglich nach der Vollendung des Werkes

Bei dieser Gelegenheit wollen wir ganz kurz die in demselben Verlage erschienenen Taschenbücher für Käfersammler von Schenkling und für Schmetterlingssammler von J. M. Fleischer erwähnen. Beide sind jungen Leuten, die ihre ersten entomologischen Ausflüge machen, recht zu empfehlen, denn sie sind, obwohl in keiner Weise wissenschaftlich, doch praktisch brauchbar.

Groß-Lichterfelde bei Berlin.

Fr. Kränzlin.

O. Vogel und O. Ohmann, Zoologische Zeichentafeln. Im Anschluss an den Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie von Vogel, Müllenhoff und Kiewitz-Gerloff. Heft II. 24 Tafeln. Berlin, Wisnackmann u. Söhne, 1884.

Die zoologischen Zeichentafeln sind eine in so hohem Maße bemerkenswerte Erscheinung in der pädagogischen Litteratur, daß wir jetzt bei Vollendung des zweiten Heftes nochmals auf eine Besprechung derselben zurückkommen müssen. Es sind nicht nur Zeichnungen von anerkannter künstlerischer Ausführung; solche finden wir jetzt schon in mehreren Schullehrbüchern der Naturgeschichte. Ihr besonderer Vorzug liegt in dem innigen Anschluß an den genannten Leitfaden, indem sie mit den einfachsten Mitteln der zeichnenden Kunst in durchaus originellen Skizzen den Text desselben wiedergeben. Das erste Heft hatte dem Plane des Leitfadens zufolge 25 Bilder von Säugetieren und Vögeln mit näherem Eingehen auf die leichter aufzufassenden anatomischen Verhältnisse der Gliedmaßen und Fresswerkzeuge gebracht; das zweite Heft geht nun unter Heranziehung einer größeren Formenzahl aus allen Wirbeltierklassen auf die gesamte innere Organisation derselben ein, enthält also die Text-Illustrationen zu dem 2. Kursus des Leitfadens. Auch bei wiederholter Durchsicht sind dem Ref. nur sehr vereinzelte Stellen aufgefallen, wo die Harmonie zwischen Text und Zeichnung weniger gelungen ist. Diskordanzen wie die bezüglich der Kopflänge von *Mustela foina* im Verhältnis zu *M. martes*, und der Schwanzlänge bei *M. erminea*, bezüglich der Schnurrhaare des Jaguars, der Schwanzlänge von *Corvus corax* und *C. cornix* und über den Leibesbau und die Gestalt der Schwanzes bei *C. frugilegus*, sowie über das Affengebiss auf Tafel I 1a und b und im Leitfaden § 30 Erl. 1 werden sich bei einer neuen Auflage leicht beseitigen lassen; ein läuternder Einfluß der Tafeln auf den Text des Leitfadens wird ja so wie so nicht ausbleiben können. Andererseits dürfte sich dann wohl auf den Tafeln ein Plätzchen für eine erklärende Skizze der Hautmuskulatur (§ 30 Erl. 2), des Singmuskelapparates (§ 38 Erl. 2), der pneumatischen Knochen (§ 37 Erl. 2) und der wichtigsten Zugordnungen der Vögel (§ 31 Erl. 3) finden. Trotz des Vorwaltens pädagogischer Gesichtspunkte in der Abfassung dieser Tafeln, was den Anschluß an den Leitfaden und die Hervorhebung der wesentlichen vor den mehr zufälligen Zügen

betrifft, ist der künstlerischen Seite des Unternehmens keinerlei Eintrag geschehen. Selbst da, wo die Verf. wegen der Entlegenheit des Materials nicht auf die Natur selbst zurückgehen konnten, ist ihre Wahl eine meist glückliche gewesen. Am wenigsten von allen Tierzeichnungen gefällt uns der Steinadler auf Tafel XI 2. Die ganze Haltung des aus dem trefflichen Gruppenbild Kretschmers entlehnten Vogels ist ohne die begleitenden Details der Örtlichkeit gar nicht zu verstehen, und die selbständig eingezeichneten Beine sind nach Stellung und GröÙe mißlungen.

Die bemerkenswerteste Neuerung, mit welcher die zoologischen Zeichentafeln die Litteratur bereichern, ist aber methodischer Natur. Um den leicht verwischbaren Eindrücken des naturbeschreibenden Unterrichtes einen höheren Grad von Dauerhaftigkeit zu verleihen, fordern schon die Ausführungsbestimmungen zu der neuen preussischen Lehrordnung die zeichnende Wiedergabe der betrachteten Objekte. Die sich dabei für die untere Stufe ergebenden technischen Schwierigkeiten werden nun durch das hier empfohlene Verfahren leicht überwunden. Der Schüler braucht nur die punktierten Umrisse der Gegenstände durch Nachziehen auszuführen und wird hierdurch nicht nur des selbständigen Zeichnens überhoben, sondern auch gleichzeitig zur Betonung alles Wesentlichen einer Erscheinungsform vor dem Accidentiellen in derselben angehalten.

Es liegt in der Natur dieser auf das eigentliche Zeichnen vorbereitenden Maßregel, daß ihre Anwendung nur eine beschränkte sein und über die beiden untersten Gymnasialklassen nicht hinausgehen darf. Wohl aus diesem Grunde haben die Verf. in dem zweiten Heft die Zeichnungen schon mehrfach völlig ausgeführt gegeben, und selbst da, wo sie noch punktierte Linien anwenden, scheinen sie damit einen andern Zweck zu verfolgen. Es wäre doch z. B. nicht zu verstehen, warum auf Tafel II Fig. 2 und 3 nur das Zwerchfell zum Nachzeichnen bestimmt wäre. Offenbar ist es hierbei, wie bei vielen andern Bildern des zweiten Heftes, vielmehr darauf abgesehen, die mit punktierten Linien gezeichneten Teile in einen recht deutlichen Gegensatz zu den voll konturierten zu bringen, als diese vom Nachziehen auszuschließen, jene vorwiegend dazu zu bestimmen.

Mit dieser allmählichen Veränderung in der Tendenz nähern sich die Zeichentafeln mehr und mehr dem einfachen Bilderalbum. Auch so sind sie aber als ein höchst willkommenes Anschauungsmittel für fast alle in diesem Unterricht zur Sprache kommenden Gegenstände anzusprechen, welches dem Schüler jederzeit zugänglich ist. Vor dem Mißbrauch, über diesen Tafeln alles andere Anschauungsmaterial, vor allem die Natur selbst zu vernachlässigen, kann aber nicht nachdrücklich genug gewarnt werden. Der große Gewinn, den wir uns von dem Gebrauch der Tafeln im Unterricht versprechen, würde sonst völlig aufgehoben werden.

- 1) J. Mayenberg, Die wichtigsten Begriffe und Regeln aus der Arithmetik. 2. Aufl. Hof, Rud. Lion, 1885. 16 S.
- 2) J. Mayenberg, Die wichtigsten Begriffe und Sätze der Arithmetik und Algebra. Hof, Rud. Lion, 1885. 55 S.

Das erste Heft ist der unveränderte Abdruck der ersten 16 Seiten des zweiten. Nur die Überschriften sind in größern Lettern zu lesen und im ersten hat ein Ries 20 Buch, ein Buch 24 Bogen, während im zweiten ein Ries 10 Buch, ein Buch 10 Heft, ein Heft 10 Bogen hat. In beiden Büchlein sind die Dezimalbrüche wieder nur Brüche, deren Nenner dekadische Einheiten sind. Dezimale Einheiten werden nur nebenbei erwähnt. Wenn die Rücksicht auf die benannten Zahlen bei der Division die beiden Fälle des Teilens und Enthaltenseins unterscheiden läßt, so wäre begrifflich ebenso berechtigt bei der Subtraktion die Unterscheidung etwa des „Ergänzens“ und des „Abziehens“. Wie man aber bei der Subtraktion diese Fälle nur bei der Anwendung auf benannte Zahlen trennt, so wäre auch bei der Division nur da die Trennung geboten. Ist $ab = ba$ erwiesen, so ergibt sich immer nur eine Operation als Umkehrung der Multiplikation. In einer Zusammenstellung der Begriffe der Arithmetik können Quotient, Bruch, Verhältnis als verschiedene Namen derselben Größe erwähnt, aber nicht als begrifflich verschiedene Dinge behandelt werden.

Gegen die Fassung der Regeln, die die gesamte Schulalgebra umfassen, läßt sich sonst nichts Wesentliches einwenden. Nicht korrekt ist die Definition von rationalen und irrationalen Zahlen als Wurzeln. π und e sind z. B. doch keine Wurzeln. Dafs eine unmögliche Zahl nicht dasselbe ist wie eine imaginäre Wurzel, ist wohl auch zuzugeben.

- 3) Th. Lange, Hauptsätze der Planimetrie und Trigonometrie. Zum Gebrauche in höheren Bürgerschulen. Berlin-Leipzig, J. Guttenberg (Collin), 1884. 80 S.

Die Disposition weicht in der Planimetrie im ganzen von der geläufigen Anordnung anderer Lehrbücher, wie Mehler, Kambly u. a. nur wenig ab. Auch der Umfang der mitgeteilten geometrischen Wahrheiten ist etwa derselbe. Im einzelnen finden sich allerdings viele interessante Eigentümlichkeiten, die zum Teil durch den im Titel angegebenen Zweck des Buches geboten sind. Besonders im Anfang tritt die Betonung der Anschauung schärfer hervor als die begriffliche Herleitung der Sätze aus den zuerst aufgestellten Definitionen. Die Drehung wird von vornherein als wichtiges Hilfsmittel benutzt, und infolge dessen ergeben sich die neuen Begriffe und Sätze ungemein leicht. Es scheint allmählich sich doch die Ansicht Bahn zu brechen, dafs dieser Weg dem alten Euklidischen vorzuziehen sei. Man braucht nicht, wie in Österreich, so weit zu gehen, dem wissenschaftlichen Kursus der Geometrie erst einen umfassenden populären voranzustellen, aber

entgegenkommendes Verständnis findet sicher eine Verteilung und Behandlung des Lehrstoffes, welche die Schüler erst mit der Anschauung und dann mit der begrifflichen Verbindung vertraut macht. Als besonders gelungen möchte ich den Abschnitt vom Dreieck bezeichnen. Vorweg heisst es: „Jede Seite und die ihr anliegenden Winkel einer Figur sind durch die übrigen Seiten und Winkel bestimmt.“ Daran schliesst sich der polare Satz. Ist dann die aus einander folgende Gleichheit der Seiten und Gegenwinkel für das Dreieck begründet, so werden weiter die Sätze entwickelt: „Zwei Dreiecke, die in den drei Seiten übereinstimmen, stimmen auch in den Gegenwinkeln; folglich ist ein Dreieck durch drei Seiten bestimmt. Der Sinn der Ungleichheit der Seiten und Gegenwinkel ist derselbe. Von allen Strecken zwischen Punkt und Gerade ist die senkrechte die kleinste. Ein Dreieck ist bestimmt durch zwei Seiten und den Gegenwinkel der grösseren.“ Und nun treten die 4 Kongruenzsätze ohne weiteres als Endergebnis zu Tage. — Aufgaben sind gar nicht berücksichtigt.

Die Trigonometrie war durch die Bestimmung der Lehrpläne von 1882, das Formeln für zusammengesetzte Winkel etc. auszuschliessen sind, beschränkt. Der Vf. hat auf den Vorteil der für logarithmische Berechnung bequemsten Dreiecksformeln aber doch nicht verzichtet, indem er durch eine einfache geometrische Darstellung der Formeln für

$$1 \pm \cos \alpha \text{ und } a + b : a - b = \frac{\operatorname{tg} \frac{\alpha + \beta}{2}}{2} : \frac{\operatorname{tg} \frac{\alpha - \beta}{2}}{2}$$

sich den Weg zu den Endformeln bahnt.

Das Büchlein wird an seiner Stelle gewiss mit Vorteil beim Unterricht benutzt werden.

Berlin.

M. Schlegel.

Otto Lorenz, Das Lehrsystem im Römerbrief. Breslau, Max Woywod, 1884. 187 S.

Im Novemberheft 1884 dieser Zeitschrift hatte ich Gelegenheit, die Übersetzung und erklärende Umschreibung des Römerbriefes von demselben Verfasser eingehend zu besprechen. In der Vorrede jener Schrift hatte Lorenz als zweiten Teil das Lehrsystem im Römerbrief angekündigt; er hat sein Versprechen sehr bald erfüllt. Auch dieser Teil ist mit derselben Akribie und wissenschaftlichen Objektivität gearbeitet, wie ich sie früher zu rühmen hatte. Verfasser ist ein Anhänger der kritischen Schule und gerade darum kann er seine Aufgabe lösen, unbekümmert um alle Autoritäten, welche das Verständnis der wichtigsten und ältesten apostolischen Urkunde verbauen oder erschweren. Der Gang der Abhandlung ist der im Briefe selbst eingeschlagene; nach einer kurzen Darstellung des Wesens Gottes behandelt Verf. die vorchristliche Menschheit nach ihrem Wesen, ihrer Entwicklung und ihrem Fall, und dann die christliche nach ihrer Neuge-

staltung und Vollendung. Verf. läßt in seiner Darstellung fast ausschließlich den Römerbrief sprechen, höchst selten zieht er eine andere paulinische Stelle herbei, so daß in der That der Leser in den Gedankenkreis unseres Briefes eingeführt und in ihm gebannt gehalten wird bis zum Schlufs. Die betreffenden Belege sind alle in den referierenden Text verarbeitet, Ziffern am Rande verweisen auf die Quelle; indem Verf. auf diese Weise alle störenden Anmerkungen vermied, hat er dem Leser die Lektüre erheblich erleichtert. Einer genaueren Besprechung des Inhaltes glaube ich nach der Rezension des ersten Bandes enthoben zu sein. Ich kann unser Buch allen Lehrern der Religion, welche mit ihren Schülern den Römerbrief lesen, bestens empfehlen; dem Verf. wünsche ich, daß er neben der Anerkennung noch ferner Müsse und Zeit zu gleichen wissenschaftlichen Arbeiten finden möge.

Stettin.

A. Jonas.

E. Kohlrausch und A. Martin, Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten für Lehrer, Vorturner und Schüler höherer Lehranstalten. Mit 12 Figuren. 3. Auflage. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1884. Kart. 60 Pf., geb. 80 Pf.

Der Erlafs des preussischen Kultusministers vom 27. Okt. 1882, betreffend die Beschaffung von Turnplätzen zur Förderung des Turnens im Freien und zur Belebung der Turnspiele, hat Veranlassung zur Ausfüllung einer fühlbaren Lücke in der Turnliteratur geboten. Zwar hielt es der Verf. eines jeden turnerischen Handbuches für seine Pflicht wenigstens anhangsweise einen Abschnitt über das Turnspiel hinzuzufügen, aber die Auswahl war gewöhnlich nicht groß und die Beschreibung der schwierigeren Spiele meistens trocken und unverständlich. Daher ist jedes Buch, das eine mannigfaltige Auswahl von Spielen für größere und kleinere Kreise, für einfache und reichere Mittel, für die verschiedenen Terrainformen bietet und eine wirklich lesbare und klare Beschreibung der Spiele, durch bildliche Darstellungen unterstützt, enthält, mit Dank zu begrüßen. Dazu gehört nun entschieden das oben genannte Werkchen, das 38 Spiele (darunter 14 Ballspiele, 15 Lauf- und Fangspiele, 9 Kampfspiele) beschreibt. In der Einleitung werden die Eigenschaften eines guten Spielplatzes bez. die Verwendung des gerade zu Gebote stehenden Platzes zu diesem oder jenem Spiele, sodann die Spielgeräte, besonders die verschiedenen Arten von Bällen (Handball, Fußball, Stofsball, Schleuderball), das Schlagholz u. s. w. — recht nützlich ist auch die Angabe einer guten Bezugsquelle und der Preise — besprochen. Es folgen dann allgemeine Spielregeln mit Winken über die für die verschiedenen Altersstufen passenden Spiele, über die manchen Spielen zu widmende Zeit, über die der Jugend beim Spiel zu gewährende Freiheit. — Die Ballspiele sind mit besonderer Gründlichkeit behandelt; wie billig, ist mit dem deut-

schen Ballspiele (Schlagball) begonnen, aber auch Thor- und Fußball (freilich nicht in der ursprünglichen englischen, sondern in vereinfachter Form) fehlen nicht. Dankenswert ist auch die Hinzufügung des Eistreibens für die Schlittschuhläufer. — Die 2. Abteilung (Lauf- und Fangspiele) beginnt selbstredend mit Barlauf und Dritten abschlagen. Sehr zweckmäßig ist stets der Hinweis auf gewisse Erschwerungen für geübte Spieler. Vielleicht hätte da beim Dritten abschlagen noch hinzugefügt werden können, daß es dem Dritten erlaubt sein soll bei seinem eigenen Paare vorzutreten oder durch einen Bocksprung über seine beiden Vorderleute den ersten Platz zu gewinnen. Dadurch erhält dieses für Turnhallen unentbehrliche und vorzüglich verwendbare Spiel einen neuen Reiz. Ob es innerhalb desselben Kreises möglich sein sollte, ohne Verwirrung hervorzurufen, mit zwei Dritten zu spielen, möchte ich bezweifeln. — Mit Recht ist der 3. Abteilung (Kampfspiele) ein etwas größerer Raum eingeräumt; besonders sind verschiedene Arten des Kriegsspiels angegeben. Es wäre wünschenswert, daß gerade diese Spiele sich auf den höheren Schulen noch mehr einbürgerten, da sie vorzugsweise geeignet sind das Gefühl der Zusammengehörigkeit bei großen Anstalten zu beleben. — Verständig sind auch die am Ende beigegebenen Regeln über turnerische Wettkämpfe aller Art und über Turnfahrten. —

Berlin.

Wagner.

Berichtigungen.

Durch ein Mißverständnis ist oben S. 591 eine unklare Fassung der Modusregel (zu E. Römers kurzgef. griech. Formenlehre) hervorgehoben worden. Die Regel muß verständlicher so lauten:

„Der Konjunktiv und der Imperativ des Aorists haben als Formen des „Begehrungsatzes nur relative Zeitbedeutung und werden wie die entsprechenden Formen des Präsens übersetzt; ebenso der Optativ, der Infinitiv und das Particium, wenn sie im Begehrungsätze (event. mit der „Negation μή) stehen, also den Konjunktiv oder Imperativ vertreten. Dagegen „haben der Optativ, der Infinitiv und das Particium des Aorists die absolute Bedeutung des Präteritums, wenn sie im Urteilsätze (event. mit der Negation οὐ) stehen, also den Indikativ vertreten.“

Wittstock.

Richard Groszer.

Der Unterzeichnete hat in seiner Anzeige des Deutschen Lesebuches für höhere Lehranstalten von L. Bellermann, F. Jonas, J. Imelmann und B. Suphan (oben S. 318ff.) es auf S. 320 für wünschenswert erklärt, daß auch aus der Gudrunsaage für die Prosalectüre der eine oder andre Abschnitt entnommen sein möchte. Es lag ihm bei seiner Besprechung nur Teil 2—4 vor, und in diesen vermifste er jene Saage. Inzwischen ist ihm auf Anlaß der Herren Verfasser Teil 1 und 2, die bereits in zweiter Auflage erschienen sind, zugegangen, und er hat bei einem Einblick in Teil 1, den er bis dahin nicht kannte, gesehen, daß auch die Gudrunsaage als Lesestoff benutzt worden ist (Stück 71, S. 92ff.). Indem er somit nachträglich einen Irrtum konstatiert, muß er damit zugleich den Ausdruck eines Bedenkens seinerseits verbinden, ob nämlich Sexta für diesen Lesestoff die geeignete Klasse ist, ganz abgesehen davon, daß ihm jeder einzelne der fünf Abschnitte, in welche das ganze Stück zerfällt, für diese Stufe zu umfangreich erscheint.

Posen.

R. Jonas.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLLEN.

*Die 22. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner
am 7. April 1885 im Isabellensaale zu Köln a. R.*

Dir. Bardt (Elberfeld) eröffnete nach der Begräbnung der von ungefähr 100 Lehrern der höheren Schulen der Provinz besuchten Versammlung die Verhandlungen mit dem Rückblick auf das verfllossene Jahr. Er gedachte zunächst des traurigen Ereignisses, welches die rheinische Schulwelt in dem Ableben des hochgeehrten und allgemein beliebten Schulrates Vegt so schwer getroffen, und entwarf in beredten, die Versammelten tief ergreifenden Worten ein Bild dieses in den besten Mannesjahren aus seiner Wirksamkeit gerissenen Mannes, welcher auf rheinischer Erde geboren, auf rheinischer Erde zu hohem Ruhme herangewachsen sei, welcher als ein echter Sohn des Rheines die nationale Ehre draussen mit dem Schwert und drinnen mit dem Wort verteidigt habe, welcher, ein von Gott begnadeter Lehrer, so Bedeutendes gewirkt habe, dafs hier die Stelle sei, nicht seine sonstigen hohen Verdienste, die schon an einem andern Orte durch seinen leider heute nicht anwesenden Freund Schulrat Höpfner auf das schönste gewürdigt worden seien, zu loben, sondern seiner vor allem als Lehrer zu gedenken. — Dann gab Redner einen kurzen Bericht über die zweite rheinische Direktoren-Konferenz in Bonn. Sehr gründlich habe man sich dort den Kopf zerbrochen über die noch immer nicht beseitigte Überbürdungsfrage. Es sei zur Sprache gekommen, dafs 80 Anstalten ohne eigentlichen Arbeitssatz lebten; doch dürfe man nun nicht glauben, dafs dieselben planlos arbeiteten. Daan habe man dem Drachen Überbürdung etwas von seinen ungefügten Körperteilen abzuschneiden gesucht und Ferienarbeiten und Privatlektüre ausgerottet. Ferner sei vom Griechischen gesprochen worden, und als roter Faden habe sich die Klage über die Schmälerung des Lateinischen hindurchgezogen und der sehnlische Wunsch, dasselbe in seinem alten Besitzstande wiederhergestellt zu sehen. Hier sehe man schon Bresche geschlagen zu sein. Hoffentlich werde man zum Alten zurückkehren und so fortschreiten. Auch die Geschichte sei berücksichtigt worden. Zwar sei man noch nicht so

weit gekommen, wie die Klio auf der Schloßbrücke in Berlin nur einen Schild mit den drei Namen Alexander, Cäsar, Friedrich vorzuweisen, aber 220 Zahlen als Geschichtskanon habe man doch zu Stande gebracht; glücklicherweise solle ein solcher Kanon nur für die untere Stufe maßgebend sein. Redner berichtet dann die große Thätigkeit, welche die Behörden in allerlei Anordnungen statistischer Art über Sprachstörung der Schüler, Diphtheritis, Probekandidaten, Bibliotheken, Programme, Pausen etc. entfaltet haben, und bedauert, daß nicht auch eine genaue Angabe der Versetzungen in den einzelnen Schulen gegeben werde, und daß vor allen Dingen nicht ein solcher Lehrplan vorgelegt sei, wie ihn mit Stolz die österreichischen Schulen den ihren nennen könnten. Redner schloß dann seinen Bericht mit der Bemerkung, daß die Lehrerwelt wohl kaum eine höhere Anerkennung ihres Berufes habe finden können als in dem Wunsche Bismarcks, der an seinem Jubeltage davon gesprochen habe, sein Ehrengeschenk für die Lehrerwelt der höheren Schulen nutzbar zu machen.

Nachdem darauf die Tagesordnung festgesetzt und Dir. Kiesel (Düsseldorf) zum Vorsitzenden ernannt worden war, erhält Prof. Gebhard (Elberfeld) das Wort, um die folgenden Thesen über Privatlektüre zu begründen.

I. Zur eigentlichen Privatlektüre gehören nicht Aufgaben, welche in bestimmter Begrenzung für einen bestimmten Termin zur häuslichen Durcharbeitung für den Zweck bestimmter Schulübungen gestellt sind.

Solche Übungen sind z. B. häusliche Durcharbeitung bestimmter Abschnitte aus dem Homer, um im Anschlusse daran Sprache, Inhalt und Kunstform zusammenhängend zu besprechen, oder ausgewählter Abschnitte aus den Klassikern zum Zwecke eines daran anzuknüpfenden Extemporales, oder deutscher Lesestücke zur Verwendung für einen deutschen Aufsatz.

II. Das Wesen der eigentlichen Privatlektüre besteht darin, daß dem Schüler die Wahl des Stoffes, sowie die Ausdehnung der Lektüre überlassen bleibt und darin, daß die Kontrolle in den ordentlichen Unterrichtsstunden ausgeschlossen ist.

III. Die Privatlektüre ist auf die Schüler der obersten Klassen zu beschränken.

IV. Alle Privatlektüre soll vom Lehrer kontrolliert werden und zwar außerhalb der gewöhnlichen Lehrstunden.

V. Als Schriftsteller eignet sich zur Privatlektüre am meisten Homer, daneben auch von lateinischen Schriftstellern Cäsar, Sallust und leichtere Reden von Cicero, unter Umständen auch griechische Tragiker und einzelne Stücke von Terenz.

VI. Es ist darauf zu achten, daß die Schüler sich gewöhnen, mit der Feder in der Hand zu lesen, bes. daß sie sich neben der Präparation eine Übersicht über den Inhalt des Gelesenen anlegen.

Redner geht aus von der hohen Bedeutung einer maßvollen Privatlektüre, in welcher er wenigstens teilweise die höchste Stufe gymnasialer Entwicklung begriffen sieht; sie sei ein Übergang zu der späteren freien Beschäftigung auf der Universität und deshalb sorgsam und mit großer Vorsicht zu leiten. Nicht nur den materiellen Zweck, das Schulpensum zu vervollständigen, sondern vor allem den hohen sittlichen Wert müsse man berücksichtigen, der in der Gewöhnung an eigene Arbeit liege und in der Erweckung des

Bewußtseins des Schülers, daß er für wichtige Gebiete sich selbst bestimmen könne. Doch nicht willkürlich dürfe das geschehen, sondern hier seien die Neigungen des Schülers zu leiten und anzuspornen. Vielfach würde Unfug mit der Privatlektüre getrieben, wenn die Lehrer sich um die Auswahl nicht kümmern oder die Schüler gar gelehrte Arbeiten machen sollten; der Universität dürfe man nicht vorgreifen. Auszuschließen seien aber Gegenstände, welche für eine bestimmte Unterrichtsstunde dienen sollten, z. B. die Bedeutung der Gleichnisse bei Homer zu suchen, einen bestimmten Abschnitt eines Schriftstellers zum Extemporale oder Aufsatz durchzulesen etc. Da man aber dem Schüler nun bei seinem beschränkten Gesichtskreis nicht die Wahl vollständig frei lassen könne, so müsse man ihm einen Schriftsteller empfehlen, ihm aber die Ausdehnung der Privatlektüre durchaus selbst überlassen. Und da ferner das Maß der Pensen für den Durchschnitt der Schule bestimmt sei, so dürfe man wohl die begabteren Schüler noch zur Privatlektüre anfeuern, die unbegabten nicht, keinesfalls dürfe die Privatlektüre in den Rahmen des übrigen Unterrichts gelegt und mit demselben abwechselnd getrieben werden. Redner spricht dann über die Kontrolle des Lehrers, welche nicht in halbstrafender, tadelnder Weise zu geschehen habe, sondern erregend, ermunternd, fördernd, außerhalb der Unterrichtsstunden, womöglich im Hause des Lehrers in freundschaftlichem Verkehr stattfinden solle. Er begründet dann These V, welche in geringem Maße das Gebiet der Privatlektüre angäbe; durch ein Versehen sei Livius ausgeschlossen worden. Alle Privatlektüre aber habe erst rechten Nutzen, wenn die Schüler nicht nur Präparationen machten, sondern sich auch gewöhnten den Inhalt des Gelesenen schriftlich zu fixieren, da ihnen sonst vor allem dem Neuen schließlichs das Ganze verloren ginge.

In der sich an diese Ausführungen anschließenden Diskussion begrüßt Dir. Jäger (Köln) es mit Freude, daß mit These I und II denen, welche durch die schroffe Beseitigung der Privatlektüre auf der Direktorenkonferenz erschreckt worden wären und doch nicht gern die Privatlektüre ganz ausschließen wollten, genug Gelegenheit geboten werde, alles wieder hineinzubringen, was hineingebracht werden muß. Man führe den Schüler, welchen man kenne, auf die Wahl hin, so daß er zu wählen scheint, so werde das nicht eigentliche Privatlektüre, wohl aber ein Notbehelf bei der dräuenden Überbürdungsgefahr sein. In den Thesen vermisst Redner die Angabe, ob die Privatlektüre etwas Obligatorisches für jeden Schüler oder ihnen freigestellt sein solle; ob der Lehrer nur anzuregen und abzuwarten habe, daß einer Privatlektüre treibe, oder ob die Schule einen gelinden Zwang ausüben müsse. Seine Meinung sei, daß man im allgemeinen die Schüler auch durch eine gelinde Pression zur Privatlektüre veranlassen, aber doch im großen und ganzen den Charakter der Freiheit mehr ausdehnen müsse, als das in These II geschehen sei. Die Kontrolle solle wesentlich den Charakter einer Beratung des Lehrers tragen. Redner schließt dann, auf die Worte des Dir. Bardt über das Lateinische zurückgreifend, mit der Erklärung, daß er jede Rede von nun an enden werde mit den Worten: *ceterum censeo latinam linguam esse restituendam*. Darauf nahm Dir. Uppenkamp (Düsseldorf) das Wort, um sich gegen die Thesen zu wenden; er habe, da er die Aufgabe erhalten hätte für die Direktorenkonferenz das Referat in dieser Frage zu

bearbeiten, genug Gelegenheit gehabt, aus den zahlreichen und umfangreichen Berichten herauszufinden, daß Privatlektüre nicht möglich sei und andererseits keinen Nutzen bringe. Er halte auch solche Privatlektüre für keine besondere Vertiefung des Studiums, die Schüler der Prima und Sekunda hätten viel mehr Gewinn, wenn sie den Schriftsteller in streng wissenschaftlicher Weise in der Klasse unter Leitung des Lehrers lesen würden. Auch die Privatlektüre, welche die Schüler im Privatzimmer des Lehrers trieben, halte er wie alle Thätigkeit, bei der man glaube privatim auf den Schüler einzuwirken, für ziemlich resultatlos. Die Schule sei eine Art Fabrik, allerdings in geistreicher Weise; man könne nicht jedem Schüler allein etwas beibringen, er weise nur auf den geringen Erfolg des Lateinsprechens hin, weil diese Thätigkeit nicht mit 30, sondern mit einem getrieben werden müsse. Ähnlich sei es mit der Privatlektüre, der Lehrer habe nicht die Zeit und Kraft dazu, ebenso wie die Schüler keine große Lust dazu spürten, da sie doch nur das thäten, was sie müßten. Die einzige Art der Privatlektüre sei die, daß man z. B. im Homer einen Teil sorgfältig und wissenschaftlich in der Klasse durchnehme und daneben in kursorischer Weise den für eine bestimmte Stunde zur Privatlektüre aufgegebenen anderen Teil lesen lasse. Bei der von Prof. Gebhard angestrebten Privatlektüre sei auch ein Hin- und Hertappen zu befürchten; und solches sei unpädagogisch.

Dir. Münch (Barmen) spricht als Realschulmann seine Enttäuschung aus, daß nur über Griechisch und Lateinisch gesprochen würde; zunächst sei doch die Frage aufzuwerfen, was man im Deutschen privatim lesen solle, und erst dann, was in andern Fächern. Er hält außerdem bei den jetzigen Lebensverhältnissen die Zeit für Privatlektüre nicht günstig.

Mutzbauer (Köln) glaubt, daß die Ansichten Gebhards und Uppenkamps nicht so sehr weit auseinandergehen, weil die Privatlektüre ja ganz freigestellt würde; er hält die kursorische Lektüre für unrichtig, weil die Schüler es nicht verstünden, ihre Zeit richtig einzuteilen. Redner wendet sich dann gegen die Auffassung Uppenkamps, daß die Schule eine Art Fabrik sei; in einer Fabrik werde nur mittelmäßige Ware erzielt, den Schülern aber, welche über Mittelgut hinausgingen, müsse man auch mehr bieten als Mittelware. Eine Überlastung des Lehrers würde nicht entstehen, da doch nur wenige Schüler solche Privatlektüre treiben könnten.

Prof. Gebhard giebt übereinstimmend mit Jägers Äußerung zu These II zu, daß die Freiheit des Schülers in vollem Maße gewahrt bleiben müsse. Dem Dir. Münch erwidert er, daß er das Deutsche nicht in seine Thesen gezogen, weil er diese nur aus seinem Erfahrungsgebiete nehmen zu dürfen geglaubt habe. Gegen die Äußerung des Dir. Uppenkamp von der Fabrik sich wendend, welche schon durch Mutzbauer treffend widerlegt sei, betont er, daß die Schüler doch nicht Weberstühle seien, die von Zeit zu Zeit so und so viel Gespinst abzuliefern hätten, sondern daß man bei der individuellen Beanlagung derselben dem reicher begabten auch mehr Nahrung bieten könne. Darauf weist nun Dir. Uppenkamp den Vorwurf zurück, daß er das Beispiel von der Fabrik in dem Sinne gebraucht habe, daß nur mittelmäßige Ware geliefert würde, und fragt, welche Früchte denn nun solche Privatlektüre trage. Schon bei einer tüchtigen Präparation für die Schulstunde helfen auch dem guten Schüler recht viele Mißverständnisse unter, was müsse man da erst von der

Privatlektüre erwarten; wo bleibe die Gründlichkeit der Klassenlektüre, bei der unter Anleitung des Lehrers in die Tiefe gegangen würde. Er müsse bei seinem Grundsatz bleiben: non multa sed multum.

Dir. Jäger bittet die ganze Frage nicht zu tragisch zu nehmen und zu generalisieren. Es handle sich um pure Zurückweisung der auf der Direktorenkonferenz beschlossenen Abschaffung der Privatlektüre. In gewissem Sinne müsse man mit Uppenkamp die Privatlektüre abweisen, wenn gefordert würde, daß sie von jedem Schüler getrieben werden müsse; aber wenn eine strebsame Klasse da sei, so dürfe man nicht sagen, daß nur in der Klasse eine wissenschaftliche Vorbereitung für später möglich sei und daß Privatlektüre nicht getrieben werden dürfe. Um das Mißverständnis abzuweisen, daß die Privatlektüre als etwas freiwillig-obligatorisches in die Arbeit hineingebracht würde, bittet er in These II nach den Worten: „besteht darin“ noch hinzuzufügen: „daß bei voller Wahrung der Freiheit dem Schüler“ etc. Dann versichert Rodner dem Dr. Münch, daß nicht aus bösem Willen gegen die Realschule nur Lateinisch und Griechisch in den Thesen behandelt werde und daß die Versammlung es sehr gern sehen würde, wenn auch solche Thematena von Seite der Realschule besprochen und betrachtet werden.

Nach einigen weiteren Bemerkungen Müncha, Mutzbauers, Uppenkamps, welche Einzelheiten des vorher Gesagten klarer darzustellen versuchen, faßt der Vorsitzende das bisher in der Diskussion Behandelte dahin zusammen, daß in allen Reden ein Kern unantastbarer Wahrheit vorhanden gewesen sei, aus dem das Bedürfnis hervorginge sich mit dem Beschlusse der Direktorenkonferenz auszugleichen. Man ginge davon aus, daß es auch Schüler gäbe, welche wie Lessing in seiner Jugend doppeltes Futter gebrauchten; und wie jeder Unterricht über sich herausweise und Ahnungen, Bedürfnisse erwecke, so dürfe man auch den Schülern nicht die Anregung verweigern, sich selbstständig weiter anzusehen. Wenn man also Privatlektüre dahin verstehe, daß man den Schülern, welche aufer dem von der Schule Gebotenen noch gern weiter sehen wollten, was dahinter läge, Gelegenheit dazu böte, so würde man mit dem Beschlusse der Direktorenkonferenz nicht in Konflikt kommen, wenn man solche Privatlektüre von der Schule unzertrennbar halte. Ein solches Mehr, als der Lektionsplan gäbe, wollten nun eben alle, und damit habe man ziemlich festen Boden unter sich. Aber unbeschadet der Freiheit müsse man doch verlangen, daß eine gewisse Bestimmung der Privatlektüre von Seiten des Lehrers da sei, und in diesem Sinne kann allerdings die Privatlektüre, wie Jäger es scherzhaft ausgedrückt hat, eine freiwillig-obligatorische genannt werden.

Nachdem der Vorsitzende darauf den Thesensteller gebeten auf das Wort Kontrolle zu verzichten, weil es den Nebenbegriff einer zu scharfen Uniformierung habe, und Prof. Gebhard dem Vorschlage Jägers, in These II statt Kontrolle „Beratung“ und in These IV statt kontrollieren „beraten“ zu setzen, zugestimmt hat, erwähnt Klosterhelfen (Duisburg) noch, daß an der dortigen Anstalt auch in der Mathematik der günstigste Erfolg solcher Privatlektüre erzielt worden sei, daß die Schüler, allerdings angespornt durch ein von einer Stiftung für die beste Arbeit ausgesetztes Legat, in selbst gewählten, vom Lehrer beratenen Thematena oft Vorzügliches geleistet hätten, daß man aber immer streng darauf gesehen habe, daß die Schüler

sich völlig bewußt geblieben seien, es mit einer freiwilligen Leistung zu thun gehabt zu haben. Die weitere Besprechung der Thesen wird nun wegen der vorgerückten Zeit fallen gelassen, und der Vorsitzende erteilt das Wort dem Dir. Bardt zu einem Vortrage über die Übersetzungskunst.

Redner hält, ausgehend von einem Ausspruche Moriz Haupts, daß das Übersetzen der Tod des Verständnisses sei, die Übersetzungskunst für einen der wichtigsten Faktoren der Schulbildung und erhebt Protest gegen die Mißsachtung des Übersetzens, die namentlich in Norddeutschland Mode zu werden scheine. In pädagogischen Erörterungen werde wenig über das Übersetzen gesprochen, worauf man doch in der Schule die meiste Zeit verwende. Und was höre man, wenn man übersetzen lasse, entweder wörtlich oder frei, ein furchtbares Deutsch und eine Mißhandlung des Lateinischen. Was geübt werde, sei meist das Gegenteil von Kunst, die man auf Grund der Übung nach bewußten Gesetzen erlange. Wie wenig noch geleistet werde, das könne man von den Schulräten erfahren, welche das in beschämender Weise an den Übersetzungen aus dem Griechischen erprobt hätten. Hier sei also eine Wunde am Schulleben zu bezeichnen und zu heilen. Die meisten Lehrer wüßten gar nicht, wie schlecht sie die Schüler zum Übersetzen anleiteten, wie schlecht sie selbst übersetzten. Man könne Stunden hören, in welchen nicht ein einziger zusammenhängender Satz von dem Schüler gesprochen würde, ohne daß der Lehrer fortwährend mit seinen Bemerkungen dazwischen fahre. Wie im gewöhnlichen Leben sein Gegenüber, so müsse man auch den Schüler ordentlich ausreden lassen. So entstände nun, da nicht alles in Ordnung sei, die Frage, wie man das Übersetzen lernen könne. Auf den Universitäten sei wenig Gelegenheit dazu, die meisten Professoren hielten sich zu vornehm dafür und sühen mit Hochmut auf diese wichtigen Übungen herab. Daher wende man sich an die Stilistiken; aber sie lehrten doch nur, so gut sie auch seien, das Umgekehrte, wie man aus Deutsch Lateinisch machen solle. Der Lehrer aber müsse, abgesehen davon, daß er Lateinisch kennen müsse, vor allem Dingen Deutsch kennen und hier weiter für sich arbeiten. Nachdem Redner nun die hervorragendsten Schriftsteller, welche als Muster dienen könnten, kritisiert und hervorgehoben hat, daß man auch hier nicht so ohne weiteres einen Lessing, Goethe, Schiller, auch nicht die parlamentarischen Reden brauchen könne, weil das kunstmäßige Reden außer Mode gekommen sei, wendet er sich zu der Frage der Vorbereitung für das Übersetzen und fordert, daß der Lehrer, weil die Sprache gesprochen und gehört sein wolle, auch zu Hause laut sich die von ihm aufgestellte Übersetzung vorlesen möge. Als gutes Hilfsmittel dazu diene die schriftliche Aufzeichnung des Übersetzten. Dadurch befähige man sich den Unterriecht so zu geben, daß die Schüler nicht nur lernten, was die Worte bedeuten, sondern daß sie dieselben auch selbst finden könnten, wodurch Lebhaftigkeit und Bewegung in Schüler und Lehrer komme. Nun geht Redner dazu über, die Schwierigkeiten auseinanderzusetzen, welche bei dem Übersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche sich erhöhen. Die lateinische Sprache sei von Natur periodisch, die deutsche paraktisch; die antiken Sprachen seien einfach, die modernen kompliziert und verfeinert durch manche Zusätze, welche nicht immer nur Phrasen seien. Eine weitere Quelle von Schwierigkeiten biete das logische und poetische Element, der eigentliche und bild-

liebe Ausdruck, zwischen denen in keiner Sprache ein gleiches Verhältnis herrsche; selbst wo die beiden Sprachen Bilder gebrauchten, erhebe sich die Frage, ob es dieselben seien. Ferner klinge in der einen Sprache gewählt, was in der andern gesucht sei, gesucht was in der zweiten geziert, feierlich was in der ersten gewöhnlich u. s. w. Redner legt nun den Text einer Übersetzung aus Cicero IX. Philippica 1—3, welche einmal wörtlich und das zweite Mal so genau als möglich, so frei als nötig gehalten ist, deren erste drei Sätze wir mitzuteilen nicht unterlassen zu dürfen glauben, und weist nach, dafs in ungefähr 70 Punkten die wörtliche Übersetzung aufgegeben werden müsse. So habe die Wahl für die publizistischen Ausdrücke wie *legationem renuntiare*, *sententia*, *censeo* etc. Schwierigkeiten gemacht; der Ton der Rede, welche feierlich wie ein Trauermarsch klinge, habe bei der Übersetzung von Ausdrücken wie *vivus*, *salutaris*, *sibi*, *diffidere*, *morbus* etc. berücksichtigt werden müssen, wie z. B. wir Euphemismen gebrauchen, wo das Latein keine hat, und daher im gehobenen Stil *morbus* nicht durch Krankheit, sondern durch Leiden zu übersetzen gewesen sei. Die Substantiva, z. B. *respublica*, welches man gewöhnlich durch Staat übersetze, ergäben häufig bei genauerer Betrachtung andere passende Bedeutungen, wie man denn nicht den Staat lieb habe, sondern das Vaterland; der Schüler solle zugleich lernen, was patriotisch ihn anmute; ebenso sei es beim Adjektivum. Beim Verbum habe darauf gesehen werden müssen, dafs, da das Deutsche ein wirkliches Passivum nicht besitze, für das im Lateinischen so häufig gebrauchte Passivum so viel wie möglich äquivalente deutsche aktive Ausdrücke zu wählen seien, Intransitiva müßten zu Hilfe genommen, Reflexiva verwendet werden, die Verba lassen, finden, tragen etc. seien zu gebrauchen. Auch die Umgestaltung der lateinischen Periode, Finalsatz, Konsekutivsätze selbständig zu machen; aus einer hypothetischen Periode Hauptsätze zu bilden müsse von dem des Übersetzens kundigen Lehrer dem Schüler eingeübt werden. Redner schloß hier den Vortrag, damit noch einige Zeit für Besprechung einzelner durch denselben hervorgerufenen Fragen übrig bliebe.

In der nun folgenden Diskussion betont Dir. Schmitz (Köln), dafs wohl von einer Kunst im ästhetischen Sinne hier keine Rede sein könne, der Schüler habe das Ideal, das dem Vordrner vorschwebte, noch nicht geschaut, und es sei zweifelhaft, ob er es überhaupt schauen könne. Dann vermisst Redner an dem Vortrage die Hinweisung auf die verschiedenen Klassenstufen; er habe daher nur an Primaner denken können; wie müsse man es weiter nach unten machen, wo man doch zumeist nur nach dem verschiedenen Standpunkte der Schüler unterrichten könne. Das mündliche Übersetzen der Schüler gehe parallel neben der schriftlichen Arbeit her, da bedürfe es eines geduldigen, aber stets richtig hörenden Ohres; man könne nicht eine gleiche Vollendung in den unteren Stufen fordern. Bei der vorliegenden Übersetzung habe er sich gefragt, ob denn der Schüler, der doch ein unfertiger Stilist sei, wirklich in den Stand gesetzt werden könne, etwas Ähnliches zu leisten. Die Hinweisung auf Vorbilder wie Lessing, Goethe, Schiller etc. imponiere ihm nicht, man könne wohl hier das bekannte Wort *le style c'est l'homme* umkehren in *l'homme c'est le style*. Jede Sprechweise sei berechtigt, so lange grammatisch korrekt gesprochen werde; man brauche sich durchaus nicht auf ganz bestimmte Dinge festnageln zu lassen.

Dir. Münch, welcher die Ideen Bardts dahin faßt, daß der Lehrer sich selbst zum Übersetzen erst erziehen solle, um übersetzen zu können, und in der vorliegenden Musterübersetzung ein Vorbild für den Lehrer erblickt, bittet unter lautem Beifall der Versammlung den Dir. Bardt, dies wichtige und interessante Thema weiter zu bearbeiten, schriftstellerisch zu erweitern und dem Lehrerstande so allgemein zugänglich zu machen.

Auch Dir. Jäger spricht sich lobend darüber aus, daß hier zum ersten Male gezeigt sei, in welcher Weise solche künstlerische Leistung zu geschehen habe. Aber was Dir. Schmitz von den verschiedenen Klassenstufen gesagt und vor mehreren Jahren an dieser Stelle dargelegt habe, sei durchaus richtig. Von Sexta an müsse der Lehrer beim Übersetzen zuerst auf die Richtigkeit und dann soweit als möglich auf Schönheit der Übersetzung sehen; so gewöhne sich das Ohr des Schülers allmählich daran fast unbewußt, eine gute Übersetzung zu Stande zu bringen. Wenn man, wie es an seiner Anstalt üblich sei, die Übersetzung so einrichte, daß sie als ein gemeinschaftliches Produkt aus der gemeinsamen Arbeit des Lehrers wie Schülers gegen Ende jeder Stunde vom Lehrer noch einmal in der maatergiltig festgestellten Weise zusammengefügt werde, so könne man das Höchste erreichen, daß die Schüler sich so bildeten, daß sie sich nicht mit Halbem begnügten, sondern nur mit dem Vollen der fremden Sprache erst zufrieden seien. Er müsse entgegen dem Ausspruche Moriz Haupts, mit welchem Dir. Bardt seinen Vortrag begonnen habe, schließen mit den Worten Vinets: une langue parfaite serait la vérité même; und so könne man sagen, daß eine vollkommene Übersetzung das Original selbst sei, und daß je mehr die Übersetzung sich dieser Vollkommenheit nähere, sie um so reiner für den Schüler die Wahrheit des Originals darstellen würde.

Darauf schloß der Vorsitzende die Verhandlungen, nachdem er zuvor dem Dir. Bardt, sich den Wünschen Münchs anschließend, den Dank der Versammlung ausgesprochen hatte. Während der Sitzung, welche ununterbrochen 4 Stunden gedauert hatte, war noch in geschäftlicher Hinsicht bestimmt worden, daß an Stelle der statutenmäßig aus dem Vorstande scheidenden Ausschafungsmitglieder Dir. Bardt, Münch, Schmitz in denselben eintreten sollten die Dir. Jäger (Köln), Schorn (Köln. Real-Gymn.), Zahn (Mörs). Wie gewöhnlich vereinigte dann nach den Stunden angestrongter Thätigkeit ein frohes Mahl einen großen Teil der Versammelten, das in seiner heiteren, durch keinen Miston getrübbten Stimmung nicht nur die rheinische Gemütlichkeit, sondern wie immer den festen, familienähnlichen Zusammenhang der rheinischen Lehrerwelt darthat.

Cicero IX. Philippica 1—3.

II. Übersetzung.

I. Text.

1. Vellem di immortales fecissent, patres conscripti, ut vivo potius Ser. Sulpicio gratias ageremus, quam honores mortuo quaer-

a. Wörtlich.

1. Ich wollte, patricische (und) plebeische Senatoren, die unsterblichen Götter hätten es gemacht, daß wir lieber dem lebenden Ser. Sulpicius Dank sagten,

b. So genau als möglich, so frei als nötig.

1. Ich hätte lieber gesehen, versammelte Väter, die unsterblichen Götter hätten es so gefügt, daß wir dem lebenden Ser. Sulpicius Dank zu sagen

reromms. 2. Nec vero dubito quin, si ille vir legationem renentiare potuisset, reditus eius et vobis gratus fuerit et rei publicae salutaris futurus: 3. non quo L. Philippo et L. Pisoni aut studium aut cura defuerit in tanto officio tantoque munere, sed cum Ser. Sulpicius aetate illis anteciret, sapientia omnibus, subite ereptus e causa, totam legationem orbam et debilitatam reliquit. 4. Quod si cuiquam iustus honos habitus est in morte legato, in nullo iustior, quam in Ser. Sulpicio reperietur. 5. Ceteri, qui in legatione mortem obierunt, ad incertum vitae periculum sine ulla mortis metu profecti sunt: Ser. Sulpicius cum aliqua perveniendi ad M. Antonium spe profectus est, nulla revertendi. 6. Qui cum ita adfectus esset, ut, si ad gravem valetudinem labor accessisset, sibi ipse diffideret: non recusavit quo minus vel extremo spiritu, si quam opem rei publicae ferre posset, experiretur.

als (nach) Ehren für den Toten suchten. 2. Ich zweifle aber nicht, daß, wenn jener Mann über die Gesandtschaft hätte berichten können, seine Rückkehr Euch willkommen und dem Staate heilsam gewesen sein würde. 3. Nicht als ob dem L. Philippus und L. Piso Eifer und Sorge in einem so großen Amte und bei einem so großen Auftrage gefehlt hätten, aber da Ser. Sulpicius an Alter jenen verging, an Weisheit allen, hinterließ er, plötzlich weggerissen aus der Sache, die ganze Gesandtschaft verwaist und geschwächt. 4. Wenn je einem Gesandten im Tode eine gerechte Ehre erwiesen worden ist, so wird erfunden werden, (daß sie) bei keinem gerechter (war.) 5. Die übrigen, die auf einer Gesandtschaft dem Tod erlitten, reisten in einer ungewissen Lebensgefahr ohne irgendeine Furcht vor dem Tode, Ser. Sulpicius reiste mit einiger Hoffnung ab zum Antonius zu gelangen, mit keiner zurückzukehren. 6. Obgleich er so leidend war, daß er, wenn zu der schweren Krankheit eine Anstrengung hinzukäme, sich selbst mißtraute, weigerte er sich nicht selbst mit dem letzten Hauche zu versuchen, ob er dem Staate einige

hätten, nicht auf Ehrenbezeugungen sinnens müßten für den Toten. 2. Wenn dieser Mann noch in die Lage gekommen wäre über seine Gesandtschaft Bericht zu erstatten, so würde seine Rückkehr ohne Zweifel für euch erfreulich, für das Vaterland heilvoll gewesen sein; 3. nicht als hätten es L. Philippus und L. Piso an eifriger Biegebung für ihre große und schwere Aufgabe fehlen lassen, aber Ser. Sulpicius war älter als diese und weiser als alle; so blieb denn durch sein plötzlichliches Ausscheiden die ganze Gesandtschaft hauptlos und kraftlos zurück. 4. War die in Rede stehende Ehrenbezeugung je bei dem Tode eines Gesandten gerechtfertigt, so war sie, das wird sich zeigen, bei keinem gerechtfertigter als bei Ser. Sulpicius. 5. Die anderen, die auf einer Gesandtschaft den Tod fanden, haben sich nur im allgemeinen in Lebensgefahr begeben, ohne alle bestimmte Veranlassung den Tod zu fürchten: als Ser. Sulpicius abreiste, hatte er zwar einige Aussicht, zum M. Antonius hinzugelangen, aber keine Aussicht auf Rückkehr. 6. Mit seiner Gesundheit stand es schlecht, und für den Fall, daß zu seiner schweren Krankheit noch eine Anstrengung hinzukäme, mußte er für sich das Schlimmste fürchten; trotzdem lehnte er den

7. Itaque non illum vis hiemis, non nives, non longitudo itineris, non asperitas viarum, non morbus ingravesceus retardavit, cumque iam ad congressam colloquiumque eius pervenisset, ad quem erat missus, in ipsa cura ac meditatione obeundi sui muneris excessit e vita.

8. Ut igitur alia, sic hoc, C. Pansa, praeclare, quod nos et ad honorandum Ser. Sulpicium cohortatus es et ipse multa copiose de illius laude dixisti.

9. Quibus a te dictis nihil praeter sententiam dicerem, nisi P. Servillio respondendum putarem, qui hunc honorem statuam nemini tribuendam censuit, nisi ei, qui ferro esset in legatione interfectus.

10. Ego autem, patres conscripti, sic interpretor sensisse maiores nostros, ut causam mortis censuerint, non genus esse quaerendum.

11. Etenim cui legatio ipsa morti fuisset, eius monumentum extare voluerunt, ut in bellis periculosis obirent homines legationis munus audacius.

12. Non igitur

Hilfe bringen könnte.

7. Daher hielt ihn nicht die Gewalt des Winters, nicht die Schneemassen, nicht die Länge der Reise, nicht die Rauheit der Wege, nicht die zunehmende Krankheit auf, und als er schon zur Zusammenkunft und zum Gespräch mit dem gelangt war, zu dem er gesandt war, schied er in der Sorge und im Nachdenken über die Versetzung seines Amtes aus dem Leben.

8. Daher (hast du), wie anderes, so dies trefflich (gemacht), C. Pansa, daß du sowohl uns eingeladen hast den Ser. Sulpicium zu ehren, als auch selbst viel in beredter Weise zu jenes Lob gesprochen hast.

9. Nachdem dies von dir gesagt worden ist, würde ich aufser meiner Stimmabgabe nichts sagen, wenn ich nicht glaubte, daß dem P. Servillius geantwortet werden müsse, der gemeint hat, daß diese Ehre einer Statue niemandem zuerteilt werden müsse aufser dem, der durch das Schwert auf einer Gesandtschaft getödet worden wäre.

10. Ich aber, patricische (und) plebeische Senatoren, erkläre, daß unsere Vorfahren also gedacht haben, daß sie meinten, nach der Ursache des Todes, nicht nach der Art (desselben) müsse gefragt werden.

11. Denn wenn die Ge-

Versuch nicht ab, auch noch mit dem letzten Athemzuge dem Vaterlande Hilfe zu bringen.

7. Darum konnte ihn nicht der strenge Winter, nicht der Schnee, nicht die lange Reise, nicht die schlechten Wege, nicht die Zunahme seines Leidens zurückhalten. Er war schon bei dem eingetroffen, an den er gesandt war, und hatte ihn schon gesprochen, da ist er mitten im eifrigen Sinnen über die Erfüllung seiner Aufgabe aus dem Leben geschieden.

8. Wie manches andere, C. Pansa, so ist denn auch das schön von dir, daß du uns auffordert hast dem Ser. Sulpicium eine Ehrenbezeugung darzubringen und selbst in beredten Worten ihn gerühmt hast.

9. Nach dieser deiner Rede würde ich aufser meinem Votum nichts zu bemerken haben, wenn ich nicht meinte, dem P. Servillius antworten zu sollen, der die Erklärung beantragt hat, nur wer durchs Schwert auf einer Gesandtschaft den Tod gefunden, solle durch eine Bildsäule geehrt werden.

10. Ich nun, versammelte Väter, verstehe die Auffassung unserer Vorfahren so, daß man auf die Todesursache, nicht auf die Todesart zu sehen habe.

11. Denn wenn sie dem ein Denkmal errichtet wissen wollten, dem die Gesandtschaft selbst den Tod gebracht, so wünschten sie damit zu erreichen, daß in

exempla maiorum quaerenda, sed consilium est eorum, a quo ipsa exempla nata sunt, explicandum.

sandtschaft selbst zum Verderben gereicht hätte, von dem wollten sie, das ein Denkmal vorhanden sei, damit in gefährlichen Kriegen die Menschen die Aufgabe einer Gesandtschaft mutiger übernehmen. 12. Es müssen also nicht die Beispiele bei den Vorfahren aufgesucht werden, sondern es muß die Gesinnung derselben, von der aus die Beispiele selbst entstanden sind, entwickelt werden.

gefährlichen Kriegen Männer bereitwillig einen Gesandtschaftsposten übernehmen. 12. So müssen wir denn nicht nach bloßen Präcedenzfällen bei den Vorfahren suchen, sondern ihre Willensmeinung darlegen, aus der die Präcedenzfälle erst hervorgegangen sind.

Köln a. Rh.

Fr. Moldenhauer,

VIERTE ABTHEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. C. M. Zander, De relatione pronominali ea, quae est per 'quod' et 'id quod'. Lundae 1885, typis Berlingianis. 54 S. 4. — Reicher Stoff in verständiger Durcharbeitung.

2. Calpurnii et Nemesiani Bucolica. Recensuit Henricus Schenkl. Lipsiae, G. Freytag, Praegae, F. Tempsky, 1885. LXXI und 130 S. — Eine echt wissenschaftliche, mit grossem Fleisse gearbeitete Ausgabe.

3. Homeri Ilias. Edidit Guilielmus Dindorf. Editio quinta correctior, quam curavit C. Hentze. Pars I Iliadis I—XII. Lipsiae, B. G. Teubner, MDCCCLXXXIV. XXIII und 249 S. — Die 5. Auflage weicht von der vierten an 171 Stellen im Texte ab.

4. Homers Odyssee. Für den Schulgebrauch erklärt von R. F. Ameis. Erstes Heft, Gesang 1—6. Achte, berichtigte Auflage besorgt von C. Hentze. Leipzig, B. G. Teubner, 1884. XXIV und 197 S. — In den Lesarten des Textes ist nur ganz wenig geändert, desto mehr im Kommentar, und hier sind die Änderungen durchweg Besserungen. Anregung hierzu bot die neuere Litteratur, vorzugsweise Helbig's Buch (das homerische Epos aus den Denkmälern erläutert) und Hinrichs' Bearbeitung dieses Theils der Fäsischen Odysseeausgabe.

5. Carl Mutzbauer, Der homerische Gebrauch der Partikel μέν. Programm des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Köln. 1884. 23 S. 4. — Einleitung S. 1—14. Dann Kapitel I: Der adverbiale Gebrauch der Partikel μέν. 1. καὶ μέν, 2. ἀτὰρ μέν.

6. J. Louis, Idiotismes dialogués. Guide de conversation française à l'usage des Collèges, des Écoles et des Leçons particulières. Cinquième édition nouvelle revue et augmentée par M. C. Wahl. Tome premier. Dessau, Paul Baumann. 1884. VIII und 118 S. — Eine Sammlung von spezifisch französischen Redewendungen in Form von Dialogen. Zugegeben sind hundert französische Sprichwörter.

7. J. Fölsing, Elementarbuch der Englischen Sprache. 22. Auflage, neu bearbeitet von John Koch. Berlin, Th. Chr. Fr. Enslin, 1885. I und 279 S. — Die Abweichungen von den früheren Ausgaben betreffen namentlich die Darstellung der Aussprache und nur einzelne Regeln.

8. Gottfried Ebener, Französisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In drei Stufen. Neu bearbeitet von Adolf Meyer. Stufe I mit einem Wörterverzeichnis. 17., der neuen Bearbeitung 3. Auflage. Hannover, Carl Meyer, 1884. XII und 108 S. 1,20 M., geb. 1,45 M.

9. J. Ehrelsmann und E. Schmidt, Übungsbuch für den französischen Anfangsunterricht. I. Teil. Mit Benutzung der Winkelmannschen Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Straßburg i. E., R. Schults u. Comp., 1885. XII und 240 S. — Das Buch enthält die Elemente der französischen Grammatik. Das Verfahren ist im allgemeinen folgendes: Zuerst werden die einzelnen Regeln geboten; dann reihen sich verschiedene, auf die Winkelmannschen Bilder bezügliche Fragen an, bei deren Beantwortung der Schüler jene anzuwenden hat; den Beschluß bilden Lesestücke, welche jedesmal auf das vorangeschickte grammatische Pensum zugeschnitten sind.

10. Hermann Breymann, Französische Elementar-Grammatik für Realschüler. München, R. Oldenbourg, 1884. X und 74 S.

11. Hermann Breymann und Hermann Moeller, Französisches Elementar-Übungsbuch für Realschüler. München, R. Oldenbourg, 1884. VI und 174 S.

12. Hermann Breymann und Hermann Moeller, Zur Reform des weusprachlichen Unterrichts. Anleitung zum Gebrauch des französischen Elementar-Übungsbuches. München, R. Oldenbourg, 1884. 48 S. — Das letzte dieser Bücher dient den beiden ersten zur Erläuterung. Beabsichtigt wird im großen und ganzen die Anwendung der Portheaschen Methode auf den französischen Unterricht. Dreierlei haben sich die Verfasser besonders angelegen sein lassen: die Pflege der Aussprache, die Stellung der Formenlehre in den Dienst der Syntax und die ausdrückliche Betonung der Lektüre.

13. F. Kuntze, Beiträge zur Geschichte des Otho-Vitellius-Krieges. Karlsruhe 1885. 16 S. 4. (Programm des Gymnasiums in K.)

14. Naturgeschichte des Tierreichs. Großer Bilderatlas mit Text für Schule und Haus. 80 Großfoliotafeln mit mehr als 1000 fein kolorierten Abbildungen und 50 Bogen erläuterndem Text nebst zahlreichen Holzschnitten. Herausgegeben von hervorragenden Künstlern und Fachgelehrten. 2. Auflage. 1. Lieferung. Stuttgart, Emil Hänselmanns Verlag. 8 S. Text und 4 Tafeln. 0,50 M. — Das Ganze wird 80 Tafeln enthalten, jede Tafel mit einer Reihe von Abbildungen.

15. A. Brafs, Grundriss der Anatomie, Physiologie und Entwicklungsgeschichte des Menschen. Mit 66 Abbildungen. Leipzig, F. E. W. Vogel, 1884. VIII u. 344 S. 7 M. — Der Verfasser will den allgemeinen Bau, die Funktionen und die Entwicklung der einzelnen Organe und Organsysteme unseres Körpers in einfacher Form möglichst zusammenhängend darstellen. Er will in erster Linie dem Studiierenden der nicht medizinischen Disziplinen, dem Lehrer und Geistlichen, einen Leitfaden beim Studium der Anthropologie, Psychologie u. s. w. bieten. Seitdem auch Anthropologisches zu lehren dem Gymnasium zur Pflicht gemacht worden ist, dürfte dem Lehrer ein Buch wie das vorliegende für das eigene Studium willkommen sein.

16. Jul. Kirchhoff, Gesundheitspflege für Schulen. (Pädagogische Sammelmappe. Vorträge, Abhandlungen etc. für Erziehung und Unter-

richt. 37. Heft, 8. Reihe 3. Heft.) Leipzig, Siegmund und Volkening, 1885
121 S. Brosch. 80 Pf., kart. 1 M.

17. Simon Spitzer, Untersuchungen im Gebiete linearer
Differential-Gleichungen. 3. Heft. Wien, Carl Gerolds Sohn, 1885.
VI u. 45 S.

18. Repetitorium zu Luthers Leben. Ein Auszug aus „Luther,
Leben von J. Köstlin“ zum Gebrauch für die Mittelklassen höherer Lehr-
anstalten. Für seine Schüler hergestellt von einem Religionslehrer. Göt-
tingen, Vandenhoeck u. Ruprechts Verlag, 1885. 44 S. 0,50 M.

19. Fr. Dallwig, Der Kampf zwischen Glauben und Wissen.
Ein Wort zum Frieden. Gotha, Friedr. Andr. Perthes, 1885. V u. 37 S.
0,80 M.

20. Hans Gallwitz, Das Evangelium eines Empiristen. Gotha,
Friedr. Andr. Perthes, 1885. VII u. 108 S. 2 M.

21. Deutsche Encyclopädie. Ein neues Universallexikon für alle
Gebiete des Wissens. 500 Bogen in 8 Bänden. Vollständig in 100 Liefe-
rungen zum Preis von 60 Pf. Monatlich zwei Lieferungen. Lieferung 1. A
bis Acca Larentia. Leipzig, Fr. Wilh. Grunow, 1885. 80 S.

22. C. Euler und G. Eckler, Monatschrift für das Turnwesen
mit besonderer Berücksichtigung des Schulturnens und der Gesundheitspflege
Vierter Jahrgang. Heft 1 u. 2. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
(Herm. Heyfelder), 1885. 64 S.

23. Th. Bach, Wanderungen, Turnfahrten und Schulreisen.
Erster Teil. 2. wesentlich vermehrte Auflage. Leipzig, Eduard Strauch, 1885.
VIII u. 200 S. 2,25 M.

24. Unsere Zeitung. Illustrierte Monatschrift fürs junge Volk.
1. Band, Heft 1. Einsiedeln in der Schweiz, New-York, Cincinnati, St Louis,
Carl und Nicolaus Benziger. 32 S. Jährlich 12 Hefte, jedes Heft mit Chromo,
à 1 M.

25. Schorers Familienblatt. Eine illustrierte Zeitschrift. VI. Bd.
No. 1—9. Berlin, Wien, New-York.

26. Aug. Moninger, Sammlung dreistimmiger Lieder für
Schule, Haus und Verein. Mülhausen i. E., H. Schick, 1885. 79 S. 0,55 M.

27. F. W. Sering, Gesang-Schule für Präparanden-Anstalten. Op.
118. Eigentum des Verlegers. 7686. Leipzig, C. F. W. Siegels Musikalien-
handlung (R. Linnemann), 1885. VI u. 38 S.

28. Lehrgang für den elementaren Zeichenunterricht. Her-
ausgegeben vom Verein zur Förderung des Zeichenunterrichts in Hannover.
Erster Teil (0,60 M.), mit 18 Wandtafeln (3,25 M.). Hannover, Norddeutsche
Verlagsanstalt (O. Goebel), 1885. — Uns liegt nur vor ein Heft, welches
ein Vorwort, 16 Seiten Text und 3 Tafeln mit Abbildungen enthält.

29. H. Ladebeck, Schwimmschule. Lehrbuch der Schwimmkunst
für Anfänger und Geübte. Ausführliche Anleitung zum Selbstlernen derselben.
Zahlreiche Schwimmkünste und Sprünge. Vermeidung der Fehler beim
Schwimmen u. s. w. Mit 31 Abbildungen in Holzschnitt. Dritte Auflage.
Leipzig, Herm. Bruckner, 1885. XVI u. 78 S.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Über die österreichische Gymnasialverfassung.

Ein Beitrag zur Reform der deutschen Gymnasien¹⁾.

Dem Geiste der Öffentlichkeit gemäß, der einen Charakterzug unserer Zeit bildet, hat jetzt auch die österreichische Regierung begonnen, dem Vorgange Preussens und anderer Staaten folgend, die für das höhere Schulwesen geltenden Bestimmungen im Buchhandel erscheinen zu lassen.

Es liegen uns vor die Sammlung der „Normalien“ für die Gymnasien und „Instruktionen“ für den Unterricht an denselben.

Die „Normalien“ stellen eine vollständige Kodifikation des im Gymnasialbereich geltenden Schulrechts dar, von Veraltetem ist nur soviel aufgenommen worden, als zum Verständnis der Genesis des gegenwärtig Gültigen erforderlich schien. Die Ordnung erfolgt nach Materien und innerhalb derselben chronologisch, praktische Register machen das Nachschlagen leicht.

An der Spitze steht die Magna Charta der heutigen österreichischen Gymnasialverfassung, der „Organisations-Entwurf“ von 1849, das Werk von Hermann Bonitz. Zunächst provisorisch, bald darauf definitiv, seinen überwiegenden Bestandteilen nach und unter verhältnismäßig unwesentlichen Veränderungen, mit Gesetzeskraft ausgestattet, bildet er noch heute nach mehr als einem Menschenalter die Verfassungsurkunde des österreichischen Gymnasialwesens, in deren Geiste der weitere Um- und Ausbau sich vollzogen hat.

Im O.-E. brach Österreich mit dem Jesuiten-System des Formalismus, dessen Zweck darauf ging, aus dem Schüler eine

¹⁾ Vgl. Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich. Im Auftrage und mit Benutzung der amtlichen Quellen des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht redigiert von Edmund Edlen von Marezzeller. I. Teil: Gymnasien. Wien 1884. Im k. k. Schulbücher-Verlage. gr. 8°. LXXXVI u. 832 S. 4 fl. ö. W. und: Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. Wien 1884. A. Pichlers Witwe und Sohn. 8°. 418 S. brosch. 2 fl.

Denk- und Sprechmaschine herzurichten, die sich urteils- und willenlos, aber sicher und nutzbringend in den Mechanismus des römischen Weltsystems einordnet. Humane Geistes- und Charakterbildung erstrebt der O.-E.; in die Bereiche der allen Gebildeten der Volksgemeinschaft gemeinsamen Geistesinteressen soll der Schüler nach Maßgabe seiner Kräfte eingeführt, sowie durch Lehre, Beispiel und Übung zum Verständnis und zur Verwirklichung des sittlich-religiösen Ideals der Besten erzogen werden.

Es kann kaum eine schwerere Probe für den Wert dieses Bildungsziels geben, als die, welche es im Habsburgischen Kaiserstaat damit bestanden, daß es sich allen Anfeindungen und allem Wechsel der politisch-kirchlichen Systeme zum Trotz siegreich daselbst behauptet und immer nur fester eingebürgert hat. Der Bankrott des Metternichschen Polizeistaats mit seinem jesuitischen Erziehungsfundament war zu arg und unheilvoll gewesen, als daß irgend eine der späteren Regierungen es hätte wagen mögen, zu dem letzteren zurückzukehren. Und war auch der gute Wille dazu bei manchen von ihnen dennoch vorhanden, so erfreuten sich dieselben doch nicht der zur Ausführung erforderlichen Lebenslänge ihres politischen Daseins. Es ist nur darauf hinausgekommen, daß die jeweiligen Ären etwas von ihrer Farbe auch auf das Gymnasialwesen übertragen haben, mehrfach jedoch ohne Dauerhaftigkeit. Die Bapsche reaktionäre Konkordatszeit hat die Gymnasien mit der Ausantwörung des Religionsunterrichts an die Geistlichkeit und der, nachmals wieder verschwundenen, politischen Inquisition der Lehrer beschenkt. Je nach dem Vorderrschen der centralistischen, gemischt centralistisch-nationalistischen, oder rein nationalistischen Tendenz hat man dem Deutschen in den slavischen und italienischen Gebieten die Stellung der vorherrschenden Unterrichtssprache, oder eines obligatorischen, oder eines fakultativen Fachs verliehen, letzteres wieder wie im O.-E. seit dem Staatsgrundgesetz von 1867, seit welchem auch eine Trennung der Gesetzgebungsgewalt über das höhere Schulwesen in der Art eingetreten ist, daß für die Gymnasien der Reichsrat, für die Realschulen hingegen die Landtage zuständig sind.

War das vormärzliche österreichische Gymnasium eine sechs-klassige Lateinschule alten Stils, an die sich auf der Universität vor dem Beginn des Fachstudiums ein zweijähriger „philosophischer Obligatkursus“ mit Mathematik, Naturwissenschaft, Weltgeschichte und Philosophie anschloß (vgl. F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig 1885. S. 694 ff.), so wurde das Gymnasium des O.-E. zu einer achtklassigen Lehranstalt, in welcher Sprachen und Sachwissenschaften in einem doppelten Kursus, einem elementaren in den vier Klassen des „Untergymnasiums“ (I—IV = V—O. III preufs.), und einem wissenschaftlichen in den vier des „Obergymnasiums“ (V—VIII = U. II—O. I preufs.)

nebeneinander gelehrt wurden. Die wissenschaftlichen Lehrfächer sind in obligatorische und fakultative geteilt. Zu ersteren zählen Religion, Latein, Griechisch, Muttersprache, Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturwissenschaft und in VIII (seit 1855 auch in VII) philosophische Propädeutik. Die fakultativen umfassen eine Auswahl aus den anderen lebenden Sprachen. Die Gesamtzahl der den obligatorischen Lehrgegenständen wöchentlich gewidmeten Stunden bewegt sich von unten nach oben zwischen 22 und 25 (26). Eine Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfächern innerhalb der obligatorischen Lehrgegenstände ist ausgeschlossen. Die Einheit wird nicht mehr darin gefunden, daß Latein den Mittelpunkt, man möchte sagen den Dienst am Hochaltar, bildet, neben welchem die anderen Beschäftigungen als Dienste an den kleineren und kleinsten Nebenaltären figurieren, sondern alle Gegenstände reihen sich gleichberechtigt um ihren natürlichen Mittelpunkt, die Einheit der menschlichen Seele selbst, und werden soweit zum Dienst herangezogen, als sie imstande sind an der harmonischen Gesamtbildung der jugendlichen Geisteskräfte mitzuwirken. Denn das heutige Kulturleben fragt ja schon lange nicht mehr nach der Auferziehung von firmen Latinisten für das Amt in Kirche, Schule und Staat, sondern es verlangt dasselbe die stetige Ergänzung der führenden Gesellschaftsklassen durch junge Männer, welche einen solchen durch Kenntnisse und Urteil gebildeten Gedankenschatz und soviel sittliches Taktgefühl aus der Schule mitbringen, daß sie daran einen sicheren Kompaß für jedwede Fahrt durch die Weiten des vielbewegten Lebens der Gegenwart besitzen.

Die Beschäftigung mit den Sprachen gründet der O.-E. auf den Wert ihrer Litteraturen, deren Verwertung in formaler und inhaltlicher Beziehung sie bezweckt.

In den beiden alten Sprachen in der Art, daß unter Abstandnahme von der Erzielung einer Sprachfertigkeit das volle Verständnis des Gelesenen die Hauptsache ausmacht. Hiernach bestimmt sich der Umfang der Beschäftigung mit der Grammatik. Eigene Pensen für dieselbe giebt es nur im Untergymnasium, im Obergymnasium widmet man ihr nur an der Hand der Übersetzungen aus der Muttersprache sowie bei Gelegenheit der Lektüre weitere Fürsorge. Während jedoch die Übersetzungen ins Griechische nur eine grammatische Festigung bezwecken, erstreben die ins Lateinische unternommenen zugleich auch die Prüfung des Stilgefühls. Der Kultus des lateinischen Aufsatzes ist durch den O.-E. abgethan, die in demselben für VIII noch gestattete freie Bearbeitung eines aus der Lektüre entlehnten Gegenstandes ist gegenwärtig ebenfalls in Fortfall gekommen, sodafs nur „Kompositionen“ (Extemporalien) und „Pensen“ (Exercitien) übrig geblieben sind. Man ist mit dieser neueren Bestimmung jedoch in der Abwendung vom lateinischen Aufsatz zu weit gegangen.

Dürfen die Übungen im freien Lateinschreiben auch keine eigene Gedankenentwicklung beanspruchen, da der Schüler nicht mehr lateinisch denken lernen kann und soll, so sind für die obersten Klassen doch lateinische Berichterstattungen aus dem Umkreis der lateinischen Lektüre der Übertragung von Texten in der Muttersprache vorzuziehen, da erstere die Achtsamkeit auf den Inhalt der Lektüre besser gewährleisten als diese und dem Verlangen des Jünglings nach einem selbständigeren Schaffen und Gestalten in höherem Grade Rechnung tragen.

Unter Aufrechterhaltung der Ansätze des O.-E. fällt die Stundenzahl im Lateinischen von 8 in den beiden untersten auf 6 in den vier folgenden und auf 5 in den beiden obersten Klassen; das in III (U. III) beginnende Griechisch verfügt meist über 5, auf zwei Stufen jedoch, in IV und VII (O. III und U. I), nur über 4 Stunden. Hiervon wird in beiden Sprachen im Obergymnasium nur je eine Stunde wöchentlich den besonderen grammatisch-stilistischen Übungen eingeräumt, die übrigen Stunden verbleiben ausschließlich der Lektüre.

Tacitus und Horaz einerseits, Plato und Sophokles andererseits bezeichnen das Höhenmaß in der Auswahl der Schriftsteller. Beachtenswert für ein schnelleres und tieferes Einlesen in dieselben, insonderheit in Anbetracht der geringeren Stundenzahl, erscheint der Grundsatz der „Instruktionen“, die Lektüre ein- und desselben Schriftstellers jedesmal ununterbrochen eine Reihe von Wochen fortlaufen zu lassen. Eine sehr beherzigenswerte Reformrichtung läßt sich im Präparationswesen erkennen. Nachdem schon spätere Erläuterungen des Verfassers des O.-E. die Regel eingeschärft, dem Schüler die Freude an seiner Arbeit dadurch zu sichern, daß die Ansprüche an die häusliche Vorbereitung auf die Erschließung des Verständnisses und auf die Geschicklichkeit im Übertragen des Textes ja nicht höher gehen dürfen, als der Schüler ohne Kraftüberspannung es zu leisten vermag, fordern jetzt die II., daß bis oben hinauf zum mindesten jedesmal bei der Einführung in einen neuen Schriftsteller die Präparation in die Klasse verlegt wird. Ein weiterer wünschenswerter Schritt würde der sein: die Präparation in der alten Weise verschwindet als Hausaufgabe ganz, an ihre Stelle tritt eine erste Lesung zu Hause ohne Gebrauch des Lexikons, wobei der Schüler alles sich anmerkt, was er lexikalisch, grammatisch oder schlicht nicht verstanden; hierauf erfolgt in der Klasse die Erklärung des unverstandenen Gebliebenen durch Mitschüler und Lehrer, alsdann die wiederholende zweite Lesung zu Hause, unter Beihülfe des Lexikons wo das Gedächtnis im Stich gelassen hat, und dann endlich die abschließende Übertragung durch den Schüler in der Klasse. Ein gut Teil Überbürdungsklagen würde damit schwinden, von anderen Vorteilen abgesehen.

Für Deutsch als Muttersprache hatte der O.-E. die treffliche

Zielbestimmung: „Der Unterricht . . . bezweckt . . . keineswegs bloß eine sprachliche Ausbildung, sondern er soll eine reiche Fülle geist- und charakterbildenden Stoffes in klassischer oder mindestens tadelloser Form darbieten und auf den Unterricht in sämtlichen anderen Lehrgegenständen belebend, verknüpfend und teilweise ergänzend wirken.“

Man hat diese Worte zwar in den gegenwärtigen Lehrplan übernommen, die dazu gehörigen II. (= Instr.) indessen nicht im gehörigen Einklang damit gehalten, indem von diesen die „formalen Zwecke“ mit Nachdruck und wiederholentlich zur Hauptsache gemacht werden. Die mit Rücksicht auf dringendere Bedürfnisse gegenwärtig eingetretene Verzichtleistung auf die Ansetzung eines eigenen Pensums zur Erlernung der mhd. Sprachform kann recht wohl gebilligt werden, wenn ein so guter Ersatz dafür wie in den II. geboten wird, nämlich nach Art der Geologie eine Erschließung der Sprachgeschichte auf Grund der Betrachtung der in dem heutigen Sprachmaterial enthaltenen Ablagerungen früherer Perioden. Selbstverständlich muß dabei die Leitung eines mit der Bildungsgeschichte der Sprache genau vertrauten Lehrers vorausgesetzt werden.

In einem gewissen Widerspruch mit der jetzigen einseitigen Hervorkehrung des Charakters deutscher Lektüre als „formales Bildungsmittel“ steht die auch aus sachlichen Gründen zu tadelnde Stoffanhäufung. Es soll viel zu viel gelesen werden, namentlich zu viel aus der älteren Zeit, wo doch eine Beschränkung auf eine Auswahl aus dem Nibelungenlied, sowie aus Walther von der Vogelweide und Wolfram von Eschenbach vollkommen ausreichend sein würde; aber auch für die klassische Periode wird das Unwichtigere nicht genug zurückgedrängt, so daß nicht einmal immer für das Wichtigste genug Platz bleibt. Shakespeare findet kaum als Privatlektüre ein bescheidenes Plätzchen. Und doch kommt es in der Schule weit mehr darauf an, daß an den Meisterwerken unserer ersten Schriftsteller eingehend gezeigt wird, wie gelesen werden muß, als daß so gar vieles gelesen wird. Der litterarhistorische Gesichtspunkt waltet hierbei unvermerkt noch zu stark in den II. vor; darum, weil man das Vielerlei liebt, hält man sich auch noch bis auf die oberste Stufe für die Lektüre an das Lesebuch, nicht an die Ausgaben der Schriftsteller selbst, und eben darum hat man in den II., die älteren Bestimmungen noch erweiternd, besondere litterarhistorische Kurse, wensschon lediglich berichterstattender Art, über die drei obersten Klassen erstreckt. Viel besser thut man, wenn man statt dieses zeitraubenden und unersprieflichen Verfahrens die Hauptthatsachen aus dem litterarhistorischen Entwicklungsgang da einreihet, wo sie als Glied des Ganzen naturgemäß hingehören, in den Geschichtsunterricht.

Aufsätze läßt man jetzt in den drei obersten Klassen alle drei Wochen anfertigen, abwechselnd Schul- und Hausaufgaben. Letzteres ist gut, ersteres nicht, die Kürze der Zwischenzeit wirkt

überbürend und gestattet nicht die nötige Vertiefung in den Gegenstand der Aufgabe. Zwei häusliche und ein in der Klasse zu schreibender Aufsatz in jedem Semester genügen für die beiden obersten Klassen und erfüllen weit besser als ihrer mehrere den Zweck dieser vornehmlichsten aller Schülerleistungen.

Zöge man in Österreich die Lektüre zusammen auf die zulässigen Meisterwerke unserer Schriftsteller ersten Ranges, beseitigte man die besonderen litterarhistorischen Kurse und ermäßigte die Zahl der Aufsätze, so würde man wie bei uns die nötige Zeit für die Aufnahme der philosophischen Propädeutik in die drei deutschen Stunden der obersten Klasse gewinnen. Jetzt lehrt man dieselbe in je zwei besonderen Stunden der beiden obersten Klassen, während der O.-E. ihnen diese nur in der obersten allein zuwie, doch zeigen die II. wenigstens schon wieder eine Neigung zum Zurückgehen hierin auf den O.-E.

Als eine wenig nachahmenswerte Einrichtung tritt in den II., insbesondere beim deutschen Unterricht, die Verpflichtung der Schüler zur Führung von allerlei „Notatenheften“ in der Klasse hervor; das bleibt besser freiwilliger Übung zu Hause vorbehalten.

Aus den für den Unterricht in Geschichte und Geographie in dem O.-E. aufgestellten Gesichtspunkten hat sich als besonders wirksam erwiesen die Beschränkung auf Griechen, Römer und Deutsche, für letztere hier unter Voranstellung Österreichs, und außerdem die Aufnahme einer geographisch-statistischen Vaterlandskunde am Schlufs des unteren und des oberen Kursus. Nicht verblieben ist man dagegen bei der Strenge der Unterordnung der Geographie unter die Geschichte, die im O.-E. soweit ging, dafs nur in I ein besonderes geographisches Pensum behufs erster allgemeiner Zurechtfindung angesetzt war, in den folgenden Klassen aber, die österreichische Vaterlandskunde abgerechnet, das Geographische eines Landes nur als Vorkenntnis des Geschichtlichen Berücksichtigung finden sollte. Im Jahre 1871 wurden dem entgegen für alle Klassen des Untergymnasiums selbständige geographische Kurse eingerichtet. Jetzt nach den II. nimmt sich der geographische Unterricht sehr wissenschaftlich aus, es ist die Reaktion gegen seine ehemalige Zurückdrängung, und doch wird der Grundgedanke des O.-E. zu Recht bestehen bleiben müssen, dafs das Gymnasium als Richtschnur für das Ausmafs dieses Gegenstandes lediglich die Rücksicht auf das geschichtlich Bedeutsame wird gelten lassen dürfen, wengleich es notwendig bleibt, der Geographie in den unteren Klassen eigene Stunden anzuweisen, und dieselbe seit Karl Ritter auch mehr als vordem zur Förderung des geschichtlichen Verständnisses beizutragen hat. Hält man diese Grenze nicht ein, so verliert man sich in einen durch die Flutmassen aller vorhandenen Naturwissenschaften gebildeten Ocean. Weit besser daher, man bringt bei dem Unterricht in diesen selbst das Nähere bei. Vortrefflich ist dagegen die

eingehende Mahnung der II., unter den Hilfsmitteln des geographischen Unterrichts das Heil vorzüglich von der Handkarte zu erwarten. Es würde besser um diesen Unterricht stehen, wenn alle Leitfäden der Geographie verbrannt würden. Einige wenige nach historischem Gesichtspunkt entworfene Karten, die genau soviel Inhalt haben wie die Schule verlangt, leisten zehnmal bessere Dienste. Ein Halbdutzend Handkarten, je eine für die beiden Halbkugeln, für Europa, für die Länder deutscher und für die Hauptländer lateinischer und griechischer Zunge würden unter Hinzunahme einer kleinen statistischen Tafel allen Schulleitfäden und -Atlanten vorzuziehen sein. Sehr gut ist auch die Anweisung, auf der untersten Stufe noch keine Durchnahme einzelner Erdteile und Länder vorzunehmen, sondern statt dessen an einer orientierenden Übersicht über das ganze Erdbild und an einer Ausrüstung mit den für die später folgende nähere Betrachtung nötigen allgemeinen Vorkenntnissen und Fertigkeiten sich genügen zu lassen. Gelegentliche anschauliche Schilderungen von besonders charakteristischen Bildungen der Erdoberfläche und ihrer Bewohner würden, zumal wenn sie durch bildliche Darstellungen unterstützt werden, viel dazu beitragen, gleich zu Anfang die Schüler an den Gegenstand zu fesseln. Mit Recht sehen die II. in der eifrigen Pflege der Heimatskunde das beste Mittel zur Erlangung fester Grundanschauungen und sicherer Maßstäbe. Sehr zutreffend wird endlich auf den Wert aufmerksam gemacht, der für Geschichte und Geographie in der rechten Ansnutzung der Wechselseitigkeit ihrer Beziehungen enthalten ist; also: die Beachtung der Karte bei der Durchnahme der Geschichte, und der Geschichte bei dem Lesen der Karte.

Recht im Gegensatz zu Oskar Jäger, dem in seinem sonst zumeist das Arbeitsfeld mit so kerngesundem Blick überschauenden „Pädagogischen Testament“ das spielende und schielende Aperçu entschlüpft ist, in der Geschichte kenne der Schüler nur dies und jenes, während er Sprachen und Mathematik k ö n n e, gehen die II. wie sonst überall so auch in der Geschichte auf ein Können des Schülers aus. Denn weder erhebt sich in Sprachen und Mathematik alles Kennen des Schülers zum Können, noch bleibt sein Kennen in der Geschichte notwendig ohne das Können. Er kennt z. B. viele Stilgesetze des Latein, und doch kann er nicht lateinisch reden und schreiben, weil er es nicht zum Denken in der fremden Sprache gebracht, oder er kennt manchen mathematischen Lehrsatz, ohne daß er damit alle dadurch erschlossenen Operationen vollziehen könnte. Umgekehrt vermag der Schüler bei richtig geleitetem Unterricht sehr wohl auch im Geschichtlichen darin ein Können zu erreichen, daß er durch mannigfaltig wechselnde Kombinierung und Vergleichung der ihm bekannt gewordenen Thatfachen tiefere Einsicht in die Dinge sich erschließt. So wollen auch die II. den Unterricht gehandhabt wissen.

Das Maßhalten in der Übermittlung von Thatsachen wird mit Recht in den II. als ein Grundpfeiler pädagogischer Weisheit im geschichtlichen Fach hingestellt. Eine annähernde Norm für das Ausmaß hierin läßt sich in dem Beziehungsgrade erkennen, in welchem eine geschichtliche Thatsache zu dem gegenwärtigen Kulturleben des eigenen Volks steht. Hinsichtlich des chronologischen Gerüstes wird treffend bemerkt, durch die Gewöhnung, Thatsachen ohne Jahresangabe pragmatisch auf solche mit Jahresangabe zu beziehen, sei mehr gewonnen, als mit der Erlernung aller Jahreszahlen zu den ersteren. Ja, man kann hieraus den Satz ableiten: Fortfall aller Jahreszahlen, deren zugehörige Thatsachen ohne Schwierigkeit ihren ursachlichen Zusammenhang mit benachbarten datierten Thatsachen von größerer Wichtigkeit erkennen lassen. Nach diesem Grundsatz sind angelegt die „Geschichtstabellen für höhere Schulen von Rethwisch und Schmiele. Berlin 1884.“

Lob verdient ferner die in den II. geforderte Auseinanderhaltung von Parteien, die eingehender, und solchen, die summarischer zu behandeln sind; macht man es anders, so erreicht man entweder keinen allgemeinen Überblick, oder keinen tieferen Einblick in das Wesen geschichtlichen Waltens.

Vortrag und Quellenlektüre sollen sich in die Aufgabe der Vertiefung des Einblicks teilen, das wünschen auch die II.; wenn sie aber meinen, nur für die alte Geschichte liege das Material zur Quellenlektüre bereit, so sei demgegenüber auf zwei neuerdings erschienene sehr brauchbare Werke hingewiesen: „Krämer, Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter, aus den Quellen zusammengestellt und übersetzt. Leipzig 1882“ und „Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Berlin 1884.“

Als neu gegenüber dem O.-E. enthält der gegenwärtige Lehrplan die Bestimmung, daß von den drei Geschichtsstunden der obersten Klasse die eine ausschließlich auf die Wiederholung der alten Geschichte zu verwenden ist. Soll jedoch, wie mit Recht verlangt wird, in dem höheren Kursus der Unterricht in der alten Geschichte die Klassikerlektüre aus den sprachlichen Lehrstunden gehörig verwerten, so reicht jene eine Stunde in VIII (O. I) schon dafür nicht aus, es muß vielmehr in jeder der oberen Klassen die alte Geschichte einen besonderen Platz angewiesen erhalten. Das läßt sich ohne Vermehrung der Geschichtsstunden und ohne Verminderung derer für deutsche Geschichte auf zweierlei Art bewerkstelligen. Entweder man entlastet den höheren Kursus in der alten Geschichte in V und VI (U. II und O. II) soweit, daß er in V (U. II) durchlaufen wird, und legt darauf nach VI, VII und VIII (O. II, U. I und O. I) je zwei Stunden deutsche und je eine Stunde alte Geschichte, diese letzteren behufs erweiternder Wiederholung, oder, was noch durchgreifender wäre, man legt nach II und III (IV und U. III) alte Geschichte, nach IV bis VIII

(O. III bis O. I) je zwei Stunden deutsche Geschichte in doppeltem Kursus und nähme die dritte Stunde in VI bis VIII (O. II bis O. I) für alte Geschichte, in IV und V (O. III und U. II) hingegen, semesterweise abwechselnd, für alte und moderne historische Geographie. Der I (VI und V) bleiben die Biographien erhalten. Die Verteilung der Stundenzahl auf alte und deutsche Geschichte bliebe hierbei in Österreich annähernd, in Preußen genau die gleiche wie bisher, der Doppelkursus wäre gewahrt, die alte Geschichte würde in II und III (IV und U. III) ruhiger und anschaulicher erzählt werden können, und von da an liefen alte und deutsche Geschichte nebeneinander, beide gleichmäßig aus dem Fortschritt in der allgemeinen Reife der Schüler Gewinn ziehend, jede für sich auf eigener Bahn von Klasse zu Klasse ohne Unterbrechung bis zum Ziele hin.

Mathematik und Naturwissenschaft haben den ihnen gebührenden hohen Rang erfolgreich behauptet, den ihnen der O.-E. im Gymnasiallehrplan angewiesen hat. Die Ansprüche decken sich so ziemlich mit denen in Preußen, nur wird auf Mathematik weniger, auf Naturwissenschaft etwas mehr Zeit verwandt als bei uns. Sehr vorteilhaft fällt die Zweckmäßigkeit des Unterbaus für den nachfolgenden wissenschaftlichen Unterricht auf, indem im Untergymnasium in sehr ausgiebiger Weise für eine Anschauungslehre in Geometrie, Naturgeschichte und nicht minder in der Physik Sorge getragen wird. Dabei tritt auch die Naturgeschichte in wissenschaftlicher Form im Obergymnasium wieder auf.

In der Mathematik im besonderen nimmt die Art für sich ein, wie die Kontinuität und Folgerichtigkeit in dem Ganzen des Lehrgangs gewahrt wird, woraus als günstige Folgen sich ergeben die sparsame Haushaltung mit der Zeit und die Erleichterung in der Durchführung des für die Oberstufe insbesondere geltenden Hauptgrundsatzes, alles in strenger Deduktion von den Axiomen her zu entwickeln. Weniger Zustimmung kann der schon von O.-E. verworfene Wechsel von Stunde zu Stunde zwischen Arithmetik und Geometrie finden, vielmehr würde das bei den alten Sprachen in den II. eingehaltene Prinzip, einer und derselben Lektüre eine möglichst ununterbrochene längere Fortdauer zu gewähren, auch hier seine gute Statt haben.

Große Anerkennung verdient die eifrige Bedachtnahme der österreichischen Regierung auf die Ausstattung der naturwissenschaftlichen Kabinette mit einem allen Lehranforderungen genügenden Apparat. Wessen Sinn für Naturwissenschaft nicht geweckt ist, der läuft heutzutage wie ein Halbblinder durchs Leben, manchen schmerzt es, viele aber giebt es noch immer, welche nicht viel mehr darnach fragen wie der Wilde nach Plato.

Bezeichnend für die kirchliche Lage Österreichs ist es, daß so wenig im O.-E. wie in den II. sich Anweisungen für die Handhabung des Religionsunterrichts finden.

Das Gesetz bestimmt, daß als Religionslehrer nur solche Bewerber anzustellen sind, „welche die betreffende konfessionelle Oberbehörde als zur Erteilung des Religionsunterrichts für befähigt erklärt hat.“ Für den katholischen Religionsunterricht sind dies die Bischöfe. Sie setzen den Lehrgang im Religionsunterricht im Einvernehmen mit dem Kultusminister fest. Sie bestimmen die Lehrbücher, und es sind dieselben auf ihre Weisung sogar schon vor der durch die Schulaufsichtsbehörden zu bewirkenden rein pädagogisch-didaktischen Prüfung in Gebrauch zu nehmen. Über den Gang des Unterrichts sind die Religionslehrer gehalten, Jahresberichte an die bischöflichen Ordinariate zu erstatten. Den Geist des durch Ministerial-Erlaß vom Jahre 1850 zur Nachachtung kundgegebenen und noch gegenwärtig dem Unterricht in der katholischen Religionslehre zu Grunde liegenden Lehrplans kennzeichnet die zum Pensum in der Kirchengeschichte gemachte Bemerkung: „Der . . . Protestantismus . . . verfälschte die Geschichte“, es wurde von ihm „durch Mißhandlung der Thatsachen (den protestantischen „Vorurteilen“) der Schein einer geschichtlichen Grundlage verliehen“. Der allgemeine Geschichtsunterricht, heißt es daher weiter, soll von seinem protestantischen Irrwege umkehren und wieder ein „christlicher“, d. h. römischer werden.

Etwas weiter sind wir nun freilich in diesen Dingen in Preußen, aber zu pharisäischer Befriedigung liegt auch bei uns noch kein Grund vor. Noch gilt die Bestimmung, nach welcher die Generalsuperintendenten ein Visitationsrecht des Religionsunterrichts auch an den höheren Schulen besitzen, obwohl dasselbe doch ebenso entbehrlich ist, wie es ein Visitationsrecht des Konfirmandenunterrichts durch Direktoren oder Schulräte sein würde.

Es wäre jedoch auch endlich an der Zeit, das Unwesen der religiösen und konfessionellen Feindseligkeiten damit an der Wurzel zu treffen, daß man die nähere Bekanntmachung mit den Glaubens- und Ritusunterschieden jeder Kirche dem Konfirmandenunterricht überliesse, innerhalb der Schule aber für das Eine allein Sorge trüge, was not thut, für eine tüchtige Bibelkenntnis. An solchem Unterricht könnten, wenn die Lektüre in der unbefangenen Weise wie die der Klassiker unternommen würde, die Schüler aller Glaubensbekenntnisse gemeinsam teilnehmen, soweit deren Väter oder Vormünder nichts dawider hätten. Solche Bibelkunde liefse sich leicht dem Unterricht im Deutschen angliedern, welchem ohnedies die Behandlung der geistlichen Liederdichtung ebenso natürlich zufällt, wie die Kirchengeschichte der allgemeinen Geschichte¹⁾.

¹⁾ [Wir bemerken hier ein für alle Mal, daß wir den vorstehenden Aufsatz unverändert zum Abdruck bringen, ohne daß wir für die vom Verf. zur Gymnasialreform gemachten Vorschläge einzutreten beabsichtigen. Wir stehen vielmehr in wichtigen Punkten auf einem von dem seinigen durchaus verschiedenen Standpunkte. D. Red.]

Französisch zählt, abweichend von Preussen, der gegenwärtige österreichische Lehrplan so wenig als der O.-E. zu den obligatorischen Lehrgegenständen. Es erklärt sich dies aus dem Umstande, daß überall da, wo Deutsch nicht die Unterrichtssprache ist, und so steht es etwa bei der Hälfte der cisleithanischen Gymnasien, der Wunsch der Regierung in erster Linie sich darauf richtet, daß neben Slavisch und Italienisch die deutsche Sprache von den Schülern erlernt werde, mit Französisch als obligatorischem Lehrgegenstand aber dann zwei fremde lebende Sprachen neben den beiden alten zur Muttersprache hinzutreten würden. Immerhin bleibt jedoch, zumal jetzt wieder, wo gemäß dem Staatsgrundgesetz die zweite Landessprache nicht mehr obligatorisch ist, darin eine Lücke, daß die allermeisten Schüler nicht mehr zur Erlernung einer ihnen fremden lebenden Sprache von Staatswegen verhalten werden, und somit nach der Verzichtleistung auf Sprachfertigkeit im Latein der Erwerb der Sprachfertigkeit in irgend einer fremden Sprache in Österreich nicht mehr zu einem unentbehrlichen Bestandteil allgemeiner höherer Bildung gerechnet wird.

Jeder aber, der eines fremden Idioms beim Sprechen sich zu bedienen vermag, weiß, wie viel Nutzen für die Gewandtheit im Gebrauch der Muttersprache das mit sich bringt. Beim Französischen insbesondere kommt, abgesehen von seiner Eigenschaft als Weltsprache und dem Bedürfnis nach einer solchen, für den Deutschen neben dem Wert, den es als eine von der seinigen soweit abweichende Sprache besitzt, als besonderer Gewinn noch die durch dasselbe zu erreichende Schmeidigung der Sprachorgane in Betracht. Was auf unseren preussischen Gymnasien über das österreichische Maß hinaus im Lateinschreiben und -Reden gegenwärtig noch geleistet wird, kann doch sicherlich nicht mehr als eine Erfüllung der Anforderung an Fertigkeit in einer fremden Sprache betrachtet werden. Da nun aber von einer latinistischen Reaktion nicht mehr die Rede sein kann, so muß im Französischen Sprachfertigkeit erzielt werden. Die bei uns auf den Gymnasien dazu noch erforderliche Stundenvermehrung würde durch eine nach den Erfahrungen in Österreich sehr wohl zulässige entsprechende Verminderung der Lateinstunden zu bewirken sein. Die gegenwärtig auf unseren Realgymnasien dem Französischen bestimmte Stundenzahl reicht zur Erlangung der Sprachfertigkeit aus, wenn die vom Latein zu Unrecht auf andere daneben gelehrte Sprachen übernommene grammatikalische Methode aufgegeben wird und nach der Sicherung der Rechtschreibung Lektüre und Sprechen die Aufgabe ausmacht.

Es läge jene Veränderung des Stundenplans ganz in der Richtung, welche der Entwicklungsgang unserer Gymnasien genommen hat.

Die Gymnasien haben schon lange aufgehört, sich auf den

Charakter von Vorschulen für die Universität zu beschränken. Schon seit mehr als einem Jahrhundert fühlten sie das Bedürfnis, zu Gunsten der wachsenden Zahl derjenigen ihrer Zöglinge, deren Weg nicht zur Universität führte, ihrem Lehrplan durch stärkere Aufnahme von Sachwissenschaften eine über die einseitige Zielnahme auf die Universität hinausgehende Richtung zu geben. Fürs andere aber sind heutzutage unsere Universitäten infolge der weit vorgeschrittenen Ansprüche an jedes besondere Fachstudium nicht mehr wie einst die Anstalten, auf welche die vom Gymnasium her auf sie Übergehenden neben dem Betrieb des Berufstudiums den oberen Kursus in den allgemeinen Bildungswissenschaften aufsparen könnten. Es ist derselbe vielmehr, soweit angängig, nun vollends von den höheren Schulen übernommen worden. So haben sich die Gymnasien im Lauf der Zeit aus Lateinschulen, deren maßgebender Zweck die Vorbereitung auf die Sprache der Universität war, in Anstalten umgewandelt, deren Aufgabe es ausmacht, ihren Zöglingen diejenige Ausstattung zu bieten, welche den Ansprüchen aller leitenden Gesellschaftsklassen unseres Volkes an eine höhere allgemeine Bildung entspricht.

Demselben Zweck dienen nun aber auch unsere Realgymnasien. Oder wollte jemand behaupten, daß dem aus ihnen hervorgegangenen Baumeister, Offizier, Oberlehrer u. s. w. der Besitz der höheren Bildung abzuerkennen sei, weil sie kein Griechisch gelernt; oder haftet derselbe vielleicht umgekehrt unzertrennlich am Englischen, oder etwa an der Erlernung gerade von drei, nimmermehr aber an der von zwei fremden Sprachen? Da nun aber mit Ausnahme des Griechischen und Englischen die Lehrgegenstände auf Gymnasien und Realgymnasien dieselben sind, was folgt daraus für die Auffassung unserer leitenden Gesellschaftsklassen von den Bestandteilen der höheren Bildung? Offenbar dies, daß nur diejenigen Gegenstände notwendig dazu gehören, welche sowohl auf den Gymnasien, als auf den Realgymnasien gelehrt werden.

Sind mithin Griechisch und Englisch keine unentbehrlichen Bestandteile der allgemeinen höheren Bildung, bleiben sie dagegen für viele, das eine für diesen, das andere für jenen, dennoch unentbehrlich, so verwandle man sie doch beide aus obligatorischen in fakultative Lehrgegenstände, ermögliche dadurch die Vereinigung von Gymnasium und Realgymnasium in eine Einheitsschule, schaffe damit den überständig gewordenen Streit und die väterliche Qual der Wahl zwischen beiden aus der Welt und begründe statt dessen in unserer ohnehin noch immer genugsam gespaltenen Nation das Einheitsbewußtsein ihrer leitenden Gesellschaftsklassen in der Bildungsgrundlage!

Verteilung der obligatorischen wissenschaftlichen Lehrgegenstände in der Prima (VII und VIII) des Gymnasiums als Einheitsschule:

I. Deutsch. a. Litteratur 5 St., davon je eine für die Lektüre der Bibel und der griechischen Klassiker. b. (Deutsche) Geschichte 2 St. II. Latein. a. Litteratur 5 St. b. Alte Geschichte 1 St. III. Französisch 4 St. IV. Mathematik und Naturwissenschaft. a. Mathematik 4 St. b. Naturwissenschaft 3 St. Summa 24 St.

Wir stehen heutigentages anders zur griechischen Sprache als vor hundert Jahren. Damals bildete sie für den Deutschen, wollte er nicht zu französischen oder lateinischen Übersetzungen greifen, den unentbehrlichen Schlüssel zum Eingang in die Schatzkammern der griechischen Litteratur.

Heut reden die Werke der griechischen Meister in unserer Muttersprache zu uns. Die für die Erlernung der griechischen Sprache verfügbare Zeit bleibt zu beschränkt, als daß die Empfindung der Mühsal bei der Lektüre, selbst auf der obersten Stufe, hinreichend überwunden würde. Erst die Fähigkeit jedoch, den Schriftsteller vom Blatt zu lesen, würde den Genuß gewähren, der ein Bedürfnis nach einer über das Schulmaß hinausgehenden Lektüre entspringen liefse. Da diese Fähigkeit aber nicht erworben wird, so ist der obligatorische Unterricht in der griechischen Sprache heutzutage eher zu einem Sperrschloß für den größeren Teil der Schatzkammern griechischer Litteratur geworden. Übersetzungen gelesener Schriftsteller sind verpönt, nicht gelesener schief angesehen. Gelesen wird aber in den griechischen Sprachstunden höchstens Homer ganz, von Xenophon genug, von Herodot, Demosthenes und Plato einiges, von Sophokles wenig, von Thukydides vielfach nichts, und von den Lyrikern, sowie von Aschylus, Euripides, Aristophanes, Aristoteles in der Regel niemals etwas, ganz zu geschweigen von den späteren Historikern. Hülfe nicht der Unterricht im Deutschen und in der Geschichte nach Kräften ein klein wenig nach, so würde es um die Bekanntschaft mit der griechischen Litteratur noch schlimmer stehen. Aber erst wenn einmal der Bann von den griechischen Meisterwerken in unserer Muttersprache genommen ist, und zu ihrer Lesung in derselben die genügende Zeit zur Verfügung steht, wird eine rechte Vertrautheit mit der griechischen Litteratur erzielt werden können. Erst dann kann die Lektüre umfänglich, eingehend und wirkungsvoll genug werden. Was sollte aus der Lektüre des Neuen Testaments werden, wenn man nur das zu lesen gestattete, was griechisch gelesen wird? Möge der pädagogische Eifer für das Griechische sich in erster Linie darauf richten, unserer Jugend von sämtlichen für sie geeigneten Schriftwerken der griechischen Klassiker Übertragungen gleich der Lutherbibel zu verschaffen!

Selbstredend sind akademische Studien in der klassischen Philologie und in der Theologie von einem Ausweis über die Reife im Griechischen abhängig zu machen.

Außer den fakultativen Kursen im Griechischen und Eng-

lischen würde ein umfassenderer fakultativer Kursus in der Chemie dem knapperen obligatorischen an die Seite zu treten haben.

Erst bei einer derartigen, der in Österreich ähnlichen, Einschränkung in der obligatorischen Stundenzahl bleibt der Individualität ihr Recht auf einen ausreichenden Spielraum für die Pflege ihrer besonderen Geistesinteressen gewahrt, mögen dieselben durch die Rücksichtnahme auf den künftigen Beruf, oder durch freie Neigung bestimmt sein, mögen sie in der Beschäftigung mit Sprachen, mit Naturwissenschaft, oder in der Übung der Kunst und der Musik bestehen.

Eine solche Verbindung von obligatorischen und fakultativen Lehrgegenständen entspricht dem, was als gesunder Kern in dem auf Befriedigung des Bildungsbedürfnisses der gesamten männlichen Jugend aus den besseren Ständen gerichteten Grundgedanken der ersten Begründer der Realschulen enthalten war.

Nach dem Gesetz der Mechanik des menschlichen Geistes schloß jedoch die Bewegung, die ihren Impuls von der abstoßenden Kraft der inhaltsarmen Lateinschulen empfangen hatte, ins andere Extrem hinüber, indem die neue Realschule damit, daß sie zuvielen Zwecken, den idealen und praktischen zugleich, dienen wollte, sich überlud, wovon die Folge war, daß sie, wie die Geschichte der Heckerschen Realschule in Berlin zeigt, in zwei Stücke auseinanderbrach, die Realschule im seitherigen engeren Sinne und das Gymnasium (vgl. C. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen. Berlin 1881. S. 38 ff.). Beide Hauptarten unserer höheren Schule haben nun, dem Erwerb höherer allgemeiner Bildung dienend, woneben ihre praktischen Sonderzwecke immer mehr dahinschwanden, ein Jahrhundert lang Gelegenheit gehabt, jede die eine der beiden Seiten höherer Bildung, die humanistische und die realistische, auf ihren besonderen Wert zu erproben. Was hat sich aber mit jedem Tage deutlicher ergeben? Wie überhaupt im Geistesleben nicht minder als in der Natur der entscheidende Fortschritt nach dem Gesetz der mittleren Proportionale der Kräfte sich vollzieht, so hat schon seit langem die Umbildung des Lehrplans des Gymnasiums sowohl als der Realschule der Überzeugung der Gebildeten Rechnung getragen, daß weder die einseitige Bekanntheit mit dem klassischen Altertum noch diejenige mit den Kenntnissen von aktuellem Interesse für die Gegenwart für sich allein das Wesen der höheren allgemeinen Bildung erschöpft, sondern dasselbe nur in einer Vereinigung beider Bildungselemente zu einem Ganzen unter Abstandnahme von dem in jedem derselben nur für Sonderberufsinteressen Wesentlichen beruhen kann.

So läßt sich denn auch in den preufsischen „Lehrplänen für die höheren Schulen“ von 1882 an verschiedenen Merkmalen

der Fortschritt deutlich erkennen, welchen Gymnasium und Realschule in der Richtung auf die Einheitsschule bereits gemacht haben. Dazu gehört vornehmlich die annähernde Ausgleichung des Lehrplans für VI bis IV, die Verstärkung des Latein gegenüber der Abschwächung der Mathematik und Naturwissenschaft auf der Realschule, hinwiederum die Verstärkung der Mathematik und Naturwissenschaft, des Französischen, der Geschichte und Geographie gegenüber der Abschwächung des Latein auf dem Gymnasium, endlich die Annahme des Gattungsnamens Gymnasium für beide Arten von höheren Schulen.

Nur ein letzter Schritt muß noch gethan werden, und die Einheit ist erreicht!

Förderlich für die ungestörte und damit schnellere Erreichung der Kursusziele wirkt in Österreich die schon vom O.-E. vorgeschriebene Lage der großen Ferien am Schluß des Jahreskursus; von einer Vergleichung mit der in den meisten preussischen Provinzen bestehenden Ferienordnung ganz zu geschweigen, welche sogar den einen Semesterkursus aus bedenklichster Zerreißt, unterscheidet die österreichische Einrichtung sich auch von der ihr nächststehenden rheinpreussischen darin zu ihrem Vorteil, daß nach dieser die großen Ferien in die Mitte des Schuljahres, wenn auch an den Schluß des einen Semesterkursus fallen.

Im Disciplinaren wirkt der ideale und liberale Geist sehr wohlthüend, den man sich in Österreich vom O.-E. her bewahrt hat, und der sich in die Formel zusammenfassen läßt: Lehrer sind keine Polizisten, sondern Pfleger der Jugend an Vaterstatt. Strafen, wenn auch nicht zu entbehren, sind oft genug Armutszeugnisse der Lehrer. Den Lehrkörpern wird anheimgestellt, die Schüler der beiden obersten Klassen von der Beibringung von Entschuldigungszetteln bei Schulversäumnissen zu entbinden; die Eintragung eines Lobes oder Tadels in das Klassenbuch bleibt vom Obergymnasium fern. Censurverteilung findet nur am Schlusse jedes Semesters statt.

Als oberste Richtschnur für die „Maturitätsprüfung“ fordern die ministeriellen Ausführungsbestimmungen zum O.-E. die „Würdigung der Geistesbildung der Examinanden“. „Als richtiger Maßstab hierzu wird keineswegs eine durch momentane Anstrengung erhaschte Summe von Kenntnissen dienen, als vielmehr die naturgemäße Ausbildung des Geistes und vornehmlich die gehörige Reife der Fassungskraft und des Urteils u. s. w.“ Gegenüber der preussischen „Ordnung der Entlassungsprüfungen“ an den Gymnasien vom Jahre 1882 zeigt der O.-E. nachstehende wesentlichere Abweichungen in den Anforderungen. Eine Übersetzung aus dem Lateinischen statt des lateinischen Aufsatzes. Bei der mündlichen Prüfung: Religion bildet keinen Prüfungsgegenstand, dagegen sind Prüfungsgegenstände Litteratur der Muttersprache, Naturgeschichte und Physik. Eine Prüfung in einer zweiten

lebenden Sprache bleibt dem Lehrplan gemäß fakultativ. Nach manchen Schwankungen in Bezug auf die Stellung der Religion und die Aufnahme der philosophischen Propädeutik hält man auch gegenwärtig an den Bestimmungen des Ö.-E. fest, nur daß die Naturgeschichte ausgeschieden, an Stelle der Muttersprache aber in Böhmen und Mähren die Unterrichtssprache getreten ist.

So wenig es der Regel nach als richtig betrachtet werden kann, daß irgend ein obligatorischer Lehrgegenstand in der Maturitätsprüfung eine Vertretung nicht findet, so muß doch, so lange ein konfessionell begrenzter Religionsunterricht auf dem Gymnasium erteilt wird, das österreichische Verfahren als das kleinere Übel betrachtet werden, hauptsächlich deshalb, weil das Examen nur garzu leicht in einen mit dem religiösen Gewissen in Konflikt geratenden Frondienst ausartet.

Generaldispensationen von der mündlichen Prüfung kennt man in Österreich nicht, Spezialdispensationen für einzelne Fächer sind als Ausnahmen zulässig, wobei jedoch für die Mutter-, beziehungsweise die Unterrichtssprache, die Ausnahme zur Regel werden darf. Die Verwerfung der Generaldispensation hat viel für sich. Auf die Dispensation sich Rechnung machende Schüler vernachlässigen gegen Ende nicht selten dasjenige, was nicht zur schriftlichen Prüfung gehört; das mündliche Prüfungsverfahren und dessen Endergebnis leidet in seinem Gesamtcharakter unter der Abwesenheit der besten Schüler, den jungen Leuten ist es allen sehr dienlich, in der mündlichen Prüfung geistig einmal auf Messur gestanden zu haben.

Dem Lehrplan des Einheitsgymnasiums entspräche eine vereinfachte Reifeprüfung in folgender Form. Schriftlich: 1. Deutscher Aufsatz. 2. Lateinisches Skriptum (Berichterstattung aus dem Umkreis der lateinischen Lektüre). 3. Mathematische Arbeit. Mündlich: 1. Deutsch. Litteraturkunde (einschließlich der Bibel und der griechischen Klassiker), (Deutsche) Geschichte. 2. Latein. Lektüre, römische Litteraturkunde, alte Geschichte. 3. Französisch. Lektüre, Sprechen. 4. Mathematik (nur zur Ausgleichung eines Mankos) und Naturwissenschaft.

Was sind jedoch die besten Schulordnungen ohne gute Lehrer?

Über die Lehrervorbildung hat das österreichische Unterrichtsministerium im Jahre 1884 eine neue Verordnung erlassen, welche auf der Grundlage derjenigen vom Jahre 1856 ruht. Die wesentlichste Abweichung liegt in der Richtung einer Mehrforderung. Obligatorisches akademisches Quadriennium statt des bisherigen Trienniums. Muß jedoch überhaupt eine bestimmte Zahl akademischer Semester obligatorisch gemacht werden? Schmeckt das nicht zu sehr nach dem Normalarbeitstag? Genügt es nicht die Lehramtsprüfung so einzurichten, daß ohne Bethätigung wissenschaftlicher Tüchtigkeit niemand sie bestehen kann?

Im Unterschied von der älteren Prüfungsordnung verlangt die neue von jedem Examinanden neben einem Ausweis über seine philosophischen Studien auch einen solchen über seine „pädagogische Vorbildung“. Woher soll die wohl ein Student erwerben?

Zeigen die Abweichungen in der Gruppenbildung der Prüfungsgegenstände, gegen die älteren Bestimmungen gehalten, meist auch eine Erweiterung, so wahr doch auch noch die gegenwärtige österreichische Prüfungsordnung ihren Kandidaten die freie und ungeteilte Hingabe an das Studium ihrer Wahl in weit besserer Weise, als unser noch immer geltendes Reglement von 1866. Die alte österreichische Prüfungsordnung verlangte für die Lehrbefähigung beispielsweise lediglich die volle Fakultas für Lateinisch und Griechisch, oder für Geschichte und Geographie, oder Mathematik und Physik. Und auch heutzutage hat sich nur das daran geändert, daß zur klassischen Philologie noch die Unterrichtssprache als Nebenfach hinzutreten muß. Keine Verbesserung! Im Gegenteil würde die Ausdehnung jenes Konzentrationsprinzips auf alle Gruppen das Richtigere sein, nur entsprechend der mittlerweile weiter vorgeschrittenen Veränderung in der Beschaffenheit des Studienzusammenhanges in etwas veränderter Kombination. Gegenwärtig lehrt oder mindestens studiert man gewöhnlich nicht mehr die Sprache und Litteratur ohne die Geschichte des Volkes und ebensowenig umgekehrt. Man erforscht vielmehr das Volkstum, ein jedes in Bezug auf die Gesamtheit seiner Lebensverhältnisse. Man kann dabei aber nicht mehr soviel Zeiten und Völker umspannen, als vordem. So gehören jetzt auf der Universität verwandtschaftlich am nächsten zusammen die beiden klassischen Sprachen und die alte Geschichte, sowie moderne Sprachen und neuere Geschichte, und hierunter für Deutsche wieder insbesondere deutsche Sprache und deutsche Geschichte. Aus dem allen ergeben sich als zweckmäßigste Gruppen für die Prüfungsgegenstände 1. Deutsch (Sprache und Geschichte, letztere nebst moderner Geographie), verbunden mit a) Französisch, oder b) Englisch. 2. Klassische Altertumswissenschaft. 3. Mathematik, verbunden mit a) Physik oder b) Chemie oder c) Naturgeschichte. Hierzu tritt für alle Philosophie, beschränkt auf unmittelbare Kenntnis eines Teilganzen aus dem System eines hervorragenden Philosophen und auf die Geschichte der Philosophie. Eine Prüfung in Nebenfächern fände nicht statt. Wer in seinem Fache wissenschaftliche Tüchtigkeit bewiesen hat, dem kann man das Zutrauen schenken, daß er auch ohne erneute Prüfung seine Gymnasialkenntnisse soweit wissenschaftlich auszudehnen imstande sein wird, um gegebenenfalls auch außerhalb seines Faches Unterricht, zum mindesten in den unteren Klassen, mit Erfolg zu übernehmen.

Die Abnahme dieser wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt hat naturgemäß durch akademische Vertreter der beteiligten Fächer zu erfolgen; praktisch wäre es, nach Vereinbarung bestimmter

Normen zwischen Regierung und Universität die Doktorprüfung als Ersatz gelten zu lassen.

Verschiedene Zeugnisgrade kennt man in Österreich nicht, auch bei uns sollte diese Anomalie verschwinden und nur die Alternative in Frage kommen: „Bestanden“ oder „Nicht bestanden“. Das würde den Stand sehr viel „vornehmer“ machen.

Ordentlicher Lehrer kann in Österreich nur werden, wer seine Lehramtsprüfung vollständig bestanden hat; wer Lücken behalten, muß sie zuvor erst ausfüllen. Alle ordentlichen Lehrer der Gymnasien führen den Professortitel. Schätzenswert ist hierbei namentlich, daß der Titel an den Stellen haftet, und daß damit der ganze Stand als solcher geehrt werden sollte. Ob indessen gerade der Titel Professor das Wünschenswerteste ist, das ist eine andere Frage. Dem Gymnasialprofessor haftet dem Universitätsprofessor gegenüber immer etwas von einem Professor zweiter Klasse an. Es kommt bei diesem Titel das nicht zum Ausdruck, was der Gymnasiallehrer vor dem Universitätsprofessor berufsmäßig voraus hat, die pädagogische Kunst, oft auch die weitere und sicherer gegenwärtige wissenschaftliche Überschau. Sollte es daher dem Zeitgeschmack nicht recht rätlich erscheinen, wenn jeder Gymnasiallehrer nur die ihn unterscheidende Ehrenbenennung Oberlehrer führt, so mag man lieber nach unanfechtbarer Analogie für die älteren Oberlehrer zum „Gymnasialrat“ greifen, die Schulräte natürlich dann aber sämtlich zu Geh. Reg.-Räten befördern. Doch zurück zu ernsteren Dingen!

Unzulänglich sind auch in Österreich heute noch die Bestimmungen über den Erwerb und die Ermittlung der praktischen Dienstbefähigung der Kandidaten. Die früher gerade wie bei uns üblich gewesene Probelektion vor der Probandenzeit hat man mit gutem Grund fallen lassen. Geblieben ist nur wie bei uns das Probejahr und als Ausweis über dasselbe das vom Direktor und dem mit der Leitung des Kandidaten betrauten Lehrer darüber auszustellende Zeugnis. Das genügt aber nicht. Der Vorbereitungsdienst kann nicht weniger als zwei Jahre betragen. Das erste wird durch die erste Aufnahme pädagogischer Kunst in Anspruch genommen, das zweite gehört dem ersten selbständigeren Versuche in derselben an. Zur Aneignung pädagogischer Kunst gehört Vorbild und Lehre, Studium und Übung. Zum Vorbild ist zuvörderst ein besonders tüchtiger Fachgenosse des Kandidaten berufen. Daher sind die seminaristischen Einrichtungen mangelhaft, welche zum Mittelpunkt ein bestimmtes Gymnasium nehmen, denn keines kann, zumal auf länger hinaus, die Gewähr dafür bieten, daß gerade an ihm die tüchtigsten Vertreter aller Lehrfächer beisammen sind. Den richtigen Mittelpunkt bietet vielmehr jedesmal ein tüchtiger Fachmann. Die an Gymnasien zu errichtenden Seminare sind mithin fachmännische. Das eine Gymnasium kann ein mathematisches, das andere ein klassisch-philologisches,

wieder ein anderes ein deutsches Seminar besitzen und sofort, jenachdem gerade hier oder dort und solange daselbst ein besonders tüchtiger Fachmann in Wirksamkeit steht. Der Wert einer derartigen Seminareinrichtung hat sich bereits seit Jahrzehnten an den Erfolgen des Schellbachschen Seminars für Mathematik am Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin erprobt. Eine solche seminaristische Vereinigung mehrerer Kandidaten hat vor der Zuordnung eines Einzelnen ungefähr die nämlichen Vorteile voraus, wie der Klassenunterricht vor dem Privatunterricht. Um so mehr gilt der Vergleich, da es in dem Seminar damit nicht allein gethan sein kann, daß die Kandidaten dem Unterricht in ihrem und den anderen Fächern beiwohnen und im weiteren Fortgang unter Verantwortlichkeit ihres Leiters selbst gelegentlich am Unterricht sich versuchen, sondern es erforderlich ist, daß sie daneben von ihrem Leiter auch mit dem methodologischen Entwicklungsgang des Lehrgegenstandes durch Vorträge und theoretische Übungen vertraut gemacht werden. Indem nun aber außer einer solchen Einführung in die Didaktik des einzelnen Faches eine ebensolche in die allgemeine Geschichte und die gegenwärtige Lage des gesamten Schulbetriebs unentbehrlich bleibt, wird es zweckmäßig sein, außer jenen Fachseminaren je ein allgemeines, zu dem letztgedachten Lehrzweck bestimmtes, in jeder Provinz zu errichten.

Gegen Abschluß des zweiten Jahres des Vorbereitungsdienstes hat dann eine Prüfung des innerhalb dieser Zeit vom Kandidaten erworbenen pädagogischen Wissens und Könnens behufs Erlangung der Befähigung zur Anstellung zu erfolgen. Die Prüfungskommissionen setzen sich zusammen aus je einem Schulrat, sowie den beteiligten Gymnasialdirektoren und Leitern der Seminare. Die Prüfung zerfällt in eine mündliche Erforschung des Wissensstandes des Kandidaten hinsichtlich der in den Seminaren behandelten Gegenstände und in einen Besuch seiner Lehrstunden.

Nach einer derartigen methodischen Durchbildung der angehenden Lehrer werden regierungsseitig für den Unterricht aufgestellte Spezialinstruktionen überflüssig. Sie können nur als ein Notbehelf gelten. Ein Gymnasium ist kein Infanterie-Regiment Nr. X. Seine Wirksamkeit beruht innerhalb der gesetzlichen Zielbestimmungen auf der freien Bethätigung der Persönlichkeiten seiner Lehrer. Die notwendige Einheit des Lehrbetriebs innerhalb jeder Anstalt muß auf dem Wege kollegialischer Verständigung gesichert werden.

Über die Stellung des Direktors an der Spitze des Lehrerkollegiums sagt der O.-E.: „Die unmittelbare Leitung des Gymnasiums führt der Direktor, welchem die Lehrerkonferenz teils beratend, teils beschließend zur Seite steht.“

Wie hierin so zeigt sich auch in der vom O.-E. in Aussicht genommenen Idee der Errichtung von „Gemeindedeputationen“

die Einwirkung des in unserem Jahrhundert zum Sieg gelangten konstitutionellen Systems.

Die Bildung dieser Gemeindefeputationen ist nicht zur Ausführung gelangt. Zeitgemäß jedoch wäre es, dem bei dem Wunsche nach ihrer Errichtung leitend gewesenen Beweggrund, durch sie „die Wechselwirkung und den Einklang von Schule und Leben zu vermitteln“, u. a. in der Form Rechnung zu tragen, daß man Gesellschaften für das höhere Schulwesen stiftet, deren Mitgliedschaft außer den Lehrern gebildeten Männern jedweden Standes offen stände, welche an der Förderung der Interessen der Schule Anteil nehmen.

Und nun zum Schluß noch ein Wort über die obere Leitung des Unterrichtswesens. Haben die beiden politischen Grundprinzipien unseres Jahrhunderts, der Konstitutionalismus und die Nationalstaatsidee, ihren gemeinsamen Grund in der Forderung der Gesellschaftsverbände nach Selbstbestimmung in ihren eigenen Angelegenheiten, so darf die Schule die Forderung erheben: Freiheit nicht nur von der Fremdherrschaft der Kirche, sondern auch von der des juristischen Beamtentums; Besetzung der leitenden Stellen der Unterrichtsverwaltung und Vertretung im Staatsrate durch Fachmänner!

Berlin.

C. Rethwisch.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

August Haacke, Lateinische Stilistik für die oberen Gymnasialklassen. Dritte Bearbeitung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1884. 4 M.

In der Jenaer Litteraturzeitung 1876 Nr. 32 S. 510 habe ich die zweite Bearbeitung angezeigt und dabei sowohl über den Zusatz „für die obern Gymnasialklassen“ mich geäußert, als auch hier und da zur Lehre von den Kasus einige Zusätze gegeben. Der Herr Verfasser hat den Titel stehen lassen und erklärt in der Vorrede, daß das Buch den Schülern als „Hülf- und Nachschlagebuch“ dienen solle, und wer möchte bestreiten, daß es dies sein kann. Die Schüler der obern Klassen haben zuweilen das Bedürfnis, namentlich wenn sie vom Lehrer angeregt werden, über diese und jene Regel sich genauer zu unterrichten, selbst Beweisstellen zu suchen und eignes Studium zu beginnen. Und da ist ein Buch, welches ihnen den Gesichtspunkt über die Grammatik hinaus erweitert, stets willkommen. Das Buch enthält aber außerdem soviel des Guten, soviel exakte Forschung, daß es auch dem Lehrer ein trauer Führer durch das jetzt so unsicher gemachte Feld der Grammatik ist. Ich möchte noch immer glauben, daß die Notwendigkeit, neue Auflagen erscheinen zu lassen, mehr durch den Gebrauch des Buches von Seiten der Lehrer als der Schüler herbeigeführt wird. Auch sind jetzt bei den Beispielen vielfach die Stellen, denen sie entnommen sind, hinzugefügt. In der Anlage und Einteilung in den Überschriften der Kapitel ist bis auf die Hinzufügung des Wortes *Opes* in § 15 nichts verändert, in der Bearbeitung aber der einzelnen Artikel sieht man überall die bessernde Hand, wie auch das, was ich zur Kasuslehre damals bemerkte, berücksichtigt und in die Darstellung eingearbeitet ist. Blatt für Blatt behufs der neuen Anzeige das Buch durchlesen kann man nicht; das widerspricht dem Zweck des Buches und kann auch billiger Weise niemand zugemutet werden. Wohl aber habe ich einzelne Artikel geprüft, und was mir da bei den Pronominibus aufgefallen, das will ich hier erwähnen; vielleicht dient es dazu, das Werk an einzelnen Stellen noch genauer und sicherer zu machen.

Zunächst wird § 25, 1 S. 76 behauptet, daß, wenn mit den Ausdrücken für die Vielheit *multi*, *quot*, *tot* ein Adjektivum verbunden werde und die Vielheit neben der Eigenschaft für sich in Betracht komme, „wo im Deutschen ‘viele und zwar’ gedacht werden“ könne, die Verbindung mit *et*, *que* gefordert werde und dazu noch *quot* und *tot*, *quam* und *tam* trete. Das ist zu subjektiv geurteilt. Denn wenn man die Beispiele vergleicht, die diese Regel erhärten sollen, wie Liv. 5, 5, 11 *quot res quam inutiles sequuntur illam viam consilii*, so wird man sich sofort fragen, warum denn hier nicht, wie viel Dinge und zwar wie unnütze, übersetzt werden oder warum hier nicht die Vielheit für sich in Betracht kommen solle, folgt doch auf *quot* unmittelbar das Substantiv und erst nachher die Eigenschaft. Schlägt man Livius selbst auf, so heißt die Stelle: *videte, quot res, quam inutiles sequantur illam viam consilii*, und der Herausgeber H. J. Müller (ed. 1882), wie schon Weifaenborn (z. B. ed. 1865), hat das Komma stehen lassen und dadurch angedeutet, daß auch er hier den Begriff der Vielheit besonders hervorgehoben glaube. Haacke tilgt das Komma. Ebenso ist es bei dem Beispiel aus Cic. Verr. 5, 34 *quot praesidia quam munita expugnavit*; es heißt aber: *qui vir fuerit, quot praesidia, quam munita pudoris et pudicitias vi et audacia cepert, quid me attinet dicere . . . ?* und die Herausgeber Eberhard und Hirschfelder (ed. 1874) setzen gleichfalls hinter *praesidia* ein Komma, wollen also, daß der Begriff der Vielheit für sich in Betracht komme. Ich möchte glauben, daß lediglich die Stellung des Substantivums Einfluß übt; in allen Beispielen, die Haacke weiter für *quot et quam*, *quot et quantus* oder *quot quam*, *quot quantus* anführt, steht das Substantivum nach, an jenen beiden Stellen aber steht es vor dem zweiten Pronomen.

Man könnte deshalb die Regel in Beispielen also geben: *quot et quam munita praesidia* oder *quot quam munita praesidia*, aber nur *quot praesidia, quam munita*.

Verwandt mit diesem Sprachgebrauch ist der bei dem Pronomen *hic* übliche, nach welchem, wenn es mit einem durch ein Adjektiv näher bestimmten Substantiv verbunden ist, vor dem Adjektivum *tam* eingeschoben oder *tantus* für *magnus*, *tot* statt *multi* gesetzt wird. Haacke bespricht dies § 38, 5 S. 109; er führt Beispiele an, spricht aber nicht genauer über die Verbindung zweier Adjektiva, wie z. B. dieser große und ausgezeichnete Mann. Er führt ein Beispiel an, das auch Nägelsbach hat, *in hoc igitur tanto tamque immenso campo* und läßt so die Verbindung mit *que* ahnen. Nägelsbach citiert richtiger *tanto tam immensoque campo*; so heißt es bei Cicero de or. 3, 124, es mag diese Stellung von *que* selten sein, aber sie findet sich doch öfter; ich verweise auf Cic. Tusc. 5, 72 *cum reliquis utatur tot tam varisque virtutibus?* (wo man im Hinblick auf Cic. p. Sest. 46 *ob haec causas tot tamque varias* wohl mit Meissner sagen kann, daß *tam varis* als ein

Begriff zu fassen sei, aber, da diese Bemerkung selbst nicht recht fassbar ist, vielleicht besser das rhetorische Moment hervorhebt), und auf pro Flacco 5 *quem vero tot tam gravesque provinciae saluum esse cupiant*. Natürlich ist *tantus tamque* auch üblich, wie p. Sex. Rosc. 139 *hos tantos tamque profusos sumptus*. Im übrigen findet sich auch *tot tam* und *tantus tam* ohne Konjunktion, dann *tot tantusque*, *tantus totque*, *tot et tantus*, *tot atque tantus*, wie Liv. 21, 9, 3 *tot tam effrenatarum gentium*; 5, 54, 5 *tot tam valida oppida*; 25, 24, 13 *tot tam opulenti tyranni regesque*; Cic. Cat. 4, 6 *sed hanc tantam, tam exitiosam haberi conisationem a civibus numquam putavi*, — p. Sex. Rosc. 117 *in his tot tantisque flagitiis hoc quoque maleficium reperietis* (Tusc. 5, 72, p. Sest. 64) und Liv. 23, 11, 12 *pro his tantis totque victoriis verum esse grates deis immortalibus agi haberique*, — p. Sex. Rosc. 89 *haec tu, Eruci, tot et tanta si nactus esses in reo, quam diu diceres!* und p. Sest. 99 *harum rerum tot atque tantarum esse defensorem*. Auch war die Verbindung von *tot* und *talis* erwähnenswert, sie findet sich mit der Konjunktion *et* bei Cicero p. Sest. 145 *hic tot et talium otivium squalor* und analog der Stellung *quot praesidia quam munera* ohne Konjunktion p. Plancio 29 *quid (dicam) de his tot viris talibus, quos videtis veste mutata?* R. Klusmann hat bei der Anzeige von Koch-Eberhards Ciceros erste und zweite philipp. Rede in dieser Zeitschrift 1880 S. 326 der Verbindung *tantus talis* ohne Konjunktion, wie sie bei Cic. Phil. 2, 71 *quibus rebus tantis talibus gestis* steht, gedacht und *tantis talibusque* vorgeschlagen mit der Bemerkung, daß er diese Zusammenstellung mit *quo* nicht aus Cicero belegen könne; ich kann es auch nicht, aber *tantus et talis* liest man Cic. fam. 13, 66, 1 *in hominem tantum et talem calamitosum*; warum sollen auch solche. Quantität und Qualität bezeichnende Begriffe durch *quo* und nicht durch *et* verknüpft werden?

Wenn nun Haacke S. 109 weiter behauptet, daß jenes *tam*, *et tantus* und *tot*, hinter *hic ille, iste* eingeschoben werde, so hat er hier die rhetorische Freiheit in der Stellung der Wörter nicht beachtet; es heißt bei Cic. p. Sest. 77 *ut omnes tantam illam copiam et tam magnificentum apparatus non privatum aut plebeium . . . , sed patricium et praetorium esse arbitrarentur*; Phil. 1, 33 *unde igitur subito tanta ista mutatio*; auch bei Sallust Cat. 40, 3 *rationem ostendam, qua tanta ista mala effugatis*. Für *tantus hic* habe ich augenblicklich kein Beispiel. — Auch erwähnen möchte ich, daß bei dem Pronomen *is* sich dieselbe Erscheinung findet; auch nach ihm folgt ein stärkerer Hinweis auf die Eigenschaft, welche durch das Adjektiv dem Substantiv beigelegt wird, mit *tam, tantus, tot*, wie bei Sallust Jug. 67, 3 *in ea tanta asperitate*; auch bei Caes. BG. 7, 24 las noch Herzog *is tot rebus impedita oppugnatione* und nahm nicht Anstoß daran; Nipperdey (ed. 1857), Dittenberger (ed. 1867) lesen *his tot rebus*.

Allgemeiner wieder ist dieser Gebrauch von *tam*, *tantus*, *talis*, *tot* nach dem Pronomen relativum; Haacke hat ihn nicht besonders hervorgehoben, und doch ist er ebenso gebräuchlich wie nach *hic*; z. B. Vergil Georg. 4, 495 *quis tantus furor?* Aen. 11, 73 *quae tanta animis ignavia veni?* Dann Cic. p. Mil. 103 *quodnam ego concepi tantum scelus aut quod in me tantum facinus admisi, cum . . .?* p. Sest. 145 *quod tantum est in me scelus? quid tanto opere deliqui . . .?* p. Sex. Rosc. 97 *quae necessitas eum tanta premebat ut.* Auch Seyffert zu Lilius spricht darüber S. 36 und 135.

Die Verbindung *quae talis* steht bei Cic. Tusc. 1, 61 *qui enim fundus aut quae talis animi figura intellegi potest aut quae tanta omnino capacitas?* In der Frage findet sich *qui iste tantus* bei Cic. p. Sex. Rosc. 146 *quae ista tanta crudelitas est? quae tam fera immanisque natura?* Indessen nicht bloß im Nominativ, auch nach den Casus obliqui erscheint ein vor dem Adjektiv hinzugefügter Demonstrativ-Begriff, wie Caes. BG. 5, 4, 3 *cujus tam egregiam in se voluntatem perspexisset*, und bei relativer Anknüpfung Phil. 2, 71 *quibus rebus tantis talibus gestis* und mit eingeschobener Präposition Cic. Catil. 3, 26 *quibus pro tantis rebus, Quirites, nullum . . . praemium virtutis . . . postulo.* Eine jener Stelle bei Caes. B. G. 5, 4 analoge bietet sich bei Liv. 22, 30, 9 *cujus terribilem eam famam a patribus accepissent*; hier würde *eam* in signifikanter Bedeutung = „derartig“ stehen, in der es gleich *tam* wäre; man könnte *tam* vor *terribilem* stellen und erhielte denselben Sinn. Weissenborn (ed. 1865) sagt, daß mit einem früheren Gelehrten Madvig *eam* für unächt halte, und H. J. Müller (ed. 1882) läßt es aus dem Texte weg. Nägelsbach (ed. 3, 1858) S. 254 spricht über *quod tantum* und *cujus tanti* und führt auch eine Stelle an, wo sich beim Pronomen possessivum derselbe Sprachgebrauch zeigt, Cic. p. Cluent. 13 *filia . . . ceteros sui tanti mali ignaros esse cupiebat*; etwas anders verhält es sich mit Caes. BG. 1, 35, 2 *quoniam tanto suo populique Romani beneficio affectus . . . esset.*

Nachdem ich so gezeigt, wie verbreitet dieser Sprachgebrauch ist, will ich nur noch hervorheben, daß diese Demonstrativierung des Adjektivs mehr rhetorisch-stilistischer Schmuck als notwendig ist, denn es kommen dieselben Verbindungen auch ohne *tam* vor, wie Caes. BG. 6, 35, 8 *atque unus ex captivis: quid vos, inquit, hanc miseram ac tenuem sectamini praedam, quibus licet iam esse fortunatissimis?*, wo ein *tam miseram* niemand auffallen würde; Livius 22, 7, 7 *matronae vagae pervias, quae repens clades allata quaeve fortuna exercitus esset, obvios percunctantur*, wo die Aufregung, die sich der *matronae* bemächtigt hat, wohl ein *tam* vor *repens* rechtfertigte. Vielleicht wäre auch bei Caes. BG. 2, 16 *tormentorum usum, quibus ipsi magna speravissent* eine Ergänzung von *tam* vor *magna* für den Gedanken ganz angemessen.

Wenn ich dies nun alles in eine Regel zusammenfasse, so würde ich sagen: *tot tantae res, tot et (quae, atque) tantae res* oder

res tot tantae, res tot et (que, atque) tantae, aber nur *tot res tantae; tot et tales cives* (ob nicht auch *tot tales?*), *res tantae tales, homo tantus et talis*, sodann *qui tantus* und auch *qui iste tantus*, und würde bei Haacke S. 109, 5 nach *hic ille iste* einschieben „auch *quē*“, und nach „hinter“: „auch vor“ oder „selten vor“.

Ferner spricht Haacke S. 92, § 31 über die Übersetzung von „so“ bei Adjektivis und entwickelt den Unterschied von Ausdrücken wie *summus* = so groß, *tam prope* und *sic nudus*, erwähnt aber nicht, auch S. 105 nicht, daß der Gebrauch des Superlativs in dieser Bedeutung besonders nach *hic ille*, dem Pronomen possessivum und nach Zahlen sich findet, wie Cic. p. Sex. Rosc. 63 *ut propter quos hanc suavissimam lucem aspexerit, eos indignissime luce privavit*; fam. 13, 29, 5 *omnia, quae potui, in hac summa tua gratia ac potentia a te impetrare, si petissem, ultro te ad me detulisse putabo, si hanc rem impetravero*; — p. Sest. 143 *hanc opinionem si in illo sanctissimo Hercule consecratam videmus*; — Cat. 4, 14 *cum mea summa cura atque diligentia, tum etiam multo maiore populi Romani . . . voluntate*; p. Sex. Rosc. 145 *familia mea maxima tu uteris, ego servum habeo nullum*; p. Lig. 19 *tua in me maxima merita tanta non viderentur* = „deine so großen Verdienste um mich“; ad Att. 9, 11 A. 3 *ut in tuis maximis curis aliquid impertias temporis huic quoque cogitationi*; — endlich p. Sex. Rosc. 112 *quod duas res sanctissimas violat, amicitiam et fidem*. In allen diesen Beispielen soll auf „den hohen Grad der Eigenschaft hingewiesen werden“, und deshalb ist der Superlativ mit „so“ und dem Positiv im Deutschen wiederzugeben. Instruktiv ist auch die Stelle bei Liv. 5, 48, 9 *rei foedissimae per se adiecta indignitas est* = „einer an sich so häßlichen Sache wurde noch dazu unwürdige Behandlung zu teil“; und Cic. de imp. Pomp. 50 *cum ad ceteras summas utilitates haec quoque opportunitas adiungatur* = „zu dem andern so großen Nutzen“. Es dürfte deshalb der Regel § 31 hinzuzufügen sein: „besonders nach *hic ille meus tuus* etc. und nach Zahlen“.

Beim Pronomen relativum empfiehlt Verf. § 40 Anm. 1 *in quibus* mit und ohne Verbum und hält als Beispiel aus der 3. Auflage fest *Cicero multos habuit amicos, in quibus Atticum, Sulpicium, Torquatum*; ich weiß nicht, wo der Satz steht, und finde in *quibus*, resp. in *quis* ohne Hinzufügung eines Zeitwortes außer den von mir in den Studien 1, S. 87 aus Auct. b. Hisp. und Tacitus Agr. citierten Stellen noch bei Ovid. Met. 13, 164 *deceperat omnes . . . in quibus Aiacem, sumptae fallacia vestis* und außer in der Stelle, die von Kühner zu Cic. Tusc. 1, 85 erwähnt wird in den Worten: „Klotzius comparat notissimum illud: centum milites amisimus, in quibus sex tribunos“, noch bei Livius 6, 20, 7 *dona imperatorum ad quadraginta, in quibus insignes duas murales coronas, civicas octo*; im ganzen gehört aber dieser Gebrauch zu den recht seltenen, während *in quibus* mit dem Verbum gewöhnlicher

Ausdruck ist. Ich möchte deshalb beide Formen nicht für gleichwertig halten. Auch *inter quos* mit und ohne *Verbum* ist gebräuchlich; der Verfasser erwähnt es aber nicht.

Beim Pronomen infinitum § 41 S. 118 vermissen ich unter Nr. 1 bei *aliquis* eine Hindeutung auf *neque aliquis*; sie hätte sich an *sine aliquo vulnere* anknüpfen lassen; ich verweise auf Cic. de n. deor. 1, 59 *nec ego nunc ipse aliquid afferam melius*; Verr. 4, 14 *video igitur Heium neque voluntate neque difficultate aliqua temporis nec magnitudine pecuniae adductum esse, ut*; Caesar BG. 1, 85 *neque nunc se illorum humilitate neque aliqua temporis opportunitate postulare*; Kraner-Hofmann (ed. 1864) spricht hierüber zu BC. 3, 28, 5; Cic. ad Att. 10, 4, 2 *nec remittit aliquid*; p. Sest. 40 *nec legitimam aliquam contentionem*; de invent. 1, 104 *indignamur, quod nobis hoc primum acciderit nec alicui unquam usu venerit* (vgl. Gerber, Progr. Kaschau 1863, S. 7). In allen diesen Sätzen wird man den Unterschied von dem negierenden *ullus* am leichtesten bezeichnen, wenn man bei der Übersetzung von *aliquis* ergänzt „wirklich“. Auch Becker, Progr. Ilfeld 1879 (Quaestiones gramm. ad libr. Quintiliani) spricht über *aliquis* in negativen Sätzen. Etwas anders gestaltet sich die Frage bei *non aliquis* und *nilh aliquo*, wo der Gegensatz mit *sed* angedeutet ist und dadurch gezeigt wird, daß *non* in keiner Beziehung zu *aliquis* steht, sondern zum *Verbum* gehört, oder wie Meissner zu Cic. Tusc. 1, 88 *cum aliquid non habeas*, wo *non* an sich schon nach *aliquid* steht, meint, daß *non habere* einen Begriff bilde. Auch wäre eine Zusammenstellung von *sine vulnere*, *sine ullo vulnere*, *sine aliquo vulnere*, *sine omni vulnere* und *non sine aliquo vulnere* erwünscht gewesen; auf S. 188 Nr. 9 ist von *sine ulla voluptate* und *sine metu* die Rede; hier hätte sich solche Bemerkung leicht eingefügt.

Wenn ferner S. 121 Nr. 4 unter *quisquam* gesagt wird, daß es mit *quisquam* zur Vermeidung des zweimaligen *quisquam* bei demselben *Verbum* wechsele, wie *ne suspicari quidem possumus, quemquam horum ab amico quippiam contendisse*, so hätte wohl auch erwähnt werden können daß, obwohl nach *ne* meist *quis*, doch oft nach *ne quis* ein *ullus* oder *quisquam* folge, wie Liv. 7, 41, 3 *oravit, ne quis eam rem ioco seriove cuiquam exprobaret* oder Cic. fam. 12, 22, 3 *ut ne cui quidquam iuris in tua provincia esse patiare*, Cic. Phil. 1, 3 *ne qua tabula post id. Mart. ullius decreti Caesaris aut beneficii figeretur* und Phil. 2, 91 *ne qua post id. Martias immunitatis tabula neve cuius beneficii figeretur*, wo durch das wiederholte *neve* das Pronomen *ullius* verdrängt und *cuius* herangezogen wird, während wieder, wenn *ne* durch *aut* fortgesetzt wird, *quisquam* eintritt, wie Cic. de fin. 2, 69 *caveret, ne quid faceret imprudens, quod offenderet animos hominum, aut quicquam, e quo oriretur aliquis dolor*. Nach *cave* ohne *ne* folgt *quidquam*, Cic. p. Mur. 62 *cave quidquam habeat momenti gratia*.

Zu § 42 bei dem Pronomen correlativum S. 124 heißt es,

dafs, wie *alius ac*, *aliter ac* stehe, so auch *non alius ac*, *non aliter ac*, nicht ein anderer als, nicht anders als, gebraucht werde, und dafs Cicero vereinzelt *quam* statt *ac* habe, hingegen folge nach *nemo* oder *nullus* (*quis*) *alius* und bei *nihil* (*quid*) *aliud* = „kein anderer als, nichts anderes als“ bei Cicero *nisi*, aber seit Livius bei Späteren *quam*.

Dies ist ein neuer Zusatz, er findet sich in der zweiten Auflage S. 107 nicht; vielleicht ist er durch Buschs Anzeige von Gofsraus latein. Sprachlehre in dieser Zeitschrift 1871 S. 504 entstanden, wo bei Besprechung von *nihil aliud quam* hervorgehoben wird, dafs Haacke keine Bemerkung darüber habe. Auf einen Unterschied von *nihil aliud nisi* und *quam* weist von Jan hin, der in der Rezension von Schmidts Stilistik auch in dieser Zeitschrift 1881 S. 736 Anm. 2 sagt: „wo alles andere ausgeschlossen werden soll (nichts anderes als lediglich), mufs es notwendig heifsen *nihil aliud nisi*; — *nihil aliud quam* dagegen heifst: nicht schlechter als, z. B. sie hielten ihre Sklaven, wie die Kinder. Gofsrau § 44 A. 3.“ Aber er belegt es nicht mit Beispielen. Gofsrau selbst aber scheidet anders; er sagt, dafs *nihil aliud nisi* das Gesagte auf einen Begriff beschränke, und übersetzt es „nichts weiter als“, dafs aber *nihil aliud quam* heifse „nichts geringeres als“. Haacke selbst erwähnt *non aliter nisi* nicht, Klotz' Lexicon bringt einige Stellen darüber.

Was ich gesagt, ist, meine ich, ein Beweis dafür, wie Verf. bemüht gewesen ist, selbst bis ins Einzelne dem lateinischen Sprachgebrauch nachzugehen und ihn zu fixieren. Man wird nicht von dem Buche scheiden, ohne ihm für die mannigfache Belehrung, die man gewonnen, herzlich dankbar zu sein.

Naumburg a. Saale.

H. Anton.

1) Bonnells Lateinische Übungsstücke. Neu bearbeitet durch P. Geyer und W. Mewes. 11. Aufl. Berlin, Th. Fr. Enslin (R. Schötz), 1885. I. Teil: Für Sexta, VII u. 100 S.; II. Teil: Für Quinta, V u. 102 S. 8. Jeder Teil 1,20 M., geb. 1,40 M.

Hatten Bonnells Lateinische Übungsstücke schon in der 1. Aufl. ihrer Neubearbeitung durch die ihnen eigene Vereinfachung des grammatischen Stoffes und dessen musterhafte Gruppierung, durch die Bevorzugung zusammenhängender Stücke und ihre geschickte Auswahl, durch die korrekte Form und den ansprechenden Inhalt der Sätze verdiente Anerkennung gefunden, so ist es den Herausgebern in dieser 2. Auflage geglückt, diese Vorzüge überall im einzelnen noch zu erhöhen.

Diese 2. Auflage völlig umzugestalten, wie wohl nötig gewesen wäre, wenn die von Fries in dieser Zeitschr. 1883 S. 607 ff. in den aus Einzelsätzen bestehenden Stücken vermifste stoffliche Konzentration hergestellt werden sollte, haben die Herausgeber unterlassen; dagegen sind die übrigen Bemerkungen von Fries

berücksichtigt worden. Sie haben vor allem Sätze, deren Inhalt zu trivial oder zu schwer schien, durch passendere ersetzt und bei andern das Verständnis durch kleine Zusätze erleichtert. Nicht wenige Wörter sind getilgt, die Zahl der Phrasen ist verringert und manche Unebenheit im Vokabular geglättet worden. Im Vokabular des Sextanerkursus ist vor der freien Übersetzung überall die Grundbedeutung des Wortes gegeben und letztere vorangestellt worden, wenn sie schon die 1. Auflage enthielt. Aus dem Quintanerkursus sind alle von der Ellendt-Seyffertschen Grammatik nicht mehr berücksichtigten Unregelmäßigkeiten ausgeschieden. Endlich führt das Vokabular jetzt die Wörter durchgängig in der Reihenfolge, wie sie in den Stücken vorkommen, auf, bietet dem Schüler also eine fertige Präparation.

Das sind zweifelsohne Verbesserungen, die die Brauchbarkeit der Bücher erhöhen; noch mehr Freunde aber würden sich die Verf. erwerben, wenn sie auf denselben Wegen noch weiter gehen wollten. Wenn mir auch der Inhalt der Sätze nicht mehr zu schwer scheint (wofern man nur der häuslichen Arbeit nicht aufbürdet, was in die Schule gehört), wenn das durch die Vereinfachung des grammatischen Pensums entlastete Gedächtnis des Schülers auch die Vokabeln ganz gut bewältigen können, so will mir doch die Auswahl der Wörter noch gar nicht recht behagen: sie sollte weniger zufällig, mehr durch die Rücksicht auf das häufige Vorkommen der Wörter in der Sprache als durch die Wahl des Übersetzungsstoffes bestimmt sein. Auch sollte die Zahl der aus dem späteren Unterricht vorweggenommenen Pronominal- und Verbalformen im Sextanerkursus verringert werden. Dafs sie nur ein Notbehelf sind, dafs Stoffe so vorwiegend mechanischer Gedächtnisarbit als Vorstellungsreihen einzuprägen sind, darüber ist wohl kein Zweifel. Die antizipierten Adverbien wie *aeque, maxime, facile*, sähe ich gern ganz beseitigt. Perthes, Z. R. II 21, 22, behandelt solche Formen ja mit Nachsicht; er nimmt für sie dasselbe Gastrecht in Anspruch, was wohl eine für einheimische Nichtmitglieder unzugängliche Gesellschaft einem auswärtigen Fremden zugesteht. Allein man bedenke, dafs diese Ausländer gar zu leicht Unfrieden in die Gesellschaft bringen, besonders da sich eben erst die Beziehungen der einzelnen Familien zu einander, der Objekte und Prädikate und wie sie sonst heißen mögen, zu klären begonnen haben!

Die Herausgeber bieten in den Sätzen wirkliches Latein und verlangen eine wirklich deutsche Übersetzung: das ist gewifs ein löbliches Bestreben; wenn darüber nur nicht manchmal unbeachtet geblieben wäre, dafs es zunächst darauf ankommt, die Schüler mit der Grundbedeutung der Wörter bekannt zu machen. Die abgeleitete, zur Stelle passende Übersetzung mufs meines Erachtens mehr gemerkt als memoriert, im Vokabular deshalb in Klammern eingeschlossen werden; denn

sonst wird es dem Schüler sehr erschwert, in seinem Gedächtnis etymologisch und begrifflich Verwandtes zusammenzuordnen und allmählich eine Vorstellung von dem Begriffsumfang eines Stammes zu gewinnen¹⁾.

Endlich reicht der Übungsstoff schwerlich überall aus. So werden gleich am Anfang fünf kleine Stücke nicht dazu genügen, daß der Schüler, der die deutschen Kasus meist erst an den lateinischen verstehen lernt, durch Anschauung sich zu einem Verständnis der Kasus und ihrer Funktionen in der Sprache durcharbeite: kommen doch einzelne Kasus nur einmal oder zweimal, der Vokativ von *vir* und von den Substantiven auf *er* gar nicht vor! Gerade die Kasus, worin sich die komparativische Deklination von der des Positiva in der adjektivischen 3. Dekl. unterscheidet, gelangen nicht zur Anschauung. Während das Fut. I der 4. Konj. nur durch die Formen *audiam* und *fenientur* exemplifiziert ist, fehlen in den betreffenden Stücken ganz Partic. praes. act. der 4. und Inf. praes. pass. der 3. Konj., Formen, die doch gerade nicht nach der Analogie der 1. und 2. Konj. gebildet sind.

Das sind kleine Mängel, aber Mängel, die nach meiner Ansicht beseitigt werden müssen.

2) P. Geyer and W. Mewes, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische für die unteren Klassen höherer Lehranstalten in Anschluss an Bonnells lat. Übungstücke. Ebendas. 1884. II u. 86 S. 8. Pr. 0,80 M., geb. 1 M.

Durch dieses Büchlein erhalten die eben besprochenen lat. Übungstücke eine gewifs vielen willkommenen Zugabe. Bekanntlich hat der Perthes'sche Vorschlag, das Übersetzen in das Latein nach einem Übungsbuche ganz aus den unteren Klassen zu verbannen, selbst da nicht überall Anklang gefunden, wo man dieser Reform Sympathie entgegenbrachte. Stehen die Herausgeber für ihre Person in dieser Beziehung ganz auf dem Standpunkte von Perthes, um so besser! Denn wer wird eher die Mißgriffe, die

¹⁾ Einige Beispiele mögen meine Ansicht erläutern: Dem Quintaner die Phrase *castra munire, ein Lager aufschlagen* (St. 126) zu bieten, mag unbedenklich sein, weil er die eigentliche Bedeutung von *munire* von Sexta her kennt. Lernt er aber (St. 140) *de pecuniis repetundis postulare, wegen Erpressung belangen*, ohne daß ihm vorher *repetere* oder *petere* bekannt geworden, so liegt nicht bloß die Gefahr nahe, daß er in Zukunft das Wort *repetere* mit dem Begriff *erpressen* in Verbindung bringe; der Schüler lernt auch mechanisch auswendig, was er leicht begreifen und merken würde, sobald ihm nur das Wort *repetere* bekannt wäre. Man wende nicht ein: die eigentliche Übersetzung wird jeder Lehrer hinzufügen; etwas Ähnliches thun die Herausgeber, wenn sie im Sextanerkursus der freien Übersetzung eines Wortes seine Grundbedeutung hinzufügen; letztere muß sich vielmehr im Bewußtsein des Schülers befestigt haben, ehe man ihm eine Phrase oder Wortverbindung bietet, aus der die Grundbedeutung nicht unmittelbar hervorgeht. Oder sollte, wenn z. B. *atroæ* zwei Jahre lang nur in der Verbindung *bellum atroæ, die blutige Schlacht* vorkommt, die eigentliche Bedeutung nicht verlassen, wo nicht ganz entschwinden, auch wenn sie das Buch oder der Lehrer anfänglich zur Erklärung gegeben hat?

ohne Zweifel mit dem Übersetzen in das Lateinische gemacht worden sind, vermeiden, als wer ihretwegen überhaupt auf gedruckte deutsche Übungssätze verzichtet?

Das Büchlein, welches sich in Gedankeninhalt, grammatischen Voraussetzungen und Wortschatz dem lateinischen Übungsstücken anschließt, enthält 108 Stücke, 42 für Sexta, 66 für Quinta. 50 von den Stücken sind zusammenhängende Erzählungen aus der Tierfabel, der griechischen, besonders der homerischen Sage, aus der alten Geschichte; keine entlegenen Geschichten, sondern die allbekanntesten von Odysseus, von Prometheus, die unsere Jugend nie müde wird zu lesen¹⁾. Auch die aus Einzelsätzen bestehenden Stücke verraten das Streben nach stofflicher Konzentration, so daß das von Fries gegen die lateinischen Übungsstücke erhobene Bedenken nicht in gleicher Weise gegen dies Büchlein geäußert werden darf, wenn es auch nicht ganz hinfällig wird.

Wohlthuend berührt, daß die Verf. überall unserer Muttersprache gerecht zu werden suchen. Mag man nun die Diskrepanzen zwischen dem deutschen und dem lateinischen Ausdruck mit den Verf. für erwünscht halten, damit der Schüler von vornherein auf sie achten lerne, oder sie als eine unvermeidliche Folge guten deutschen Stils mit in den Kauf nehmen, jedenfalls ist sowohl das Geschick, womit die Verf. diese Unterschiede gekennzeichnet, als auch der maßvolle Gebrauch solcher vom lateinischen Ausdruck abweichenden Redewendungen zu rühmen, wie denn überhaupt in diesen Sätzen sowohl rücksichtlich der Phraseologie wie der Form und des Inhaltes die von Perthes empfohlene Einfachheit herrscht.

Im einzelnen ist hier und da ein Satz durch einen verständlicheren zu ersetzen; namentlich dürften manche Einzelsätze geschichtlichen Inhaltes eine zu eingehende Kenntnis voraussetzen. Der Übersetzungstoff könnte an manchen Stellen reichlicher bemessen sein. Stück 22, 1 verstößt: „*Odysseus wußte der Nau-sikaa den verdienten Dank*“ wohl gegen den deutschen Sprachgebrauch; St. 45, 9 lies: *auf den*; in St. 50 ist *aus eigenen Stücken* wohl nur Versehen. Seite 28 sind die beiden ersten Zeilen zu tilgen.

- 3) Bonnells Lateinisches Vokabularium. Neu bearbeitet und erweitert durch P. Geyer und W. Mewes. 19. Aufl. Ebendas. 1885. VI u. 110 S. 8. 1,20 M., geb. 1,40 M.

An der äußeren Einrichtung des Bonnellschen Vokabulars haben die Herausgeber nichts Wesentliches geändert; sie haben nur die

¹⁾ In Stück 23 scheint mir ebenso wie in den lat. Stücken 88—90 das Bild Alexanders — den die Knaben doch erst sollen bewundern lernen — zu realistisch gezeichnet. In Stück 47 möchte der elementar-rohe Gefühlsausdruck der Artemisia ihrem toten Gemahl gegenüber bei den Schülern nur Befremden hervorrufen, aber kein Verständnis finden. Stück 54 kann ein Kind nicht interessieren, geschweige denn erfreuen.

Adjektiva der Stoffnamen, die Schallwörter und die in der deutschen Sprache sich findenden lateinischen Lehnwörter beseitigt und dafür eine Auswahl von Synonymen aufgenommen. Dagegen hat nun der Wortbestand des Büchleins im einzelnen eine gründliche Sichtung erfahren; der stoffliche Teil durch Ausscheidung vieler Wörter, die schon, seitdem das Latein nicht mehr Umgangssprache ist, nur noch ein unberechtigtes Dasein in den Schulbüchern gefristet haben; der etymologische Teil durch Weglassung aller spätlateinischen oder dichterischen Verben. Außerdem ist bei den unregelmäßigen Verben mit den nicht nachweisbaren oder in guter Prosa nicht gebräuchlichen Stammformen aufgeräumt worden.

Erweitert ist diese Auflage, insofern nicht nur die Verba primitiva, besonders die der 1. Konj., bedeutend vermehrt, sondern auch die Konstruktionen und die gebräuchlichsten der dazu gehörigen Phrasen hinzugefügt worden sind. So bedenklich diese Phrasen sein würden, wenn der Schüler sie lernen sollte, um ihnen je nach Zeit und Gelegenheit in der Lektüre wieder zu begegnen oder sie beim Übersetzen in das Lateinische anzuwenden, so willkommen müssen sie sein, da sie größtenteils aus der vorausgegangenen Lektüre der lateinischen Übungsstücke geschöpft sind. Was der Sextaner, der Quintaner vereinzelt gelesen oder gelernt hat, das findet er hier in Verbindung mit dem Stammworte wieder und prägt es sich auf die Dauer ein. Gewiß ein guter Ersatz für die Phrasensammlung des Schülers, schon deshalb, weil die Einrichtung des Buches ihn, wenn er die Phrasen lernt und so oft er sie nachschlägt, an die Grundbedeutung des Wortes erinnert.

Das Nachschlagen würde erleichtert werden, wenn die schon durch fette Schrift kenntlich gemachten Primitiva auch noch ausgerückt würden (wie in früheren Aufl.); ob für die 3. Konj. nicht ein Verzeichnis der Primitiva mit Angabe der Seitenzahl am Ende Bedürfnis ist, mag die Praxis lehren. Ohne Not wird man es natürlich nicht hinzufügen, weil sich der Schüler ohne dasselbe die Klassifikation der Verben besser einprägt.

Alle vier Bücher, deren Druck und Ausstattung vortrefflich sind, sind nach einem einheitlichen Plane gearbeitet und gehören meiner Ansicht nach zu den besten Hilfsmitteln für den lateinischen Anfangsunterricht.

Leipzig.

P. Gläfer.

B. Köhler, Formenlehre der lateinischen Sprache zum wörtlichen Auswendiglernen für Sexta und Quarta. Nach der Grammatik von Ellendt-Seyffert zusammengestellt. Dritte verbesserte Auflage. Graz und Leipzig, Mewes, 1884. 76 S.

Die dritte Auflage des vorliegenden Buches kann mit Recht eine verbesserte genannt werden, da Verf. einen großen Teil der von mir gelegentlich der Anzeige der zweiten Auflage in dieser

Ztschr. 1882 S. 224 ff. gemachten Ausstellungen beherzigt und auch sonst manche Übelstände beseitigt hat. So stehen z. B. die in den einzelnen Regeln vorkommenden Vokabeln jetzt in guter Ordnung hinter diesen selbst und nicht mehr im Anhang zusammen als besonderes Verzeichnis; die Regeln über den Gen. Plur. der 3. Dekl. sind besser geordnet; die Beispiele, die früher unter den Paradigmen der vier Konjugationen standen, fehlen ganz u. s. w. Was ich noch auszusetzen hätte, wäre etwa folgendes.

§ 1. Vermißt wird eine Bemerkung, daß *w* im Lateinischen nicht vorkommt; keinesfalls durfte es im Alphabet aufgeführt werden, wie Verf. thut. — § 6 stehen noch drei Paradigmen (*mensa, femina, porta*) für die 1. Dekl., während eins genügt. Daß das Geschlecht der lateinischen Wörter nicht immer mit dem der deutschen übereinstimmt, durch Beispiele zu erläutern, bleibe dem mündlichen Unterricht vorbehalten. Übrigens thut man doch gut, mit solchen Wörtern (bei der Endung *a* wie *us*) anzufangen, bei denen das Geschlecht in beiden Sprachen dasselbe ist. — § 11. Die Geschlechtsregeln jetzt fett zu drucken war kein übler Gedanke. Geschah dasselbe bei den Regeln über die Wörter auf *er* und *unus, solus* u. s. w., so mußte es auch bei den Regeln S. 13 und 73 f. geschehen. — § 12. Ist es methodisch *filius*, Voc. *filii* nach Sexta, dagegen die echt lateinischen Eigennamen auf *ius* nach Quinta zu verweisen? Und woher hat Verf. die Fassung der Regel über diese „sie werfen das *e* ab und verlängern das *i* des Stammes“? Vgl. Ellendt-Seyffert. — § 14. Noch immer zu viel Paradigmen für die 3. Dekl.! Auch fange man mit *dolor, doloris* an! — § 16. Will Verf. die Wörter auf *is*, die im Acc. *im* haben, durchaus in einen Vers bringen, so schreibe er wenigstens: *puppis, sitis, tussis, vis, | febris, turris* und *securis*. Die Beibehaltung des Rhythmus erleichtert das Lernen sehr; nicht immer nimmt man bei den Versregeln auf denselben genügend Rücksicht. — „Die Substantiva, welche im Acc. Sing. nur *im* haben“. Das paßt wohl bei Seyffert, aber nicht hier, wo von den Wörtern, die *im* und *em* haben, überhaupt nicht die Rede ist. — Zu streichen sind auch weiterhin die Worte „welche kein Neutr. Plur. bilden“, da sie dem Quintaner absolut nichts nützen. — „Ausgenommen sind *canis, senex*“ u. s. w., nämlich von den gleichsilbigen Substantiven auf *es, is, er*. Seyffert bietet diesen Anstoß nicht. Doch auch bei ihm stört der letzte Vers den Rhythmus. Warum nicht einfach: *canis, iuvenis, mater, pater, | vates, volucris* und auch *frater*? — § 18. Auf *us* laß alle männlich sein, | Doch *u* räum' du u. s. w. So besser statt: doch räume *u* u. s. w. — § 19. Beugnet man sich bei den Wörtern der 4. Dekl., die *ibus* statt *ibus* haben, nicht mit *lacus* und *tribus*, so faßt man die Regel vielleicht am besten so: *quercus, specus, artus, | acus, tribus, partus. Domus* dekliniere man entweder durch und drucke dann die Endungen nur in den abweichenden Formen fett (*domo, domo-*

rum, domos) oder man gebe, was das Einfachste ist, überhaupt nur diese an. — § 22. „Defectiva casibus d. h. solche, welche alle Kasus vollständig haben“. Auch bei Seyffert streiche man vollständig. Unter den Abundantia weg mit *iuventa, avarities!* Auch dafs unsere Schüler den Stock in zweierlei Gestalt (*baculus* und *baculum*) kennen lernen, dürfte des Guten wohl zu viel sein. — § 24. Der Superlativ *materrimus* ist sehr entbehrlich. — § 28. Beim Pronomen possessivum fehlt das der 3. Pers. Plur. — Die Endungen in *illud, istud, ipsum* könnten fett gedruckt werden. *is, ea, id* vertritt das Pronomen personale der 3. Pers. doch nur in den obliquen Kasus; demnach war diese Bedeutung nicht beim Nominativ anzugeben. Die Regel über den Gebrauch von *aliquis, quis, quisquam* u. s. w. sollte nicht fehlen, da es wünschenswert ist, dafs die Schüler den grammatischen Lernstoff möglichst in ein e m Buche beisammen haben. — *uterque, alter, neuter, alius* begegneten uns schon in § 12. Wozu also noch einmal? — § 32. Die Unsicherheit in der regelmässigen Konjugation, über die man in den mittleren und oberen Klassen oft klagt, wird zum Teil darauf zurückzuführen sein, dafs ursprünglich die Ableitung der einzelnen Formen von den Stammzeiten nicht genügend geübt wurde. Diese müssen mit den abgeleiteten Zeiten von vornherein auswendig gelernt werden. Leider hat Verf. hierauf auch diesmal nicht geachtet. Ich lasse auch ruhig die vielfach geschmähte vierte Stammzeit zu, deren Fehlen z. B. das Lernen der Verba der 3. Konjugation auf *io* sehr erschweren würde. Ferner halte ich es für wichtig, dafs die Endungen aller Zeiten und aller Konjugationen öfter aufgesagt werden, wobei ich jedoch unter Endung den veränderlichen Teil des Verbs, also *o, as, at* u. s. w. verstehe. Instruktiv wäre es, diesen und nicht blofs *s, t, mus, tis, nt* fett drucken zu lassen. Dafs der Anfangsvokal desselben eigentlich noch zum Stamme gehört, könnte gleichzeitig durch einen dahintergesetzten Strich angedeutet werden. — S. 52 stehen für das Deponens immer noch vier Paradigmen. Der Lehrer wird auf mehr als eins sicher nicht zurückgehen, und dem Schüler braucht bei der häuslichen Arbeit das Nachdenken auf diese Weise nicht erleichtert zu werden. — § 33 vermisse ich die Regel über den passiven Gebrauch des Gerundivs mit und ohne Dativ, ebenso überhaupt die über die Verwandlung des Aktivs ins Passiv, die der Ausbildung der Denkhätigkeit zu gute kommt. — § 34. Es genügt einige wenige Verba der 3. Konjugation auf *io* als Beispiele; die aufgezählten kehren alle in dem folgenden Verzeichnis der Verba wieder. Auch brauchten bei denselben nur die abweichenden Formen angegeben zu werden, oder diese waren wenigstens durch den Druck hervorzuheben. — S. 56 „Alles übrige regelmässig“. Also wäre *capis, capit* u. s. w. unregelmässig? — In dem Verbalverzeichnis ist unter den gleichartigen Verben nicht immer die alphabetische Ordnung gewahrt, z. B. steht *doleo* vor *debeo, sileo*

bis *vireo* vor *oleo*. — S. 62 fehlt auch jetzt die Regel über Bildung der Komposita von *facto* und ihr Passiv; über letzteres wird auch bei *fo* nichts gesagt. — S. 40 waren die mit *pos* anfangenden Formen von *possem* fett zu drucken (vgl. *fero*), wenn keine Regel gegeben wurde. Mir erscheint die Beifügung einer solchen hier jedoch wie bei *edo*, *fero*, *eo*, *fo* wünschenswert. — § 43 ist die Angabe über den Gebrauch von *magis*, *plus*, *plures* und die über *quam* mit dem Superlativ nicht zu entbehren. — § 44 war der Gebrauch von *erga*, *penes* (Angabe der Gewalt), *prae* (Hinderungsgrund) zu präzisieren.

Berlin.

E. Albrecht.

Curt von Oppen, Der griechische Unterricht mit Bezugnahme auf den neuen Lehrplan. Nebst Vorlagen zu griechischen Extemporalien in den oberen Klassen. Berlin 1885. 63 S.

Dafs nach dem Erlafs der revidierten Lehrpläne vom Jahre 1882 es nicht an Anleitungen fehlen würde, den Unterricht im einzelnen denselben entsprechend zu gestalten, das liefs sich voraussehen; das vorliegende Buch will für den griechischen Unterricht solche Anleitung geben. Ob die Zeit, während welcher jene Lehrpläne in Kraft sind, schon ausreicht, um die Erfahrungen zu sammeln, welche erforderlich sind, um eine mustergültige Anleitung solcher Art zu geben, soll hier nicht untersucht werden; der Verf. des Buches hat jedenfalls seine Erfahrungen dafür ausreichend gehalten, der Entwurf eines Lehrplanes liegt vor, wer will, kann ihn benutzen. Eine Kritik desselben liegt nicht in meiner Absicht; zu einer solchen geben die Erfahrungen, welche ich mit den neuen Einrichtungen gemacht habe, mir noch keinen genügenden Anhalt; ich werde mich auf einen kurzen Nachweis dessen, was das Buch enthält, beschränken.

Den ersten Teil (S. 7—20) bilden allgemeine Bemerkungen über das Ziel des Unterrichts, Wortschatz und Grammatik, schriftliche Übungen, Grammatik und Übungsbücher.

Mafsgebend für das Ziel des Unterrichtes ist natürlich die Aufgabe, die in den revidierten Lehrplänen S. 4 gestellt ist. Die Fassung, welche die Aufgabe dort erhalten hat, läfst der Ausführung ziemlich freien Spielraum; für die Begrenzung im einzelnen giebt der Verf. manche Winke. „Das Studium der Grammatik ist für das Griechische nur insoweit notwendig, als sie das Verständnis der Schriftsteller zu unterstützen vermag“ (S. 8). Das ist doch wohl etwas weniger, als die Lehrpläne verlangen, wenn sie S. 2 vom Lateinischen sagen: „Die Lektüre hat, auf grammatisch genauem Verständnis beruhend, zu einer Auffassung und Wertschätzung des Inhaltes und der Form zu führen“ und S. 6 diesen Bemerkungen auch für das Griechische Geltung geben, eine Geltung, die auch der Verf. anzuerkennen scheint, wenn er S. 11 sagt: Ziel der Lektüre ist Verständnis des Autors nach

Inhalt und Form. Er erklärt sich ja auch S. 8 dagegen, die systematische Behandlung der Grammatik aufzugeben und etwa die Syntax nur im Anschluß an die Lektüre zu treiben, aber man kann sich doch der Befürchtung nicht erwehren, daß er es auf eine mechanische, gedächtnismäßige Aneignung abgesehen hat, wenn man Sätze liest, wie S. 8: „Pflicht wird es sein, um jedem willkürlichen Übergreifen ein für alle Male eine Grenze zu setzen, in einem jederzeit zugänglichen Normalexemplar der Grammatik denjenigen Memorierstoff festzustellen, welcher als unerläßlich zu bezeichnen ist“ (d. h. nach der ausgesprochenen Absicht doch wohl, über welchen der Lehrer beim Unterricht nicht hinausgehen darf), oder S. 16 von der Syntax: „Strenges und genaues Memorieren darf nicht unterlassen werden. — Es ist daher ratsam, möglichst knapp gefasste, dem Normalexemplar beizufügende Regeln planmäßig erlernen und wiederholen zu lassen“, Anweisungen, denen die hinzugefügten Bemerkungen über die Übungen, durch welche das Erlernte zu einem lebendigen Können erhoben werden soll, doch von ihrem eigentlichen Sinne nicht viel nehmen. Damit stimmen auch die Anweisungen zur Erwerbung des Wortschatzes und zur Vorbereitung auf die Lektüre mit der Empfehlung der Speziallexika, Diktieren der Bedeutung einzelner Stellen u. s. w. (S. 10f.), Abfragen der Vokabeln bis in die Sekunda hinein (S. 14 und S. 22) völlig überein. Sehr vereinfachen, meine ich, könnte man diese Methode, wenn man für alle Gymnasien, die doch alle gleiche Aufgabe haben, eine autorisierte Grammatik und gedruckte Präparationshefte zum Auswendiglernen einführt, es würde damit den Lehrern viel Zeit und Mühe erspart, alles hübsch gleichmäßig gemacht und auch der Überbürdung entgegengewirkt; die Schüler brauchten dabei auch nicht zu viel zu denken. Man hätte damit zugleich sicher alles beisammen, was beim Abiturientenexamen abgefragt werden kann und muß. Und diese Prüfung scheint denn doch die Angel zu sein, um die sich alles dreht. Wir lesen beispielsweise S. 12, daß in O. II im ersten Tertial Herodot, im zweiten und dritten Xenophons Memorabilien gelesen werden sollen. „Die Lektüre in dieser und nicht in der umgekehrten Reihenfolge wird vorgeschlagen aus Rücksicht auf das bei der Versetzung nach Prima anzufertigende Extemporale, welchem die Lektüre eines im ionischen Dialekt verfaßten Schriftwerks in der zweiten Hälfte des Schuljahrs schädlich sein dürfte.“ Also wird die Grammatik doch nicht so getrieben, daß sie „zu einem bleibenden Eigentum gemacht wird“ (S. 8), sondern damit sie im Augenblick der Prüfung sicher im Gedächtnis haftet. Bei Gelegenheit der schriftlichen Übersetzungen aus dem Griechischen heißt es S. 17: „Die schriftliche Arbeit der Abiturientenprüfung macht eine Vorbereitung nötig“; also kommt es für die geistige Bildung des Schülers wohl nicht darauf an, daß er eine griechische Stelle

in lesbares Deutsch übertragen kann, sondern darauf, daß er für das Abiturientenexamen präpariert werde.

Für die Lektüre hat der Verf. einen Kanon aufgestellt: O. III und U. II Anabasis, O. II Memorabilien und Herodot Auswahl aus Buch V und VI, U. I Demosthenes Philippische Reden, O. I Platon und Sophokles und zwar von ersterem Apologie und Kriton stets, daneben Phädon in Auswahl, Gorgias oder Protagoras, von letzterem eine Tragödie Antigone oder König Ödipus. Homer wird von U. II ab zum größeren Teile gelesen. Xenophons Hellenika bieten nur geringe Anziehungskraft, dagegen ist die Kyropädie zur Lektüre geeigneter, muß aber den Memorabilien weichen. Isokrates ist für O. II zu schwierig, in I kann er neben Demosthenes nicht gelesen werden, von dem auch nur die Staatsreden mit ihrem gewaltigen politischen Hintergrunde, dem allmählichen Verfall des Hellenismus in Betracht kommen können (S. 13). Gegen Thukydides erhebt der Verf. große Bedenken. Ob dieser Kanon allgemein befolgt werden wird, ist zweifelhaft; vielleicht vermißt mancher bei der Auswahl die Rücksicht auf den gewaltigen Hintergrund des Abiturientenexamens.

Es folgt S. 20—28 die Verteilung des Unterrichtes auf die einzelnen Klassen, die ja bereits durch die revidierten Lehrpläne und die allgemeinen Bestimmungen vom 28. Februar 1883 ziemlich genau festgestellt worden ist.

Die größere Hälfte des Buches (S. 29—63) bilden 50 Vorlagen zu Extemporalien für O. II und I. Es sind dies deutsche Nachbildungen von Stellen meist solcher Schriftsteller, die in den Klassen gelesen werden, darunter auch 8 aus Xenophons Hellenika, 5 aus Thukydides, zum großen Teil ziemlich wörtlich nach dem griechischen Texte mit Zusammenziehungen und einzelnen Abänderungen. Ob der Verf. diese Vorlagen veröffentlicht hat, damit andere Lehrer dieselben unmittelbar benutzen, oder ob er nur Muster für die Anfertigung der Texte zu Extemporalien hat geben wollen, ist nicht gesagt. Wie bedenklich die erstgenannte Benutzung ist, weiß jeder Lehrer, der einmal eine Probe mit der Benutzung solcher Arbeiten eines anderen gemacht hat; die letztere Möglichkeit veranlaßt mich zu einigen Bemerkungen. Daß die gegebenen Stücke sich einzeln an bestimmte Abschnitte der Syntax anschließen, zu deren Einübung und Befestigung sie bestimmt wären, ist nicht ersichtlich; für O. II wenigstens scheint solcher Anschluß wünschenswert. Es scheint auch nicht, daß sie sich sprachlich an kurz zuvor gelesene Schriftstellen anschließen sollen, da sich ja Stücke darunter befinden, die aus Schriftstellern entnommen sind, welche in der Klasse nicht gelesen werden sollen. Es scheint nach S. 5, als ob die Verbindung mit dem Gelesenen vornehmlich eine sachliche sein soll. Dagegen ist nichts einzuwenden, aber die Anlehnung ist doch in vielen Fällen zu wörtlich, als daß eine ausreichende Selbstthätigkeit des Schülers beansprucht würde.

Beachtenswert sind diese Vorlagen dadurch, daß sie zeigen, wie sich der Verf. „eine fließende und gewandte Übersetzung“ gedacht hat und wie etwa „die förmlich ausgearbeiteten oder doch genau überdachten Musterübersetzungen“ aussehen müssen, die der Lehrer bei der Lektüre oft zu geben hat. Wer diese 50 Vorlagen durchgeht, wird in dieser Hinsicht des Anziehenden genug finden. Sehen wir auch von dem Anfange von Stück L ab: „Als Sokrates über die Unsterblichkeit der Seele gesprochen hatte, badete er sich“, denn dies ist nur eine freie erweiternde Nachbildung nach Plato, so verdient doch eine Periode wie Stück XXVIII: „Bevor die Peloponnesier in Attika einfielen, erklärte Perikles, weil er eingesehen, daß der Einfall stattfinden werde, aus Besorgnis, Archidamos möchte, weil er gerade sein Gastfreund wäre, seine Ländereien nicht verwüsten, in der Volksversammlung, daß Archidamos zwar sein Gastfreund sei, daß dies aber nicht der Stadt zum Unheil gereichen solle, da er seine Länder als Staatsgut hergebe“ als Muster des fließenden und gewandten Ausdrucks gewiß Beachtung, in jeder Hinsicht vor allem Stück XXII, welches so anhebt: „Als Sokrates einmal bemerkte, daß Chairephon und Chairekrates, zwei ihm befreundete Brüder, miteinander uneinig waren, sagte er zum Chairekrates: Sage mir, Du gehörst doch nicht etwa zu denjenigen Menschen, welche Geld höher schätzen als Brüder, zumal da dieses vernunftlos, jene aber vernünftig sind, und der eine der Hülfe bedarf, jene aber helfen können.“ Zum besseren Verständnis kann man das Original Xen. Comm. II 3, 1 vergleichen. Nicht minder beachtenswert ist Stück XXI die Übersetzung: „Wenn die Enthaltbarkeit ein schönes Gut ist, so laßt uns betrachten, ob Sokrates durch folgende Worte einen Schritt zu derselben that“ = *εἰ τι προῦβιβασε λέγων εἰς ταύτην τοιάδε* Xen. Comm. I 5, 1.

Mehr Proben glaube ich nicht geben zu dürfen, und ich würde mich nicht einmal so lange dabei aufgehalten haben (kommt doch nichts darauf an, ob ein Buch mehr oder weniger gedruckt ist), wenn die Sache nicht eine bedenkliche Seite hätte. Über den Unterricht in den altklassischen Sprachen, den die Gymnasien noch als den Mittelpunkt ihres Unterrichtes ansehen, wird jetzt oft genug der Stab gebrochen und seine Nutzlosigkeit, ja Schädlichkeit laut verkündet; ob solches Urteil berechtigt und begründet ist, kann hier nicht beiläufig erörtert werden, aber ich darf wohl voraussetzen, daß die, welche sich diesen Unterricht zur Lebensaufgabe gemacht haben, in dieses Urteil nicht einstimmen. Ist dem so, so sollten sich dieselben wohl vorsehen, ihren Gegnern Waffen in die Hand zu geben. Das wird aber durch Veröffentlichungen wie die vorliegende sicher geschehen. Wenn wir lesen müssen: „Daß übrigens doch auch die vollkommenste Herrschaft über die lateinische Sprache nicht vor arger Mißhandlung der deutschen Sprache bewahrt, sondern vielleicht sogar eine Neigung

hat, ein eigentümliches Verderbnis des deutschen Stils hervorzubringen, möchte aus deutschen Schriften der Philologen wahrscheinlich gemacht werden können“ (Paulsen, Gesch. d. gelehrten Unterr. S. 766), dann haben wir wohl alle Veranlassung, durch die That zu zeigen, daß dies für unsere Zeit nicht zutrifft, und wir sollten uns mehr als einmal bedenken, solche Dinge und zwar aus der Praxis des Unterrichtes selbst und obenein als Muster für Fachgenossen drucken zu lassen, die nur allzu geeignet sind, als Beweis für die Richtigkeit jener absprechenden Urteile zu dienen. Denn es drängt sich unwillkürlich der Gedanke auf: wenn den klassischen Philologen von Fach seine Studien zu solchem Stil geführt haben, was muß erst bei den Schülern der Unterricht in den alten Sprachen für Wirkungen hervorbringen.

Berlin.

B. Büchschütz.

W. Hensell, Griechisches Verbalverzeichnis, im Anschluss an die Schulgrammatiken von Curtius, Gerth und Koch für den Schulgebrauch aufgestellt. Zweite verbesserte Auflage. Prag und Leipzig (Tempsky, Freytag), 1885. geb. 1,10 M.

Das Verbalverzeichnis von H. enthält in alphabetischer Anordnung und tabellarischer Übersichtlichkeit die Averboreihen von 388 griechischen Verben, mit sorgfältiger Hervorhebung der in guter attischer Prosa gebräuchlichen Formen. Bei der Feststellung des Sprachgebrauchs sind die vorhandenen Hilfsmittel, besonders die Arbeit von Veitch (Greek verbs etc.) gewissenhaft benutzt, bisweilen allzu gewissenhaft; denn welche Bedeutung haben für den Schüler z. B. Formen wie *διηπόρημαι*, *δοδείην* (Plat. Phaedr.), *εἴξασιν*, *ἀνώγα*, oder wie die Adj. verb. *ἐπεξαμαρτητέον*, *ἐπανορθωτέος*, *βουλητός*, *παράβυστος*, *ἀποκμητέον*? Auch die Sorgfalt, mit der für (oft gewiß zufällig) nicht belegbare Formen des Simplex die entsprechenden des Kompositums gesetzt sind¹⁾, geht etwas zu weit; so wird dem Schüler ein Averb: *πηδάω*, *ἐπιπηδήσομαι*, *ἀνεπήδησα*, *ἐκπεπήδηκα* zugemutet; allerdings bewilligt die Vorrede einem Verstofs hiergegen mildernde Umstände.

Ein alphabetisches Verbalverzeichnis (am besten freilich als Bestandteil der Grammatik selbst) ist auch nach des Ref. Ansicht entschieden von Nutzen. Der Schüler gewinnt zwar das Verständnis der Unregelmäßigkeiten nur bei einer sachlich angemessenen Gruppierung der Verba; er wird sich aber das einzelne Verbum mit seinen Eigentümlichkeiten viel fester außerhalb jenes Zusammenhanges einprägen, er wird z. B., wenn er nur im Zusammenhange die Reihe der Verba mit Fut. Med. gelernt hat, viel eher ein fehlerhaftes *ἀκούσω* bilden, als wenn er die Averboreihe von *ἀκούω* aufzusagen sich geübt hat. Dennoch dürfen die Repetitionen aus der Schulgrammatik selbst hinter denen aus dem Verbalverzeichnis nicht etwa ganz zurücktreten,

¹⁾ Wohl auf den Wunsch von Weiske im Philol. Anz. 1881 S. 618 ff.

denn bei einer ausschließlichen Benutzung des letzteren würde das Verständnis der Formbildungen allmählich schwinden und damit selbst die mechanisch gewonnene Sicherheit in der Kenntnis der Formen wieder in Frage gestellt werden. Dafs aber der Schüler bei der Repetition, die ihm durch das Verzeichnis ja gerade erleichtert werden soll, sich die Mühe mache, die beigedruckten Paragraphen der Grammatik nachzuschlagen, ist und bleibt ein frommer Wunsch.

Verf. denkt sich nun die Repetition aus diesem Verzeichnis als eine von O. III—O. II fortlaufende, täglich vorzunehmende. Wenn sie, wie der Verf. meint, jedesmal etwa 10 Wochen in Anspruch nehmen soll, so kommen auf den Tag 6—7 Verba. Diese Methode mufs aber auf die Dauer Lehrer und Schüler ermüden und so das Interesse für die Sache lähmen. Praktischer erscheint es mir, die Repetition, wenigstens in II, nur ein- oder zweimal wöchentlich vorzunehmen, dann aber gleich etwa 30 Verba zu absolvieren; diese Zahl oder besser die Dauer der Repetition läfst sich noch einschränken, wenn die regelmäfsigen Verba auf ω gestrichen werden, deren Flexion aus der Grammatik repetiert werden mufs = 34, ferner diejenigen, die überhaupt oder von denen die unregelmäfsigen Formen allzu selten sind (Nr. 21, 31, 37, 38, 73, 103¹⁾, 108, 115, 116, 122, 123, 138, 145, 150, 170, 171, 174, 179, 213, 228, 229, 246, 248, 253, 264, 268, 271, 280, 285, 307, 312, 330, 351, 364, 378), = 35. Nr. 387 kann fortfallen, da $\omega\nu\theta\omicron\mu\alpha\iota$ schon in Nr. 302 mitenthalten ist; auch Nr. 40 $\acute{\alpha}\pi\alpha\gamma\omicron\rho\epsilon\upsilon\omega$ ist überflüssig. Vermissen wird man $\acute{\alpha}\lambda\alpha\lambda\acute{\alpha}\zeta\omega$, $\epsilon\iota\kappa\acute{\alpha}\zeta\omega$, $\delta\pi\epsilon\iota\gamma\omicron\mu\alpha\iota$, $\nu\acute{\iota}\zeta\omega$, $\pi\lambda\acute{\upsilon}\nu\omega$. Das in Prosa seltene $\sigma\tau\eta\rho\acute{\iota}\zeta\omega$ ($\sigma\tau\eta\rho\acute{\iota}\zeta\alpha\iota$ bei Thuk. II 49) ist mit Recht fortgelassen, da es dem Schüler zu unleidlicher Verwechslung mit $\sigma\tau\epsilon\rho\acute{\iota}\sigma\kappa\omega$ beständigen Anlafs giebt. — Unter den nunmehr verbleibenden etwa 320 Verben sind viele, bei denen die Abweichung vom Paradigma geringfügiger Art ist, wie z. B. alle Depon. Pass., bei denen die einfache Angabe „D. P.“ genügen würde, ferner die Verba, die das Fut. Med. in aktiver, und solche, die es in passiver Bedeutung verwenden. Zu den ersteren gehört aber nicht $\xi\psi\omega$, denn $\epsilon\psi\eta\sigma\omicron\mu\alpha\iota$ Plat. Rep. 372c ist auch dem Sinne nach Medium; von den letzteren können bei der Repetition dem Schüler diejenigen erspart bleiben, bei denen neben dem medialen auch ein passives Fut. gebräuchlich ist, z. B. $\zeta\eta\mu\acute{\iota}\omicron\omega$, $\eta\tau\acute{\alpha}\omicron\mu\alpha\iota$, $\delta\rho\gamma\acute{\iota}\zeta\omega$, $\tau\iota\mu\acute{\alpha}\omega$. Dafs $\varphi\alpha\upsilon\omicron\upsilon\mu\alpha\iota$ (= werde erscheinen) häufiger sei als $\varphi\alpha\upsilon\eta\sigma\omicron\mu\alpha\iota$, ist nach der Auseinandersetzung bei Veitch S. 587 nur für die Historiker, aber nicht für die attische Prosa überhaupt gültig.

Zu einzelnen Verben bemerke ich noch Folgendes:

¹⁾ Wenn es nötig schien $\delta\upsilon\omega\pi\acute{\epsilon}\omega$ aufzunehmen, so durfte auch $\delta\upsilon\alpha\rho\epsilon\sigma\acute{\tau}\acute{\epsilon}\omega$, das in der 1. Aufl. steht, nicht fehlen. Die meisten der von Weiske a. a. O. als überflüssig bezeichneten Verba sind in der 2. Aufl. gestrichen, außer $\acute{\alpha}\rho\upsilon\omega$, $\gamma\eta\theta\acute{\epsilon}\omega$, $\delta\upsilon\omega\pi\acute{\epsilon}\omega$, $\kappa\lambda\acute{\alpha}\omega$, $\pi\acute{\alpha}\sigma\sigma\omega$, $\sigma\iota\zeta\omega$, $\varphi\alpha\upsilon\tau\acute{\alpha}\zeta\omicron\mu\alpha\iota$, $\chi\alpha\lambda\acute{\alpha}\omega$, $\kappa\lambda\acute{\alpha}\zeta\omega$, $\kappa\omicron\rho\acute{\epsilon}\nu\eta\mu\iota$.

Nr. 10 αἰδέομαι; da der Aor. ἠδέσάμην für den Schüler unwichtig ist, kann das Verbum einfach als D. P. bezeichnet werden. — 20: Die Übersetzung für ἀλέξομαι „räche mich“ ist zu eng; es heisst gerade wie ἀμύνομαι „verteidige mich“ (Xen. An. 1, 9, 11 bedeutet es „vergelt“). — 98: δαίωω hat ein Perf. δεδίαχα. — 158: ein Fut. steht Xen. Cyr. 6, 1, 12 ἐφηβήσω. — 205: κεκόρεσμαι steht Xen. Mem. 3, 11, 14. — 207: kommt κρεμῶ in Prosa vor? — 250: ὤμωξα ist gut attisch; s. Antiph. 5, 41. — 298: ἐποθέσθην steht im Widerspruch zu der Angabe von Veitch. — 301: πέπραγα heisst: „ich habe mich befunden“; vgl. v. Bamberg in dieser Ztschr. 1874 S. 17. — 342: bei τετάγμαi ist aufser ἐτετάχατο auch τετάχεται (Xen. An. 4, 8, 5) anzumerken. Die Übersetzung von τετάξομαι „werde geordnet werden“ ist unbegründet; Thuk. 2, 49 hat es sicher die Bedeutung „werde geordnet sein“ und Eur. J. T. 1046 Ar. Av. 657 kann es dieselbe haben. — 357: warum ist dem Aor. I Pass. von τρίβω ein kurzes ι zugeschrieben? Vgl. auch μίγνυμι und v. Bamberg a. a. O. S. 11. Vermisst habe ich noch die Form ἐστώς als Neutr. zu ἐστηκώς, den Opt. καθήμην neben καθοίμην, den Aor. συνελέχθην neben συνελέχην, die Form σώζω statt σώζω und σέσωμαι neben σέσωσμαι.

Das Verzeichnis ist nur zur Repetition der Formenlehre bestimmt; doch sind auch die wichtigsten Eigentümlichkeiten in der Konstruktion der Verba angegeben¹⁾. Vielleicht könnte ohne bedeutende Erweiterung des Buches und sicher sehr zum Nutzen des Schülers diese Berücksichtigung der Syntax weiter ausgedehnt werden. Denn noch in höherem Grade als bei der Formenlehre gilt es erfahrungsmässig bei der Syntax, dass Sicherheit im Gebrauch durch eine rein sachliche Zusammenstellung nicht gewonnen wird. Auch die allerwichtigsten phraseologischen Angaben könnte man passend anreihen²⁾.

Druckfehler habe ich aufser einer Menge ausgefallener Lesezeichen nur folgende bemerkt: Nr. 131 l. ἐπιμελητέον; S. 54/55 ist die Seitenzahl zu vertauschen; Nr. 240 l. μεμνῶμην, 303 l. πρώω, ἐπρίσθην.

Zum Schluss möchte ich noch hinzufügen, dass ich mit meinen Ausstellungen im einzelnen den Wert des Buches durchaus nicht herabsetzen will; vielmehr kann ich dasselbe, da es praktisch angelegt und gewissenhaft gearbeitet ist, entschieden empfehlen.

Berlin.

Arnold Krause.

¹⁾ Dazu möchte ich bemerken: αἰσχύνομαι τίνα, aber auch τι; ἀμαρτάνω fehle, sündige τινός ist undeutlich; ἀσχημῆτινά τινος nicht „entlasse“, sondern „lasse los, spreche frei“; ἄχθομαι und ἤδομαι auch mit ἐπι c. dat.; μεταμέλομαι „τινί und ἐπί τινι“; so allerdings bei Polyb. und Plut.; in klass. Prosa mit dem Partic.

²⁾ Vgl. das treffliche Buch von Weiske „Die griech. anomalen Verba“. 7. Aufl. Halle 1880.

- 1) K. Ploetz, Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. Achte, verbesserte und durch einen Anhang „Zur brandenburgisch-preussischen Geschichte“ vermehrte Auflage. Berlin, A. G. Ploetz, 1884. 517 S. Duodez. Geb. 2,50 M.
- 2) K. Ploetz, Hauptdaten der Weltgeschichte. Neunte Auflage. Berlin, A. G. Ploetz, 1884. 76 S. Duodez. 0,70 M.

Unter den Lehrbüchern, welche den geschichtlichen Stoff nicht in zusammenhängender Erzählung, sondern in übersichtlicher Gruppierung des thatsächlichen Materials darbieten, nimmt der „Auszug“ von Plötz wegen seiner Reichhaltigkeit und geschickten Anordnung eine sehr geachtete Stelle ein. Bei mäßigem Umfang umfaßt er das ganze Gebiet mit klar hervortretender Einteilung, berücksichtigt neben den Griechen, Römern und Deutschen auch die anderen geschichtlichen Völker ziemlich eingehend und erleichtert das Lernen durch verschiedenartigen Druck und Hervorhebung der wichtigen Zahlen. In der Reihe von Auflagen, welche das Buch erlebt hat, ist für Verbesserungen im einzelnen stets Sorge getragen worden; auch die beiden letzten Auflagen, nach dem Tode des Verf.s von Prof. O. Meltzer in Dresden besorgt, geben davon Zeugnis. Dennoch sind von der ersten Anlage her noch mehrere Mängel geblieben, durch deren Beseitigung die Brauchbarkeit des Buches sich noch erhöhen würde.

I. Gegenüber der politischen Geschichte erscheint die Kulturgeschichte mehr als billig zurückgedrängt. Allerdings sind bei Perikles und Augustus die in Kunst und Wissenschaft hervorragenden Zeitgenossen angeführt, und in den einleitenden geographischen Abschnitten sind die wichtigsten Bauwerke von Athen und Rom genannt, aber das sind nur Einzelheiten; eine Übersicht über die Entwicklung von Kunst und Wissenschaft bei den Griechen und Römern ist nicht gegeben. Und doch hat der Geschichtsunterricht des Gymnasiums die Verpflichtung, den Schülern die großen Leistungen der klassischen Völker auch auf geistigem Gebiet anschaulich zu machen, damit die Bedeutung, welche dieselben als Vorbilder für spätere Jahrhunderte gewonnen haben, begründet erscheine. Diese Darlegungen lassen sich mit der politischen Geschichte leicht verknüpfen, da die auf geistigem Gebiet hervorragenden Männer fast alle zu bestimmten politischen Ereignissen in persönlicher Beziehung stehen; das Lehrbuch aber muß wenigstens die Namen in bestimmter Gruppierung darbieten. Es könnte leicht sein, daß Schüler, die nach dem vorliegenden Buche unterrichtet werden, zwar über Brasidas, Lysander, Konon, Chabrias hinlänglich Auskunft zu geben vermögen, aber von Thales und Pythagoras, Alkaios und Simonides, Skopas und Praxiteles nichts wissen. In der neueren Geschichte haben die italienischen Künstler des 16. Jahrhunderts, Shakespeare, die französischen Schriftsteller des 18. Jahrhunderts Erwähnung gefunden; die deutsche Litteratur dagegen fehlt, vielleicht weil vorausgesetzt ist, daß die Schüler dafür einen besonderen Leitfadten haben.

II. In der politischen Geschichte kommt die Verfassungsgeschichte nicht überall zu ihrem Rechte. Beim Altertum ist sie ausreichend behandelt, nur die Organisation des römischen Kaiserreichs könnte eingehender dargelegt sein. Beim Mittelalter ist von der Ausbildung des Lehnstaates nur wenig gesagt; über die Verfassung des deutschen Reichs wäre bei der goldenen Bulle einiges hinzuzufügen, namentlich in betreff der Reichstage. Beim Eingang der neueren Geschichte müßte die Ausbildung des Beamtentums und der Verwaltung im absoluten Staat gegenüber den mittelalterlichen Ständen, später die Ausbildung des Verfassungsstaats angedeutet sein.

III. Besondere Aufmerksamkeit verdient die Frage, wie weit das Lehrbuch in der Darlegung der Ursachen und Wirkungen der großen geschichtlichen Begebenheiten gehen soll. Man könnte behaupten, daß dies ganz dem Unterricht überlassen bleiben müsse, daß das Lehrbuch nur die Thatsachen zu geben habe. Der Verfasser ist anderer Meinung gewesen, und mit Recht; nur ist das Streben, auch hier die wichtigsten Punkte klar hinzustellen, nicht mit voller Konsequenz durchgeführt worden. Hinsichtlich der Ursachen und Veranlassungen ist meistens das Nötige erwähnt, z. B. beim peloponnesischen Kriege, beim dreißigjährigen Kriege, bei der französischen Revolution, nicht aber bei der Völkerwanderung und der Reformation. Über die Wirkungen und Folgen jedoch ist nur bei der Eroberung Galliens durch Cäsar, bei den Kreuzzügen, beim Kriege von 1870 etwas bemerkt, und doch liegt gerade hier besonders das Lehrreiche der Geschichte. Da auch andere, sonst schätzbare Lehrbücher in diesem Punkte zu wünschen übrig lassen, glaubt Ref. auf Zustimmung rechnen zu dürfen, wenn er anknüpfend an das hier Gegebene einige weitere Vorschläge macht.

Die Folgen der Kreuzzüge sind S. 240 in sechs Punkten aufgezählt, doch scheint es, daß man, wenn nur die Hauptsachen klar hingestellt werden sollen, mit vier Punkten auskommen kann. An die Spitze gestellt ist mit Recht 1) Beförderung der Macht und des Ansehens der Kirche und des Papsttums. Darauf folgt 2) Vergrößerung der Hausmacht der Fürsten durch Erledigung vieler Lehen. Welche Fürsten sind gemeint? Eigentlich wohl nur die Könige von Frankreich; in den anderen Ländern Europas ist ein Zusammensinken des Lehnstaates nicht zu merken. Eine allgemeine Wirkung der Kreuzzüge ist dies nicht. Ebenso wäre zu streichen 3) Aufblühen selbständiger Gemeinden, die von den für die Wallfahrt Geld bedürftenden Herren die Freiheit erkaufen. Es sind wohl namentlich die Städte gemeint, aber die meisten Privilegien verdanken dieselben wenigstens in Deutschland und Frankreich den Königen, nicht dem ritterlichen Lehnadel. Die Kreuzzüge förderten den Aufschwung der Städte namentlich durch die Entfaltung des Handels, und dies ist auch als

vierter Punkt richtig erwähnt. Es folgt 5) Fortschritt der geistigen Bildung durch die im Orient gewonnenen neuen Anschauungen, 6) Ausbildung des Rittertums. Beides richtig; das Rittertum aber, welches so vielfach in den Dienst der Kirche tritt, möchte wohl besser gleich an den ersten Punkt angeschlossen werden. Es ergibt sich also folgende einfachere Fassung: 1) Erhöhtes Ansehen der Kirche und des Papsttums. 2) Ausbildung des Rittertums. 3) Aufschwung des Seehandels und Entwicklung der Städte. 4) Fortschritt der geistigen Bildung durch die im Orient gewonnenen neuen Anschauungen.

Ebenso möchte Ref. das, was S. 171 über die Wirkungen der Eroberung Galliens durch Cäsar in vier Punkten gesagt ist, einfacher so fassen: 1) Das römische Reich erhält eine bedeutende Erweiterung und einen „vier Jahrhunderte vorhaltenden Damm gegen die Überflutung der römisch-hellenischen Civilisation durch die germanischen Barbaren“. 2) Für spätere Jahrhunderte wird die Überleitung der Kultur des Altertums in das Mittelalter gesichert durch die Romanisierung der Kelten und die Erschließung Germaniens und Britanniens. 3) Cäsar gewinnt ein kriegstüchtiges, ihm ergebenes Heer, um „die notwendig gewordene Umgestaltung der römischen Republik in eine Monarchie“ durchzuführen.

Was S. 480 f. über die Wirkungen des Krieges von 1870 gesagt ist, ist bündig und zutreffend.

Ebenso müßten nun auch bei anderen epochemachenden Begebenheiten die Wirkungen angedeutet sein, etwa in folgender Weise: Geschichte der Entdeckungen: 1) Die Ausbreitung des Christentums und der europäischen Kultur über die ganze Erde ist fortan ermöglicht. 2) Die Produkte aller Erdteile können bei vervollkommneter Schifffahrt für Handel und Industrie verwertet werden. 3) Im europäischen Staatensystem kommen die Seemächte durch Gründung von Kolonien zu besonderer Geltung. 4) Die Wissenschaften, besonders Erdkunde und Naturwissenschaft, werden bereichert.

Geschichte der Reformation (beim Jahre 1555): 1) Die Reinigung und Veredlung des religiösen Lebens ist von Deutschland aus angeregt und geht weiterer Durchführung entgegen. 2) Die Wissenschaften haben neues Leben gewonnen und verbreiten sich durch verbessertes Schulwesen. 3) Das europäische Staatensystem bildet sich aus durch die politischen Kämpfe, welche sich an die Veränderungen auf kirchlichem Gebiet anknüpfen.

Dreißigjähriger Krieg: 1) Deutschland ist verwüstet und politisch geschwächt. 2) Die Religionsfreiheit in Deutschland und dem übrigen Europa ist gesichert. 3) Frankreich tritt an die Spitze des europäischen Staatensystems.

Französische Revolution (beim Jahre 1795): 1) Frankreich ist nach entsetzlichen inneren Kämpfen zu einer neuen, noch wenig gesicherten Staatsordnung gelangt. 2) Frankreichs Er-

oberungslust gefährdet den Bestand des europäischen Staatensystems. 3) Im Innern der Staaten macht sich das Streben nach konstitutionellen Verfassungen geltend.

In ähnlicher Weise müßten die Wirkungen auch bei den wichtigsten Begebenheiten der alten und mittleren Geschichte zusammengefaßt werden, überall aber nur in kurzen Andeutungen, welche die Erklärung des Lehrers voraussetzen. Es ist außerdem noch reichlich Gelegenheit, die Wirkungen einzelner historischer Erscheinungen, z. B. der lykurgischen Verfassung, der römischen Censur, und einzelner wichtiger Ereignisse, z. B. der Schlacht bei Cannae, zu besprechen, ohne daß das Buch dazu die Anweisung giebt. Da ist das am Platze, was die im Jahrgang 1883 dieser Zeitschrift veröffentlichte Abhandlung von F. Noack über den Geschichtsunterricht fordert (S. 280), daß die Schüler durch dialogische Besprechung dahin geführt werden sollen, „Ursachen und Wirkungen zu erkennen, Plan und Zweck der Handlungen historischer Personen zu finden, Staaten und Völker als lebendige Organismen zu verstehen und ihre Entwicklung als eine notwendige, durch bestimmte Einflüsse geregelte, bald geförderte, bald gehemmte Bewegung zu betrachten“. Aber am Ende größerer Abschnitte wird die Stütze des Lehrbuchs mehr als bisher üblich eintreten müssen, damit die Aneignung fester Gesichtspunkte erreicht werde, damit die Geschichte dem reiferen Schüler als Wissenschaft entgegenetrete, welche die Einzelheiten zu allgemeinen Resultaten zusammenfaßt, damit andererseits auch ein Übermaß der Betrachtungen neben den zu erlernenden Thatsachen vermieden werde. Die Feststellung dieser allgemeinen Gesichtspunkte in großen und einfachen Zügen ist nicht eben leicht; die Einigung darüber ist vorläufig noch eine erst zu lösende pädagogische Aufgabe. Beachtenswertes Material dazu, aber mit viel zu künstlichen Einteilungen, bietet das von F. Noack a. a. O. erwähnte Lernbuch von E. Dahn (vgl. in demselben Jahrgang S. 362). Was in dem hier vorliegenden Auszug bereits geboten ist, zeigt, daß der Verfasser keineswegs nur eine chronologische Zusammenstellung der Data im Sinne gehabt hat. Bei einigen Partien der neueren Geschichte, namentlich bei dem Koalitionskrieg 1792–97 und bei den Ereignissen der Jahre 1848–52, ist allerdings die Gruppierung des in sich Zusammengehörigen noch nicht zu ihrem Rechte gekommen, sondern die chronologische Anordnung maßgebend geblieben.

IV. Noch mögen einige Bemerkungen zu dem recht reichhaltig gegebenen Material der alten Geschichte gestattet sein. Bei der Übersicht über die Kolonisation der Griechen fehlt die zweite Kolonisationsperiode, in welcher Italien, Sicilien, die gallische und spanische Küste, die Pontusländer kolonisiert wurden; nur die Gründungen von Syrakus, Tarent, Kyrene werden erwähnt. Die Bekämpfung der Tyranis durch Sparta ist besprochen, aber

es fehlt die Angabe der wichtigsten Tyrannen, nicht einmal Periander ist genannt; Polykrates und Theagenes kommen an andern Stellen beiläufig vor. Bei der solonischen Verfassung fehlt die wichtige Bestimmung, daß der Rat über die von der Volksversammlung zu entscheidenden Angelegenheiten ein *προβούλευμα* zu fassen hat. Bei Kleisthenes S. 58 wären einige der athenischen Ämter, die durch das Los besetzt wurden, zu nennen und im Gegensatz dazu die Erwählung, nicht "Ernennung" der Strategen zu betonen. S. 81 könnte zu den Worten "Philipp, der seine Macht fortwährend weiter ausdehnt" hinzugefügt werden: 353 Eroberung von Methone, 352 Besetzung von Pagasai. Nicht richtig ist es, daß Olynth fiel, ehe die athenische Hilfe anlangte. Die in der siebenten Auflage noch erwähnten Prozesse gegen Philokrates und Aischines (343) hätten nicht gestrichen werden sollen. Bei Chaironeia kämpften auch Peloponnesier mit gegen Philipp. Daß Athen nach dem chremonideischen Kriege den makedonischen Königen zinspflichtig geblieben sei, ist eine zu weit gehende Behauptung¹⁾. In der römischen Geschichte sind die Regierungszeiten der Könige zu streichen; der Ausdruck "römische Legende" ist durch "römische Sage" zu ersetzen. Die nach Mommsen gegebene Anordnung der servianischen Klassen entspricht nicht durchweg den Quellen; die fünfte Klasse hatte 30, nicht 28 Centurien. Die Eroberung von Luceria durch Papirius Cursor 319 ist zu bezweifeln. Die Gesetze des C. Gracchus sind am besten nach den lateinischen Bezeichnungen zu merken: *lex agraria*, *lex frumentaria*, *lex militaris*, *lex de capite civium Romanorum* etc. Bei Sullas Sieg über die Samniten ist die Angabe „am collinischen Thore“ hinzuzufügen, bei Sullas Tod die Phthiriasis gar nicht zu erwähnen.

Die vorstehenden Bemerkungen sollen bezeugen, daß Ref. an der fortschreitenden Vervollkommnung eines verbreiteten Lehr-

¹⁾ Der Freundlichkeit meines Kollegen Dr. E. Schmidt verdanke ich noch folgende Bemerkungen zur griechischen Geschichte: S. 40 zu "Nachkommen des Lykeus und der Hypermetra" ist Perseus zu erwähnen. S. 45: die Dorer wohnten in dem Bergland am Oeta, nicht "Othrys und Oeta". S. 47: das patriarchalische Königtum wäre genauer zu charakterisieren (oberster Priester, Richter und Anführer, Beratung mit den Edlen, Volksversammlung zu Mitteilungen berufen). S. 49: die Spiele, das delphische Orakel und die Amphiktyonien sind als nationale Einigungsmittel zusammenzufassen. S. 70: bei den Bundesgenossen der Athener ist hinter Plataeae einzuschalten Naupaktos. S. 72: Brasidas ist nicht Anführer der Spartaner auf Sphakteria, sondern befehligt nur ein Schiff (Thuk. 4, 11). S. 76: Konon wird im Hafen von Mytilene eingeschlossen. S. 77: "Die vereinigten Bürger ziehen gegen Eleusis, wo die meisten der Dreißig niedergemacht werden; dann allgemeine Amnestie. Die Demokratie (ohne Besoldungen) wird wiederhergestellt; Revision der Gesetze unter dem Archon Eukleides". Die Verschwörung des Kinadon in Sparta ist nicht erwähnt. Agesilaos schlug am Paktolos die Reiter des Tissaphernes, nicht ihn selbst. Lyander fiel bei Haliartos im Kampf gegen die Thebaner. Geburtsjahr des Demosthenes 384. Bei Issos fiel die Gemahlin des Dareios in die Hände des Siegers, nicht die Gemahlinnen.

buches, dessen Brauchbarkeit er selbst erprobt hat, aufrichtigen Anteil nimmt. Für die schwierige Aufgabe, das große Gebiet der Geschichte mit dem Gedächtnis so zu umfassen, daß die gründliche Kenntnis der Einzelheiten nicht verloren geht, ist dieses Buch ein wertvolles Hilfsmittel, wenn es stets dem frei gestaltenden Vortrage des Lehrers dienstbar bleibt und nicht zu einem äußerlichen Lernobjekt gemacht wird. Dagegen hat sich auch der Verf. mit dem nicht ganz glücklich gewählten Titel „Auszug aus der Geschichte“ und mit den zugefügten Anmerkungen, welche auf die wichtigsten neueren Werke hinweisen, verwahren wollen.

Daß am Schluß die Übersicht der Begebenheiten bis auf die Gegenwart herabgeführt ist, wird als dankenswerte Zugabe anzuerkennen sein. Der Anhang über die brandenburgische Geschichte, welcher den ersten Auflagen beigegeben, später in Wegfall gekommen war, ist zweckmäßig wiederhergestellt, hätte jedoch einige Erweiterungen erfahren können. Der Ausdruck „Scheinkauf“, welcher von dem Übergange der Mark an die Hohenzollern 1415 gebraucht ist, wird durch das, was S. 266 des Buches darüber gesagt ist, widerlegt.

Der unter dem Titel „Hauptdaten“ gegebene Auszug ist ein brauchbares Hilfsmittel für schwächere Schüler oberer Klassen und kann in Quarta und Untertertia unbedenklich dem Unterricht zu Grunde gelegt werden.

Lübeck.

Max Hoffmann.

K. L. Roth, Römische Geschichte nach den Quellen erzählt. In zweiter, neu bearbeiteter Auflage herausgegeben von Dr. Adolf Westermayer. 2 Teile mit 40 Originalabbildungen, 3 Münztafeln und 3 Karten. Nördlingen, Beck'sche Buchhandlung, 1884—1885.

Daß die griechische wie die römische Geschichte von dem bewährten Pädagogen K. L. Roth eine Neubearbeitung erfahren haben, ist durchaus erfreulich; der in ihnen angeschlagene Ton wie die Wärme der Darstellung haben sie zu einer recht empfehlenswerten Gabe für die Jugend gemacht. Ob nun aber bei dieser neuen Auflage die richtigen Grenzen zwischen Neubearbeitung und Berichtigung einerseits und gänzlicher Umgestaltung andererseits besonders bei der vorliegenden „Römischen Geschichte“ innegehalten worden sind, ist fraglich. Es ist gewiß zu billigen, daß ein Abschnitt über die geographischen und ethnologischen Verhältnisse Italiens hinzugefügt worden ist; doch tritt wohl auch hierbei schon die Neigung des Bearbeiters, die Haltung des Ganzen etwas höher hinaufzuschrauben, dem Primaner recht viel zu bieten, ziemlich deutlich hervor. Gerade dieses bedauert Ref. Denn diesem Bedürfnis kommt doch z. B. die Römische Geschichte von C. Peter so ausreichend entgegen, daß man keinen Mangel empfindet, während allerdings für die mittlere Stufe der Schüler weniger gesorgt ist, und mir scheint die ursprüngliche Absicht des Verf.s gerade auf dieses Ziel gerichtet gewesen zu sein. Von diesem Gesichtspunkte aus halte ich natürlich auch die Erweiterung der Abschnitte über Verfassungs-

geschichte, die Hinzufügung der litterargeschichtlichen und kunsthistorischen Kapitel, vor allem aber die im 2. Bande gegebene Vervollständigung der römischen Kaisergeschichte — dieses „der Jugend meist zu wenig bekannten Abschnittes der Geschichte“, den, wie der Bearbeiter mit Bedauern hinzufügt, der Unterricht „aus Mangel an Zeit“ (nicht etwa aus pädagogischen Gründen?) etwas stiefmütterlich zu bedenken pflegt — für eine Verschiebung des ganzen Standpunktes. Doch darüber mit dem Bearbeiter weiter zu rechten, nachdem die vollendete Thatsache einmal vorliegt, wäre zwecklos. Gehen wir vielmehr auf seine Anschauungen ein und betrachten wir unter dieser Voraussetzung die Arbeit. Im großen und ganzen ist dieselbe durchaus gelungen. Die Erzählung ist ebenso lebendig wie anschaulich; der enge Anschluss an die Quellenschriftsteller beeinträchtigt die einheitliche Auffassung und die zweckmäßige Gruppierung nicht. Die Ausstellungen, die zu machen sind, betreffen nur unwesentliche Einzelheiten, die aber bei einer etwa erscheinenden neuen Auflage doch wohl Berücksichtigung verdienen möchten. Bei der geographischen Übersicht, welche ein ziemlich vollständiges Bild Italiens bietet, sind einige Inkonsequenzen zu verbessern. Manche Orte wie (S. 5) Brescia, Bologna, Pavia, Lodi, Turin sind nur mit ihrem modernen Namen, andere nur mit ihren antiken wie z. B. Mutina, Placentia, andere mit beiden Bezeichnungen z. B. Tergeste (Triest), Patavium (Padua) benannt. Ähnliche Inkonsequenzen finden sich auch später mehrfach. Z. B. wechselt die Schreibweise Zensor und Censor, Klaudius und Claudius, Cyrene und Kynoskephalä u. s. w. u. s. w. fortwährend ohne irgend welchen ersichtlichen Grund. Ein festes Prinzip ist in der Aufzählung der Städte nicht zu erkennen. Wenn in Etrurien Volaterrae und Volsinii erwähnt werden mußten, dürften doch wohl Clusium, Arretium, Pistoria und Sutrium nicht fehlen, zumal da sie ja doch später im Texte auf S. 60, 183, 378, 136 angeführt werden, und ebenso sonderbar ist es, wenn in Latium Aricia und Tibur erwähnt werden, daß Lavinium, Gabii u. a. fehlen. Der Zweck der geographischen Übersicht ist doch hauptsächlich der, auf die folgende Lektüre vorzubereiten. — Größte Genauigkeit im Ausdruck ist bei einem Schulbuche ein wesentliches Erfordernis. Einen falschen Begriff von den Abritten erweckt doch gewiß der Satz (S. 6): „Mittelitalien . . . ist durch das Gebirge, die heutigen Abruzzen, in eine schmalere östliche und eine breitere westliche Hälfte zerlegt“. Demzufolge trennen die Abruzzen auch Etrurien von Umbrien? Ich würde das nicht hervorheben, wenn sich derartige kleine Ungenauigkeiten nicht häuften. Z. B. auf derselben Seite: „die Osker, als welche die Samniten, Hirpiner und Frentaner zu betrachten sind“. Abgesehen von der unvollständigen Aufzählung oskisch sprechender Völkerschaften, sind denn Hirpiner und Frentaner nicht bloß Stämme der eigentlichen Samniten? S. 14. Die Vestalinnen

sind zu beständiger Ehelosigkeit verurteilt? Bei der Aufzählung der Priesterämter auf S. 9 dürfen die Fetialen schon deshalb nicht fehlen, weil sie auf S. 37 ja erwähnt werden. Die Augurn vermisst man auch, während sie doch S. 40 ohne nähere Erklärung auftreten. S. 104 wird die Schlacht an der Allia auf den 16. Juli angesetzt. Wenn der Verf. durchaus diese Angabe festhalten wollte, hätte er das üblichere Datum wohl in Klammern hinzufügen können. Zahlen wie 70 000 Mann prägen sich in Ziffern leichter dem Gedächtnis ein als in Buchstaben. Oft fehlen aber durchaus nötige Zahlenangaben, z. B. bei der Schlacht von Chäronea und Orchomenos (S. 331). Auf S. 126 geht die Abhängigkeit von der Peterschen Darstellung (3. Aufl. S. 238) etwas weit, wenn T. Quinctius auch hier mit Götz von Berlichingen verglichen wird. Bei der Darstellung des Streites zwischen L. Papirius Cursor und Q. Fabius Maximus Rullianus ist nicht genau genug verfahren. Zunächst durfte nicht unerwähnt gelassen werden, daß Fabius von den Samnitern zur Schlacht gereizt wurde. Die Motivierung: „unzufrieden mit dem Hinweis auf den rühmlichen Ausgang der Unternehmung befahl er den Liktores“ ist ganz verkehrt. Die Bezeichnung des Fabius als „eines jungen Mannes“ giebt ein falsches Bild. Fabius war 331 schon Ädil, 322 Konsul, folglich, wenn es auch vor der lex Villia annalis nicht so genau mit dem Alter genommen worden sein mag, doch sicherlich kein junger Mann mehr in unserem Sinne des Wortes. Die Absetzung, die trotz der Verzeihung der Diktator über ihn verhängte, durfte doch auch nicht übergangen werden. In der folgenden Darstellung hätte ein Wort der Mißbilligung über das Verfahren der Römer nach der Niederlage in den furculae Caudinae auch Platz finden können. Doch es würde zu weit führen, in dieser Weise das ganze Buch durchzugehen. Möge der Herausgeber bei einer neuen Auflage das Ganze noch einmal recht gründlich durcharbeiten!

Als ein empfehlenswerter Vorzug sind die bildlichen Beilagen zu betrachten, welche teils Porträts (Hannibal, Scipio Africanus major, Cicero, Pompejus, Caesar, Antonius u. a.), teils Szenen aus dem öffentlichen Leben (opfernde Vestalin, Lagerscene, Konsul, Suovetaurilienopfer, Szenen aus dem Markomannenkriege), teils Rekonstruktionen von Stadtansichten (Rom zur Zeit der Republik, Ardea, Syrakus im 3. Jahrh. v. Chr., Rom zur Zeit Aurelians) darstellen.

Berlin.

Fr. Wagner.

K. Dorenwell und A. Hummel, Charakterbilder aus deutschen Gauen, Städten und Stätten. — Land und Leute in Nord-Deutschland. 2 Teile. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt, 1885. 13 Lieferungen. 640 S. 8. geh. 8 M.

„Unter Mitwirkung kundiger Fachmänner“ und nach dem Grundsätze „schon vorhandene Schilderungen einzelner charakteristischer Gegenden, die sich durch besondere Sachkunde und Anschaulichkeit auszeichnen, zum Zweck unseres Werkes mit

herbeizuziehen“ — dazu summarische Quellenangaben, die aber nicht recht erkennen lassen, was eigene und was von andern geleistete Arbeit ist. Also ein redaktionell überarbeitetes Sammelwerk zum Teil von schon vorhandenen lokalkundlichen Leistungen und auch ein wenig beeinflusst von der lokalkundlichen Begeisterung, aus einem Wenig ein Viel zu machen, die der Neigung nicht widerstehen kann, einem kleinen Orte in Ermangelung anderer Attribute nachzurühmen, dafs er der Sitz eines Konsistoriums, des Kreishauptmanns und des Amtsgerichts ist. (Otterndorf ist diese glückliche Stadt.) Die Klippe, bei der Städtebeschreibung in das Gebiet der Reisebücher zu geraten, haben die Verfasser überhaupt mindestens recht hart gestreift. Man hört da von allerlei Kirchen, Rat- und Wohnhäusern, Hotels, „die alle Bequemlichkeiten der Neuzeit bieten“, wobei man sich aber fragen mufs: was damit beginnen? — zumal wenn man diese Dinge nicht selbst gesehen hat. Die grosen Züge der Städtebilder sind hingegen keineswegs immer packend hervorgehoben. Auch die geschichtlichen Ausführungen tragen vielfach den Charakter des Auszugs aus den brauchbarsten örtlichen Quellen und scheinen für das Gedeihen des Ganzen nicht genug verarbeitet zu sein. Wenn dem ungeachtet das Werk in dem grosen Konkurrenzverfahren der „Charakterbilder“ einen nicht üblen Platz einnimmt, so dankt es dies den Landschaftsschilderungen, welche wenigstens bei den Gegenden, die Ref. aus eigener Anschauung kennt, die Stimmung des Landschaftsbildes ganz vortrefflich wiedergeben. Stimmung bei dem Leser zu erwecken, sind auch oft die zahlreich eingestreuten Gedichte geeignet, nicht jedoch das als ostfriesische Sprachprobe gegebene langatmige Gedicht S. 289—292 des I. Teiles „Tohuus“ von A. Müller, das durch die höchst überflüssige Übertragung von G. Müller nicht schöner wird. Es ist nämlich nicht etwa in friesischer Sprache geschrieben, sondern in domestiziertem Plattdeutsch. — Eine redigierende Hand wird noch an etlichen Stellen Beschäftigung finden, z. B. auf S. 289 des I. Teiles „die vom „festen Wall“ herübergekommenen heifsen noch lange „fremde“ und vermischen sich sehr langsam mit der alten Bevölkerung, deren Namen man eben nur hier findet; auf Juist ist er Bredeu, auf Norderney Kafs (soll wohl heifsen Rafs) und Kluing“. Wenn diese nicht klare Fassung sagen will, dafs die drei Namen die Stammesnamen par excellence sind, so ist das nach der Frequenzliste der Träger bei dem zweiten nicht richtig, und auch der dritte ist falsch geschrieben. — Eine „hamburgisch-deutsche Flagge“ (S. 229) giebt es nicht. Löblich ist die in der Vorrede ausgesprochene Tendenz des Werkes, das später eine Ergänzung für die anderen Teile unseres Vaterlandes erfahren soll.

Norden.

E. Oehlmann.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Gedächtnisrede auf Friedrich Wilhelm Gustav Kiefßling.

Hochgeehrte Versammlung! Das Leben des hochverdienten Freundes und Fachgenossen, zu dessen Gedächtnisfeier wir uns heute versammelt haben, bietet uns ein so zu sagen typisches Bild der Stellung des Gymnasiallehrers im öffentlichen Leben. Ausgerüstet mit einem gediegenen philologischen und historischen Wissen, vertraut mit der Methodik der übrigen Gymnasialwissenschaften, in enger, immer thätiger Verbindung mit der evangelischen Kirche, von den Behörden mit der Lösung schwieriger Aufgaben in der Verwaltung und Aufsicht beauftragt, geehrt durch das Vertrauen der Kommunen, in stetem und regem Verkehr mit den Koryphäen der Wissenschaft, die Verdienste der Kollegen und Freunde mit herzlicher Offenheit anerkennend, die idealen Zwecke humanitärer Verbindungen mit Eifer fördernd, dehnte er seine Wirksamkeit von einem Mittelpunkt nach vielen Seiten menschlicher Kultur segensreich aus. Den Keim dazu hatte das Vaterhaus in ihn gepflanzt. In ihm wurde Friedrich Wilhelm Gustav Kiefßling am 13. Juni 1809 in Zeitz geboren, einer Stadt, welche damals als Hauptort des säkularisierten Stifts Naumburg-Zeitz zu dem Königreich Sachsen gehörte. „Meine Eltern“, so erzählt er selbst in einer Biographie, die er zu schreiben begonnen, aber nur bis zu seiner ersten festen Anstellung fortgeführt hat, „waren der damalige Konrektor an der Stiftsschule, Johann Gottlieb Kiefßling, und Amalie, geb. Schindler, Tochter eines Predigers, dessen Witwe in Zeitz lebte. Ich war das zweite Kind meiner Eltern. Vor mir war ihnen ein Sohn und nach mir wurden ihnen noch vier Töchter geboren, von welchen Geschwistern nur das jüngste, die verwitwete Dr. Freyer in Greifswald, noch am Leben ist. Aus der Zeit meiner Kindheit hat mein Gedächtnis besonders treu bewahrt das Andenken an unsere treue Dienerin, die „alte Christel“, die bis zu ihrer Dienstunfähigkeit in unserem Hause blieb, uns Kinder sämtlich erzogen hat und zuletzt mit ihren Ersparnissen sich in den sogenannten „reichen Spital“ einkaufte, in welchem sie auch in hohem Alter verstorben ist. Obwohl von Gestalt unansehnlich und etwas verwachsen, hatte sie ein rasches, gewecktes Wesen, welches uns Kinder an sie fesselte und zu unserer Bildung und Gewöhnung vorteilhaft beitrug.

Auch nahm ich ein besonderes Interesse an den Beschäftigungen der Mitbewohner unseres Hauses. Meine Eltern bewohnten bis zum Jahre 1820, wo mein Vater, nunmehriger Rektor des Stiftsgymnasiums, die mit diesem Amte verbundene Dienstwohnung im alten Kloster bezog, nach einander zwei Bürger-

häuser, deren Besitzer das Gerberhandwerk in schwunghafter Weise betrieben. Hier sah ich nun stundenlang den Hantierungen und Verrichtungen der arbeitenden Gesellen — die nach ihrer Heimat benannt wurden, z. B. Hannoveraner — aufmerksam zu und prägte mir die genetische Reihenfolge derselben vom rohen Zustande des Fabrikats bis zu seiner zum Verkauf und Gebrauch fertigen Vollendung fest ein. Im späteren Knabenalter lernte ich so den ganzen Hergang bei der Buchbinderei und bei Gelegenheit einer Reise nach Mansfeld das Verfahren beim Bergbau und in der Schmelzhütte kennen. Diese Neigung hing mir später noch bei meinen Dienstreisen in Thüringen sehr an, doch habe ich sie nach und nach fallen lassen. Zu eigenen Hervorbringungen und sogenannten Liebhabereien zog's mich niemals. Ich war weder Schmetterlingsjäger, noch pappte ich, oder trieb Blumenzucht. Ich hatte wenig realistischen Trieb“. Vier Jahre alt, sah er in seiner Vaterstadt einen Strafsenkampf zwischen Franzosen und Kosaken und zwei Jahre später war er Zeuge des Friedensfestes, bei welchem die Mauern mit Karrikaturbüsten von Napoleon geschmückt waren. „In derselben Zeit“, so fährt er selbst fort, „wurde das bei der Teilung Sachsens an Preußen abgetretene Stift Zeitz von preussischen Truppen besetzt und an allen Thoren und öffentlichen Gebäuden unter Trommelschlag die preussischen Adler — damals Kukuk genannt — angeschlagen, welche am anderen Morgen mit Kot beworfen waren, ohne dafs jedoch darüber ein Aufsehen gemacht wurde. Nach dem Kriege kam ich in das Kupfersche Privatinstitut, nachdem ich mir schon zu Hause manche Vorkenntnis mit Leichtigkeit angeeignet hatte. Hier waren sehr gute Lehrer, die mir auch schon Latein beibrachten, an welchem Unterricht auch einige Mädchen Teil nahmen. Michaelis 1817 wurde ich der Stiftsschule übergeben, die damals gelehrte und allgemeine Stadtschule war. Neben ihr gab es nur noch eine Armenschule. Ich wurde sogleich nach Quarta gesetzt mit meinem zwei Jahre älteren Bruder. Die Schülerzahl betrug 70. Der Klassenlehrer, Magister Rebs, zugleich Kantor an der Stadtkirche, war der Klasse disciplinär nicht gewachsen, wurde aber von den Schülern seiner grossen Freundlichkeit wegen geliebt. Meisterhaft erteilte er den Unterricht im Rechnen nach der pestalozzischen Methode, die wir mit grosser Leichtigkeit erfassen lernten. Als Kuriosum erwähne ich, dafs die Klasse kombiniert mit Quinta Unterricht in der Gesundheitslehre nach Fausta Gesundheitskatechismus erhielt. Bei diesem Unterricht, welchen der Quintus gab, wurde eigentlich nur Unsinn gemacht, weshalb auch stets die Mehrzahl der Schüler fehlte. Die Ordnung wurde nur einigermafsen durch den Stock aufrecht erhalten. Den Unterricht im Lateinischen und Griechischen gab ein sogenannter Kollaborator nach dem kleinen Bröder, dem Gedike, dem Flaccius und der Grammatica Marchica. Schriftliche Übungen wurden nicht gemacht, nur zuweilen an der grossen Wandtafel. Bald nach meinem Eintritt in das Gymnasium wurde am 31. Oktober das 300jährige Jubiläum der Reformation mit einem Auszug sämtlicher Schulen nach dem bei Zeitz auf einem Berge liegenden Kloster Bosau gefeiert, vor welchem Luther auf einem Hügel gepredigt hatte. Jedes Kind erhielt eine zinnerne Medaille. Das Fest wurde würdig geleitet durch den Stiftsuperintendenten, Geheimrat Delbrück, und machte auf alle einen tiefen, bleibenden Eindruck. In Tertia nahm unsere Stiftsschule erst einen gymnasialen Charakter an. Der Ordinarius, Magister Dähne aus Gottfr. Hermanos Schule, hielt eine treffliche Disciplin, obwohl er sehr kränklich

war. In den alten Sprachen traten schriftliche häusliche Übungen ein, die vom Lehrer gewissenhaft korrigiert wurden. Gelesen wurden Cornelius, Eutrop und Cäsar; einige Stunden waren mit Sekunda kombiniert. Grammatik war die Hauptsache. Unser alter Rektor, Müller, Herausgeber des Lycophon, kam jeden Montag in die kombinierte Klasse und erledigte etwaige Disziplinarfälle, die meistens darin bestanden, daß die Sekundaner mißliebige Tertianer wegen Plaudereien beim Gottesdienste anzeigten. Doch wurden auch die Sekundaner von ihm mit kaustischem Humor gescholten, wenn sie sich beim Vertieren und Exponieren vor den Tertianern blamierten. Er nannte sie dann gelehrte, dumme Jungen zu unserem stillen Gaudium. Mit der Übernahme des Rektorats durch meinen Vater wurde in der Anstalt eine Erhebung auf den preussischen Fuß angebahnt. Es traten strengere Versetzungen ein; doch waren dieselben noch lange sehr mild. Als Konrektor trat an meines Vaters Stelle K. Fr. Weber, Herausgeber des Lucanus, vorher Lehrer am Fellenbergschen Institut in Hofwyl. Durch ihn wurde der Standpunkt der Sekunda unter schwerem Kampf wesentlich gehoben. Unter ihm wurden zuerst Extemporalien in der Klasse geschrieben. Er führte die Lektüre des Homer ein, gab aber dazu unbegreiflich Monate lang eine litterarhistorische Einleitung, die endlich durch eine Trommelei abgeschnitten wurde, weil die Schüler sich nach der Lektüre geradezu schüteten. Mit Prima kombiniert wurden Virgil und Ciceros Briefe gelesen, gesondert Ovid, Terentius, Ciceros Reden, im ganzen in der Regel 12 Stunden. Für die Mathematik wurde ein besonderer Lehrer, Prof. Junge, angestellt und mit den ersten Elementen begonnen. Der neue Lehrer, welcher eine leidenschaftliche Herbhheit besaß, wußte seinem Fach Autorität zu verschaffen. Manche Schüler, welche weniger gute Grammatiker waren, ergriffen die Mathematik mit Feuerifer und leisteten schnell Ausgezeichnetes. Ich war anfänglich gleichgültig, doch bald aus Sorge um meine Versetzung nach Prima kam ich auch in einen guten Zug, so daß ich später in Prima sogar eine mathematische Prämie, Euclidis elementa, erhielt. Mir wurde überhaupt das Fortschreiten durch eine glückliche Begabung sehr leicht, was die Folge hatte, daß ich weniger anhaltend studierte. Ich begann mancherlei, und da ich mich schnell orientierte, so ließ ich wieder ab. In Sekunda war ich im Griechischen der festeste Grammatiker und machte im Extemporale höchst selten einen Fehler. Ebenso leistete ich in der Geschichte immer Tüchtiges. Als besondere Liebhaberei trieb ich litterarische Biographie, wozu mir die Stiftsbibliothek, welche mein Vater unter sich hatte, reichen Stoff darbot. In allen Geschichtsstunden war ich gegenwärtig. Als ein Mitschüler an der Bibliotheksthüre eine lateinische Bemerkung angeschrieben hatte, machte ich meinem Verdrafs darüber durch folgendes Distichon Luft: Aonidum qui vult sibi templa patere deorum, a foribus sacris temperet ante manum. Ostern 1823 wurde ich mit meinem Bruder nach Prima versetzt. Damals war der Kursus in Prima dreijährig. Da ich noch sehr jung war und im dritten Jahre etwas zu kränkeln anfing, so hielt mich mein Vater noch ein viertes Jahr auf der Schule zurück. In Prima war mein Vater mein Hauptlehrer. Bei ihm legte ich einen guten Grund im Lateinischen, im Schreiben und im Sprechen, besonders durch die sogenannten Korrigier-Skripta, die in Übungen im Übersetzen deutscher Klassiker bestanden und von dem Lehrer mit der ganzen Klasse durchgenommen wurden, wobei ein Schüler die vorbereitete Übersetzung vorlegte,

an welche sich nun die weitere Beschäftigung mit der Klasse anschloß. Von großem Nutzen waren hier auch die sogenannten Monatsarbeiten, welche in Zeiträumen von 1—2 Monaten dem Rektor von den Schülern der Reihe nach in der Klasse vorgelegt und auf der Stelle durchgesehen wurden. Durch einschlagende Fragen gewann der Rektor schnell mit bewundernswürdiger Sicherheit ein Urteil über den Wert der vorgelegten Arbeiten. Diese Methode war nur möglich bei umfassender Vertrautheit mit allen Schriftstellern, die irgend in dem Kreise der Privatlektüre eines Primaners liegen konnten. Einzelne ausgezeichnete Schüler übergaben dem Rektor auch lateinische Kommentare, welche sodann von ihm einer häuslichen Korrektur unterworfen wurden.“ Die Thätigkeit des Rektors fand die Anerkennung des Kgl. Ministeriums. Während Kiefsling in Prima saß, hielt der Geheime Regierungsrat Johannes Schulze eine Revision der Anstalt ab, welche einen bleibenden Eindruck hinterließ und dem Vater eine auszeichnende Anerkennung durch die Verleihung des Titels eines Kgl. Professors brachte. Es nahte jetzt die Zeit heran, in der Kiefsling die Universität beziehen sollte. Der Vater hatte zunächst an Leipzig gedacht; aber der Konrektor Max Schmidt und der Prorektor Kahnt, zwei ausgezeichnete Schüler Reisis, bewirkten, daß Halle den Vorzug erhielt.

Nicht ganz 18 Jahre alt ging Kiefsling mit dem Zeugnis unbedingter Reife (Nr. 1) dorthin ab. Der langjährige Streit zwischen Büchh und Hermann, in dem die deutsche Philologie sich in zwei scharf getrennte Lager geschieden hatte, war damals nicht zum Abschlusse, aber durch Abgrenzung der Gebiete zum Stillstande gekommen. Reisis Verehrer sahen in ihm den geistigen Heros, der die unvermittelten Gegensätze in eine höhere Einheit zusammenfassen werde. An diesen Kreis schloß sich K. an. Er trat in Reisis societates ein. Die Zulassung, der ein Examen vorherging, galt als Auszeichnung. Er empfand aber sofort die große Überlegenheit seiner Genossen. „Ich konnte nur sehr mittelmäßige, unreife Arbeit liefern. Im Lateinsprechen hatte ich mich wohl auf dem Gymnasium ausgezeichnet, aber hier unter Studiengenossen wie Ritschl, Schoene, Hanow, Seyffert, Haase u. a. verstummte ich und kam erst nach einem Jahre in der historischen Gesellschaft Voigtels zu meiner alten Fertigkeit zurück.“ Es wurde aber auch dem Ungeübten bei seinem Eintritt zu viel zugemutet. Er hatte sofort gegen eine inhalt- und umfangreiche Abhandlung Ritschls über Äschyloscholien während drei auf einander folgenden Sitzungen zu opponieren (O. Ribbeck, Fr. W. Ritschl I 41), und es ist kaum anzunehmen, daß der Zuruf des Meisters: *quid massitas!* ihn besonders ermutigt hat. Seine Verzweiflung war so groß, daß er umsatteln und Jurist werden wollte. Aber die Verhältnisse seines Vaters gestatteten ihm nur die Wahl zwischen Theologie und Philologie, und Ritschls und Hanows Zuspruch hielt ihn von einem übereilten Entschlusse zurück. So blieb er denn ordentliches Mitglied der societates, hörte bei Reisis „*summo studio*“ griechische Grammatik und „*summa diligentia*“ griechische Antiquitäten und gewann bald auch im Kreise seiner Freunde eine feste Stellung. Denn als Reisis 1829 die Reise antrat, von der er nicht wieder zurückkehren sollte, und die zwölf zurückgebliebenen Jünger: Ritschl, Schoene, Hanow, Parreidt, Seyffert, Büchner, Jordau, Röder, Mützell, Eckstein, Kiefsling und Giese zur Abhaltung der gewohnten philologischen Übungen einen Verein bildeten, wurde K. mit dem Entwurf der Statuten beauftragt.

So anregend aber auch Reisis Persönlichkeit gewirkt hatte, so war es doch wohl gut, daß dieser dominierende Einfluß nicht länger als ein Jahr dauerte. Nach Reisis Abgang gewannen nicht nur die anderen Philologen, Jakobs und Meier, die Direktoren des pädagogischen und des philologischen Seminars, sondern auch die Historiker einen bestimmenden Einfluß auf seine weitere Entwicklung. Bei Meier hörte er griechische Privataltertümer, Pindar, römische und griechische Antiquitäten, Aristophanes' Frösche. Er war Mitglied seines Seminars, wo Theophrasts Charaktere, Aristophanes' Equites und Ranae und Thukydides sehr tüchtig behandelt wurden. Alle seine größeren wissenschaftlichen Arbeiten gehören dem Gebiet an, welches ihm Meier erschlossen hat. Schütz las damals nicht mehr, leitete aber abwechselnd mit Meier das Seminar, in welchem K. bei ihm Aristophanes' Thesmophoriazusen hörte. Zuletzt hat er noch bei Ritschl Horaz und Metrik und bei Bernhady alte Litteraturgeschichte gehört. Dagegen traten die Philosophen Gruber, Gerlach und Tieftrunk sehr zurück, um von den Mathematikern und Theologen ganz zu schweigen, von denen er nach einem kurzen Versuche Abschied nahm. Ein Gegengewicht gegen die Philologen bildete nur der Oberbibliothekar und Professor der Geschichte E. G. Voigtel, dessen historische Gesellschaft auch den Philologen einen Ersatz für Reisis societas gewährte. „Man disputierte in ihr einmal wöchentlich über brennende Streitfragen hauptsächlich der alten Geschichte, wie sie durch die Forschungen Niebuhrs, Böckhs, O. Müllers, Dahlmanns eben aufgeworfen waren. Die Zahl der Teilnehmer war auf zwölf beschränkt. Je einer hatte in jeder Sitzung zwei Thesen gegen einen Opponenten zu verteidigen.“ (Vgl. Ribbeck, Ritschl I 44.)

In dieser Gesellschaft erwarb sich K. Voigtels volle Liebe und Achtung. „Herr Kiessling“, sagt er in einem Zeugnis vom 6. März 1830, „hat sich unter meinen Zuhörern durch so anhaltenden Fleiß, unter den Mitgliedern der historischen Gesellschaft durch so vorzügliche Kenntnisse und einen so korrekten lateinischen Ausdruck beim Disputieren, ferner durch den gewonnenen Preis, welcher für die beste lateinische Lobrede auf den großen Kurfürsten von Brandenburg, Friedrich Wilhelm, ausgesetzt war, und endlich als Amanuensis bei der Universitätsbibliothek durch eine solche Geschicklichkeit, Unverdrossenheit und Treue ausgezeichnet, daß er mir einer der achtungswertesten Jünglinge ist, welche ich auf unserer Universität kennen gelernt habe.“ Ebenso wurde er von Meier „in jeder Beziehung der geneigten Aufmerksamkeit und gnädigen Unterstützung der hohen Behörden“ empfohlen. Ja, er hatte das Glück, daß ihm, dem zwanzigjährigen, Thilo, der Direktor der Franckeschen Stiftungen, bezeugte: er habe (als Mitglied des pädagogischen Seminars) auf dem Königl. Pädagogium im Sommer 1829 die zweite untere lateinische Klasse in der Mythologie zwei Stunden wöchentlich und im Winter 1829/30 die dritte lateinische Klasse (Julius Cäsar und Stilübungen) fünf Stunden wöchentlich unterrichtet und sich dabei als ein gewissenhafter, geschickter und gründlicher Lehrer bewährt. Gleichwohl wollte er sich nicht sofort dem praktischen Schuldienste widmen. Er hätte am liebsten noch ein Jahr im elterlichen Hause studiert, um seine Studien mehr als bisher zu konzentrieren und zu vertiefen. „Ein recht planmäßiges Studium“, so sagt er über seine Universitätszeit, „liefen mich die vielfältigen praktischen Thätigkeiten nicht verfolgen, welchen Mangel ich an mir stets um so mehr verspürt habe, als auch meine spätere amtliche Wirksamkeit mich

verhinderte, ihn zu beseitigen. Am meisten habe ich mich noch in dem Gebiete der attischen Redner konzentriert, worin ich schon auf dem Gymnasium mit Vorliebe gearbeitet hatte. Ich verdanke es Meier, hierin etwas einigermaßen Befriedigendes geleistet zu haben.“ Den Plan, sich durch diese Studien den Weg zur Universität zu bahnen, hat er noch einige Jahre verfolgt. 1834 sandte er seine Doktordissertation und seine Schrift: *Lycurgi deperditorum orationum fragmenta* dem Königlichen Ministerium ein. Der Minister erkannte zwar den wissenschaftlichen Wert beider Schriften und das löbliche Streben, welches sich in denselben kund thue, an, bedauerte aber, ihm keine nahe und sichere Aussicht auf eine Anstellung bei einer Universität eröffnen zu können, indes werde er, wenn K. fortfahre sich im philologischen Fache auszuzeichnen, bei einer sich darbietenden Gelegenheit „seines diesfälligen Wunsches eingedenk sein“. Hiermit endete dieser Versuch, der, soviel ich sehen kann, später nicht wiederholt ist. Sehr glücklich gestaltete sich aber K.s Laufbahn als Lehrer, in welche er nach dem Willen seines Vaters sofort eintrat. Er machte zunächst eine aus der historischen Gesellschaft hervorgegangene Abhandlung *De Menaechno Sicyonio et Hieronymo Cardiano, Cizae* 1830 zum Drucke reif, reichte diese und seine *Hyperidia* der philosophischen Fakultät in Halle ein und wurde am 16. Juli 1830 zum Doktorexamen und zur Abhaltung einer Probelektion vor der wissenschaftlichen Prüfungskommission zugelassen, was damals mit der Prüfung *pro facultate docendi* als äquivalent galt. „Ich erhielt“, sagt er, „im Doktorexamen nur das Prädikat *magna cum laude*, weil ich, wie mir Meier mitteilte, in der Philosophie zu wenig geleistet hatte, was ich vollständig zugeben mußte.“ Seine Probelektion aber, zu deren Thema er den Chorgesang aus Sophokles' *Antigone* 332 fig. ed Wex gewählt hatte, erhielt ein vorzügliches Lob. Ganz besonders wurde sein fließender und doch korrekter und eleganter, mündlicher lateinischer Ausdruck gerühmt. Die Kommission urteilte, daß ihm „der Unterricht sowie überhaupt, so besonders in der klassischen Philologie in den obersten Klassen einer gelehrten Schule mit dem besten Erfolge anvertraut werden könne.“ Er wurde sofort am Zeitzer Gymnasium als Probelehrer zugelassen, seiner guten Zeugnisse wegen aber nach wenigen Wochen vom Probejahr dispensiert und als voller Hilfslehrer beschäftigt. Diese günstige Wendung verdankte er dem wahrhaft väterlichen Wohlwollen, welches ihm von seiner Jugend an der Ephorus des Gymnasiums, Geheimrat Delbrück, Erzieher des Kronprinzen Friedrich Wilhelm, geschenkt hatte. „Wenige Wochen“, so erzählt er in seiner Selbstbiographie, „nach meiner Rückkehr ins Vaterhaus erkrankte derselbe und starb, hatte mich aber in seinem Testamente zum Führer seines Sohnes Rudolf auf so lange bestimmt, bis der Vormund desselben, der nachmalige Kurator der Universität Halle, über ihn weitere Verfügung getroffen haben würde. So trat ich bereits in den ersten Tagen des Monats Juli, kaum 21 Jahre alt, in eine verantwortungsvolle Stellung zu einem damals 12jährigen, höchst begabten Knaben, gewissermaßen Elternstelle an ihm vertretend, an der Spitze des Hausstandes, freilich nur die kurze Zeit eines Vierteljahres, nach dessen Verlauf mein Zögling in das Haus seines Vormundes und Onkels überging. Ich blieb mit ihm noch mehrere Jahre in innigem brieflichem Verkehr und hatte die Freude ihn zu einer glänzenden Entwickelung gelangen zu sehen. Ich wurde noch im Jahre 1830 definitiv an dem Stiftsgymnasium angestellt und hielt bei meiner

feierlichen Einführung, wie es damals Sitte war, eine Rede de diversa graecae et romanae historiae ratione, und mein Vater, den dieser Akt tief rührte, sprach de reverentia pueris debita. Mein vom Minister Altenstein unterzeichnetes Anstellungspatent machte mich zum Mitglied der Abiturientenprüfungskommission, verpflichtete mich zu 22 bis 24 Unterrichtsstunden bis in die höchsten Klassen, gewährte mir aber nur den bescheidenen Gehalt von 325 Thalern, welcher sich nach einigen Jahren auf 350 Thaler steigerte. Im Lehrerkollegium fand ich zum Teil noch meine alten Lehrer, unter denen Kahnt, Dähne und Max Schmidt mir die liebsten waren. Da der letztere im Laufe des Wintersemesters nach Halle als Kondirektor der Franckeschen Stiftungen versetzt wurde, mußte ich einen großen Teil von dessen Stunden übernehmen, denen ich eigentlich noch gar nicht gewachsen war. Aber es half nichts, ich mußte sehen, wie ich namentlich die große Last des historischen Unterrichts in drei Klassen bewältigte, daneben griechische Exercitien und lateinische Disputierübungen in Prima und das Ordinariat in Tertia. Ein Glück war es, daß mir die Handhabung der Disciplin keine Schwierigkeit machte. Meine Schüler in allen Klassen schlossen sich gern an mich an, und ich habe zu vielen von ihnen noch lange Zeit hindurch in einem nähern herzlichen Verhältnis gestanden.“ Diese enge Verbindung mit seinen Schülern wurde ohne Zweifel zunächst geschlossen durch seinen vortrefflichen, offenen, den Eindrücken der Freude und Begeisterung stets zugänglichen Charakter; seine Autorität aber gründete sich doch wohl hauptsächlich auf die Achtung vor dem für sein jugendliches Alter in der That eminenten Wissen und vor seiner in glücklichster Weise begonnenen litterarischen Thätigkeit. 1832 erschien die Programm-Abhandlung Quaestionum Atticarum Specimen, und 1834 veröffentlichte er die oben erwähnte Sammlung der Fragmente des Lycurgus. Die Schrift ist seinem Vater und Meier gewidmet. Sie nimmt sofort für sich ein durch die Schönheit und Eleganz der Dedication. Selten hat kindliche Verehrung einen edleren Ausdruck gefunden. *Quantis me tunc cumulasti beneficiis!* so redet er den Vater an. *Diversissima enim miscentem studia sapienter angustioribus finibus compescuisti inutilibusque rebus saepe perdentem otia excitasti, nec, quum praecipuus magis in litteras ruerem, quam prudenter incumberem, defuit illud Tuum $\Sigma\pi\epsilon\upsilon\delta\epsilon$ $\beta\rho\alpha\delta\epsilon\omega\varsigma$ et qua eram indole, quum sive naturali puerorum inconstantia sive difficultatum onere oppressus ad desidiam et ignaviam declinarem, Lucretiano dicto:*

Nil dulcius esse, bene quam munita tenere

Edita doctrina sapientum templa serena —

ad contentionem ac laborem me revocasti! Er überreicht die Schrift mit den Worten: „Accipe igitur, Pater ad cineres usque colende, explicata fronte, quae filii Tibi observantissima offert pietas, atque aetati condona, si qua reperies quibus nomen Tuum honoratissimum inscriptum esse aegre tuleris.“ Ungezwungen schließt sich daran die Anrede an Meier, dessen Thätigkeit das in der Schule begonnene zur Reife gebracht hatte. „Quem enim mecum in academiam attuleram perfectissimi Graecorum oratoris amorem, is Te auctore mirum quantum crevit et ad summam evectus est admirationem.“ Die Schrift behandelt dann nach einer kurzen praefatio und einem mit kritischen Anmerkungen versehenen Abdruck der Vita des Lykurgus, welche dem Plutarch zugeschrieben wird, in 11 Abschnitten 14 Fragmente oder Überschriften von Reden, zu denen dann noch zwei Ab-

schnitte kommen, welche *incertae fidei orationum fragmenta* und *fragmenta ἀπαράσημι* enthalten. Die Untersuchung ist in allen Fragen historischer und philologischer Kritik mit großer Besonnenheit geführt und zeugt von einer genauen Kenntnis der griechischen Lexikographen, von einem gründlichen Studium der attischen Rechtspflege und Verwaltung, von einer Vertrautheit mit der Behandlung mythologischer Fragen, die z. B. in dem Abschnitt über die Rede gegen den Menesarchus zu erörtern waren, und von einer sehr umfassenden Bekanntschaft mit der modernen philologischen Litteratur. Der Ausdruck ist etwas voll, aber immer korrekt, klar und ansprechend. Die Schrift ist ein schönes und ehrenvolles Denkmal der Schule Meiers. Verbaad sich nun mit dieser der Jugend gewiss imponierenden Gelehrsamkeit „ein vorzügliches Talent, junge Leute für die Wissenschaften zu begeistern und den erweckten wissenschaftlichen Eifer fortwährend durch unverdrossene Leitung lebendig zu erhalten“ (Worte des Vaters, Progr. Zeitz 1836 p. 31), so kann man leicht denken, wie er in der kleinen Schule, die in 5 Klassen 105 Schüler, darunter 13 Primaner und 20 Sekundaner zählte, die wisbegierigen Schüler an seine Person fesselte. Er war ihren Herzen unentbehrlich.

Du hast des Altertumes hohes Bild
Uns vorgestellt in hellen, lichten Zügen;
Mit Dir sind wir, von Hochgefühl erfüllt,
Zum deutschen Heldentempel hingestiegen:
Drum, wenn sich frei in uns der Draug enthüllt,
Nach jenen Mustern freudig aufzufiegen,
Ist es, wenn ein Erfolg dies Streben krönt,
Dein Name, der in unserm Jubel tönt.

Diese Worte riefen sie ihm zum Abschied zu, als er 1835 mit einem Gehalt von 1000 Gulden rheinisch als 2. Professor an das neu gegründete Gymnasium Bernhardinum in Meiningen berufen wurde. Die Schule wurde am 14. September mit 94 Schülern eröffnet und stieg im nächsten Jahre auf 121 Schüler, von denen 8 in Prima, 16 in Sekunda saßen.

Kieslslieg gab im ersten Schuljahr 17, im zweiten 21 Stunden. Von diesen lagen 6 in Prima, wo er den Unterricht im Deutschen und in der philosophischen Propädeutik hatte und im ersten Jahre Horaz, im zweiten Demosthenes las. Die übrigen Stunden lagen in den mittleren und unteren Klassen und verteilten sich auf den Unterricht im Deutschen, Lateinischen und in der Geschichte. Von Tertia, einer Klasse von 18 Schülern, war er Ordinarius.

Schon nach anderthalb Jahren wurde er durch Patent vom 31. März 1837 zum Direktor des herzoglichen Gymnasiums in Hildburghausen mit einem Gehalt von 1350 Gulden rheinisch, nämlich: 1293 Gulden bar, 52 Gulden in 8 Klaftern Brennholz und 8 Schock Reisig, 5 Gulden Anschlag der Benutzung von zwei Krautbeeten nebst einer seinen Bedürfnissen entsprechenden Wohnung im Gymnasialgebäude, ernannt. Die Einführungsrede gab ihm die erwünschte Gelegenheit zur Darlegung seiner Ansichten über das Verhältnis der Schule zu dem wissenschaftlichen und häuslichen Leben der Nation. Er betont zuerst die Notwendigkeit der Übereinstimmung zwischen Eltern und Lehrern, damit die einen als Freunde und Beförderer, die andern als Lehrer und Erzieher mit Segen und Kraft an dem Werke der Jugendbildung

arbeiten können, und untersucht dann nach allen Seiten und, wie mir scheint, in ebenso tiefer, als überzeugender Weise das Verhältnis der Schule zum Leben. „Das Schulwesen“, sagt er, „ist eine Aufgabe für alle, ebenso wie der Staat eine Aufgabe ist, an der jeder, er sei Obrigkeit oder Unterthan, Krieger oder friedlicher Bürger und Ackerbauer, seinen Teil zu lösen verpflichtet und berufen ist. Die Schule ist ja auch ein Durchgangspunkt für die Jugend des ganzen Staates, welche unaufhörlich in ihr ein- und austritt. Nirgends ist da eine Grenze oder Unterbrechung, sondern ab und zu wogt die Schar der zu bildenden Jünglinge. Die Schule empfängt sie, wie sie die Familie giebt, und das Leben nimmt sie wiederum in Empfang, wie sie aus der bildenden Hand der Schule hervorgehen. Und während so am Anfangs- und Endpunkt der Schule das Leben steht, ergießt sich auch sein Strom fort und fort neben derselben her und dringt bis in ihr Innerstes ohne Widerstreben.“ Es soll aber die Schule für das Leben bilden und auf dessen Gestaltung selbst den tiefsten und nachhaltigsten Einfluß ausüben und ist selbst kaum gesichert, in ihrem eigenen Leben durch die Außenwelt bedingt und umgestaltet zu werden. Sie muß daher einen Kampf aufnehmen gegen Alles, was das Leben mit der Schule Unvereinbares in sich trägt, nicht nach den Satzungen einer sittlich strengen, frommen Zeit, welche ihr Ziel durch klösterliche Abschließung zu erreichen hoffte, sondern in der Weise, daß sie das Leben selbst als den Ort einer ihr gleichartigen Thätigkeit biestellt. „Was ist auch das Leben anders, denn Schule? wie ja die Schule selbst ein Lebenskreis ist. Das, was in der Schule der Lehrer und die Wissenschaft thun, mit Absicht, Bewußtsein und innerem Zusammenhang, das leisten sich im Leben die Menschen selbst. Leben ist nichts anderes als Lernen. Diese Auffassung versöhnt die Schule mit dem Leben; dieses erscheint aber in ihr mehr, wie es sein soll, als wie es wirklich und immer ist. So rein wie das ganze Dasein in der Schule ist, so vielen Trübungen ist es im Leben ausgesetzt, und von dieser Seite muß die Schule ihre Kinder zu schützen und zu schirmen suchen. Die besten und durchgreifendsten Veränderungen geschehen immer durch ein hartnäckiges, besonnenes Festhalten am Alten. Die Schule muß die Bewahrerin des Alten sein; das Leben ist schon an sich die Beförderin alles Neuen; die Schule nimmt nur Bewährtes in sich zur Verarbeitung auf, das Leben aber läßt alles zu, wie es der Tag hervorbringt; die Schule ergreift nur absichtlich, mit bestimmter Beziehung und Berechnung Gewähltes, das Leben aber ist dem freien Walten regelloser Willkür hingegeben. Es muß daher die Schule immer gegen die jedesmalige Gegenwart etwas zurückstehen; sie muß immer festhalten und zögern, während das Leben hastig vorausseilt. Dadurch ist aber die Möglichkeit nicht abgeschnitten, daß, wenn in der vorwärtsschreitenden Entwicklung des Lebens ein Stillstand, eine unverständige Liebe zum Veralteten eintritt, die Schule überall, wo sie Gediegenes, Bewährtes findet, es aufnimmt und es dem Leben als neuen Bildungsstoff zuführt. So erzieht nun die Schule am besten für das Leben, indem sie nur den besten, reinsten Gehalt desselben ihren Schülern zukommen läßt, das übrige aber mit eisiger Kälte nichtachtet. Aber dies reicht nicht hin; die Schule muß in ihren Schülern eine eigene, innere Welt aufbauen.“ Und dies kann sie nur, wenn sie sich der Phantasie des Züglings ganz bemächtigt. In der Phantasie wurzeln alle andern Geisteskräfte, sie vermittelt unser Denken, Empfinden, sie beherrscht, ohne

dafs wir uns dessen immer bewußt werden, unsere geheimsten Gedanken und Entschliefungen, sie ist die Quelle aller Freuden und Leiden der Menschen. Die Phantasie stellt sich nun alles als Bild dar, sie lehrt durch Bilder, sie lockt durch Bilder. Die Schule mufs daher auch vor allem die Phantasie des Schülers mit den höchsten Bildern, mit Idealen, zu erfüllen suchen. Die Ahnung des Vollkommenen, Hohen, Erhabenen, darf ihn nie verlassen. Dies giebt ihm aber, dies kann ihm das äufsere Leben nicht geben. Im Leben, wie es sich vor uns ausbreitet, ist überall Unvollkommenheit, menschliche Schwäche und Gebrechlichkeit. Den Eindrücken dieser Umgebung mufs daher alle Einwirkung auf die jugendliche Seele unmöglich gemacht werden, damit die hohen Bilder, durch welche sie ihre Nahrung erhalten soll, durch nichts verdunkelt werden, bevor sie so fest geworden, dafs vor ihrem Glanze alles andere erbleicht. — Welche großartigere, edlere und kräftigere Nahrung aber für die Phantasie giebt es, als das Studium des Altertums. „In ihm möge die Jugend leben“ und zu diesem Leben im Altertum geselle sich Freude an der Poesie, die am besten an den herrlichen Dichterwerken unserer eigenen Nation geweckt wird und sich bei dem reifen Schüler auch den Dichtern der alten Welt zuwendet. „Mit diesem doppelten Schild ausgerüstet tritt die Schule in den Kampf gegen das Leben. Vieles andere mag sie dem Leben gewähren, diesen Widerstand aber darf sie nimmermehr aufgeben, wenn sie nicht ihres Charakters verlustig gehen soll. Sie erzieht ihre Kinder im engsten Bunde mit der alle Lebensalter umfassenden kirchlichen Gemeinschaft durch das göttliche Wort des Erlösers, sie gewöhnt sie zu Zucht und Sitte, um ihrer selbst und um des Staates willen, sie fesselt sie durch ernste Arbeit, wie sie das Leben einst fordern wird, aber der inneren Anschauungswelt ihrer Zöglinge wird sie durch jenen mit Nachdruck festgehaltenen Gegensatz und Widerstand einen scharf unterscheidenden und kräftig schützenden Inhalt geben.“

In diesem Sinne begana er seine Arbeit in der Mitte von Kollegen, von denen einige, wie Dobereuz und Dietsch, sich später einen Namen gemacht haben. Die kleine Anzahl von Schülern — im ersten Jahre 61, im zweiten 64, in Prima 4—5, in Sekunda 10—14 — gestattete ihm im Unterricht jenes Ideal der Erziehung zu verwirklichen, welches mit leuchtenden Zügen vor seiner Seele stand. In Prima gab er nicht weniger als 12 Stunden, zuweilen 13 Stunden, lateinische Stilübungen, Lektüre des Cicero, Deutsch oder Religion und Geschichte. Ausserdem hatte er in Sekunda eine Stunde Repetition der lateinischen Grammatik, in Quarta Geschichte und in Quinta und Sexta je eine Stunde Vokabelübungen und zuweilen eine Stunde Deklamieren und Gedichtserklärungen in Sexta.

Diese vielseitige Thätigkeit nahm aber seine Arbeitskraft nicht ganz in Anspruch. Er vollendete in dem ersten Jahre die auf der Universität begonnenen Arbeiten über Hyperides (commentatio I. II), verlies aber dann das Gebiet selbständiger Forschung, nachdem er 1838 zum Konsistorial- und Schulrat mit einem Gehalt von 1450 Gulden rhein. „einschließlich der freien Wohnung im Gymnasialgebäude“ ernannt war. 1840 schlofs er die Ehe mit Thekla, geb. v. Krauseneck, Tochter des berühmten Chefs des preussischen Generalstabes. Obleich die Ehe kinderlos blieb, so war sie doch in 44 Jahren für ihn die Quelle eines reinen und ungetrübten Glückes. Sein Haus war eine Stätte edler, durch Kunst und Frohsinn gewürzter Geselligkeit und

zugleich der Mittelpunkt eines großen Kreises von Verwandten, für welche beide Gatten in einsichtsvollster und wirksamster Weise sorgten. Als Konsistorialrat nahm er Teil an der Ausarbeitung der Entwürfe zu einer allgemeinen liturgischen Einrichtung des Gottesdienstes und insbesondere des Altar- und Chorgesanges und an der Zusammenstellung und Redaktion eines neuen Gesangbuches für das Herzogtum Sachsen-Meiningen-Hildburghausen. Als Schulrat entwarf er die Ordnung für die Realschulen zu Meiningen und Saalfeld, welche durch Verordnung vom 11. Mai 1842 bestätigt wurde. Der Entwurf enthielt die Schulordnung, den Lehrplan, die Dienstinstruktion und das Prüfungsreglement. Für diejenigen Berufsarten, welche eine vorzugsweise auf dem Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und neueren Sprachen beruhende allgemeine Entwicklung und Vorbildung voraussetzen, sollte die Realschule vorbereiten. Lehrgegenstände waren: Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Lateinisch, Mathematik, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Geschichte, Geographie, Schönschreiben, Zeichnen, Modellieren, Singen und Turnen. Der Kursus zerfiel in drei Lehrstufen mit je zweijähriger Dauer. Aus der unteren Lehrstufe (Tertia und Sekunda) gingen die Schüler unmittelbar zu praktischen Berufsarten, aus der oberen (Prima und Sekta) auf eine Akademie, eine höhere Fachschule oder direkt in höhere technische Berufe über. Diese Schulordnung übersandte K. dem Minister Eichhorn und dem Ministerialdirektor v. Ladenberg. Unmittelbar darauf erfolgte seine Berufung in den preussischen Staatsdienst. Der Herzog entließ ihn, nachdem man vergeblich versucht hatte, ihn durch Erhöhung seines Gehaltes auf 1600 Gulden zurückzuhalten, mit dem Ausdruck höchster Zufriedenheit und gestattete ihm, seiner Bitte gemäß, die ihm verliehenen Titel fortzuführen.

Auf das beste den preussischen Behörden empfohlen, wurde er in das Direktorat des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Posen auf den Antrag seines Vorgängers in diesem Amte, des Provinzial-Schulrats Wendt, berufen. Er erhielt das mit der Stelle verbundene Gehalt von 1500 Thlrn. Eine Erhöhung, die er gewünscht hatte, wurde abgelehnt, ihm aber eröffnet, daß die mit dem Gymnasium verbundene Vorschule dem Direktor eine regelmäßige Remuneration von 100 Thlrn. bringe. Die Umzugskosten wurden auf seinen Antrag auf 500 Thlr. festgesetzt. So kam er, 34 Jahre alt, mit dem Titel eines Konsistorial- und Schulrats in eine Stadt, deren höhere gesellige Kreise sich fast nur aus Beamten und Offizieren zusammensetzten. Denn Posen besteht in Wirklichkeit aus drei Städten, einer größeren polnischen, einer verhältnismäßig sehr großen jüdischen und einer mittelgroßen deutschen Stadt, welche in sich so viele Elemente der Verwaltung, der Wissenschaft, der Repräsentation vereinigt, wie kaum eine zweite deutsche Stadt von gleicher Größe. Seine jugendliche, einnehmende und anregende, mit allen Formen der höheren Geselligkeit vertraute Persönlichkeit verschaffte ihm vom ersten Augenblick an eine feste Stellung in diesen Kreisen. Man sah sofort in ihm ein neu aufgehendes Gestirn, und seine Geltung wuchs um so mehr, als es ihm an der Spitze eines durch Gelehrsamkeit ausgezeichneten Kollegiums schnell gelang in der Leitung des Gymnasiums bedeutende Erfolge zu erzielen. Seine pädagogischen Ansichten waren nicht ganz unverändert geblieben. Zwar schwebte ihm noch immer der Aufbau einer idealen Welt in dem Innern der Schüler als das zu erstrebende Ziel vor, aber er hatte erkannt, daß

die alte Bahn der einfachen Vorbereitung nicht mehr eingehalten werden könne. Er betont zwar in seiner Antrittsrede, daß das Gymnasium der Gegenwart der Vergangenheit nicht nachstehe. „Es wird auch anerkannt“, sagt er „daß die Gymnasien der hohen Aufgabe, Bildungstätten zu sein für wahre Gottesfurcht und Wissenschaftlichkeit, noch immer genügen, daß ihre Sache identisch sei mit jenen hohen Gütern selbst, und daß in ihrem Schoße mächtige Hebel liegen, um auf die segensreichste Weise in den allgemeinen Fortschritt fördernd einzugreifen; es wird anerkannt, daß die Gymnasien sich nicht begnügen, bloße Lehrstätten für allerlei heilsame Wahrheit und Erkenntnis zu sein, sondern daß sie es als ihren vorzüglichsten Beruf betrachten, neben der Lehre auch die Erziehung zu pflegen und auf dem Boden der Erkenntnis auch die Übung der Willenskraft und den Anbau der Gemütwelt mit besonderem Fleiße zu betreiben.“ Aber es entgeht ihm nicht, daß man von manchen Seiten darauf ausgeht, die Gymnasien nach falschen Richtungen abzulenken. Ein Grundzug droht vor allem aus dem Gymnasium der Gegenwart zu verschwinden. „Es ist dies die edle, wahre, natürliche Einfachheit, die das alte Gymnasialleben durchdrang und der Lehre und Zucht ein eigentümliches Gepräge aufdrückte. Halten wir die Gegenwart vor den Spiegel dieser Einfachheit, so müssen wir eingestehen, daß wir uns in manchem Stück von derselben weit entfernt haben. Noch wird zwar heute, wie ehemals, der Unterricht in den ewigen Heilswahrheiten des Christentums als der Stützpunkt alles Schulunterrichts angesehen; aber während früher die alten Sprachen allein den Vorzug behaupteten, zu dem ewig Besten auch das zeitlich Beste und Vollkommenste hinzuzufügen, hat heutzutage der immer breiter fließende, aber darum nicht minder nach der Tiefe strebende Strom des Lebens und der Bildung Ansprüche geltend gemacht, welche die Einfachheit der Lehrverfassung der Gymnasien nicht wenig bedrohen. War früherhin die Gefahr der Einseitigkeit vorhanden, so ist jetzt die der Zeraplitterung um so größer. Denn wenn sich auch die Realschule als eine reife Frucht von dem Gymnasium zu selbständiger Weiterentwicklung abgelöst hat, so ist doch innerhalb der Gymnasien noch vieles neben einander, was der Einfachheit Eintrag zu thun scheint. Und wie dieses vom Stoffe gilt, so auch nicht minder von der Methode. Jeder neue Lehrstoff hat neuen Lehrweisen den Weg in das Innere der Gymnasien eröffnet. Die einfache, dabei aber virtuose Technik der alten Gymnasien, die, im wesentlichen durch die Einfachheit des Lehrstoffes bedingt, sich nur unter den Händen der einzelnen Meister des Unterrichts verschieden zu gestalten pflegte, hat Platz machen müssen einer Vielheit von Methoden, die oft mehr von der Schwierigkeit, einem Unterrichtsgegenstande Geltung zu verschaffen, als von einer treuen und sicheren Beobachtung des jugendlichen Geistes und von einer wahren Würdigung des Lehrgegenstandes selbst hervorgerufen werden. Wo die alte Gymnasialdidaktik einzig und allein das Können des Schülers vor Augen hatte und in Übereinstimmung mit dem Weisen des alten Bundes einsah, daß nichts besseres ist, denn daß ein Mensch fröhlich sei in seiner Arbeit, da bietet die neuere Zeit dem Schüler reichere, aber nicht immer gesündere Früchte vom Baume der Erkenntnis und bewirkt, daß der jugendliche Gaumen mit dem gesteigerten Gefühle des Genusses auch die Schmerzen der Sehnsucht und das Mißbehagen der Nichtbefriedigung kennen lernt. Die schöpferische Kraft wird dadurch in ihrem fröhlichen Walten gehemmt und nur zu

oft tritt an die Stelle des vollbringenden lebendigen Schaffens ein schwebendes, schwankendes Versuchen, oder ein totes Lernen und Wissen. Ebenso war in der Zucht der alten Gymnasien Einfachheit das oberste Gesetz und zwar um so mehr, als die Schule, wenn sie diesem Gesetze huldigte, sich dabei im vollsten Einklange mit dem Leben selbst befand. Die Strenge der häuslichen, elterlichen Zucht entsprach auf das genaueste der allerdings zuweilen wohl auch in Pedanterie ausartenden Zucht der Schule. Die Autorität des Lehrers war wie die der Obrigkeit fest begründet, und in den Kreis der Schule draug nicht leicht eine fremdartige Macht ein, ihre Zirkel zu stören. Da prägte sich denn auch die Persönlichkeit des Lehrers dem Zöglinge mit ihrem ganzen Gewicht tief ein und das Charaktervolle der erlangten Schulbildung trat in scharf gezeichneten Umrissen rein und frei heraus. An die Stelle dieser einfachen Zucht tritt jetzt oft ein berechnetes, nach allen Seiten hin durch die verschiedenartigsten Einflüsse bedingtes Einwirken auf den Jüngling und wo früher der ungehemmte Strom der Persönlichkeit seines Erfolges gewiß sich ergießen konnte, da schwächt sich jetzt die erziehende Kraft des Lehrers an der Menge verschiedenartiger Elemente ab, die bald seine Thätigkeit wohl unterstützen, bald aber auch lähmen und brechen.“ Unter solchen Umständen kann die Schule ihre Aufgaben nur dann lösen, wenn sie nach Einfachheit strebt. „Es ist aber das für einfach zu halten, was unmittelbar durch sich selbst ohne weitere Zuthat dem Bedürfnis entspricht.“ Danach ist die Einfachheit vor allem durch Einheit in Plan und Richtung der Gymnasien zu erstreben; und die Gymnasien werden das, was sie im unbewussten geschichtlichen Werden einst waren, auch heute und immer sein können, wenn sie einzig im Auge behalten, daß sie die Jugend auf dem Boden echter, christlich frommer Religiosität zu wissenschaftlicher Selbständigkeit erziehen und bilden sollen.

In diesem Sinne nahm er gleich beim Beginn seines Direktorats eine Revision des gesamten Lehrplanes vor, in welcher die Pensa der einzelnen Lehrfächer, sowie das Maß der schriftlichen und überhaupt der häuslichen Arbeiten der Schüler von neuem festgestellt wurde. In den Lehrgang des lateinischen Unterrichts wurden dabei Übungen im freien lateinischen Vortrage aufgenommen. Nach diesem Lehrplan wurde dann in den nächsten sechs Jahren unterrichtet, mit Ausnahme einiger Änderungen im griechischen und französischen Unterricht. Der Anfang des griechischen Unterrichts wurde 1845 mit 4 Stunden aus U. III nach IV verlegt; der französische Unterricht, welcher in Posen anfänglich in allen Klassen erteilt wurde, begann seit 1849 erst mit 3 Stunden in IV. Unterstützt von ausgezeichneten Lehrern, von denen ich nur Martin, den älteren Professor Müller, Schönborn und Kock nennen will, brachte Kiefsling das deutsche Gymnasium schnell in Flor. Unter seinem Vorgänger war die Zahl der Schüler zuletzt 276, von denen 218 dem Gymnasium und 58 den Vorbereitungsklassen angehörten. Unter Kiefsling stieg die Zahl der Schüler im Winter 1847/48 auf 443. Die Zahl der Klassen wurde durch Teilungen der Quarta und der Vorbereitungsklassen von 7 auf 11 gebracht.

Berlin.

K. Schaper.

(Schluß folgt.)

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Traugott Brückner, Die wissenschaftliche Vertiefung der Unterrichtsmethode auf dem Gymnasium. Nach dem Tode des Verfassers herausgegeben für seine Freunde. Fürstenwalde (Spree), M. Geelhaar, 1885. 116 S. — Das Buch behandelt das Titel-Thema in einem Vortrage und in einem unvollendet hinterlassenen Aufsätze über denselben Gegenstand, enthaltend Gedanken über Erziehung, Religion und Kirche.

2. A. Czarkowski, Verteilung der obligatorischen Lehrfächer an den Gymnasien, an den Realschulen mit Latein, an den lateinlosen Realschulen und höheren Bürgerschulen. 3 Tabellen. Lemberg 1885. Die Tabellen enthalten zweckmäßige statistische Angaben über die betr. Schulen in Österreich-Ungarn, in den Staaten des deutschen Reiches, in der Schweiz, in Italien, Belgien, Holland, Dänemark, Schweden und Norwegen, soweit diese Länder bei den einzelnen Schularten in Betracht kommen.

3. *Περὶ τοῦ σκοποῦ τῆς ἐκπαιδευσεως τῆς Ἑλληνίδος νεολαίας πραγματεία παιδαγωγικὴ ὑπὸ Χαρισίου Παπαμάρκου.* Ἐν Κερκύρα 1885. 283 S. 5 Drachmen.

4. Zur achtzigjährigen Geschichte der griechischen Elementarbücher von Fr. Jacobs in Auszügen von pädagogischem Interesse aus seinen und seiner Nachfolger Vorreden zu den verschiedenen Teilen und Auflagen sowie aus seiner Eröffnungsrede der Philologenversammlung in Gotha 1840. Jena, Fr. Frommann, 1885. 48 S. — Jede Gymnasialbibliothek, für welche das Heft direkt oder durch den Buchhandel von dem Herrn Verleger verlangt wird, erhält ein Freixemplar.

5. Ernst Koch, Griechische Schulgrammatik auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung bearbeitet. Elfte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1885. X u. 396 S. 2,80 M. — Verf. glaubt nachweisen zu können, daß die eigentliche Bedeutung von *πρός* c. gen. „gegenüber“ sei, und hat in diesem Sinne den § 89, 4a vollständig umgearbeitet. Ganz umgestaltet ist auch § 85, 2b, 3 (Dativ bei *ὁ αὐτός*), einiges verändert in § 111 (Finalsätze), § 112 (Konstr. der Verba des Fürchtens), § 118, 5 (*πρόν*), in der Formenlehre eine Reihe in der Schullektüre nicht gegenwärtiger Wert- und Verbalformen gestrichen.

6. Lucian Müller, Metrik der Griechen und Römer. Für die obersten Klassen der Gymnasien und angehende Studenten der Philologie bearbeitet. Mit einem Anhang: Entwicklungsgang der antiken Metrik. Zweite Ausgabe. Leipzig, B. G. Teubner, 1885. XII u. 86 S. — Im einzelnen ist nachgebessert, am Schluß ein alphabetisches Register hinzugefügt.

7. K. Tumlirz, Deutsche Grammatik für Gymnasien. Mit einem Anhang: Hauptpunkte der Stilistik. I. Teil. 2., den neuen Instruktionen gemäß umgearbeitete Auflage. Prag, H. Dominicus, 1885. 137 S. 75 kr. oder 1,50 M. — Vgl. Ztschr. f. d. GW. 1885 S. 368. Von Änderungen sind namentlich folgende zu bemerken. Die Satzlehre ist im Sinne der Instruktionen vollständig umgearbeitet. Neu hinzugekommen ist die Laut- und Silbenlehre, soweit sie in das Untergymnasium gehört; eine gründlichere Behandlung soll sie in dem nächstens erscheinenden II. Teil erfahren, welcher auch die im I. Teile ausgefallene Wortbildungslehre und die Prinzipien der Sprachentwicklung enthalten wird.

8. E. Kuhn, Rechtschreibübungen. Methodisches Aufgabenbuch für die Schüler in mittleren Klassen der Volksschulen und in oberen Vorschulklassen. 2. Aufl. Berlin, L. Simion, 1885. VII u. 87 S. 0,60 M.

9. Klassische deutsche Dichtungen mit kurzen Erklärungen für Schule und Haus. Herausgegeben von Karl Heinrich Keck. Gotha, F. A. Perthes, 1884. Heft 2: Schillers Wilhelm Tell von O. Kallisen 141 S. (S. 1—20 Einleitung) 1884. 1,20 M. Heft 3: Goethes Gedichte. Auswahl von Friedrich Zimmermann 166 S. (S. 1—12 Einleitung). 1,40 M. — Gut orientierende Einleitungen in schöner Sprache, knappe und durchweg zweckentsprechende Anmerkungen. Hierzu:

10. Georg Lüscke, Ernst Moritz Arndt, der deutsche Reichshero. Biographie und Charakteristik (Biographien zu der Sammlung klassischer deutscher Dichtungen). 74 S. 1 M. — Frisch und mit warmer Begeisterung geschrieben.

11. J. Baumgarten, Bibliothek interessanter und gediegener Studien und Abhandlungen aus der wissenschaftlichen Litteratur Frankreichs. Mit deutschen Anmerkungen. X. Tableaux ethnographiques et géographiques. Cassel, Th. Kay, 1885. XVI u. 136 S. 12. 0,60 M. — Das vorliegende Bändchen behandelt die den deutschen Kolonien benachbarten Völker.

12. C. Thiem, Repetitionen zur französischen Syntax, für den Schulgebrauch zusammengestellt. Berlin, L. Simion, 1885. 48 S. 12. Kartoniert 0,40 M.

13. K. Wiesner, Französisches Vokabularium im Anschluß an das Lateinische für die oberen und mittleren Klassen von höheren Schulen. 2., verbesserte Aufl. Berlin, L. Simion, 1885. IV u. 96 S. 12. — Bei den einzelnen Wörtern wird auf die lateinische Abstammung hingewiesen, jedoch nur auf die bekannteren lateinischen Wörter. Bei der Auswahl der Vokabeln ist Rücksicht auf das Bedürfnis der Knaben in höheren Schulen genommen.

14. O. Boehm, Französisches Übungsbuch. Zusammenhängende Stücke zum Übersetzen für Quinta der Realschulen. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung Verlagsconté, 1885. IV u. 78 S. 1 M.

15. O. Wendt, Französische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung französischer Briefe. Für den Unterrichtsgebrauch herausgegeben. Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1885. 125 S. 1,20 M. — Nicht für Gymnasien, wohl aber für Handels- und Fortbildungsschulen geeignet.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Über den Unterricht in den alten Sprachen, besonders im Lateinischen¹⁾.

Es ist eine gewöhnliche Erfahrung, daß in den unteren Klassen das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische bei den Schülern besser von statten geht, als umgekehrt aus dem Lateinischen ins Deutsche. Besonders in Quarta ist diese Art der Übersetzungsfähigkeit, mag nun der wahre Cornelius oder sein vervollständigter Bruder dem Knaben vorliegen, in weit geringerem Grade vorhanden. Erst in den mittleren Klassen, merklich erst in der letzten Periode der Sekunda, ändert sich das Verhältnis, bis schliesslich in den oberen Klassen das andere die Oberhand gewinnt. Dieses Resultat steht allerdings zu der aufgewandten Mühe in keinem günstigen Verhältnisse; trotzdem aber ist es eine bemerkenswerte Thatsache, daß ein noch relativ günstiger Erfolg erreicht wird, obschon nur der bei weitem kleinere Teil der dem Lateinischen zur Verfügung stehenden Zeit auf die Erzielung desselben verwandt werden kann. Die grössere Hälfte der Stunden kommt den formalen Übungen, der Grammatik, dem Übersetzen aus dem Deutschen, den Extemporalien und Exercitien zu gute, kurz dem Komponieren. Daß hierdurch aber in den Schülern die Fähigkeit, einen antiken Schriftsteller in der Muttersprache wiederzugeben, genährt und gefördert wird, hat wohl ernstlich noch niemand zu behaupten gewagt. Es liegt auf der Hand, eine wie bedeutende Steigerung die Anforderungen an den lateinischen Unterricht erfahren könnten, wenn Lehrer und Schüler ihre Kräfte nach dieser Richtung hin konzentrieren dürften, unbeschadet, wie wir unten sehen werden, der produktiven Arbeit.

Man kann ja nicht verkennen, daß das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische sowie die schriftlichen Übungen derselben Gattung etwas Verlockendes an sich tragen. Nicht mit Unrecht sagt Ostermann: „Ein jeder Lehrer, welcher den Elemen-

¹⁾ Der zu einem selbständigen Aufsätze umgearbeitete I. Teil dieser Abhandlung „Über das Ziel des altsprachlichen Unterrichts“ erscheint in nächster Zeit im Pädagogischen Archiv.

tarunterricht in der lateinischen Sprache erteilt hat, weiß aus Erfahrung, daß vorzugsweise das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische zur Einübung und Befestigung der grammatischen Formen beiträgt und für den Lehrer den eigentlichen, wahren Proberstein dafür abgiebt, ob der Lernende die erforderlichen Fähigkeiten in der Bildung der Nominal- und Verbalformen erlangt hat". Auch ist es nicht zu bezweifeln, daß bei diesem deutsch-lateinischen Übersetzen der Schüler, dem die Aufgabe geworden ist, mit jeder einzelnen Form im Satze sich leicht in der ihm unbekanntem lateinischen Wildnis verirren kann und nur unter Aufwendung aller Gedächtniskraft hin und wieder die richtige Fährte zu finden vermag¹⁾. Wenn aber Ostermann bemerkt, „wie jeder Lehrer aus Erfahrung weiß“, so erlaube ich mir darauf aufmerksam zu machen, daß auf diese Erfahrung, als auf eine aus einseitiger Thätigkeit zu Füßen der formalen Bildung gewonnene, kein Gewicht gelegt werden kann. Dies könnte doch nur dann geschehen, wenn von den der genannten Erfahrung teilhaftigen Schulmännern je der Versuch gemacht wäre, auf einem andern Wege zu dem Ziele des Gymnasialunterrichts zu gelangen. Um außerdem eine genügende, ja vortreffliche Sicherheit in den Formen zu erreichen, bedarf es meiner Meinung nach weder des Übersetzens deutscher Sätze noch des Satzextemporales noch des Exercitiums. Hierzu würde ein frisches, fröhliches mündliches „Einpauken“ und allerhöchstens einige Formenextemporalia genügen. Ich denke hierbei an solche Extemporalien, wie sie z. B. im Griechischen Vollbrecht und v. Destinon als nachahmenswerte Muster veröffentlicht haben, welche aber Großer in Wittstock — er kann sich dabei auf einen Erlaß des brandenburgischen Provinzial-Schulkollegiums berufen — für sinnlos erklärt, und nicht mit Unrecht. Wenn die Formensicherheit die Hauptsache ist, so mache ich mich anheischig, nur mit dem lateinischen Lesebuche eine Klasse so einzuxerzieren, daß sie hinsichtlich der Schnelligkeit und Schneidigkeit der Antworten den weitgehendsten Ansprüchen genügt. Die Definition, welche Schmid über das Wesen der Komposition giebt, erscheint mir nicht geeignet, das Übersetzen aus dem Deutschen zu empfehlen. Es kann doch unmöglich für ein jugendliches Gehirn segensbringend sein, wenn es gezwungen wird, in einer Wildnis herumzusuchen, wo der Raum zum Fehlgreifen so sehr groß ist. Geistige Anspannung erfordert das Exponieren (Herübersetzen) gewiß auch, und mit dem bloßen Raten wird nichts erreicht, denn der Lehrer würde den Knaben bei seiner Flunkerei sofort ertappen und in

¹⁾ Vergl. Schmid in seiner Encyklop. unter Komposition. I S. 831: Beim Komponieren hat er für den in der Muttersprache gegebenen Inhalt die passenden Worte, die Gesetze, nach denen sie zu verbinden sind, und dadurch bedingte Flexion derselben, d. h. die ganze Form erst zu suchen und in allen diesen Beziehungen, je beschränkter seine Kenntnis der fremden Sprache noch ist, desto ausgedehnteren Raum zum Fehlgreifen.

seinem Nichts erkennen. So bieten auch die lateinischen Formen den Schülern mancherlei Gelegenheit, auf Irrwege zu geraten und seinen Scharfsinn zur genügenden Anwendung zu bringen, dem Lehrer aber, die Sicherheit, resp. Unsicherheit seines Erziehungssubstrates zu durchschauen. Nehmen wir z. B. einen ganz beliebigen Sextanersatz: „*Consilia ducis Romani audacia fuerunt.*“ Welch eine Zahl von Mißverständnissen steht dem befangenen Sextaner hier zur Auswahl frei! Welch ausgedehnter Raum zum Fehlgreifen thut sich vor ihm auf! *Consilia* kann er für ein Substantivum der ersten halten, *audacia* wird er auf jeden Fall dafür ansehen. Was könnte nicht *Romani* und *ducis* alles sein? Es wird ihm fast unmöglich den Sinn zu erraten. Nun beginnt das energische Durchdenken. *Fuerunt*, als Teil des Prädikats, analysiert er zuerst; er geht (nach Perthes) die ganze Gruppe des Ind. Perf. durch und findet die Bedeutung der Form (sind gewesen). Dies „sind“ giebt ihm den Fingerzeig, und plötzlich kommt er, indem er sich an die Übereinstimmung des Subjekts und Prädikats erinnert, darauf, daß das Subjekt auch ein Pluralis sein muß. Daher sucht er nach der Endung *a* im Plural, vielleicht auch *ia*; er stürzt sich in die 3. Deklination; vergeblich; er springt hinüber zur zweiten, und richtig findet er *consilium*: die Ratschläge sind gewesen. Aber *audacia* ist nur geistige Qual für den unglücklichen Knaben. Man sieht wohl, daß Raten nichts hilft. Wie zum Hinübersetzen, so ist auch zum Herübersetzen — ich acceptiere die von Perthes eingeführten termini — ein genaues Innehaben der Vokabeln erforderlich und sichere Kenntnis der Flexionsformen. Wer den Kornel in der Quarta gelehrt hat, der weiß aus eigener Erfahrung, daß nur in ganz wenigen Knaben, oft in keinem einzigen das Sprachgefühl so weit entwickelt ist, daß man ihm eine stetige selbständige Präparation zumuten dürfte, und wer im privaten Unterrichte Gelegenheit gehabt hat, den Schüler bei der Präparation einer Seite aus Cäsar zu belauschen, der hat eine Vorstellung von der Schwierigkeit dieser Arbeit. Ist es billig und recht, die Schätze des Altertums der Jugend erschließen zu wollen und trotzdem das Herübersetzen so zu vernachlässigen? Unsere ganze Methode ist auf die Ausbildung im Hinübersetzen zugeschnitten. Deutsche Sätze mündlich, deutsche Sätze schriftlich, deutsche Exercitien, deutsche Extemporalien und beim Einüben — deutsche Fragen. Auch hierin muß eine Änderung eintreten. Man wird bald erkennen, daß ich nicht durch massenhaftes Lesen, wie Lübker und nach ihm Marquardt, der Verfasser der Briefe über nationale Erziehung, und durch Übersetzen allein eine Heilung der heutigen Mängel, an denen der altsprachliche Unterricht leidet, erzielen will, sondern durch eine planmäßige Vorbereitung auf die Lektüre und durch genaues, erfassendes Lesen. Die direkteste Vorbereitung auf das Übersetzen finde ich in einem entsprechenden Fragen bei der Einübung der Formenlehre. Durch das Fragen mit der lateinischen Form müssen die Schüler zu

einer schnellen und sicheren Findigkeit der deutschen Bedeutung geführt werden. Täglich bemerken wir, daß Knaben, welche einen bestimmten Vokabelabschnitt aufs beste memoriert haben, plötzlich bei umgekehrter Fragestellung stutzen und das betreffende Wort erst nach langem Besinnen zu finden vermögen. Noch auffälliger ist dies in der lateinischen Lektüre, wo oft die einfachsten Formen Schwierigkeiten bereiten. Sowohl beim Lernen der Vokabeln, wie beim Einüben der Formen muß diese Art der Frage die überwiegende werden. In dieser Forderung kann ich mich auf die Autorität von Genthe¹⁾ stützen. Er sagt: „Außerdem aber möchte ich das Augenmerk noch auf zwei Punkte richten. In Sexta und Quinta ist es bei dem Einüben der Deklinations- und Konjugationsformen, um ein schnelles und sicheres Erfassen der fremden gesprochenen Sprache vorzubereiten, sehr anzuraten, nicht nur deutsch gefragte Formen lateinisch wiedergeben oder nach Numerus, Genus und Kasus oder nach Person, Tempus und Genus Verbi bezeichnen zu lassen, sondern auch in schneller Folge lateinische Formen der verschiedensten Arten zu fragen, damit sie von den Schülern mit den entsprechenden Formen beantwortet werden.“

Über den ersten Unterricht im Lateinischen ist in den letzten Jahren ungemein viel veröffentlicht worden; in Zeitschriften und Programmen begegnen wir einer ziemlichen Anzahl von Abhandlungen, die den besten, durch die Praxis gefundenen Weg, den Schüler in die Geheimnisse dieser alten Sprache einzuweihen, empfehlen, ein Beweis für die Wichtigkeit dieses Unterrichtsteiles. Wie es nur natürlich ist, sehen sich alle Verfasser solcher pädagogischen Elaborate genötigt, zu Perthes Stellung zu nehmen und entweder auf ihm fußend seine Methode praktisch zu verwerten oder im Gegensatz zu seiner Ansicht ihre persönlichen Erfahrungen und die Folgerungen aus denselben zu entwickeln. So suchen auch wir auf diesem Markstein moderner Didaktik, dessen Bedeutung mehr und mehr anerkannt werden wird²⁾, und zunächst

¹⁾ Über die lateinischen Sprechübungen. In dieser Ztschr. 1869 S. 656.

²⁾ Bei dieser Gelegenheit möchte ich eine kurze Bemerkung nicht unterdrücken: Man ist hier und dort auf den Gedanken verfallen, einen Lehrer mit dem Unterrichten nach der Pertheschen Methode zu beauftragen, um auf diese Weise ein Urteil über den Wert derselben und um ein Fundament zum Weiterbauen zu gewinnen. Diese Idee ist an und für sich gerade nicht übel, aber man ist dabei, wie ich meine, in zwei Fehler verfallen. Erstens nämlich ist man zu früh mit dem Urteil hervorgetreten, z. B. in Berlin (Friedrich-Wilhelms-Gymnasium; vgl. E. Naumann in dieser Ztschr. 1881 S. 193 ff.) und in Frankfurt a. M. (vgl. Programm der Musterschule O. 1883) nach zweijähriger Probezeit; der Bericht des Direktors Kortegarn basiert auf einer dreieinhalbjährigen Erfahrung (vgl. Pädag. Archiv 1880 S. 508 ff.), und länger wird man am Gymnasium zu Jena (Jenenser Progr. 1881) wohl auch nicht geprobt haben. Die Stärke dieser Methode soll doch in der Weckung des Sprachgefühls ruhen; wie will man da schon nach zwei, drei Jahren ein Urteil fällen? Ein solches, wenn auch nicht endgiltig, legt sich mit dem leisesten Tadel, der hervorklingt, wie erstickender Mottau auf die hier und

mit einer kurzen Darlegung seiner Grundsätze die Basis für den ferneren Aufbau dieser Auseinandersetzungen zu gewinnen.

Die Basis seiner Vorschläge bilden die Forderungen: 1. Ausnutzung der unbewußten geistigen Thätigkeit. 2. Die Schüler müssen vom Konkreten zum Abstrakten geführt werden. Darum ist, wie bei Vokabeln und paradigmatischen Formen, auch in Bezug auf die syntaktischen Sprachgesetze vom lateinischen Satze auszugehen.

Er will also die Anwendung der wahren Induktion. Vom Satze steigt er zum Wort hinunter und lehrt die Endungen erkennen. Das Übersetzen aus dem Deutschen soll in beschränktem Maße und hauptsächlich nur in mündlicher Übung verwertet werden. Zur Erleichterung des Vokabellernens und Befestigung des angeeigneten Vokabelschatzes, zur Entwicklung des notwendigen Sprachgefühls empfiehlt er Übungen im Sprechen durch Vorgesprechen der lateinischen Sätze und später durch Abfragen und Erzählen des Inhalts. In einem Anhang zu seiner IV. Abhandlung zur Reform (S. 160) veranschaulicht er die vorgeschlagene Lehrweise an dem Beispiel einiger Unterrichtsstunden.

Neben Perthes geht mit ähnlichen Bestrebungen nach einer Reform des lateinischen Unterrichts, aber im einzelnen mit mancherlei Abweichungen, Lattmann in seinen methodischen Abhandlungen und Übungsbüchern her. Auch Lattmann rückt die Lektüre in das Centrum des altsprachlichen Unterrichts, auch er wünscht eine Anwendung der induktiven Methode, aber nicht da, wo sie überflüssig ist. Sie erscheint ihm erst dann von nöten, wenn zu denjenigen Formen geschritten wird, welche sich mit dem Deutschen nicht oder nur unter Umständen decken. Als das geeig-

dort keimende Neigung, die Perthes'schen Lehrbücher einzuführen. Wer Völklers „Briefliche Bemerkungen u. s. w.“ a. a. O. S. 607 ff. liest, wird mir beistimmen. Bedenkt man denn nicht, daß sich die eigentlichen Vorteile erst in höheren Klassen zeigen können, nachdem eine Generation nach dieser Methode ausgebildet ist? Und zweitens, ist nicht der Erfolg auch durch andere Faktoren, außerhalb der Methode liegend, bedingt? Nicht vor allem durch die Naturanlage des experimentierenden Lehrers? Durch ein zu engherziges Anklammern an die Vorschriften wird zu leicht Pedanterie erzeugt und das unmittelbare Wirken der Persönlichkeit des Lehrers zurückgedrängt. Mag auch diese Methode einem in sich harmonischen Mosaikbilde gleichen, es schadet nichts, wenn hier und dort ein Steinchen herausgerissen wird. Dafür tritt als Ersatz, ohne den Gesamteindruck zu stören, das Geschick des Pädagogen ein. Praktischer würde es mir erscheinen, wenn derjenige Lehrer, der das Lateinische in Sexta lehrt, das Experiment mit dem betr. Lehrbuche und der entsprechenden Methode beginnen und diesen Jahrgang bis zur Sekunda hinaufgeleitet würde. Dann würde in Prima der Lehrer des Lateinischen, der eben noch nach der alten Methode vorgebildetes Material in Händen hatte, wohl eher imstande sein, zu entscheiden, welcher Methode der Vorzug zu geben sei. Es ist aber auch nicht durchaus notwendig, daß in Sexta bis Sekunda der Unterricht in derselben Hand bleibt, wenn nur stets nach derselben Methode unterrichtet wird. In diesem Falle könnte auf jeder Stufe ein Vergleich mit den sonst erreichten Resultaten angestellt werden.

netste Mittel zur wahren, nicht präparierten Analysis erscheint ihm die Konversation. „Da diese aber nicht mehr angebracht ist“, wählt er die Fabel, als ihr am nächsten stehend, und um in der frühzeitigen Anwendung derselben nicht beengt zu sein, zieht er die Interlinearversion zu Hülfe, welche aber bei weiterem Fortschreiten immer mehr abnimmt¹⁾. Auch Lattmann glaubt der deutschen Sätze beim Beginn des lateinischen Unterrichts entbehren zu können²⁾. Mit lobenswerter Offenheit äussert er sich folgendermassen darüber: „Zuletzt muſs ich noch aussprechen, daſs ich jetzt sehr bedaure, in einem Punkte nicht zeitig genug von Perthes gelernt zu haben. Es scheint nämlich in der That für das erste Semester der Sexta besser zu sein, nur lateinische Beispiele zu geben und keine deutschen Sätze zu Übungen, wenn solche auch mündlich von dem Lehrer eingestreut werden müssen.“ Auf planmässiges Sprechen legt auch er groses Gewicht. Das gegenwärtig bestehende Verfahren nimmt er zum Ausgangspunkt seiner Reform und entlehnt das Neue im wesentlichen den bewährten Mustern einer früheren Zeit, d. h. er huldigt, um mit seinen eigenen Worten seinen Standpunkt zu bezeichnen, nach Raumer³⁾ einem weisen Eklekticismus.

Wie es nicht anders geschehen konnte, haben diese beiden Männer, welche augenblicklich in der Mitte der Reformbewegung stehen, resp. standen, wiederholt aufeinander Bezug genommen. Ihres Unterschiedes sind sie sich wohl bewusst gewesen, aber nicht ihrer grosen Ähnlichkeit. Ihre gegenseitige Hochachtung verleitete sie aber nicht zu falscher Bescheidenheit, beide hielten ihre Methode für die beste, wie wir aus folgenden offenen Worten Lattmanns erkennen: „Nun stehe ich mit Perthes insoweit auf gleichem Boden, als ich gleichfalls die Lektüre zur Basis des ganzen Unterrichts machen will; aber es tritt doch öfters der Fall ein, daſs Pädagogen in den Prinzipien übereinstimmen, aber über die Art der praktischen Ausführung derselben sehr verschiedene Vorstellungen haben. Wird meine Ausführung jenes Grundsatzes eine bessere sein? Es wäre lächerliche Bescheidenheit, wenn ich nicht bekennen wollte, daſs ich meinerseits das wenigstens glaube“ Dieselbe Überzeugung wird Perthes natürlich ebenfalls gehabt haben. Des letzteren Methode ist augenblicklich insoweit im Vorteil, als bereits, wie wir gesehen haben, einige, mehr oder minder anerkennende, aus der praktischen Erfahrung hervorgegangene Gutachten vorliegen, welche bei Lattmann trotz seines ausdrücklichen Wunsches noch nicht erfolgt sind⁴⁾.

In einzelnen Subitokritiken schwanken die Urteile sehr. Lattmanns Elementarbuch für Sexta findet von einigen aufser-

¹⁾ Vergl. Lattmanns Programm. Clausthal 1881 S. 15.

²⁾ Vergl. a. a. O. S. 17.

³⁾ v. Raumer, Geschichte der Pädagog. III S. 109.

⁴⁾ Vgl. Lattmann, Progr. S. 44; v. Völcker, N. J. f. Päd. 1883 S. 617.

lichen Fehlern abgesehen durch R. Büttner¹⁾ eine im ganzen wohlwollende Besprechung. „Rezensent glaubt gezeigt zu haben, daß dem Buche eine sorgfältige Revision not thut. Aber abgesehen von den für ein Elementarbuch der Sexta allzu zahlreichen Fehlern muß dasselbe als eine wesentlich verbesserte und praktisch gestaltete Erweiterung von L.'s Vorschule bezeichnet werden.“ Sehr ungünstig dagegen schließt die Kritik des Lesebuchs für Quinta²⁾ (Rezensent Klufsmann-Gera): „Man sagt, das Beste sei für die Schule gerade gut genug. Ob das Lesebuch des Herrn L. zu diesem Besten gehöre, wagt Rezensent nach dem eben Gesagten nicht zu bejahen.“ Hier möchte ich die Frage aufwerfen, ob eine Kritik, welche nicht sowohl die Absicht hat, sich gegen das System Lattmanns auszusprechen, als zu zeigen, in welcher Art derselbe sein Lesebuch verfaßt hat, der es anderseits allerdings gelungen ist, eine Anzahl von Mängeln zu notieren, berechtigt ist, so ablehnend gegen ein Werk aufzutreten, welches eine neue Bahn der Didaktik eröffnen will. Die nachgewiesenen Fehler lassen sich bei neuer Redaktion wohl abstellen. Die Hauptfrage aber bei einer Kritik der Lattmannschen Lehrbücher muß stets bleiben: Ist die vorgeschlagene Methode praktischer, wie die bisherige, oder nicht? Ist sie besser, so bekenne man sich dazu und arbeite an der Ausmerzung fehlerhafter Stellen. Daß Lattmanns Bücher übrigens mit einer derartigen Rezension nicht abgethan sind, beweist mir Völcker, welcher in seinen brieflichen Bemerkungen über die Wahl lateinischer Übungsbücher³⁾ mit folgenden Worten dem Schlusse zueilt: „Ich bin der Meinung, Ihr würdet sie an eurer Anstalt mit dem besten Erfolge benutzen können, denn Ihr habt in Eurem Kollegium junge, tüchtige Lehrer, die nicht bloß lehren, sondern auch gern lernen wollen, denn lernen würden sie dabei recht viel. Einstweilen ist man bei dem großen Verdienst des Verfassers zu der Erwartung berechtigt, daß aus denjenigen Kreisen, welche ein auf praktische Erfahrung gegründetes Urteil sich gebildet haben, über diese Bücher in ähnlicher Weise Zeugnis abgelegt werde, wie es Perthes nun schon von fünf verschiedenen Seiten widerfahren ist.“

Wie kommt es nur, daß Perthes und Lattmann und alle ihre unter voller Wahrung der Selbständigkeit nebenhergehenden Gesinnungsgenossen mit so bedeutenden Schwierigkeiten zu kämpfen haben und sich jeden Fußbreit des Terrains erst mit saurem Schweiß erkämpfen müssen. Der eine ist darüber hingestorben, ohne die volle Erfüllung seines Strebens erlebt zu haben; die Arbeit des andern wird vorläufig wohl auch noch nicht die erhofften Früchte tragen, und er muß es mit ansehen, wie Busch

¹⁾ In dieser Ztschr. 1881 S. 142.

²⁾ In dieser Ztschr. 1881 S. 151.

³⁾ N. Jahrb. f. Päd. 1883 S. 618.

und Ostermann ferner das Feld behaupten. Ich finde hierfür zwei Ursachen. Die eine beruht in der menschlichen Naturanlage. Der großen Masse der Pädagogen und Didaktiker ist es nicht gegeben, aus alten, liebgewordenen Ideenkreisen herauszutreten, Prinzipien, nach denen sie Jahre lang gelehrt haben, mit welchen sie auch Erfolge erzielt haben, plötzlich als nicht mehr berechtigt aufzugeben. Das verhindert das Beharrungsvermögen. Der zweite Grund liegt in der Methode selbst. Betrachten wir Lattmanns Verfahren genauer und stellen es mit dem bisher gültigen vergleichsweise zusammen, so ist der Unterschied zwischen ihnen, offen gesagt, doch nur ein minimaler im Verhältnis zu dem großen Gebiete des altsprachlichen Unterrichts, zum mindesten nicht ein solcher, der einen Wechsel der Übungsbücher absolut erheischte. Hier wie dort kleine lateinische, hier wie dort kleine deutsche Sätzchen; hier Deduktion beim Beginn der Formenlehre, dort dasselbe; hier Formalismus, dort zarte „Kombination“ der formalistisch-deduktiven Methode mit der realistisch-induktiven, leider wird daraus durch Kreuzung eine formalistisch-induktive, und der böse Kobold schaut wiederum schadenfroh aus einer Luke hervor. Das Lateinsprechen haben Fries und Schmalz schon auf den alten Baum gepfropft, und unzweifelhaft lassen sich diese Übungen an Ostermanns zusammenhängende Lesestücke ebensogut anschließen, wie an die Lattmannschen. Klufsmanns Unwille aber über die gleich im Anfang des Quintanerbuches vorkommenden Schwierigkeiten wird Lattmann wohl zu der bekümmerten Überzeugung bringen, daß diese Art der Induktion, ebenso wie die Perthessche, unter dem kleinen Mäntelchen erkannt ist und als eine eben auch nur gekünstelte sich legitimieren kann.

Ist es denn zwischen Perthes und der bisher gültigen Methode anders? Der Formalismus ist geblieben, geblieben sind die alten Extemporalien, und die Natürlichkeit der Induktion wird an mehreren Stellen bestritten. Seine Hoffnung, daß durch Memorieren der verhältnismäßig geringen Anzahl Primitiva in den Köpfen der Schüler ein bestimmter Stamm sich bilden werde, um den sich die Derivativa, durch Lektüre angeeignet, als sicherer Besitz gruppieren, scheint nicht in Erfüllung gehen zu sollen. Und oben-drein erklärt nun noch Kälcker¹⁾, in Übereinstimmung mit Völcker, „daß die schließlichen Erfolge (der Anhänger des Perthesschen Systems) nicht an dem Lateinschreiben, Lateinsprechen und an dem Übersetzen zu erkennen sind, daß sie überhaupt schwer nachzuweisen und zu messen sind“. Verlohnt es sich dann noch, zu einer andern Methode auch nur einen einzigen Schritt zu thun?

Wenn ein Lehrer aus der Praxis heraus seine Erfahrung veröffentlicht, dann stellt er sich darum naturgemäß nicht auf

¹⁾ N. Jahrb. f. Päd. 1883.

das Fundament von Perthes oder Lattmann, es müßte ihm denn zur Anstellung eines praktischen Versuches ein bestimmter Auftrag geworden sein; er bleibt vielmehr auf dem alten Boden stehen, kombiniert hier, kompromittiert da und kommt zu dem Resultate: Ich nehme das Gute von beiden, oder wo es sich sonst bietet; ich treibe praktischen Eklekticismus und unterrichte im Rahmen der allgemeinen Verordnungen, wie bisher.

So hat Bolle-Wismar (früher in Celle) in dem Programm des Kgl. Gymnasiums in Celle 1877 sich für anfänglich rein deduktive Methode, radikal grammatischen Unterricht entschieden und sich dabei in bewußten Gegensatz zu Perthes gestellt, indem er der durch Perthes empfohlenen Induktion Unvollständigkeit und Künstelei vorwirft. Die Induktion zerfällt, wie Perthes selbst auseinandersetzt, in drei zeitlich aufeinanderfolgende Abschnitte: 1) das unbewußte Wahrnehmen der Einzelheiten; 2) das bewußte Wahrnehmen der Einzelheiten mit gleichzeitiger unbewußter Ahnung des Gesetzes; 3) die bewußte Erkenntnis des Gesetzes. Dieses psychologische Gesetz auf die Anfänge des lateinischen Sprachunterrichts angewandt, will Perthes, wie wir oben schon gesehen, mit dem Lesen des lateinischen Satzes beginnend, die Schüler jene drei Stadien der Erkenntnis durchlaufen lassen. Im ersten Stücke, meint nun Bolle, kommen keine Ablative vor, folglich müßten schon ein oder zwei Kasus ohne vorhergehende Anschauung gelernt werden. Will ein Lehrer nach Perthes den Unterricht der lateinischen Sprache beginnen, und will er auch die beiden Ablative vor dem Lernenlassen zur Anschauung bringen, so liest er entweder noch das folgende Stück mit den Sextanern durch, oder er wartet mit dem im Stich gelassenen Kasus überhaupt bis zur folgenden Stunde. Es wäre ja kein Unglück, wenn der Ablativ für das erste häusliche Memorierpensum ausgelassen würde. Von der Ansicht, daß „die ersten lateinischen Stunden nicht sowohl Übungen im Lateinisch- als im Deutsch-Deklinieren sind, wird Bolle inzwischen gewiß schon zurückgekommen sein. In den Erläuterungen zu 2 des Normallehrplanes von 1882 heißt es: „Die weit verbreitete Ansicht, daß deutsche Formenlehre und Syntax nicht ein Gegenstand des Unterrichts an höheren Schulen, sondern nur gelegentlich auf Anlaß der Lektüre zu berühren sei, ist veranlaßt durch falsche Methoden, welche einerseits die Muttersprache so behandelten, wie eine erst zu erlernende fremde Sprache, andererseits den Unterricht darin zu einer Beispielsammlung der Logik zu machen suchten.“ Nun aber lernen die Schüler sogar nicht erst auf dem Gymnasium deutsche Formenlehre, nein sie treten heutzutage ausgerüstet sowohl mit grammatischen Begriffen als auch mit einer nicht unbedeutenden Routine im Flektieren in die Sexta ein. Mithin bringen sie im allgemeinen das Maß, mit welchem zwei parallele Formen unserer und der lateinischen Sprache gemessen und verglichen werden können, mit. Kommt

nun im lateinischen Satze *aularum* vor und hat der Lehrer dieses Wort mit „der Höfe“ übersetzt, so weiß der Schüler, weil er die deutsche Form sofort in die in seinem Geiste enthaltenen Rubriken eingeordnet hat, daß auch *aularum* der Genetiv Plural ist, und das neue Wort ist für ihn nicht mehr ein leerer Schall. Daß ein solches Vorgehen reine Induktion ist, will ich nicht behaupten und hierin Bolle Recht geben, aber heuristisch darf ich es wohl nennen, und den Vorzug dieser Methode brauche ich wohl nicht besonders zu betonen. Für den ersten altsprachlichen Unterricht und die Anwendung der Induktion stimme ich Lattmann bei, der da sagt: „. . . . Vielmehr kann, wenn man von induktiver und deduktiver Unterrichtsmethode spricht, der Unterschied kein anderer sein, als daß die induktive Methode dem Grundsatz der Comenius folgt: ‘ubique praecedant exempla, sequantur praecepta’, aber nur für den ersten Unterricht, später halte ich, wie wir unten sehen werden, auch ein der Induktion sich bedeutend mehr näherndes Verfahren für möglich.

Durchmustert man die Lehrpläne der höheren Lehranstalten, an denen Vorschulen existieren, so wird man finden, daß faktisch deutsch-grammatischer Unterricht überall erteilt wird. Dasselbe ist von den Volksschulen bekannt. Mit dieser Thatsache muß doch gerechnet werden. Darum aber bedarf es einer so peniblen Ängstlichkeit, wie Perthes sie wünscht, durchaus nicht. In Berücksichtigung dieses Momentes hat Ziller¹⁾ wohl auch den Ausgang seines Unterrichts vom deutschen Satze aus genommen, wie das bekannte Beispiel zeigt: „Den Herrn Christus haben die Juden getötet, als er zum letzten Male nach Jerusalem gekommen war. Aber sie hatten ihm palmas gestreut, als er in die Stadt einzog. Daher heißt der Sonntag vor dem Charfreitag der Sonntag palmarum. Der Sonntag verdankt also den Namen den palmis. In Palästina wachsen palmae im Freien. Hast Du schon bei uns eine einzige palmam im Freien gesehen? Noch niemals habe ich bei uns eine palmam im Freien gesehen. Schon in Italia wachsen palmae im Freien. O palmae, ihr seid sehr schöne Bäume. Mancher Reisende ist den palmis Italiae et Palaestinae nahe gewesen. Er ist einer palmae Italiae nahe gewesen“ u. s. w. Nun aber frage ich: Bedarf es solcher Spielereien, die man ja in den kunstvollsten Verschlingungen bei vorschreitendem Unterricht den Schülern vorführen könnte, noch, wenn ihnen die deutschen Kasusformen und die ersten grammatischen Begriffe schon längst liebe Vertraute sind, wenn sie sich bereits in allen Sätteln der Flexion halten können? Sollen sie etwa derartige Kunstprodukte auswendig lernen, um auf Umwegen und durch gesteigerten Kraftaufwand an das Ziel zu gelangen, ein Paradigma dennoch lernen zu müssen?

¹⁾ Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1881. Vergl. Völcker a. a. O. S. 603.

Es sei mir hier gestattet, einen kurzen Exkurs zu machen und über die Stellung des Deutschen und sein Verhältnis zum Lateinischen meine Ansicht auszusprechen. Das Vorwiegen des grammatischen Unterrichts wird gerade von denen, die für die formale Bildung schwärmen, auch damit begründet, daß man den grammatischen Bau des eigenen Idioms nur an einer fremden Sprache, natürlich nur am Lateinischen, kennen lernen dürfe. Die Muttersprache sei zu schade, um schon in der Jugend grammatisch zerpfückt zu werden. Nun müssen ja aber dem größten Teil unseres Volkes sprachliche Begriffe übermittelt werden durch den grammatischen Unterricht im Deutschen ohne Zuhülfenahme einer fremden Sprache, selbst die große Zahl der Elementarlehrer kann ja die Form unserer Sprache nur an dieser selbst erlernen. Was dort erlaubt ist, sollte auf dem Gymnasium, auf allen höheren Lehranstalten verboten sein? Das unbewusste Wahrnehmen hat in den Köpfen der Kinder bereits Platz genommen; Sache des Unterrichts ist es, das Bewußtsein hineinzubringen, die grammatischen Erscheinungen zu rubrizieren und in Kategorien einzuordnen. Da dem einmal so ist, wäre es nicht unpädagogisch, wollte man sich der vorhandenen Rubriken nicht bedienen? Daher sollen auf den unteren und mittleren Gymnasialstufen der deutsche Unterricht und der lateinische in steter Wechselwirkung zu einander stehen, sich gegenseitig stützen und klären. Was an Zeit in den deutschen Stunden auf die Grammatik verwandt wird, entlastet den lateinischen Unterricht um das Doppelte. Im Anfang zwar wird das Deutsche mehr geben, bald aber auch manches Gegenstück eintauschen, bis es schließlich der empfangende Teil sein wird. So z. B. möchte ich der Mithilfe der deutschen Grammatik bei der Durchnahme der Participialkonstruktionen nicht entbehren. Vom nackten Satze sind die Schüler zum einfach erweiterten geführt worden, und durch Verwandlung der Erweiterungen in Nebensätze und Rückverwandlung lernen sie das Wesen der attributivischen und adverbialen Nebensätze erkennen. Der lateinische Unterricht kommt ihnen auf halbem Wege durch Induktion entgegen. Schon längst sind Sätze, wie: *sanos luscinae cantantes magnopere delectant, vexant autem haud raro aegrotos somnum desiderantes* = „sie quälen aber nicht selten die Kranken, die den Schlaf verlangenden“¹⁾, oder *Jugurtha a custodibus vincitus tradebatur* (Spiels) = „Jugurtha, von den Wächtern gefesselt, . . .“ vorgekommen. Unter Anleitung des Lehrers haben sich die Schüler daran gewöhnt dafür zu übersetzen: „welche den Schlaf verlangen“ oder „nachdem er von den Wächtern gefesselt worden war“. Ebenso wird die Kenntnis der Substantivsätze, in erster Linie der objektiven, dem Knaben die Einsicht in das Wesen

1) E. Naumann in dieser Ztschr. 1881 S. 204.

des Accus. c. inf. nicht nur erleichtern, sondern ihm diese Konstruktion geradezu als etwas Selbstverständliches erscheinen lassen.

Bolle also fordert, daß den Schülern zunächst vor der Lektüre ein kurzes Gerippe der Formenlehre gegeben werde, die übrigen Formen und dergl. aber an der Hand der Lektüre durch Zusammenfassung der in derselben vorkommenden Einzelfälle entwickelt werden. Er unterrichtet im Anfang synthetisch, um später an der Hand von Amor und Psyche desto energischer analytisch verfahren zu können¹⁾. Zusammenhängende Lesestücke hält er für durchaus notwendig.

Wir müssen nach den vorhergehenden Auseinandersetzungen zu dem Resultat kommen, daß eine im vollsten Sinne des Wortes induktive Methode, so wünschenswert sie auch wäre, zur Erlernung der Anfänge der Formenlehre nicht ermöglicht werden kann. Daraus folgt aber durchaus nicht, daß die bisher herrschende deduktive Methode, für deren Berechtigung in engen Grenzen Bolle eine Lanze eingelegt hat, deren allgemeine Gültigkeit Kälcker aufs ernstlichste behauptet, die einzig richtige ist. Er sucht ihr zwar den Schleier der Deduktion zu entziehen, indem er ihr gerade die Erregung der Momente zuweist, durch welche nach Steinthal²⁾ erst eine Erkenntnis zustande kommt, nämlich die Synthese und Analyse. „Der Lehrer gebe irgend eine syntaktische Regel, ohne sie aus einem Beispiel abzuleiten, und lasse dann die vorliegenden lateinischen Beispiele des Übungsbuches übersetzen, so ist doch wohl der Vorgang der: die gegebene Regel ist, bevor sie an den Beispielen angeschaut worden ist, sicher noch nicht begriffen; sie ist aber auch noch nicht auswendig gelernt, sondern — ich möchte hier einen in der Psychologie viel gebrauchten Terminus in allerdings etwas ungedeutetem Sinne gebrauchen — sie „schwingt“ im Bewußtsein des Schülers, und in dem Augenblick, wo er das lateinische Beispiel ins Deutsche überträgt, versteht er sogleich die Regel durch das Beispiel und das Beispiel durch die Regel, d. h. Analyse und Synthese sind in einem Akt vollzogen.“ Zuerst sei hier nur nebenbei bemerkt, daß das Verständnis der Regel sich bei Kälcker augenblicklich ohne Zuhilfenahme der deutschen Sätze vollzogen hat. Außerdem aber halte ich es für fehlerhaft, die beiden wissenschaftlichen, auf dem Gebiete der Psychologie gültigen Begriffe in derselben Weise auf die Praxis der Didaktik zu übertragen. Was hat denn Steinthal bewiesen? Doch nur, daß beim Zustandekommen einer jeden Erkenntnis Analyse und Synthese gleichzeitig zusammengewirkt haben, nicht aber, daß die Methode des Unterrichts, welche wir in der Pädagogik synthetische nennen, neben der, welche wir

¹⁾ Schmid (Programm des Realgymnasiums zu Borna 1881) verfährt von Anfang an analytisch an zusammenhängenden Lesestücken.

²⁾ Abriss I S. 9—25.

die analytische¹⁾ nennen, einhergehen muß. Bis jetzt hat gewiß noch niemand behauptet, daß durch das bisher geltende synthetische Verfahren beim Unterricht überhaupt keine Erkenntnis geschaffen werden könne. Auch der ungeschickteste Lehrer wird seine Schüler zum Verständnis einer Regel führen können, und sobald sie drauf und dran sind zu verstehen und zu erkennen, wirken Synthese und Analyse zusammen zur vollen Erkenntnis. Die beiden didaktischen Methoden fallen meiner Ansicht nach auch garnicht zeitlich zusammen, sondern nacheinander. Die vorher gegebene Regel ist nach Kälckers eigenen Worten weder auswendig gelernt noch sicher begriffen, d. h. auf dem Gebiete der Schule noch nicht begriffen. Tritt der Schüler nun mit dieser nicht begriffenen Regel an die lateinischen Sätze heran, so wird er sie einfach nicht übersetzen können, und die „schwingernde“ Regel hat sich so in die Höhe geschwungen, daß sie den armen Jungen auf irdischem Boden sitzen läßt. Was ist nun der Fall? Der Satz wird mit Hilfe des Lehrers übersetzt, und durch diesen analytischen Teil der Lektion allein wird die Erkenntnis der entflohenen Regel wachgerufen, durch weiteres Übersetzen als fester Besitz erworben. Und um wieviel angemessener und segensbringender ist die Anwendung der Induktion! Wird zuerst die Regel gesagt, so ist der Knabe jeder Denkarbeit zur Auffindung des Gesetzes überhoben, er braucht nur aus der Formenlehre die nötigen Flexionen hervorzusuchen; dasselbe ist der Fall, wenn erst deutsche Sätze gegeben werden; denn um sie ins Lateinische übertragen zu können, muß man zuvor die Regel kennen.

Erwerben sich aber die Knaben nach dem Herübersetzen durch Zusammenstellen der Einzelfälle selbst die Regel, so erhöht dies Suchen im Wettstreit den Eifer, das Interesse. Der Lohn dieser Arbeit aber ist ein festerer Besitz der Regel. Wohl gemerkt, es handelte sich hierbei um die Syntax. Es wird wohl nicht nötig sein, und auch Perthes ist dies meiner Ansicht nach nicht in den Sinn gekommen, z. B. die Zahl 30 auf induktivem Wege zur unbewußten Anschauung, zur bewußten Anschauung und Erkenntnis bringen zu wollen. Ihm war es in der Formenlehre darum zu thun, das Gesetz der Flexion, die Form der Endungen innerhalb des Satzgefüges erschauen zu lassen, und wenn *triginta*²⁾ vorher in Sätzen den Schülern vor Augen geführt wird, so geschieht dies nicht der Zahl wegen als einer Vokabel, sondern um sie als indeklinabel zur Anschauung zu bringen. Das Lernen der Vokabel wird aber auch erleichtert.

Der bloßen Erlernung der Formen wegen, das ist klar, bedarf es des von Perthes vorgeschriebenen Verfahrens nicht. Schon

¹⁾ Ich folge in dieser Abhandlung dem allgemein bestehenden Usus, die Begriffe synthetisch und deduktiv einerseits, und analytisch und induktiv andererseits als identisch zu verwenden.

²⁾ Vgl. Kälcker a. a. O. S. 286.

oben haben wir bemerkt, daß die durch den deutschen Unterricht geschaffenen Kategorien auf jeden Fall benutzt werden müssen. Nun aber soll man doch nicht allein auf das zunächst Liegende bedacht sein, sondern der Anfangsunterricht einer jeden Sprache muß so geartet sein, daß er eine systematische Vorbereitung auf die späteren Pensa bildet. Dies kann nur dann in wünschenswerter Weise geschehen, wenn das Sprachgefühl wachgerufen und methodisch weiter entwickelt wird; und darum adoptiere ich doch vieles von den Vorschlägen jenes Mannes, weil sie diesem Ziele mit bewußter Tendenz und unzweifelhaftem Erfolge entgegenführen, in erster Linie das Vorlesen der lateinischen Sätze durch den Lehrer und die entsprechende mehrmalige Wiederholung durch einzelne Schüler oder durch die ganze Klasse. Der Klang der lateinischen Worte gewöhnt das Ohr an das fremde Idiom, schärft und verfeinert das Gefühl für seine Nüancen, präpariert den Geist für die Perception und Apperception der Formen und syntaktischen Gebilde. Außerdem kommt dieses Lesen den beiden Faktoren des altsprachlichen Unterrichts zugute, von denen, als den wichtigsten, weiter unten die Rede sein wird.

Das Vorübersetzen des Lehrers erkenne ich zwar in der ersten Zeit als Nothbehelf an, dann aber müßte an seine Stelle die eigene Thätigkeit des Schülers unter der Leitung des Lehrers treten; denn die Gefahr, auf die von vielen Seiten aufmerksam gemacht wird, liegt wirklich nahe, nämlich daß den Knaben, deren Aufmerksamkeit nur durch fortgesetzten Zwang und energische Mitarbeit wachgehalten werden kann, einerseits die Lust und Freude an dem neuen Gegenstande vergeht, der ihnen gleichsam auf dem Präsentierteller schön zubereitet zum mühelosen Genuß entgegengetragen wird, daß andererseits der impetus in ihnen, der auch an Schwieriges sich heranwagt und es überwindet, nicht die erforderliche Gelegenheit zur Übung und Erprobung erhält. Manche Vokabel kann durch Hinweis auf Bekanntes entdeckt werden, auf Fremdwörter, die selbst einem solchen Alter nicht mehr unbekannt sind, und gar wohl bemerkbar ist die Freude der Schüler, in der geheimnisvollen lateinischen Sprache alte Bekannte wiederzufinden und einen handgreiflichen Beweis eines gewissen praktischen Nutzens derselben zu erhalten. Dann aber mögen aus dem gelesenen Stücke die Formen der verschiedenen Kasus herausgezogen und an die Tafel geschrieben werden mit deutlicher Unterscheidung des Stammes und der Endung; die Verschiedenheit der Stämme schadet bei dieser Zusammenstellung durchaus nicht; wird sie durch Tilgung der Vielheit und Einrücken des paradigmatischen Stammes beseitigt, so gewinnt unzweifelhaft der ganze Vorgang an Anschaulichkeit und Klarheit. Hieran müßte sich nun ein energisches Einüben der Formen, mit Certieren und andern didaktischen Kunstgriffen verbunden, anschließen, jedoch, wie schon oben gefordert, in der Weise, daß das schnelle Auffinden

der deutschen Form, also das Fragen mit der lateinischen das Übergewicht erhält. Solche Übungen aber, welche das Erschauen der Formen bezwecken und ihr Erlernen, können an Einzelsätzen ebensogut vorgenommen werden, wie an zusammenhängenden Stücken. Wiederholentlich habe ich mir die Frage vorgelegt, warum Bolle unter allen Umständen zuerst die deduktive Methode angewandt wissen will. Was nach sechs Wochen gut und praktisch ist, kann doch vorher nicht verkehrt und überflüssig sein. Nicht allein 1877 in Celle, sondern auch 1884 auf der mecklenburgischen Philologenversammlung zu Waren hat er dies gefordert. Gerade, weil er später die Induktion vorzieht, wird er doch zugestehen, daß die Entwicklung und Herauslösung der Formen aus den lateinischen Lesestücken und das Gruppieren unter die durch den deutschen Unterricht bereits erzeugten Kategorien die dem intellektuellen Standpunkte des Kindes angemessenste Art des Unterrichts ist. Ich kann keinen andern Grund finden, als seine prinzipielle Forderung zusammenhängender Lektüre. Ihretwegen greift er lieber zu dem Mittel der entschiedenen Deduktion, als daß er sich beim Mangel der gewünschten Stücke mit Einzelsätzen begnügen sollte. Ich fühle mich um so mehr gedrungen, hierin von ihm abzuweichen, als er sich eines nicht unbedeutenden Mittels beraubt, das wirklich geisttötende Vokabellernen, wenn nicht zu verdrängen, so doch wenigstens einzuschränken und zu erleichtern. Nachdem nämlich die zusammengehörigen Flexionsformen ausgezeichnet sind, daraus das Paradigma gewonnen und die oben empfohlene Einübung vorgenommen ist, wende man sich dem Vokabularium zu, lese, lasse lesen: *columba, columbae* f. die Taube, *poeta, poetae* m. der Dichter u. s. w. Geschieht alles dies regelmäßig, geht dem meiner Ansicht nach durchaus notwendigen, straffen Memorieren stets das Anschauen der Worte und Wälzen der Flexionsformen vorher, so muß das Vokabellernen einerseits an üblem Geschmacke einbüßen, anderseits ist dann die von Perthes mit Ängstlichkeit durchgeführte Trennung der Primitiva und Derivativa nicht mehr nötig; natürlich handelt es sich hier nur um die Unterscheidung für das Erlernen. Die Schüler müssen einen bestimmten Stamm von Vokabeln sich so aneignen, daß sie ihn jeden Augenblick präsent haben. Die Primitiva aber sind nicht zahlreich genug, und außerdem gehören gerade die verwendbarsten Substantiva den Derivativis an. Ein Vokabularium aber, welches, wenn nicht das Erlernen, so doch das Apperzipieren einer großen Anzahl von Wörtern sehr erleichterte, giebt es bis jetzt noch nicht, wird auch vielleicht noch lange ein frommer Wunsch bleiben. Ich stelle mir darunter ein in der Weise etymologisch geordnetes Büchlein vor, daß die Wörter verwandter Stämme neben einander stehen und dadurch dem zu Hause lernenden Kinde sich schon äußerlich als zusammengehörig präsentieren und es nötigen, die neuen Wortgebilde an die in

seinem Geiste schon existierenden alten anzureihen. Bei dieser Gelegenheit erlaube ich mir dem erfahrenen Urteile meiner Berufsgenossen den nebenstehenden Entwurf zu unterbreiten, dessen technische Ausführung und Verwertung, wie ich nicht verkenne, mit bedenklichen Schwierigkeiten verknüpft ist.

Man ersieht aus dieser Tabelle, in welcher Weise ich mir die Sache denke. Ich habe hier nur eine Auswahl der häufig vorkommenden Wörter angeführt. Die Stämme dieser 14 Vokabeln der ersten Deklination wird der Schüler in ca. 40 noch in Sexta zu lernenden wiederfinden, wodurch unzweifelhaft eine Erleichterung herbeigeführt wird, wie in keinem andern Vokabularium. Von selbst wird der Schüler an die Verwandtschaft nur in den seltensten, am meisten in die Augen springenden Fällen denken, und auch ein Hinweis des Lehrers beim Durchlesen des zu memorierenden Pensums wird nicht den erstrebten Erfolg haben, weil das häusliche Memorieren von der helfenden Bemerkung des Lehrers zeitlich, und die neuen Vokabeln von dem früher gelernten räumlich getrennt sind. Nun ließen sich zwei ins Gewicht fallende Einwände dagegen erheben. Erstens nämlich werden die Vokabeln in der zweiten Rubrik und den folgenden in zu großen Intervallen geboten. Dies ist aber in jeder Kategorie nur für einen gewissen Teil der Fall, die Mehrzahl wird nach grammatischer Absolvierung der vorhergehenden Gruppe sich ebenso eng geschlossen darbieten, wie hier die Substantiva der I. Deklination. Und darf diese äußerliche Trennung im Drucke ins Gewicht fallen gegenüber dem Vorteil, welcher aus der Erkenntnis von der inneren Verwandtschaft dieser Worte erwächst? Zweitens stehen in den Vertikalrubriken die Vokabeln nicht immer in der wünschenswerten Reihenfolge, z. B. tritt *laetor* zwischen die Verba der I. Konjugation aktiver Endung, und die unregelmäßigen Verba mischen sich unter die regelmäßigen. Aber auch dieser Übelstand läßt sich thunlichst vermeiden dadurch, daß der Lehrer im Anschluß an das Übersetzungsbuch die Vokabeln bezeichnet, welche bereits in der Lektüre erschaut worden sind. Daß die Schüler sich auf diese Weise eine Fülle etymologischen Wissens — man denke nur an *insula*, *exsul*, *consul*, *salio*, *saltare* — eignen werden, und zwar nicht als Endzweck einer geistigen Arbeit, sondern als Unterstützungsmittel, leuchtet gewiß ein.

Auch ich fordere nun unbedingt von Anfang an zusammenhängende Lesestücke. Zweimal, soviel ich weiß, ist diese Idee schon verwirklicht worden, durch Bartsch und Meurer. Perthes ist ihr zur Erzielung eines zusammenhängenden Denkens und zur Vorbereitung auf die Lektüre für Quarta durchaus geneigt gewesen, jedoch hat ihn ein Bedenken von der strikten Durchführung dieses Principis abgehalten. „Das Charakteristische, sagt er, des lateinischen Satzbaues ist gerade die organische Gliederung und die schroffe Unterscheidung der Haupt- und Nebenumstände.

I. Deklination.	I. Konjugation.	II. Dekl. Subst.	II. Dekl. Adjektiv.	III. Dekl. Subst.	III. Dekl. Adjektiv.	IV. Dekl. nation.	V. Dekl. Subst.	II. Konjug.	III. Konjug.	IV. Konjug.
1. <i>agricola, ae.</i> Landmann.	<i>agro, eri, arum.</i> die, besökern.	<i>ager, eri, Acker.</i>			<i>agricolus, a, um.</i> Landlich.					
2. <i>amicitia.</i> Freundschaft.	<i>amo, habeo.</i> <i>amicus, a, um.</i> Freund.	<i>amicus, i, Freund.</i> <i>amicus, i, Freund.</i>	<i>amicus, a, um.</i> Freundlich.	<i>amor, Liebe.</i>	<i>amicus, a, um.</i> Freundlich.					
3. <i>audacia.</i> Kühnheit.			<i>audax, a, um.</i> kühn.					<i>audax, a, um.</i> kühn.		
4. <i>cura, ae.</i> Sorge.	<i>curro, i, sorgen.</i>			<i>curator, dia, d.</i> Wächter.						
5. <i>custodia, die.</i> Wache.							<i>custos, ae, der</i> Tag.			<i>custodire, tibi,</i> wachen, bew.
6. <i>deus, Gottin.</i>	<i>deus, Götter.</i>		<i>deus, a, um.</i> Gott.							
7. <i>doctrina, Ge-</i> lehrsamkeit.			<i>doctus, a, um.</i> gelehrt.					<i>docere, cui</i> <i>docere, cui</i> <i>docere, cui</i> lehren.		
8. <i>diligentia,</i> Pfleife.					<i>diligens, a, um.</i> sorgf.				<i>diligere, eam,</i> sorgen, lieben.	
9. <i>filia, Tochter.</i>		<i>filius, der Sohn.</i>								
10. <i>frater, die</i> Insel.				<i>frater, d. Verb.</i> consul, Kons.						
11. <i>gaudio.</i> Freude.	<i>gaudeo, a, um.</i> sich freuen.		<i>gaudens, a, um.</i> troph.							
12. <i>memoria, das</i> Andenken, Ge-	<i>commemoro, i, er-</i> wähnen.				<i>memoria, a, um.</i> Andenken.					
13. <i>pater, Vater-</i> land.		<i>pater, d. Onkel.</i>	<i>pater, a, um.</i> Vaterlandlich.	<i>pater, Vater.</i>						
14. <i>regnum, Konig-</i> reich.	<i>regno, König sein.</i>		<i>regnum, a, um.</i> Königreich.	<i>regis, a, um.</i> König.					<i>regere, eum,</i> regieren.	

Sobald man also sachlich zusammenhängende Erzählung geben will, verletzt man immer eins der wesentlichsten Gesetze des römischen Sprachgeistes, wenn man infolge einer unrichtigen Schätzung der jugendlichen Geisteskräfte den Lesestoff zwar in lateinischen Wörtern, aber nicht in lateinischen Sätzen, geschweige denn lateinischen Perioden vorträgt. Dieser Fehler rächt sich bitter in den folgenden Klassen. Welche Not hat nicht der Lehrer der Quarta, ehe er auch nur die besseren seiner Schüler dahin bringt, eine einfache Periode des Nepos zu verstehen! Die gleiche Unbeholfenheit zeigt sich später wieder bei Cäsar in Tertia und selbst bei Cicero in Sekunda.“ Wenn ich nun auch die Besorgnis Bolles nicht teile, es könnte bei den Kindern leicht der Glaube entstehen, die Römer hätten wirklich ganze Bücher mit solchen abgerissenen Sätzen angefüllt — was sollte dieser Glaube, wenn er wirklich in einem Köpfchen aufdämmert, für Schaden anrichten? —, so stehe ich doch im übrigen vollständig auf seiner Seite. Was Perthes hier von zusammenhängenden Lesestücken sagt, gilt von den Einzelsätzen in demselben Grade. Jene sind ebenso gutes Latein wie diese. Außerdem sind unsere Kinderbücher auch in einem andern Stile abgefaßt wie die für Erwachsene bestimmten Werke. Können diese vermeintlichen Nachteile überhaupt ins Gewicht fallen gegenüber den bedeutenden Vorteilen, die aus zusammenhängenden Lesestücken erwachsen? Schon von verschiedenen Seiten ist darauf hingewiesen worden, daß auch der Inhalt der Sätze im Pertheschen Übungsbuche ein im hohen Grade krauser und bunter ist, daß auch bei ihm, der auf das begriffliche Erfassen des Inhalts so bedeutendes Gewicht legt, die Schüler gezwungen sind, mit einer verwirrenden Fülle von Namen und Thatsachen zu operieren und aus einem Jahrhundert in das andere zu springen¹⁾. Wie anders bei zusammenhängender Lektüre! Den geeignetsten Stoff für diese bilden offenbar für Sexta die Sagen des Altertums, Darstellungen aus Homer, vielleicht auch schon eine bescheidene Vorbereitung auf die wichtigsten Ereignisse der griechisch-römischen Geschichte, welche dann in Quinta Regel werden. So stützen sich dann der lateinische Unterricht und die Sagengeschichte und die Geschichte gegenseitig und dienen vorbereitend der Lektüre des Cornelius Nepos, dessen Beibehaltung in Quarta ich für ganz unerläßlich halte. Die Spezialgeschichte der gallischen Kriege, deren Wichtigkeit für deutsche Geschichte und die Gestaltung Europas ich nicht verkenne, würden dem Standpunkte der Quartaner nicht

¹⁾ Sinnig zwar, aber doch etwas gekünstelt erscheint mir die Art, wie Naumann (a. a. O. S. 209) die Sätze über den Großvater und seinen Garten aus den Stücken 4, 5 — 5, 7 — 17, 6 — 29, 2 — 123, 7 gruppiert, und den Großvater als reich, als freundlich und freigebig den Schülern vor Augen führt. Im Laufe einer Erzählung würde derselbe Zweck doch wohl besser erreicht als in vier über das ganze Jahr zerstreuten Sätzchen.

entsprechen. Sie sollen noch auf der äußeren Peripherie mit den Heldengestalten des Altertums vertraut werden, dadurch einen Überblick über das Gebiet des Altertums erhalten und später erst ins Detail eingeführt werden. Es würde auch die wünschenswerte, ja notwendige Konzentrierung des Unterrichts dadurch verloren gehen, wollte man dem Pensum der alten Geschichte nicht den Cornelius Nepos parallel gehen lassen. Bolles nach Apulejus zurechtgestutzte Erzählung von Amor und Psyche halte ich inhaltlich nicht für einen Sextaner geeignet, da aus ihr keine Kenntnis des Altertums zu gewinnen ist. Ein glückliches Beispiel eines solchen Lesestücks für Sexta, in welchem ein Stück jovialen Lebens der Alten geschildert wird, giebt Kälcker¹⁾. Es lautet also:

Incolae villarum sunt agricolae et feminae, filiae, ancillae agricolarum; in villis sunt gallinae et columbae, capellae et vitulae. gallinis et columbis aquila insidias parat, sed prudentia agricolarum gallinas et columbas servat. filiae agricolarum columbas et gallinas pascunt. diligentia feminae et filiarum in custodia bestiarum villae est agricolae causa laetitiae.

Incolis villarum etiam vineae sunt; in vineis est copia uvarum; uvae delectant agricolam et convivas agricolae. custodia uvarum est agricolis causa curarum; nam uvas aviculae silvarum et villae incolae amant.

In villis agricolarum sunt ancillae; agricola laudat industriam ancillarum, non laudat ignaviam; sed ancillae amant saepe umbram arbuscularum, non amant molestias.

Saepe villae sunt in ripis; aqua fossarum delectat incolas villarum; ripas ornat copia herbarum; herbas amant capellae et vitulae.

Ad portas villarum saepe sunt areae et statuae Dianae, deae silvarum, filiae Latonae; puellae agricolarum, cum feriae sunt, aras et statuas Dianae coronis ornant; in tua (deinem) tutela, Diana, sunt agricolae et villae agricolarum!

Nun denke man sich dieses Lesestück als Einleitung in den lateinischen Unterricht unter frischen Jungen, von denen ein Teil vielleicht vom Lande zum Quell der Wissenschaft gewandert ist, ein anderer, zwar aus der Stadt gebürtig, aber um so größere Sehnsucht nach dem Landleben im Busen hegt.

Welch liebliches Bild taucht plötzlich vor den mit Andacht beim Eintritt in die geweihten Pforten der altehrwürdigen Sprache erfüllten Gemütern auf! Aus dem Grün der Wiesen und der Bäume schaut ein freundliches Landhaus hervor, um die hellen Fenster rankt sich mit reifen Trauben belastet die Weinrebe hinauf und bietet ein leckeres Mahl den kleinen Vögeln des Waldes; auf den grünen Weiden am Ufer des schattigen Baches grasen Ziegen und Kälber. Aus der Thür treten die Töchter des Landmanns auf den geräumigen Hof, und auf ihren Lockruf

¹⁾ N. Jahrb. f. Päd. 1883 S. 21.

eilen behend von allen Seiten die Hennen und ihr jugendliches Gefolge herbei, die Tauben lassen sich vom Dache des Hauses herab, um den hingeworfenen Hafer mit geschäftiger Eile zu picken. In den Ställen brüllen die Rinder, und freundlich sorgen für sie zur Freude des Vaters die emsige Hausfrau und die fleißigen Töchter. Nur die Mägde bringen zuweilen einen Miffton in dies idyllische Leben hinein; denn ach! sie hassen die Beschwerden und lieben die Schatten des Buschwerks im Garten, sie lieben sogar die Weintrauben, welche der Herr des Hauses nur durch die größte Wachsamkeit vor ihnen und vor dem Gefieder des Waldes zu schützen vermag. Vor manchem Knaben steht das liebe Vaterhaus, er sieht die Mutter, die Schwestern in ihrer täglichen Beschäftigung, sogar die etwas träge Marie, die dienende Magd, erschaut er im Geiste, da wird er plötzlich aus der blühenden Gegenwart zurückgerissen in die ferne Vergangenheit. Ein freier Platz liegt vor dem Thore des Landhauses, und auf ihm erhebt sich über das Landhaus hinwegschauend nach dem dunklen Walde hin Diana, die Tochter der Latona, die Herrin des Waldes, die Beschützerin des Landmanns, deren Standbild frommen Sinnes die Töchter des Landmanns mit blühenden Kränzen schmücken. — Klingt daneben nicht recht wunderlich: Gallia est terra Europae; Sicilia est insula u. s. w.?

Es genügt schon eine geschickte Zusammenstellung in Sätzen, die inhaltlich sich um einen Mittelpunkt gruppieren, wie in diesem Stücke um die villa agriculturalum. Bereits sind leise, unbedenkliche Versuche gemacht, zwei Sätze durch eine koordinierende Konjunktion zu verbinden, und selbst ein bescheidener Nebensatz „cum feriae sunt“ wird dem Begriffsvermögen eines Sextaners nicht unfalschbar sein.

Eine Lektüre aber, die sich nur mit der Übersetzung, der einmaligen oder wiederholten, der präparierten Abschnitte begnügt, wird stets im Zustande der Unfertigkeit bleiben und nimmer die ersehnten Früchte zeitigen. Wer hätte wohl nicht Beweise von der, ich möchte fast sagen, Blindheit der Schüler in seiner Praxis erhalten! Gerade in den letzten Jahren habe ich fortwährend der auffallenden Erscheinung Beachtung geschenkt, daß die Schüler, so gut und fließend sie auch den lateinischen Text ins Deutsche zu übertragen vermögen, dennoch selbst nach wiederholter Übersetzung, nach eingehender Besprechung nicht einmal in derselben Stunde eine nur mäßige Vorstellung von den ihnen im Stücke aufgestoßenen Wortformen und syntaktischen Gebilden, von der Anknüpfung der Sätze und eigentümlichen Stellung der Wörter haben. Hiervon machen auch nicht die besseren Schüler eine rühmliche Ausnahme, und nicht allein in den unteren und mittleren Klassen, sondern auch in den oberen ist dasselbe wahrgenommen worden, auch bei Sekundanern und Primanern zeigt sich dieselbe Verflüchtigung des Gelesenen. Was von vornherein nicht zum Eigentum der Schüler geworden ist, kann man natürlich

nach Ablauf eines gewissen Zeitraumes nicht mehr verlangen. Der Lehrer, der dann prüfen wollte, wie weit der früher gelesene und besprochene Text noch im Gedächtnis der Schüler haftet, würde aufs leere Nest kommen. Es liegt auf der Hand, daß die Unfähigkeit, den lateinischen Text bildlich festzuhalten, auf Konto des Defekts an Anschauung zu schreiben ist, aber nicht minder klar ist es auch, daß eine Übersetzung, mag sie noch so peinlich vorbereitet und sauber ausgefeilt sein, nur Ungenügendes erreicht, wenn es ihr nicht gelingt, die Worte der fremden Sprache, ihre eigentümlichen Wendungen und Satzverbindungen dem Gedächtnis der Schüler als *πρῆμα εἰς αἰετ* (natürlich mit einiger Beschränkung des Zeitraumes) einzuprägen. Eine Lektüre, wie die allgemein gebräuchliche, treiben heißt nicht das Gebäude der Kenntnis der lateinischen Sprache aufführen mit festem, haltbarem Material, sondern aus zerbröckelnden Backsteinen. Dies muß erreicht werden, und zwar zuerst durch Retrovertieren. Es ist dies ja ein Mittel, welches von einsichtigen Schulmännern vielfach empfohlen worden ist, aber nur fragmentarisch hier und dort zur Anwendung gelangte, obwohl es dem Lernenden die vorzüglichste Gelegenheit zur Erschauung der Sprache giebt. Denn durch das Retrovertieren wird gleichsam der Schleier, der über der Lektüre liegt, gelüftet und abgehoben, und plastisch treten die Formen hervor, von denen nunmehr der Schüler mit Bewußtsein Kenntnis nimmt. Hierzu muß dann, um das Werk zu krönen, mit starkem Nachdrucke die mündliche Anwendung des Gelesenen durch Sprechen, Frage und Antwort treten. Erst das ist wahres Durchdringen der Sprache und des Inhalts.

Der Gang des lateinischen Unterrichts wäre folgender:

Die gemeinsame Präparation in der Klasse¹⁾. Zuerst wird es ein richtiges Präparieren sein unter Anleitung und Beistand des Lehrers. Stetig bleibt — die Vorteile sind oben auseinandergesetzt worden — das von Perthes empfohlene Vorlesen des Textes durch den Lehrer und die sorgfältige Wiederholung durch den Schüler. Nun folgt das Übersetzen des Schülers, wobei ihn der Lehrer, wo es not thut, durch methodische Winke, durch Hinweis auf Bekanntes auf den richtigen Weg führt; hieran knüpfen sich Erläuterungen des Inhalts. Zur Erregung des Interesses und zur Konzentration der Gedanken innerhalb eines bestimmten Ideenkreises dürfte es sich empfehlen, vorher das Ziel des vorliegenden Pensums kurz obenanzustellen, also gewissermaßen die Überschrift des zu lesenden Kapitels zu geben. „Der Schüler muß von vornherein wissen, um was es sich handelt, wenn er seine ganze Kraft in dem Dienste des Lernens anwenden soll; und er wendet sie an, wenn ihm genau bekannt ist, was erreicht werden soll.“ „Ohne Ziel kein Wille.“ Die Zielangabe

¹⁾ Vergl. Steinmayer, Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen, Kreuzburg 1882, S. 34.

ist aber nicht nur zu Beginn einer neuen Einheit nötig, vielmehr muß jede Lehrstunde von einem Ziele ausgehen. „Das Gesamtziel für die ganze Einheit ist daher in eine Reihe von Spezialzielen für die einzelne Lehrstunde aufzulösen.“ Dieses Prinzip Zillerscher Pädagogik verdient gewiß Berücksichtigung, vor allem in Quarta beim ersten Übersetzen des Nepos. Dadurch wird die Verbindung des Neuen mit dem Vorhergegangenen hergestellt, sobald der Schüler den Kern des neuen Kapitels kennen gelernt hat. Ist er erst imstande, den Inhalt des langsam und ausdrucksvoll vom Lehrer vorgelesenen Textes zu erraten oder gar zu verstehen, und dies wird nach unserer Methode nicht lange dauern, so mag sofort an ihn die Frage gerichtet werden: Wer hat das eben Gelesene verstanden? Schon die Erwartung dieser Frage wird jedesmal die Knaben zu reger Aufmerksamkeit, zur Intensität des Verstehenswollens anspornen, die sonst beim Lesen des fremdsprachlichen Textes entschieden vermißt werden, und die herum-suchenden und herumtappenden Gedanken werden in einen bestimmten Vorstellungskreis gebannt. Daß die Übersetzung zuerst möglichst wortgetreu sein muß, ist heute wohl allgemein anerkannt. Daran schließt sich dann die gemeinsame Bearbeitung einer guten deutschen Übersetzung. Mag auch der Lehrer die seinige schon fertig haben, so ist das Aufsuchen des passendsten Ausdruckes, wenigstens an den die auseinandergelungene Auf-fassungsweise beider Sprachen prägnant demonstrierenden Stellen, doch sicherlich das angemessenste Verfahren. Das, was die Schüler selbst, auch nach verschiedenen mißglückten Versuchen eruiert haben, haftet besser im Gedächtnisse als das ihnen einfach Mitgeteilte. In der folgenden Stunde, resp., wenn noch Zeit vorhanden ist, in derselben, muß der in dieser Weise durchge-nommene Abschnitt nach einer repetierenden Übersetzung retro-vertiert werden. Nun beginnt in katechetischer Form das Lateinsprechen, welches, richtig angewandt, allein imstande ist, die Plastik der Formen zum rechten Bewußtsein zu bringen und die Fertigkeit im mündlichen, ja im schriftlichen Gebrauche der Sprache zu erzeugen.

Mannigfaltig sind die Schicksale, welche das Lateinsprechen erlebt hat. Jahrhunderte hindurch bis in die neuere Zeit war es das herrschende Element im lateinischen Unterrichte und das Hauptorgan, durch welches sich der Strom der lateinischen Sprache in das Individuum ergoß. So lange eine gewisse Fertigkeit im mündlichen Gebrauche auch praktisch erforderlich war, unterlag das Latein derselben Notwendigkeit, der die modernen Sprachen unterworfen sind, sie trat gleichsam aus ihrem kristallisierten Zustande heraus, sie floß und mußte sich also Veränderungen gefallen lassen. Es war eine absolute Unmöglichkeit, modernes Kulturleben mit rein antikem Gewande umhüllen zu wollen, einen Kolofn mit einem fadenscheinigen Mäntelchen. Was konnte unter den Barbarismen noch von dem alten Golde des

klassischen Lateins übrig bleiben? Aber, wie der Flut die Ebbe folgt, so folgte dieser Willkür und Ungebundenheit im Gebrauch der lateinischen Sprache die penibelste Strenge und einseitigste Beschränkung, denn bald stolzierte der Ciceronianismus, am Arme der subtilsten Akribie, daher. Bei den mangelhaften Resultaten des altsprachlichen Unterrichts in diesem Jahrhundert und infolge des Überhandnehmens der Grammatik verloren die Sprechübungen mehr und mehr an Terrain, meistens wurden sie auf die obersten Klassen beschränkt, zeitweilig garricht mehr betrieben. In dem letzten Jahrzehnt begann man langsam zur alten Liebe zurückzukehren. Schon 1869 gaben Schmitz und Genthe — es stand die neue Prüfungsordnung bevor — Veranlassung zu einer regeren Behandlung der Frage des Lateinsprechens und ermahnten zu energischer Abwehr der zahlreichen Angriffe, die sich diesen Teil des Unterrichts aufs Korn nahmen. Über das Geschick desselben auf preussischen Gymnasien besonders in den westlichen Provinzen bis zur Gegenwart und über die damalige Ausdehnung giebt ersterer¹⁾ einige Mitteilungen, welche unmittelbar darauf Genthe aus den östlichen Provinzen ergänzte. Dieser tritt energisch nicht allein für Beibehaltung der Übungen in ihrem hier und dort gebräuchlichen Umfange ein, sondern plädiert auch für Erweiterung derselben, für methodische Vorübungen. Während Schmitz als solche in Sexta und Quinta lautes Sprechen, in Quarta und Tertia lautes Lesen der *Pensa* zu Haus als Teil der Präparation ansieht, ferner das Memorieren bemerkenswerter Sätze, kleiner Fabeln und Erzählungen, der Extemporalien und häufige mündliche Übersetzungsübungen, in Sekunda Inhaltsangaben kleiner Stücke der Lektüre, in Prima erst Retrovertieren, empfiehlt Genthe das letztere schon in Sexta beginnen zu lassen; „diese Übung ist so selbstverständlich wie förderlich, denn sie vereinigt die Wiederholung der Lektüre mit einem mündlichen Extemporale.“ Auch das Erfragen der deutschen Form mit der lateinischen will er mehr in Anwendung gebracht wissen. Noch mehr kam diese Angelegenheit in Fluß durch Eckstein, der in seiner 5. These auf der Wiesbadener Philologenversammlung: „Mit dem Sprechen des Latein kann schon auf dieser Stufe (im Elementarunterricht) begonnen werden“ die Aufmerksamkeit der Fachgenossen auf sie lenkte, und durch Fries, der in seiner vorzüglichen Abhandlung „zur Methode des lateinischen Elementarunterrichts auf dem Gymnasium“²⁾ anregend und klärend wirkte. Er stellt die Behauptung auf: Zur Belebung und Vertiefung des lateinischen Unterrichts, zur wahrhaften Gewinnung des Schülers für den Gegenstand trägt eine fortgesetzte Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache und zwar schon von der untersten Stufe anhebend außerordentlich bei. Deshalb ist eine methodische Betreibung dieser Übungen auf unseren Gymnasien wünschenswert.

¹⁾ In dieser Ztschr. 1869 S. 642 u. 647 f.

²⁾ N. Jahrb. f. Päd. 1876 S. 217 ff.

Der Beweis dieses Satzes ist ihm vollständig geglückt, und die Vorschriften, welche er giebt, sind im höchsten Grade beachtenswert. Auch Perthes und besonders Lattmann¹⁾ treten warm dafür ein.

Theoretisch möchte wohl heute kaum noch ein Zweifel über die Nützlichkeit, ja Notwendigkeit der Sprechübungen obwalten; die Praxis aber bleibt noch weit hinter den voraneilenden Desiderien zurück. Wie unrecht hat man doch diesem Lateinsprechen gethan! Man glaubte die Gymnasien von dem Übermaße der Anforderungen zu befreien, wenn man dasselbe aus dem Abiturientenreglement entweder tilgte oder wenigstens so zu sagen ignorierte — dies sehe ich in dem Ausdrucke des Reglements „den Schülern Gelegenheit geben, ihre Gewandtheit . . .“. Was hat man in Wirklichkeit gemacht? Den besten Freund des Schülers, denjenigen, der einzig als treuer, fröhlicher Genosse, ohne an seiner Überbürdung beizutragen, in bunter, Interesse erregender Abwechslung gleichsam spielend in ihm das Verständnis und die Kenntnis der ehrwürdigen Sprache erzeugte und groß zog, den hat man verkannt und ihm das Haus verschlossen, dessen guter Geist er war und weiter hätte sein können. Wie kurzsichtig das Sprechen nur als Resultat des lateinischen Unterrichts zu betrachten — was es früher allerdings gewesen ist —, während es doch ein unschätzbares, unersetzbares Mittel ist, ein höheres Ziel als bisher zu erreichen, sowohl Interesse und Geschmack am Altertum in den Seelen zu erregen als auch eine gesteigerte Kenntnis und Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache zu gewinnen.

Die Schüler sind also mit dem betreffenden Übersetzungsabschnitt der Stunde durch das oben angegebene Verfahren so vertraut gemacht, daß ihnen inhaltlich und sprachlich das volle Verständnis aufgegangen sein muß. Aber der kennt das jugendliche Gedächtnis nicht, diesen flüchtigen, vibrierenden Irrwisch, der da meint, der durchgenommene Stoff sei nunmehr bleibendes Eigentum des Schülers geworden. Es bedarf einer stärkeren Hebelkraft, um das Gewonnene tiefer und fester einzuprägen, und diese erkenne ich im Sprechen, quaerendo et respondendo, über das Gelesene. Sobald es sich um die Existenz der formalen Bildung, des Übersetzens aus dem Deutschen, der Extemporalien und Exercitien handelt, ertönt von den Anhängern derselben ein klangreicher Lobgesang, als schärfte sie den Sinn und das Verständnis für das der Sprache d. i. dem Volke Charakteristische im Denken und Ausdruck; als nötigten die Extemporalien den Schüler bei der Übertragung auf Schritt und Tritt zu angestrengtestem Nachdenken, und würde er sich mit den Regeln der lateinischen Sprache zugleich der Unterschiede vom Deutschen bewußt werden und so mit der fremden zugleich seine eigene Sprache kennen und mit Bewußtsein nach ihrem Geiste handhaben lernen²⁾. Genthe hat

¹⁾ Programm Clausthal, S. 32.

²⁾ Steyameier a. a. O. S. 23.

bereits das Retrovertieren ein „mündliches Extemporale“ genannt, umwieviel mehr ist nicht das Lateinsprechen dieses Namens würdig? In ihm vereinigen sich sogar beide Arten von Übersetzungen, das Hin- und das Herübersetzen. Der Lehrer stellt die Frage lateinisch. Nun beginnt die Arbeit des Schülers. Zuerst übersetzt er sie, sucht dann in dem gelesenen Stücke nach der Antwort, dabei gleiten die Formen und Satzverbindungen der Lektüre durch seinen Kopf; hierauf bildet er sich die Antwort deutsch, um sie schliesslich als Herübersetzung zu produzieren. Sollte ein so vielseitiger geistiger Prozess nicht ebenso „formalbildend“ sein, in demselben Grade das dem römischen Volke Charakteristische im Denken und Ausdruck zur Anschauung bringen, wie die Extemporalien und Konsorten? Nun könnte ja der Einwand erhoben werden: durch solche Sprechübungen dringen zuviel Barbarismen ein, so dass die Reinheit der ciceronianischen Sprache dadurch gefährdet wird. Aber diese Gefahr liegt absolut nicht vor, wenn die Schüler gezwungen werden, in ihren Antworten sich eng an die Frage des Lehrers oder an den Text zu halten. Mir kommt es garnicht auf die Erlangung einer Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache an, sondern nur auf die Benutzung dieses didaktischen Mittels. Jene aber wird unzweifelhaft erreicht. Aus demselben Grunde möchte ich auch nicht, dass man sich allzuweit von dem übersetzten Texte entferne und schliesslich zu einer freien lateinischen Unterhaltung gelange, welche die Bahn der Lektüre verlassend nicht der befestigenden Reproduktion des Gelesenen diene, sondern neuer Belehrung. Diese Sprechübungen haben, offen gestanden, etwas Verlockendes an sich, und allzuleicht wird im Eifer des Gefechtes das richtige Mafs überschritten, ja der eigentliche Zweck aufser Acht gelassen, und die Übungen arten in lose Spielerei aus. Damit aber will ich solche Unterhaltungen, wie sie Lattmann¹⁾ phantasievoll entworfen hat, nicht verdammen. Zeitweilig mögen sie von ungemein vorteilhafter Wirkung sein, denn „die Schüler sprechen auf diese Weise einmal wirklich um der Sache willen, nicht um der Grammatik willen.“

Um aber möglichst frühzeitig sich dieses wichtigen methodischen Mittels bedienen zu können, sind zusammenhängende Lesestücke durchaus erforderlich, denn nur auf dieser Basis sind Sprechübungen möglich. Die zum Verständnis der Fragen notwendigen Pronomina interrogativa können dem Schüler schon im Anfange übermittelt werden, zuerst in zu verdeutschenden Fragen, darauf als zu memorierende Vokabeln. Was *quis? quid? qui? cuius? ubi?* bedeutet, wird auch der kleinste Rekrut behalten. Nach und nach ergänzt sich diese Zahl, sogar *ne, num, nonne, utrum-an* können in Quinta angewandt werden, und so trägt das Sprechen schon dazu bei, die Untertertia zu entlasten, zumal wenn

¹⁾ a. a. O. S. 35 ff.

bereits die kurzen Antworten: *sane, ita est, minime* u. s. w. erfolgen, mit sich daranschließender Ausführung. Man wird die Erfahrung machen, daß den Schülern in kurzer Zeit nicht nur die Fragewörter, sondern auch koordinierende Konjunktionen und Adverbien zahlreich in Fleisch und Blut übergehen.

Nun veranlaßt mich aber noch ein wichtiges Moment auf baldige Sprechübungen zu dringen. Eine reine Induktion ist, wie wir oben gesehen haben, zur Aneignung der Formen nicht möglich, denn das Erlernen der Vokabeln und ihrer vielfachen Flexionsformen ist bei der Beschränkung der zur Verfügung stehenden Zeit in einem solchen Grade Sache des Gedächtnisses und der memorierenden Thätigkeit, daß ohne diese bei der jugendlichen Köpfe beherrschenden Flüchtigkeit und Vergeßlichkeit eine Sicherheit kaum erreichbar sein würde. In dem oben empfohlenen Verfahren sind der Induktion gewisse Grundsätze entlehnt worden, denn durch vorübergehende und sich wiederholende Anschauung und Vorstellung der Worte und Formen soll dem Memorieren und dem Formenbilden vorgearbeitet, resp. sie sollen in das Gedächtnis fester hineingetrieben werden. Anders aber ist das Verhältnis bei der Syntax, besonders von Quarta an, aber auch schon vorher. Die verschiedenen Übungsbücher für Sexta und Quinta gestatten sich ja fast alle den Luxus von Nebensätzen, die eine im allgemeinen dem Deutschen entsprechende Gestalt haben. Es ist dies ein induktives Verfahren, welches bei *ut* und ähnlichen Konjunktionen wohl von einigem Erfolg begleitet ist. Was aber sonst zur Vorbereitung auf spätere Pensa vorkommt, z. B. *utor, potior*, auch *afficere* mit seinen Zusammensetzungen, ferner *timere, dubitare* mit ihren eigentümlichen Konstruktionen, kann selbstverständlich nur in so kleinen Dosen gegeben werden, daß diese grammatischen Erscheinungen wieder in der allgemeinen Formenflut untergehen und von ihr hinweggeschwemmt werden. Nur das haftet fest im Gedächtnis, nur das wirkt wie befruchtender Regen auf lockerem Erdreich, was die Schüler selbst gefunden und entdeckt haben. Gelingt es dem Lehrer, ein syntaktisches Gebilde gleichsam in die Seelen der Schüler hineinzustehlen, so daß sie fast unbewusst dasselbe zur Anwendung bringen, vermag er ferner es auf geschickte Weise zu bewirken, daß es ihnen plötzlich wie Schuppen von den Augen fällt und sie mit Bewußtsein die Regel, nach der sie unbewusst gehandelt haben, erkennen mit dem freudigen Gefühle, sie selbst gefunden zu haben, so hat er seine Aufgabe in pädagogischem Sinne gelöst. Diese weitgehende Induktion läßt sich aber nur mit Hülfe der Sprechübungen erreichen. Gesetzt den Fall, es wird beim Beginn des Quartanerpensums Miltiades gelesen und der Lehrer beabsichtigt zunächst den Ablativ durchzunehmen. Der Ablativus causae und instrumenti ist den Schülern schon aus der Natur dieses Kasus überhaupt und durch den früheren Unterricht bekannt geworden. Es kommt nun darauf an,

auch die Fälle, in denen er in Verbindung mit Verben vorkommt, zur Anschauung zu bringen. Gleich im Eingange des Miltiades finden sich verschiedenartige einschlägige Stellen: *cum Pisiistratus Athenis imperio potitus esset — quo potissimum duce uterentur — quamquam carebat nomine — quam celeri opus esset auxilio — omni commeatu privavit — paululum aberat, quin oppido potiretur*, Stellen, deren Übersetzung ja dem Schüler keine Schwierigkeiten bereiten. Sind nun bei der wiederholten Retroversion diese Verbindungen reproduziert worden, so wird der Lehrer in seinen Fragen nicht nur die Konstruktion von *potior, utor, careo, privo* besonders berücksichtigen können, welche natürlich sofort aus den Antworten wiedertönen muß, sondern er wird auch die verwandten Verben *abundo, egeo, fruor, fungor* u. s. w. mithineinziehen. Je weiter die Lektüre fortschreitet, um so größer wird die Zahl der Beispiele werden, welche sich dem Lehrer zur Veranschaulichung einer Regel zur Verfügung stellt, auf welche er beim Fragen rekurriert und auf welche er seine Schüler zu rekurrieren gewöhnt. Das ist „induktive Methode“.

Man redet heute soviel von Konzentration des Unterrichts und hofft dadurch besondere Vorteile zu erringen; da soll sich alles freundlich um ein bestimmtes Centrum gruppieren, alle Teile des Sprachunterrichts in Wechselwirkung miteinander stehen, und trotzdem zerreißt man heutzutage sogar den Sprachunterricht in zwei vollständig abgesonderte Teile, in den grammatischen Unterricht und die Lektüre, welche nur hier und dort durch einzelne Brücken verbunden sind. Diese Trennung ist auch erst ein Produkt der neuesten Zeit und aus der Erkenntnis von dem unberechtigten Überwiegen der Grammatik hervorgegangen. Während vorher die Grammatik den ganzen Unterricht allein beherrschte, suchte man nun die Grenzen des formalen Prinzips zu beschränken, die Schüler vor den grammatischen Übungen ohne Ende zu behüten, den Inhalt der Schriftsteller wieder hervortreten zu lassen und diesen Zweck dadurch zu erreichen, daß man jene prinzipiell von den Lektürestunden ausschloß und nur dort noch hinzuzog, wo sie zur Erklärung nicht entbehrt werden konnte. So gehen nun diese beiden Faktoren des altsprachlichen Unterrichts parallel nebeneinander her, der eine wild daherschäumend mit ungezügelter Produktionsbegierde, der andere sanft und mild einherwandernd im intuitiven Genuß antiker Kultur, jener mit verstecktem Grimm über die Einbuse an Terrain, dieser freundlich seinem Nebenbuhler oft verschmähtes Material für gymnastische Übungen anbietend, ein jeder mit andern Lehrbüchern, dieser mit dem Schriftsteller, jener mit Grammatik und Übungsbuch. Dieser Dualismus ist meiner Ansicht nach nicht zum Vorteile des Ganzen geschaffen.

Wie heute die Lektüre betrieben wird, und wie sie bei der geltenden Methode und bei dem Verteidigungszustande, in welchem sie sich der Grammatik gegenüber befindet, nicht anders betrieben

werden kann, gleicht ihre Bahn der Wasserfurche, welche ein über das Meer dahinsiegelndes Schiff hinter sich zurückkläuft. Eine Zeit lang ist das Geleise noch sichtbar, dann aber verschwindet es allmählich, und bald kennt man die Stätte nicht mehr, über welche das Fahrzeug geglitten ist. Die sprachlichen Formen und Konstruktionen werden durch die Lektüre aufgewirbelt, aber bei nur rezeptiver Thätigkeit des Schülers werden sie niemals gründlich erschaut, und eine Apperception aus der Lektüre findet nur in winzigem Umfange statt. Die grammatischen Regeln anderseits ermangeln der festen Basis, ohne Anschluß an die Lektüre schweben sie in der Luft. Wie anders bei unserem Verfahren! Das lateinische Lesebuch, resp. der Schriftsteller bildet die Basis, den gemeinsamen Tummelplatz für Lektüre und Grammatik. Aus ihm strömen dem Schüler sowohl die Gedanken als auch die sprachlichen Formen zu; die Grammatik aber zeigt ihm aus der Summe der Einzelercheinungen durch Zusammenstellung und Gruppierung die Regel. Das Retrovertieren, die Sprechübungen, ja event. die Extemporalien bewegen sich wieder auf demselben Felde. Da haben wir gründliche Fruktifizierung der Lektüre und Vertiefung in die Sprache, da haben wir im Lateinischen die Konzentration.

Als ich oben von den Brücken, welche die Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre herstellen sollen, sprach, da schwebten mir vornehmlich die Extemporalien vor, denn sie sind wohl geeignet, diese beiden Zweige des lateinischen Unterrichts in eine gewisse Beziehung zu setzen. Dies geschieht z. B. dann, wenn Inhalt und Wortmaterial der Lektüre entnommen werden, um in die gerade durchgenommenen grammatischen Formen gegossen zu werden. Die Erfahrung aber lehrt tagtäglich, daß bei der heutigen Art der Lektüre dies zu einer bedenklichen Überbürdung führen kann. Viele Lehrer glauben dadurch den Schülern eine Erleichterung zu gewähren, daß sie ihnen einige der gelesenen Kapitel angeben, aus denen das Extemporale gebaut werden soll. Es ist aber etwas anderes, von ihnen zu verlangen, daß sie sich nach den Übersetzungen in der Schule die spezielle Vertrautheit mit dem lateinischen Wortlaute zu Hause erarbeiten, etwas anderes, ihnen ein Extemporale zu bieten, welches sich eng an von Grund aus durchgearbeitete Kapitel anschließt. Dies werden sie ohne Vorbereitung spielend bewältigen, jenes wird die Last noch erschweren, der Mehrzahl sogar vergebliche Anstrengungen verursachen. Steinmeyer¹⁾ sagt: „Viel besser ist's, das Extemporale steht ganz losgelöst von der Lektüre da, als daß es sich zu sehr an dieselbe anschließt.“ Da haben wir einen Vertreter derjenigen Richtung, welcher auch noch diese Brücke abgebrochen wissen will. Er besorgt, daß der Inhalt des Schriftstellers leicht den Schülern zuwider wird, wenn er ihn, außer bei der Lektüre,

¹⁾ a. a. O. S. 26.

auch noch im Penum vorgesetzt bekommt. Hierin kann ich ihm nicht beipflichten, denn erstens ist beim Extemporaleschreiben der Inhalt dem Schüler durchaus gleichgültig, sein ganzes Interesse wird durch die vorkommenden Regeln absorbiert, und anderseits sagt mir meine Erfahrung in diesem Punkte das direkte Gegenteil. In dem klassischen Momente des Extemporaleschreibens berührt es die Kinder geradezu heimatlich, erfrischend, ermutigend, sobald die aus der Lektüre bekannten Klänge an ihr Ohr dringen. Einzelne Regeln — es dürfen ja, und hierin, so hoffe ich, wird mir auch Steinmeyer beistimmen, im einzelnen Satze sowohl wie im ganzen Extemporale immer nur wenige zur Anwendung kommen — werden sich in den dem gelesenen Penum frei entnommenen Text ohne Mühe hineinweben lassen.

Um nun zu unterscheiden, welches Verfahren, ob Anschluß an die Lektüre oder Ausschluss derselben, den Vorzug verdient, muß man sich zuvor die Stellung des Extemporales innerhalb des ganzen Unterrichts und den Zweck desselben klar machen. Soll es einer energischen Fruktifizierung der Lektüre dienen oder der Einprägung der Formenlehre und Syntax? Soll es nur ein Mittel der grammatischen Befestigung sein oder ein Akt der Prüfung, eine Handhabe zur Beurteilung seiner Verfasser? In der Cirkularverfügung des preussischen Ministers vom 31. März 1882 wird ausgesprochen, es sei begreiflich, daß die Extemporalien zu einer drückenden Bürde für den Schüler werden könnten. „Dies geschieht namentlich dann, wenn das Extemporale in falscher Weise als Unterrichtsmittel gebraucht wird.“ In dem „Gutachtlichen Bericht der Kommission zur Prüfung der Frage der Überbürdung“ in Darmstadt heißt es S. 10: „Die Kommission spricht sich dahin aus, daß die Extemporalien — deutsche Diktate mit sofortiger lateinischer Niederschrift — in beschränktem Maße und nur als Prüfungsmittel für die Aneignung der Formenlehre und syntaktischen Regeln zur Anwendung zu bringen seien, und niemals einen entscheidenden Faktor für die Bestimmung der Reife eines Schülers bilden dürfen.“ Man sieht, daß die Darmstädter Kommission den Versuch gemacht hat, der Gefahr, auf welche in der preussischen Verfügung hingewiesen ist, vorzubeugen, durch die Bestimmung „und niemals einen entscheidenden Faktor u. s. w.“ Diese behutsame und vorsichtige Beschränkung der Extemporalien hat ihre Existenz hauptsächlich dem Laienelement zu verdanken, also der Stimmung derjenigen Kreise, welche mit den Schülern als solchen, die unter den Extemporalien zu leiden haben, in enger Berührung stehen, sie ist aus der Erkenntnis hervorgegangen, daß die rigorose Anwendung und blinde Anbetung ihrer Unfehlbarkeit zu viele Mißhelligkeiten im Gefolge hat. Am meisten spricht der Umstand gegen sie, daß sie den Lehrer bei der Censur über Gebühr beeinflussen, daß sie ihn abhalten von einer möglichst individuellen Beurteilung seiner Schüler. Spielt doch beim

Extemporaleschreiben nicht das Wissen des Knaben allein eine Rolle, sondern auch seine Übungskraft, seine Ruhe, sein allgemeiner geistiger und sogar sein körperlicher Zustand. Darüber kann doch kein Zweifel obwalten, daß ein nicht unbedeutender Bruchteil der Fehler vermieden würde, wenn einem jeden Verfasser die seiner Naturanlage genügende Zeit zur Durcharbeitung gegönnt würde, und daß ferner die richtige Verwertung einer erschauten und verstandenen Regel oft an der mangelnden Gewandtheit, Beweglichkeit und Elastizität des kindlichen Geistes scheitert. Dieses Defizit ergänzt aber in den meisten Fällen die Zeit allein, während erhöhte grammatische Dressur und mit Hochdruck fortgesetztes Extemporaleschreiben leicht zu einer Verbildung führen, die vollständige Unfähigkeit nach sich zieht. Am wenigsten Berücksichtigung findet die Individualität bei den Subito-Extemporalien, die nach dem deutschen Diktat sofort lateinisch niedergeschrieben werden müssen. Darum sind die Klassenexercitien, wo die Schüler in den ersten 10 Minuten das Deutsche niederschreiben, um es dann in die fremde Sprache zu übertragen, entschieden vorzuziehen, denn die Schlagfertigkeit kann im mündlichen Unterricht genügend geübt werden. Selbstverständlich kann von dieser Form der Subitoarbeiten erst dann die Rede sein, wenn die Knaben im Schnellschreiben bereits einige Übung haben; von Quinta ab aber geht es ganz gut.

Die Forderung der Darmstädter Kommission, „daß die Extemporalien niemals einen entscheidenden Faktor für die Bestimmung der Reife eines Schülers bilden dürfen“, scheint mir eine praktisch unausführbare zu sein. Wenn nämlich wöchentliche Extemporalien geschrieben werden, deren stattliche Reihe dann eine Probearbeit mit allen Chikanen schließt und krönt, und wenn diese als ein wesentlicher Bestandteil des altsprachlichen Unterrichts, dem wöchentlich ca. zwei Stunden konzediert werden, fortexistieren, so muß der Lehrer, mag er wollen oder nicht, ihnen einen bedeutenden Einfluß bei der Beurteilung einräumen. Trotz aller Mahnungen der vorgesetzten Behörden wird es beim Alten bleiben, denn welches Urteil soll man über den Knaben fällen, der trotz leidlicher mündlicher Leistungen diese schriftlichen Arbeiten mit mangelhaftem Erfolge angefertigt hat. Was fällt diesem Schuldbuch gegenüber, diesem Sündenregister, schwarz auf weiß, mit roten Strichen und andern geheimnisvollen Zeichen, welche den Unwillen des Korrektors interpretieren, die flüchtige Zahl der guten Antworten ins Gewicht? Sie werden gewogen, aber zu leicht gefunden. Die Extemporalien sind die Marksteine, aufgeführt an der breiten Landstraße des lateinischen Unterrichts, sie sind auch die Marksteine im Notizbuche und im Gedächtnis des Lehrers, welche ihres Einflusses nicht verlustig gehen können. Jeder Lehrer wird bei fehlerhaften Extemporalien gezwungen sein, alle Mittel anzuwenden, um bessere Resultate zu erreichen. Die

beste Vorübung dazu aber ist das Repetieren der Grammatik zum Zweck des Einpaukens der Regeln und das forcierte Übersetzen aus dem Deutschen. So wird in ganz natürlicher Folge das pädagogische Schifflein des lateinischen Unterrichts trotz alles Ablenkens immer wieder in das alte formalistische Fahrwasser hineingleiten, bis einmal eine starke Hand von aufsen eingreift und gründlich aufräumt. Häufig kam es mir in den Sinn, für gänzliche Abschaffung der Extemporalien in der heutigen Form meine Stimme zu erheben, aber es giebt noch einen Gesichtspunkt, unter dem betrachtet sie in viel günstigerem Lichte erscheinen. Wittich-Kassel sprach auf der Philologenversammlung zu Gera (1878) bei Gelegenheit eines Vortrages des Direktors Grosser „über griechische Extemporalien und Exercitien“ auch für Realschulen den Wunsch nach einem lateinischen Skriptum aus; bisher habe ein solches auf der Realschule nicht bestanden, und der Respekt vor der Sprache sei nicht der nötige; er werde vorhanden sein, wenn die Bestimmung getroffen würde, dafs in Zukunft eine Abiturientenarbeit im Lateinischen gemacht werde. So will auch ich diese Hinextemporalien, um die Erfindung von Perthes auch hierauf zu übertragen, beibehalten wissen, nicht sowohl als Mittel, grammatische Sicherheit zu erreichen, sondern weil ich in diesen periodisch wiederkehrenden Übungen eine heilsame, auffrischende Unterbrechung des mündlichen Unterrichts, einen Sporn zum Fleifs und zur Aufmerksamkeit erkenne. Es müssen aber Wege gefunden werden, um die Lektüre und den Schüler vor tyrannischen Übergriffen zu bewahren. Dies kann nur durch Beschränkung der Zahl geschehen. Das Provinzialschulkollegium von Brandenburg hat vor einiger Zeit eine Verfügung erlassen, dafs die Extemporalien in ihrer Wertung den Exercitien gleichgestellt werden sollten, was natürlich eine numerische Verringerung zur Folge hatte. Das ist meiner Ansicht nach ein wirklicher Schritt zur Besserung, und bei dem regelmäfsigen Wechsel zwischen Extemporalien und Exercitien würden diese gewifs mehr zur Geltung gelangen, wenn nicht ein gewichtiges Moment gegen sie spräche, nämlich die Unkontrollierbarkeit ihrer Entstehung. Aus diesem Grunde werden sie immer nur einen bedingten Wert haben, und jene, wenn auch um die Hälfte beschränkt, sitzen wieder allein im warmen Neste.

Indes die ganze Methode, wie sie mir vor Augen schwebt, die nachdrückliche Betonung der Lektüre, weist noch auf eine andere Art von Extemporalien hin, ich meine die Herübersetzungen eines noch nicht gelesenen Abschnittes der Lektüre, eine selbstständige schriftliche Präparation. Dadurch schlagen wir zwei Fliegen mit einer Klappe. Erstens wird die Lektüre an Ansehen bei den Schülern wachsen, wodurch auf die einfachste Weise die bisherigen Extemporalien zurückgedrängt werden, zweitens kommen diese Herübersetzungen im hohen Grade dem deutschen Unterricht zu Gute, da die Schüler sowohl im Ausdruck als auch in der Ortho-

graphie das möglichst Beste zu liefern sich bemühen müssen. Fehler der letzteren Art dürfen natürlich nicht das Konto des Lateinischen belasten. Außerdem wird dadurch ein neues Glied der Kette der Konzentration eingefügt, denn der deutsche Unterricht wird entlastet durch den lateinischen.

Haec hactenus! Die Grundsätze, nach denen die alten Sprachen betrieben zu werden verdienen, habe ich in allgemeinen Zügen entworfen. Noch tiefer ins Detail einzudringen, wird sich wohl später Gelegenheit bieten; besonders habe ich noch manches auf dem Herzen, was den speziellen Lehrgang der alten Sprachen in den unteren Klassen betrifft; manche Erfahrungen, die von Kollegen hier und dort in Zeitschriften und Programmen veröffentlicht sind, habe ich angewandt, und meine Praxis war für mich gleichsam das Prüfungsfeuer ihres Wertes. Nicht ohne Absicht habe ich wiederholt „von den alten Sprachen“ gesprochen statt von der lateinischen allein, denn was hier von dieser auseinandergesetzt ist, gilt in viel höherem Grade von der griechischen. Sie braucht nicht der sog. formalen Bildung halber, der grammatischen Schulung wegen gelehrt zu werden; denn, wenn irgend ein Litteraturwerk, so sind die litterarischen Produkte der Griechen würdig, daß man sie um ihrer selbst willen lese. Die Methode aber soll voll und ganz auf das Griechische übertragen werden samt dem Retrovertieren und dem Sprechen. So wunderbar das letztere auch zuerst erscheinen mag, unter dem Gesichtspunkte, unter welchem oben die Sprachübungen für notwendig erkannt worden sind, wird man dies Verlangen ganz natürlich finden. Die erforderliche Gewandtheit im mündlichen Gebrauche der griechischen Sprache, das Fragenkönnen im Anschluß an den gelesenen Text, wird der Lehrer sich mit Leichtigkeit aneignen können, wenn er gezwungen ist, sie sich anzueignen.

Auch die Realschulen haben nicht nötig, das Quantum des Lateinischen, was sie ihren Schülern bieten, nach der formalen Seite hin zu behandeln. Hierüber hat Bonitz sein autoritatives Urteil gesprochen. Sie vor allen Dingen sollten die geübte Zeit recht ausnutzen, um auf direktem Wege ihre Angehörigen zum Verständnis der Schriftsteller zu führen, ihnen auf diese Weise ein möglichst großes Stück des Altertums zu erschließen und Interesse und Liebe zu demselben in den Herzen zu erwecken. Die Furcht, daß grammatische Unsicherheit Platz greifen könnte, ist unberechtigt. Im Gegenteil, auch das sprachliche Verständnis wird einen großen Gewinn davontragen, weil dem Schüler das Material zum Erschauen sprachlicher Gebilde, zum selbständigen Formen derselben in viel reicherer Fülle an die Hand gegeben wird. Nach diesem Verfahren wird ihm wirklich eine breite, ebene Arena geschaffen, auf der er sich herumtummeln mag, sich regen und recken im Wettstreit.

Hamburg.

Albert Wilms.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

W. Heinzelmann, Über Bildung und Einfach. Ein Vortrag. Berlin, Wiegandt und Grieben, 1885. 55 S. 0,80 M.

Unsere Zeit ist reich an Versuchen, möglichst weite Kreise für tiefere Fragen historischen, naturwissenschaftlichen, namentlich aber auch sittlich-religiösen Inhalts zu interessieren. Besonders dienen dazu die vielen, bei mancherlei Anlässen gehaltenen öffentlichen Vorträge. Ist nun auch nicht zu leugnen, daß bei weitem die Mehrzahl dieser den Anspruch, durch den Druck vor Vergessenheit geschützt zu werden, nicht erheben sollten, so giebt es anderseits doch auch solche, die es nach Form und Inhalt wert sind, der Allgemeinheit dargeboten zu werden. Dieser Art gehört ohne Zweifel der vorliegende Vortrag zu. Der Verfasser, schon vorteilhaft bekannt durch mehrfache Referate über den Religionsunterricht auf den höheren Schulen, versteht es vortrefflich, sein Thema: „Bildung und Einfach“ zu behandeln, indem er zunächst den Begriff „Bildung“ aufsucht, ihn voller und voller gestaltet und so nach und nach zu der Schlußfolgerung gelangt, daß Bildung im tiefsten Sinne lediglich „christliche Bildung“ ist. Dann aber ist auch der Übergang zu dem andern Begriffe: „Einfach“ nicht schwer. Wie ganz von selbst ergiebt sich die Zusammengehörigkeit von Einfach und Bildung, wenn beide richtig verstanden werden. Und so bietet der Vortrag ein Stück christlicher Apologetik. In der Form milde, im Inhalt entschieden, ist er reich an ernster Wahrheit, fesselt aber auch durch lockende Mahnungen. Möchten sich recht viele finden, die ihm mit Aufmerksamkeit folgen. Trotz der im ganzen höchst anziehenden Sprache, der auch ein zuweilen humorvoller Ton recht gut steht, ist Referenten doch auf S. 28—33 der etwas langatmige Satzbau aufgefallen. Die äußere Ausstattung ist der von dem Verleger stets bekundeten Sauberkeit und Eleganz entsprechend.

Bielefeld.

Th. Prenzel.

Karl Heraeus, Lateinische Schulgrammatik. Berlin, G. Grottesche Verlagsbuchhandlung, 1885. VI u. 364 S.

„Mehr als je ist durch die neuen Verhältnisse die Einschränkung des grammatischen Lehr- und Lernstoffes auf ein bescheidenes Maß geboten“ sagt der Verfasser mit Beziehung auf die Reform der Lehrpläne. Dieses zu geben und zugleich den noch immer in den lateinischen Schul-Grammatiken enthaltenen Ballast von Wörtern und Formen zu beseitigen ist die Aufgabe, die er erfüllen wollte. Nach einem kurzen Abschnitte, Vorbegriffe der Lautlehre, der von Lautzeichen, Quantität der Vokale und Silben, Betonung und Silbentrennung handelt, beginnt die Flexionslehre, zunächst die des Substantivs. § 8 giebt die bekannten allgemeinen Genus-Regeln in Versen, dann eine allgemeine Genusregel für die vier vokalischen Deklinationen. Hierauf werden in § 11 fünf Deklinationen, „die sich am bequemsten im Genetiv Singularis unterscheiden lassen“, aufgestellt, während § 12, der vom Nominalstamm handelt, diesen aus dem Genetiv Pluralis erkennen läßt, und nun vier vokalische und eine gemischte Deklination feststellt. Sollte es nicht besser sein, überhaupt von der alten Praxis abzugehen und den Schüler, besonders in der dritten Deklination, neben dem Nominative den Genetiv Pluralis lernen zu lassen? Nur ein Beispiel. § 22 enthält die Regel: Die Wörter, deren Nominalstamm auf mehrere Konsonanten ausgeht, haben im Gen. plur. *ium* statt *um*. Ausnahmen sind *frater, mater, pater*. Umgekehrt haben folgende Wörter, deren Stamm auf einen Konsonanten ausgeht: *faux, fraus, lis, nix* im Gen. plur. *ium*. Hätte der Schüler gelernt: *pater, patrum, lis, litum* etc., so wüßte er sofort (was z. B. aus den alten Formen *frudes, stilitis* auch nachweisbar ist), daß *pater* nach der 3. konsonantischen, *lis* nach der 3. vokalischen Deklination geht. Jene hat natürlich *um*, diese muß *ium* haben u. s. w. — An die Deklination der Substantiva der 1., 2. und 3. Deklination schliessen sich in § 16 und 19 zwei Paradigmen der Adjektive, ein Widerspruch zu der Überschrift dieses Abschnittes: Flexion des Substantivs S. 4. Bei der dritten Deklination wird die vokalische von der konsonantischen geschieden, der Umfang beider festgestellt und dann in § 22 und 23 die nicht wenigen Abweichungen nachgetragen. Die folgenden Genus-Regeln in Versen schliessen sich an die herkömmliche Fassung an, haben aber die vielen Geschmacklosigkeiten und alle überflüssigen Wörter nach Kräften zu beseitigen und durch die hinzugefügten Adjektive dem Schüler eine wesentliche Erleichterung zu schaffen versucht. § 30 giebt eine Übersicht der Nominal-Stämme nebst Paradigmen zu jeder Klasse. § 33 behandelt die griechischen Wörter der 3. Deklination, § 34 und 35 die vierte, § 36 die fünfte Deklination. Den Schluß dieses Abschnittes bilden die Nomina defectiva, die Substantiva abundantia und Indeclinabilia. In diesem

Teile wäre vielleicht zu beanstanden die fortwährende Bezeichnung des *a* des Neutr. plur. als Kürze, dann die Anführung vieler Beispiele mit Adjektiven im Accusativ statt Nominativ, dann der Zusatz „natürlich“, z. B. S. 21, 23 (auch 37 und 45 „eigentlich“), ebenso S. 27 *heroum* hat abgeschwächt das griechische *ἡρώων*, endlich, daß S. 14 durch den Druck als Stamm von *civis civ* (nicht *civi*) angedeutet wird. Ist ferner *Ulises* ein griechisches Wort, wie S. 30 behauptet wird, oder *as* unbestritten die ursprüngliche Genetiv-Endung der 1. Deklination, oder *usu* (S. 30) Ablativ auch z. B. in *usui est*, oder eine Versregel für die Feminina der 2. Deklination nicht nötig, ebenso nicht die Übersetzung von *heri* S. 11, oder endlich ist S. 34 *aes alienum* mit: „Passiv-Vermögen“ und S. 35 *plebs* mit: „das gemeinfreie Volk“ in einer Schulgrammatik zu übersetzen?

Der nächste Abschnitt handelt vom Nomen adjectivum und zwar, da dessen Deklination schon vorausgenommen ist (s. o.), von der Motion § 40, und der regelmäßigen und unregelmäßigen Komparation § 41. 42. Wir würden hier zu *gravis* S. 36 auch die Bedeutung „schwerfällig“ hinzufügen, besonders da S. 37 der Gegensatz *pernix* sich findet. Daß ferner nach S. 37 der Nominativ „zugleich fungiert als Accusativ im Singular der Adjektiva einer Endung“ dürfte doch zu ändern sein. (Die Form ist nur gleich; s. auch Kühner I 353). Ebenso wäre dort, da vorhergeht in der Vorbemerkung „unter zwei Gegenständen“, besser zu sagen „unter mehr als zwei“. Und schließt nicht der Ausdruck „Gegenstände“ Personen aus? Auch wäre wohl *clarus clarissimus* etc. vor *celer celerrimus* etc. und dies sogar zu den Ausnahme-Bildungen S. 38 zu stellen. Denn es ist die ursprünglichste und gebräuchlichste Bildung. Ich würde dem Schüler sagen: Die Endung des Superlativ ist *simus*, nicht *issimus*, das an den Nominativ tritt (und dessen End-Vokal in *i* assimiliert in der 2. Deklination). Dasselbe geschieht in der 3. Deklination, wenn der Nom. vom Gen. nicht verschieden ist, sonst tritt die Endung an den letzteren, ausgenommen die auf *er* etc., vergl. Bildung der Adverbia 128, 2. Daß von *vetus*, altlateinisch *veter*, der Superlativ auch *vetustissimus* lautet, konnte hinzugefügt werden. Und die Sippe *facilis* etc. steht doch *celer* etc. ganz gleich. Die Liquidae assimilieren das *s* der Endung *simus*; vgl. *ἀγγέλλω*. Da die Adjectiva auf *is* mit vorhergehendem Vokale regelmäßig komparieren, war dies S. 38 in A. 3 wohl nicht zu übergehen, ebensowenig S. 39, welche Adjektiva keinen Komparativ und Superlativ haben, und nicht die unregelmäßigen *senex senior* (Sup. fehlt) und *juvenis junior* und *intra interior intimus, oc | ocior ocissimus, saepe saepissime, secus setius (sequius)*. — Es folgt Übersicht der Zahlwörter, dann erst § 43 Numeralia, § 44 Deklination der Zahlwörter. Daß in diesem und dem folgenden, vom Pronomen handelnden Abschnitte überall auf die

Syntax hingewiesen und das dem Schüler zur verständnisvollen Einprägung Nötige voraus genommen wird, ist ein großer Vorzug des Buches. Bei *unus* S. 43 konnte noch auf § 162 aufmerksam gemacht werden. — Zu den fünf Klassen der Pronomina, welche in § 45—50 behandelt werden, liefse sich Folgendes bemerken: Ist S. 44 etc. „einendig“ ein Wort für die Schulgrammatik? desgleichen „dreiendig“? Ebenso „bezieht sich *sui sibi, se* zurück“ statt „steht für“? Dafs ferner diese Pronomina sich „stets auf das Subjekt des Satzes zurückbeziehen“, ist falsch, schon nach § 164, b. c. S. 50 fehlt, dafs *quisquam* auch Adjektiv ist, und zwar steht es im Nom. Gen. Dat. (bei Cic.) stets statt *ullus*, im Acc. mit *ullus* gleich, im Abl. ein Mal (vgl. Kühner I 410); umgekehrt ist der Abl. *ullo* für *quoquam* gewöhnlich. Ebenso steht *nemo* als Adjektiv neben *nullus* im Nom. und Acc., nur *nullus* als Adj. im Gen. und Abl., nur *nemini* als Adj. im Dat. Das Substantiv lautet: *nemo, nemini, neminem, nullius, nullo*. — § 51—89 handeln in der gewöhnlichen Anordnung vom Verbum. Den Reigen der Paradigmen eröffnet *sum*. Dann kommen die 4 Konjugationen, die Deponentia, dann § 66 eine Anzahl regelmässiger Verba zur Einübung der Konjugationen, dann die Bildung der 4 Stammformen, Ableitung der Tempora und Modi von diesen, dann in § 75, welche Verba nach *capio* gehen; § 76 Nebenformen, § 77 Unregelmässigkeiten im genus verbi, § 78 Unregelmässigkeiten der Flexion, endlich die wichtigeren Verba mit teilweise unregelmässiger Bildung der Perfekta und Supina. Den Schlufs bilden Perfekta und Supina der Incohativa § 84, Perfekta und Supina der Deponentia § 85, endlich die Verba anomala, defectiva und impersonalia § 86—88. — Folgendes möchten wir zu diesem Abschnitte bemerken: S. 53 fehlt zur Erklärung des Verbum transitivum doch wohl, dafs das Objekt im Accusativ steht; vgl. S. 280, 3. S. 54 wird der Infinitiv flexionslos genannt. Wir möchten ihm (mit Kühner I 430) nicht das Gerundium als casus obliqui absprechen. S. 55 ist die Erklärung vom Passivum „eine Person oder Sache, die das Subjekt des Satzes ausmacht (sic), ist Gegenstand der im Verbum enthaltenen Thätigkeit oder Handlung“ für die Schulgrammatik nicht so geeignet wie z. B. die Kühners I 428, und die Anmerkung „intransitive Verben können in der dritten Person Sing. Pass. unpersönlich gebraucht werden“ ist ungenau und unvollständig. Wenn Heraeus S. 55 der Zeitart nach unterscheidet einen fortdauernden Vorgang und einen abgeschlossenen Vorgang, so kann dies doch nur mit Rücksicht auf einen anderen geschehen. Das ist aber nicht bemerkt. S. 56 ist die Tabelle:

	Gegenwart.	Vergangenheit.	Zukunft.
Dauernder-	Praesens.	Imperf.	Fut.
Abgeschlossener	Perf.	Plusqupf.	Fut. exact.
Vorgang			

wohl so zu ergänzen, daß für Perfectum geschrieben wird Perfectum praesens, unter Plusqupf. aber Perfectum historicum, und daß die sog. Haupttempora von den historischen geschieden werden, indem dies über die 2., jenes über die 1. und 3. Rubrik gesetzt wird. Desgleichen ist S. 56 wenig ansprechend gesagt: „dem Futur fehlen die entsprechenden Formen des Konjunktiv. Das wird ersetzt durch den Konjunktiv.“ „Das“ ist ungenau und unzureichend. Wo steht aber überhaupt Genaueres (Ersatz in Futur-Nebensätzen, Umschreibung in den übrigen) oder Richtigeres? Im Index fehlt der Conj. Futuri ganz! Dagegen steht S. 58 als Conj. zu *ero*: *futurus sim* ich werde sein etc., ganz geeignet, Konfusion in den jugendlichen Köpfen hervorzurufen. S. 59 fehlt die Bemerkung: Part. Praes. von *esse* fehlt, die erst S. 60 nachgeholt wird, wobei aber zu *praesens* die Bedeutung „gegenwärtig“ im Gegensatz zu *praesum* „stehe vor“ ausdrücklich hervorgehoben werden sollte. In den folgenden Paradigmen ist neben *amavi* ich habe geliebt, *delevi* habe vernichtet etc. immer, aber in Klammern, zugefügt: liebte, vernichtete u. s. w. Jedenfalls verlangt der Sprachgebrauch entweder gerade das Umgekehrte oder mindestens die Gleichberechtigung beider Übersetzungen. — Für S. 70 schlage ich, wenn denn einmal Reim-Verschen zugelassen sind, folgenden vor: *flere, nere, plere* || *delere* und *olere*. — Die Bemerkung vor der 4. Konjugation: „Die Stämme auf *i* gehen in mehreren Formen in die 3. Konjugation über und nehmen deren Bindevokale an“ ist doch recht gut zu entbehren; ebenso übrigens die auf S. 87 gebildete Inf.-Form: „haben gekauft werden müssen“ und die immer wiederholte Bezeichnung der Quantität von Silben, (s. o.), für die es leichtfalsche bestimmte Regeln giebt. — Da § 67—70 das Resultat enthalten aus den folgenden Paragraphen, so dürfte es sich empfehlen dieselben nachfolgen zu lassen. — S. 102 war das Perf. *stiti* nicht einzuklammern, ebensowenig *ico* hinter *icio*, umgekehrt vielleicht; dasselbe gilt von *petivi* (*petii*). S. 108. Das Supinum geht nicht auf *utum*, sondern auf *tum* aus, das *u* des Stammes ist vor der Endung lang, ausgenommen *rutum*. S. 111 konnte doch wohl auch *iudico* neben *indico* stehen. Wenn S. 112 *diligo*, *neglego*, *intellego* hinter *pecto*, *plector* stehen, statt hinter *lego*, so wird der alten, längst verworfenen Theorie Vorschub geleistet. Man sollte in Lexikon und Grammatik für Schüler noch viel mehr konzentrieren und deshalb speziell die Komposita an das Simplex anschließen lehren. Deshalb würde ich auch S. 114 *aperio* und *operio*, ebenso wie 120 *experior*, *reperio* und *comperior* als composita eines Wortes, das dem deutschen „breiten“ gleich ist, hinstellen und erklären „abbreiten, aufbreiten“. So auch S. 116 *recrudesere* nicht mit „wiederaufbrechen“, sondern da *crudus* blutend heißt, „wieder zu bluten anfangen“ übersetzen. — Ungenauig-

keiten im Ausdruck sind S. 117 *vereor*: respektieren, S. 119 *de-fessus*: marode, S. 120 *ibam ibo* sind zum Unterschiede von *audiebam* und *audiam* gebildet, S. 121 das Passiv kommt bei (von?) den transitiv gebrauchten Compositis von *ire* vor (doch wohl „das persönliche Pass.“). S. 127 Verba impersonalia sind solche, die kein bestimmtes Subjekt zu sich nehmen und deshalb nur in der 3. Pers. Sing. vorkommen; vgl. *me pudet, quae decent puerum, advesperascit* es wird Abend. — Gern entbehrt man S. 117 das seltene *miseretur me*, während unter *reor* ohne Part. Praes. stehen konnte: dafür Part. Perf. Schliesslich heisst es unter *orior* S. 120 der Conj. Impf. hat regelmässig *orirer*, in der 3. Pers. auch *orëretur, orerentur*. Ist das ausgemacht? Vgl. nur Kühner I 571: „der Conj. Impf. stets *orerer*“. — Der sechste Abschnitt enthält in vier Paragraphen die Partikellehre. Danach sollen S. 128, 2 von Adjektiven der dritten Deklination die Adverbia auf *iter* gebildet werden, von denen „auf *us* auf *er* anstatt *is*“. Wir würden sagen (s. o. zur Komparation): die Adverb-Endung der III. ist *ter* (vgl. die Vokal-Stämme), das an Konsonant-Stämme mit dem Binde-Vokal *i* angehängt wird, an *t*-Stämme gehängt sein *t* verliert (oder das *t* des Stammes fällt davor aus); *audacter* ist Anomalie. — Es fehlen dann ferner die auch im klassischen Latein von *us* auf *iter* gebildeten Adverbia. Nur *aliter* und *violenter* sind angeführt. — Auf derselben Seite würde besser *ciō* statt *ciō* zu schreiben sein. Auch gehört doch *satis*, welches auch Adjektiv ist, nicht hinter: Komparierte Adverbien, denen kein Adjektiv entspricht. Endlich dürfte im Interesse der Übersichtlichkeit mindestens ein Hinweis auf die Bildungen mit *im* und *itus*, die erst S. 145 erwähnt werden, wohl nicht fehlen. — Zu der Übersetzung der Konjunktionen S. 134f. liefse sich bemerken, daß *etsi* doch nicht „wenn auch“ heisst, ebensowenig wie *etiamsi, tametsi*, sondern *si; quamquam, quamvis, licet*. — Dem Abschnitte VII über Wortbildungslehre werden Bemerkungen vorausgeschickt, die besser in der Vorrede des Buches ständen. S. 137 würde in der Anmerkung: Zuneigung und Sympathie und Antipathie doch besser in: Zuneigung und Abneigung zu verwandeln sein. Auch die Regel S. 142 über die Adjektiva auf *ensis* und *anus* ist voller Widersprüche. Erst wird gesagt, beide bedeuten: was in dem Lande ist z. B. *bellum Hispaniense*. Dann heisst es: dagegen ist *legatus Hispanus* u. s. w. Ein Wort wie *misellus* S. 143 entbehrt man gern. — Zu den Verben S. 144, welche, je nachdem sie nach verschiedenen Konjugationen gehen, transitive oder intransitive Bedeutung haben, mufs doch auch *stare, sistere* gerechnet werden. — Ein Druckfehler *stilicidium* steht S. 146 für *stillidium* von *stilla*. — Auf S. 148 verleitet der Verfasser die unwissenden Schüler zu einer rechten Untugend wenn er sagt: *a* geht in *e* über in den Compositis von *scandere* — *partiri*

und anderen, oder: *e* bleibt in den Kompositis von *petere-terere* und andere (sic).

Den Anfang der Formenlehre bildet eine Prosodie, die in vielfacher Hinsicht von der gewöhnlichen, traditionellen abweicht; vgl. besonders über die Positionslänge, die Quantität der Endvokale und über natürliche Quantität der Vokale in positionslangen Silben § 101.

In der Satzlehre (Syntax) geht Verf. vielfach von der hergebrachten Anordnung ab, zum Teil schlägt er ganz neue Wege ein, so z. B. in der Behandlung der Konditionalsätze, im Gebrauch der Substantiva, der nur beiläufig in den Regeln angemerkt wird, oder in der Lehre von der *Consecutio temp.*, z. B. S. 255 „auf ein Perfectum in praesenti folgt im konjunktivischen Nebensatze das Imperfekt oder Plusquamperfekt“. Überall aber, das sei schon hier bemerkt, zeigt sich das Bestreben, nur das zu geben, was die in der Schule gelesenen Klassiker, namentlich Cicero, auch thatsächlich gebrauchten, und ferner, die Regel so zu gestalten, wie sie nur ein vieljähriger Unterricht feststellen und dem Schüler leicht falschlich und zu einem *πῆμα εἰς ἀεὶ* machen kann. — Zuerst wird behandelt der einfache Satz. Hier finden sich zunächst die Regeln über Subjekt, Prädikat und deren Übereinstimmung, Attribut und Apposition und Übereinstimmung des Pronomens. Dann schliessen sich sogleich an die Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen, und erst nachdem diese, freilich nicht ohne Hinweis auf Späteres (z. B. S. 173: Zeitbestimmungen auf die Frage wann? und in wie langer Zeit? s. Ablativ), abgehandelt sind, kommen die *Casus obliqui* (der Nominativ als Subjekt und Prädikat ist schon in den früheren betr. Paragraphen besprochen, der Vokativ findet sich mit einer Regel angehängt an den Genetiv).

Accusativ, Dativ, Ablativ, Genetiv. Dies die Anordnung. Im einzelnen wünschten wir eine genauere Fassung der Regel über das Prädikat § 104. „Das Prädikat ist — eine Verbindung mehrerer Verba (Prädikatsverbum)“ paßt nicht recht zusammen, ebensowenig „es kann aber auch ein Nomen, sei es ein Substantiv oder ein Adjektiv, mit *esse* sein. Hierbei giebt das Prädikat meist eine Beschaffenheit oder Eigenschaft des Subjekts an“. Der Schüler will wissen, was das Prädikatssubstantiv, und was dagegen das Prädikatsadjektiv angeht. In der A. 3 derselben Seite wird der Ausfall von *esse* beim Particip und Gerundiv im Acc. c. inf. erwähnt. Richtiger heisst es § 188, A. 5: Bei zusammengesetzten Infinitiven fällt *esse* sehr häufig weg. — S. 166 ist offenbar nur falsch gedruckt „Wenn aber nicht eine Beschaffenheit oder ein Zustand der Person, sondern die Art und Weise der Thätigkeit oder des Vorgangs angegeben“ wird, steht das Adverb. Denn nicht Art und Weise, sondern Person und Thätigkeit resp. Vorgang sind die Gegensätze,

auf die es ankommt. — S. 170 wird gesagt, daß Cäsar statt *dextra* auch *ad dextram* sagt. Sollte nicht auch das noch bekanntere *a dextra* hier seine Stelle finden? — Wenn S. 172 die Regel über den Acc. einer Ordinalzahl mit *iam* gegeben wird, darf doch in der Schulgrammatik kaum fehlen, was A. 4 bei *agens* steht, mit Hinzurechnung des laufenden, oder eines Jahres. — Genau genommen gehören auch nicht *anteire* und *praecedere* unter die Composita wie *ad, cum, in, ob, sub* S. 176. Sie erinnern übrigens an die vorige Regel über die Verba der Bewegung, zusammengesetzt mit Präpositionen, die dadurch zu transitiven werden. — Sollten denn nicht Regeln, wie die S. 184 über *aptus* etc. gegebene, da sie durchaus nichts vom deutschen Abweichendes enthalten (der Dativ der Person ist nach 125, 1 selbstverständlich) lieber wegbleiben? Sie sind thatsächlich altüberkommener Ballast. Oder soll man sagen: „so wie im Deutschen“? — Wenn S. 194 von der Art und Weise, wie man einen thatsächlichen Grund ausdrückt, geredet wird, dürfte doch wohl auch der Unterschied zwischen *causa* und *propter* besonders neben *prae* nicht fehlen. — Auch dürfte sich die so einfache Erklärung der Konstruktion von *interest* aus *in rem est* z. B. *mea(m)* oder *patris* S. 224 wenigstens zur Mitteilung empfehlen, besonders da *refert* aus *rei fert* = *ad rem confert* S. 128 sich findet. — An die casus obliqui (s. o.) wird angeknüpft: Eigentümlichkeiten des Adjektivs und seiner Vergleichungsgrade, dann des Zahlwortes, dann des Pronomens. Hier greift der Verf. besonders in das Gebiet der Stilistik hinein, um nicht zu sagen, über das dem Schüler zu wissen Nötigste hinaus. Andererseits vermisst man Gewöhnliches z. B. *nihil aliud* mit Comp. *quam* S. 248. — Es schließt sich an der Abschnitt vom Verbum. Zunächst werden die Tempora geschieden, das Perf. in praesenti in der gewohnten Weise S. 250 vom Perfectum historicum. Trotzdem wird dann in der folgenden Lehre von der Consecutio temp. die schon oben erwähnte Regel aufgestellt. Natürlich muß nun als Ausnahme festgestellt werden 1. der Konjunktiv des Perfekts, der als Modus potentialis oder prohibitivus das Praesens vertritt; 2) relative, temporale, Kausal- und Koncessivsätze im Konjunktiv gehören an und für sich nicht zu den innerlich abhängigen Sätzen; 3) die Folgesätze, wie bekannt; 4) nach einem Perfektum in praesenti, zumal im Passiv, findet sich in Absichtssätzen, in Gegenstandssätzen mit *ut*, in abhängigen Fragesätzen und konjunktivischen Relativsätzen auch das Präsens oder Perfekt des Konjunktiv, falls das Perfekt Präsensbedeutung angenommen hat oder im abhängigen oder im regierenden Satze ausdrücklich auf die Gegenwart Bezug genommen wird. Das heißt doch mit andern Worten etwas als Regel hinstellen, was ebenso oft eine Ausnahme von derselben bildet. Im Schlußsatze liegt ja jedenfalls der Kern der Sache. Der mußte also auch

„blank und eben“ herausgeschält und in der Regel der Gegensatz angegeben werden. Beides fehlt aber. Und ferner ist doch gar zu überraschend, daß dieselben Sätze — es fehlen in der Aufzählung die Kondizional-Sätze —, welche nach A. 2 nicht zu den innerlich abhängigen Sätzen gehören, diejenigen sind, welche durch Participial-Konstruktionen ausgedrückt werden. Wir möchten dies in jeder Grammatik hinzugefügt sehen. — Der Abschnitt: Über die Genauigkeit in Bezeichnung der Zeitverhältnisse ist recht brauchbar, aber gleich die ersten Worte: Die lateinische Sprache ist in Bezeichnung der Zeitverhältnisse vielfach schärfer und genauer als die deutsche, oder: der Deutsche gebraucht — wohl der Kürze halber — in Nebensätzen eines Futur zuweilen das Präsens für das Futurum, das Perfekt oder gar das Präsens für das Futurum exactum, sind doch im Munde eines deutschen Lehrers nicht ernstlich gemeint. Oder ist wirklich die lateinische Grammatik die allein selig machende und der deutsche Michel noch immer so unbeholfen, daß er sich nicht deutlich ausdrücken kann, oder aus Bequemlichkeit nicht will? — Es folgt der Gebrauch des Indikativ, des Konjunktiv im selbständigen Satze, im Hauptsatze eines zusammengesetzten Satzes und im Nebensatze desselben. Daran schließt sich sogleich Übersicht der Grundformen des hypothetischen Satzgefüges, die aber schon in den vorhergehenden Paragraphen mehrfach erörtert worden sind. Daß dabei die Gleichheit der Form hinsichtlich des Coniunctivus irrealis der Gegenwart mit dem Coniunctivus potentialis der Vergangenheit hervorgehoben wird, ist nur zu loben. S. 266, A. Vielleicht konnte den Worten „genau so wie im Griechischen“ das im Griechischen entsprechende hinzugefügt werden. Ebenso S. 267, daß nach *quavis* kein Superlativ stehen kann. Abweichend von den gebräuchlichen Grammatiken findet sich S. 271 die Regel: Wenn ein Fall angenommen wird, dessen Verwirklichung unter gewissen Umständen erwartet wird, so steht im Bedingungssatze der Ind. Futuri oder Fut. exacti, im Folgerungssatze der Ind. Futuri (Fall der Eventualität). Das angeführte Beispiel *si feceris habeo gratiam, si non feceris ignoscam* ist doch kein Beweis dafür.

Weiter wird der Imperativ besprochen, wobei der Unterschied eines Befehls an eine bestimmte Person, Imperativ, oder an eine allgemeine, man, 2. Pers. Konj. Praes. zu erwähnen war; dann die Nominalformen: Infinitiv (angehängt ist der absolute Infinitiv in Ausrufungen oder lebhaften Schilderungen), Gerundium und Gerundivum, Supinum, Participium. Zu bemerken wäre nur, daß S. 294, A. 2 dasselbe zweimal gesagt ist, nämlich: Von *uti* etc. wird das Gerundiv. ausgenommen als Prädikatsnomen, wie von einem Transitivum gebraucht — doch ist in Verbindung mit *est* der Ablativ mit der unpersönlichen Kon-

struktion allein üblich. — Dafs das Supinum nicht flektierbar ist, ist für die Schulgrammatik neben der gegebenen Entstehung des Inf. Fut. Passivi nicht wohl überflüssig. — Was heifst denn eigentlich S. 299: man löst das Participium auf durch einen Relativsatz? Ist das nicht ebenso traditioneller und dadurch scheinbar geheiligter, aber keineswegs richtiger Ausdruck wie „das Pronomen *sui, sibi, se* bezieht sich zurück?“ Jenes wird nicht aufgelöst, sondern steht für, und ebenso bezieht sich jenes nicht, sondern steht für das Nomen, was schon der Name besagt. Es mußten auch die drei gewöhnlichsten Arten, lateinische Participial-Konstruktionen deutsch wieder zu geben, deutlicher gemacht werden, vielleicht durch: oder, auch u. s. w. Versteht doch sonst der Verf. das Schematisieren ganz vortrefflich.

Nun erst folgen die Konjunktionalsätze, die Relativsätze und abhängigen Fragesätze. Zu der Regel, dafs *ut cum conj.* nach *is* und *eiusmodi* = *talis* steht (S. 204), vermifst man die Bemerkung, dafs das *is* bisweilen nur zu ergänzen ist. — Wenn S. 305 *tantum abest* mit *ποσούτου δέω* verglichen wird, so ist das ungenau; ebenso S. 311, A. 3: *vide ne* = *ὄρα μή* mit dem Indikativ. Bekanntlich ist ja auch der Konjunktiv möglich; ebenso S. 317, dafs *quod* nach den Verben der Affekte durch „darüber dafs“ zu übersetzen ist. Denn diese Übersetzung bezeichnet das Objekt, nicht den Grund des Affekts, verlangt also den Acc. c. inf.; ebenso S. 319, dafs bei Wiederholung im Griechischen *ὄτις* oder *εἰ* mit dem Optativ steht. Dies geschieht bekanntlich nur nach historischem Tempus, sonst steht *ἄν* c. Conj. Auch fehlt S. 318 ff. der Gegensatz zu S. 320 „in historischer Erzählung regiert *cum*“ (sic!). Dieser ist sicher nicht überflüssig. Und das regieren ist doch (hoffentlich!) längst überwundener Standpunkt. Auch in der Regel von *dum* S. 323 ist ungenauer Ausdruck. Es heifst: es hat den Konjunktiv nach sich, sonst steht der Indikativ mit Ausnahme des Fut., Impf. etc. Und: statt des Futur wird der Ind. Praes. gebraucht. Welches Futur? fragt man zunächst. Und das Beispiel zum Indikativ heifst *faciam, quoad nuntiatum erit!* Das ist ja das Futur, sagt der Schüler. — Endlich sei erwähnt, dafs S. 336, A. 2: Für die Praxis gilt der Satz, überall, wo der Sinn es erlaubt, ist eine abhängige Frage anzunehmen (das Wort annehmen ist undeutlich), doch dasselbe ist, wie S. 337 in A. 6: Statt eines deutschen Relativsatzes, dessen Beziehungswort Objekt eines *verbum sentiendi* oder *dicendi* ist, bildet der Lateiner lieber einen abhängigen Fragesatz. — Die nun folgende Behandlung der *Oratio obliqua* hat dieselbe in der richtigen Weise an das bisher Gelehrte angeschlossen. — Beigaben zur Grammatik sind 1) die römische Datumsbezeichnung, 2) die Sesterzenrechnung, 3) Abkürzungen. Die beiden letzteren könnten wohl getrost weggelassen werden. Ein Register bietet auf 16 Seiten, indem es

die Seite des gesuchten Artikels angiebt, ein bequemes Mittel zum Nachschlagen. Hier wie im ganzen Buche ist der Verf. bemüht gewesen, auch durch den Druck möglichste Übersichtlichkeit und Genauigkeit mit viel Geschick für den Schüler zu erzielen. Wenn wir nun schliesslich fragen: Hat der Verf. den vielen schon vorhandenen Hilfsmitteln mit Recht ein neues hinzugefügt, so wird die Antwort abhängen von der Stellung, die der einzelne dem Latein gegenüber heutzutage einnimmt. Gilt es blofs lateinisch zu sprechen zu lernen, wie z. B. eine moderne Sprache, so waren bereits andere leichtere und zu dem Zwecke bessere Hilfsmittel vorhanden. Ist aber das Lateinlernen für den Gymnasiasten das Turngerät, an dem er geistig geschult werden soll, mehr als an allen anderen Disziplinen bis zu erlangter Denk-Reife, so bietet ihm diese Grammatik ein von ebenso gründlicher Kenntnis der Gesetze der lateinischen Sprache wie pädagogischer Einsicht Zeugnis ablegendes Hilfsmittel, das das hält, was der Verf. in der Vorrede verspricht: eine verständige Selbstbeschränkung sich aufzuerlegen und so am wirksamsten der Gefahr vorzubeugen durch Spezialisieren den Umfang der an die Schüler gestellten Ansprüche zu steigern, die Zuversicht des Arbeitens zu erschweren und die Freudigkeit des Gelingens zu hemmen. Auch die Beispiele, vorzugsweise aus Cicero und Cäsar, mit den treffenden Übersetzungen solcher Vokabeln resp. Redensarten, deren Sinn erst aus dem Zusammenhange erhellt, werden dazu wesentlich beitragen.

Spandau.

C. Venediger.

L. Bolle, *Amor und Psyche*. Lateinisches Lesebuch für Sexta. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung, Verlags-Conto, 1885. VIII u. 78 S.

Der Verf. geht von dem Grundsatz aus, dafs die Lektüre zum Mittelpunkt des sprachlichen Unterrichts zu machen sei (S. VII) und dafs sie den Gang der Erlernung der fremden Sprache zu bestimmen habe (S. VIII). Für die Lektüre verwirft er mit Entschiedenheit einzelne Sätze und fordert zusammenhängende Erzählung. Dieser Forderung verdankt das Lesebuch sein Entstehen, und es läfst sich nicht leugnen, dafs der Verf. in seiner Bearbeitung des alten, sinnigen Märchens des Apuleius ein lateinisches Lesebuch geschaffen hat, das jeder einigermaßen in der Formenlehre geübte Sextaner unter der Leitung des Lehrers ohne grosse Schwierigkeit und mit gespanntem Interesse, auch nicht ohne wohlthätigen, bildenden Einflufs auf sein Gemüt lesen wird. Dazu kommt, was die Methode des Verf.s anlangt, der hohe Vorzug, dafs derselbe die Lehre vom Satz in den grammatischen Repetitionen zu den einzelnen Stücken berücksichtigt und in kurze, klare Regeln zusammenfafst. In der Satzlehre geht er vom Subjekt aus. Aus praktischen Gründen empfiehlt es sich, vom Prädikat aus die einzelnen Satztheile finden zu lassen. Auch

das alphabetische Wortregister, das dem Buch aufser dem Vokabular für die einzelnen Stücke zugefügt ist, gereicht demselben zum praktischen Vorzuge vor den Pertheschen Lesebüchern.

Trotz aller dieser Vorzüge jedoch ist es zweifelhaft, ob das Buch sich zur Einführung in die Praxis in dem Sinne des Verf.s eignet. Was nämlich die Methode desselben anlangt, so kommt man über den Widerspruch nicht hinweg, daß der Verf. zwar behauptet, die Lektüre müsse den Gang der Erlernung im sprachlichen Unterricht bestimmen, aber trotzdem verlangt, daß der Schüler 8—10 Wochen damit zubringe, die Formenlehre und gegen 250 Vokabeln aufserhalb des Satzes mechanisch zu erlernen. Die Konsequenz seines Standpunktes scheint es zu verlangen, daß der Schüler keine Form, keine Vokabel und keine Regel lerne, die er nicht vorher im Satz kennen gelernt und sich womöglich selbstthätig aus demselben abstrahiert hat, wie das Perthes mit vollem Recht fordert.

Zu dieser Inkonsequenz scheint den Verf. seine Abneigung gegen die einzelnen Sätze geführt zu haben. Allerdings ist es schwer, ein zusammenhängendes Lesestück zu schreiben, aus welchem sich der Knabe die allerersten Elemente der fremden Sprache abstrahieren soll. Indessen wäre auch das vielleicht nicht unmöglich; jedenfalls beweisen die bei Perthes schon nach dem zehnten Stück eingestreuten zusammenhängenden Erzählungen, daß man mit solchen schon sehr früh beginnen kann. Nun bilden aber doch auch einzelne Sätze immerhin ein sprachliches Ganze mit einem abgeschlossenen, vollständigen Gedankeninhalt, der sehr wohl derart gewählt werden kann, daß er das Interesse des Schülers weckt und seine geistige Thätigkeit anregt. Werden also für die Erlernung der allerersten Elemente der fremden Sprache eine Zeit lang auch nur einzelne Sätze verwendet, so ist die Gefahr der Gleichgiltigkeit, Oberflächlichkeit, Gedankenlosigkeit von Seiten des Schülers nicht so groß, wie sie der Verf. voraussetzt. Jedenfalls ermüdet den Knaben die Erlernung der vom Satz losgelösten Formenlehre und das bloße Formenextemporale, wie es der Verf. verlangt, noch weit mehr, und niemand wird leugnen können, daß jene Methode, die den Schüler anleitet, die Formen und Regeln selbstthätig zu finden, bei weitem den Vorzug verdient vor dem rein mechanischen Auswendiglernen. Eine zweite Inkonsequenz des Verfassers liegt darin, daß er, wiederum gegen seinen Grundsatz, der die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, wöchentlich nur drei „reine Übersetzungstunden“ ansetzt, die übrigen sechs Stunden aber auf Einübung der Grammatik und auf Übersetzungen aus dem Deutschen ins Latein verwendet wissen will. Steht man erst einmal auf dem Standpunkt (der meiner Überzeugung nach der allein richtige ist), die Lektüre den Gang der Erlernung der fremden Sprache bestimmen zu lassen, so darf auch, meine ich, keine Stunde vergehen, in der nicht

Lektüre getrieben wird, und nur im Anschluß an diese werden mäßige Übungen im Retrovertieren u. s. w. zulässig sein. Dafs dabei Sicherheit in den grammatischen Formen erreicht werden kann, haben die Erfahrungen mit der Pertheschen Methode bewiesen! Sechs Stunden Grammatik und drei Stunden Lektüre scheint mir ein Widerspruch gegen des Verf.s ersten und obersten Grundsatz.

Dieser Fehler hat aber eine Folge für das ganze Buch gehabt, die seine Einführung in die Praxis in dem Sinne des Verf.s sehr erschwert. Das Material ist nämlich viel zu gering. Die 20 Lesestücke würden, wenn wir die Lektüre konsequent in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen, allerhöchstens ein Viertel des Schuljahres ausfüllen. — Sextaner würden im letzten Vierteljahr das Märchen mit regem Interesse und mit grofsem Nutzen lesen; als Lesebuch für das ganze Schuljahr ist es meiner Überzeugung nach ungeeignet.

Dem Lesebuch sind deutsche Übersetzungsstücke beigefügt, die sich eng an die Lektüre anschließen. Dieselben würden beim Gebrauch des Buches dem Lehrer seine Arbeit erleichtern. Der selbständige Wert derselben scheint mir gering zu sein.

So sehr wir also mit dem obersten Grundsatz des Verf.s einverstanden sein müssen und so rückhaltslos wir zugeben, dafs er einen für die Sexta vorzüglich geeigneten antiken Lesestoff meisterlich behandelt hat, und so sehr wir einzelne Seiten seiner Methode anerkennen müssen, so leidet dieselbe doch andererseits an Inkonsequenzen, so dafs es bedenklich scheint, das Buch zur Einführung in die Praxis als Unterrichtsbuch für den ganzen Sexta-Kursus zu empfehlen.

Berlin.

L. Kleiber.

Fr. Bindseil, Der deutsche Aufsatz in Prima. Beiträge zur Methodik des deutschen Unterrichts nebst Materialien und Dispositionen. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1895. 152 S. 2 M.

Der erste (theoretische) Teil des vorliegenden Buches, welcher den Inhalt zur Beilage zum Programm des Königlichen Marien-Gymnasiums zu Posen, Ostern 1883, bildete, hat in dieser Zeitschrift (Jahrgang 37, S. 545 ff.) eine Beurteilung erfahren. Referent stimmt derselben insofern bei, dafs auch er Logik und Psychologie nicht etwa, wie der Verfasser will, als ein Mittel im Dienste des deutschen Aufsatzes angesehen wissen will; auch er weist dem Unterrichte in der philosophischen Propädeutik eine ganz andere Aufgabe zu und möchte denselben nicht zu dem Zwecke erteilt sehen, um daraus Schemata für die Anlage und Abfassung deutscher Aufsätze zu entnehmen. Überhaupt ist er gegen jede Schematisierung auf diesem Gebiete, auf dem sich doch wie auf kaum einem andern gerade das selbstthätige Denken des Schülers zeigen mufs. Das schliesfet natürlich nicht aus, dafs man bei Übungen im Disponieren, welche von Zeit zu Zeit anzustellen

sich empfiehlt, auf solche Gesichtspunkte aufmerksam macht, die bei der Anordnung von Gedankenstoffen sich benutzen lassen. Referent hält es gerade für notwendig, daß man den Schüler, der ja erfahrungsmäßig sehr dazu neigt, sich Schemata zu eigen zu machen, darauf hinweist, wie eine verschiedene Anordnung ein und desselben Stoffes möglich sei. Eine eingehende Vorbereitung der Aufsätze in der Prima scheint ihm um so weniger erforderlich, weil die Gefahr nahe liegt, daß dann die Selbstthätigkeit des Schülers nicht in der wünschenswerten Weise zur Geltung kommt und sich entwickelt.

Dies ist nun zwar eine prinzipielle Verschiedenheit des Standpunktes; trotzdem meint Referent, daß namentlich der noch weniger erfahrene Lehrer aus diesem ersten Teile mancherlei ganz nützliche Anregung erhalten kann, verständige Benutzung vorausgesetzt.

Der zweite (praktische) Teil umfaßt in drei Abschnitten die dispositionale Behandlung von im ganzen 43 Themen, und zwar 25 historische Themata, 7 gemischte Themata und 11 rationale Themata. Die Themata sind nicht neu; wir finden die meisten auch in anderen, zum Teil recht gangbaren Dispositionssammlungen behandelt. Auch die Art der Behandlung ist meist nicht neu; hier und da findet man Anklänge namentlich an das vortreffliche Buch von Goebel, welches in einem Falle (vgl. Bindseil S. 70: „Hat Herodot recht, wenn er besonders den Athenern den Ruhm zuschreibt, die Perser besiegt zu haben?“ Goebel S. 12) ohne Angabe der Quelle fast wörtlich benutzt ist. Gegen solche Benutzung wirklich guter Vorbilder (und eine solche zeigt sich hier noch öfter) läßt sich nach des Referenten Ansicht eben nur dann etwas einwenden, wenn die Quelle gar nicht genannt wird. — Die historischen Themata umfassen auch den aus der Lektüre entnommenen Gedankenstoff. Es gehören hierher alle diejenigen Aufgaben, die, weil sie Zeit- und Raumgebilde zum Gegenstand haben, nach den Gesetzen der Partition zu behandeln sind. Ob manche vom Verf. dahin gerechneten Themata dort ihre richtige Stelle finden, darüber ließe sich vielleicht streiten. Die Benennung der beiden andern Abschnitte ist nach dem Gesagten klar.

Der zweite Teil des Buches erfüllt ein in dem erwähnten Programm vom Verfasser gegebenes Versprechen. Derselbe hat vielleicht am meisten in seinem ersten Abschnitt einen praktischen Wert.

Posen.

R. Jonas.

Karl Kühn, Französische Schulgrammatik. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1895. XII u. 150 S. brosch. 1,30 M., geb. 1,60 M.

Neben den vielen guten französischen Schulgrammatiken, die in letzter Zeit erschienen sind, hat die vorliegende Grammatik volles Recht auf Beachtung, ja sie stellt sogar einen Fortschritt

dar, selbst gegen die besten vorhandenen, weil sie besonders praktisch genannt werden muß. Sie ist äußerlich am besten ausgestattet (wie alle Bücher dieses Verlags), ist mit lateinischen Lettern sehr klar und übersichtlich gedruckt, ist im Text bis auf unwesentliche Kleinigkeiten ganz korrekt, enthält nichts für eine Schulgrammatik Entbehrliches, giebt das Erforderliche in knapper Form und ist die billigste von allen.

Wenn Verf. noch S. IV—VI der Vorrede über die Methode des Unterrichts, von der in einem Schulbuche nicht gesprochen werden sollte, und S. 138—140 der Grammatik fortliesse, die eine ganz überflüssige „Übersicht der gebräuchlichen grammatischen Bezeichnungen“ enthalten, so würde er den nötigen Raum gewinnen, um einiges hinzuzufügen, was bei dem augenblicklichen Stande des französischen Unterrichts als sehr wünschenswert, wenn nicht geradezu erforderlich erscheint. Vf. „bemüht sich, die sprachlichen Erscheinungen der Syntax in ihrem Grunde darzustellen“, und schickt deshalb der Aufzählung einzelner Regeln das allen zu Grunde liegende Prinzip voraus; und so entstehen recht viele sehr praktische Regeln. Dieses Prinzip ist nicht beachtet bei der Lehre von den Präpositionen, bei denen immer zuerst die eigentliche, stets lokale Bedeutung an die Spitze gestellt und die andern auf diese zurückgeführt und nach ihr geordnet werden sollten. § 260, wo Verf. einmal die allgemeine Bedeutung der Präposition *de* giebt, braucht er den alten unrichtigen und unklaren Ausdruck „*de* bezeichnet eine Trennung“, der durch den logisch und sachlich einzig richtigen ersetzt werden sollte: „*de* bezeichnet den Ausgangspunkt (*à* den Zielpunkt) einer Bewegung“. An andern Stellen ist die Verallgemeinerung der einzelnen Fälle durch Verweisungen zu erreichen: § 72 erscheint *couru* als ebenso regelmäßig wie *je courrai* durch ein „vgl. § 68, 2 nebst Fußnote 2“. Zur Wiederholung der Pronomina in *sa sagesse et sa prudence* ist aus § 235 und 277 *nous arrivâmes et nous vîmes, dans la paix et dans la guerre, loin du monde et du tumulte* zu vergleichen. In der Übersicht der abweichenden Verbformen wären fortlaufende Verweisungen auf die Regeln darüber §§ 57—73 erwünscht. — S. 24 Fußnote 1 sollte zu *sachions* und *puissions* das dritte, allein noch übrige, *fassions* nicht fehlen, § 71 zu *vallant* nicht *puissant*, S. 29 Fußnote 8 nicht *harceler*, S. 30 zu 9 und 10 nicht *j'épouserai*, S. 32, 7 und überhaupt nicht *saillir* und *tressaillir*, § 153, Zus. 2 zu *je suis levé* nicht *je suis assis*, § 156 bei *se rire* nicht, daß *se* Dativ ist, § 177, 1 nicht, daß *bien aise* im Plural *aíses* zu schreiben ist, § 181 Anm. zu *que faire?* nicht das deutsche ganz analoge *was thun?*, § 239 Zus. bei *beaucoup d'hommes à lui* nicht das deutsche *viele seiner Leute*, § 174 Anm. 1 bei *si* nicht die Bedeutung *ob* (§ 278 Anm. wäre dann rückwärts darauf zu verweisen), § 27 am Ende nicht, daß *oui* vorn nicht bindet. — § 70, § 83 Zusatz über *gens*, § 219, 3 über *tout*, § 179, b,

1 und § 278 Zusatz über *que* = *si* lassen sich so kurz nicht klar ausdrücken. — Ausdrücke wie *zutreten* und *zufügen* für *hinzutreten* und *hinzufügen* sind durch ihre Kürze nicht gerechtfertigt; namentlich ist aber der Ausdruck *die Nichtwiederholung ist selten* (§ 235) unverständlich und stilistisch anfechtbar, besser daher durch den wenig umfangreicheren zu ersetzen: *man wiederholt, aufser in einigen bestimmten Ausdrücken, z. B. il va et vient.* — Da die lateinlosen Schulen nur ein verschwindend kleiner Teil aller derjenigen Schulen sind, für die die Grammatik berechnet und brauchbar ist, so wäre eine Heranziehung des Lateinischen an vielen Stellen doch sehr erwünscht, namentlich bei der Lehre vom Geschlecht, vom Adverb, vom euphonischen *-t-* (§ 55, 79 ff., 108); die Unterscheidung von *h muette* und *aspirée* je nach der lateinisch-griechischen oder germanischen Herkunft des Wortes ist doch für jeden Gymnasiasten eine wesentliche Hilfe; und auch die Regel über die Entstehung des Circumflexes, dafs er eine Summe aus Akut und Gravis ist, sodafs er nur auf Silben stehen kann, die für ein ausgefallenes *s* (selten *c*, *t* oder einen Vokal) den Akut, und für das Stehenbleiben des Worttons den Gravis erhalten haben, bietet trotz einer Reihe von Ausnahmen, die sie erleidet (ich finde sie auch nirgends gedruckt), doch ein Mittel, das Erlernen der französischen Orthographie wesentlich zu erleichtern.

Im Punkte der Aussprache thut Verf. für das Lehren und Lernen derselben einen wichtigen Schritt vorwärts, indem er die Phonetik in mäfsiger und sachgemäfsere Weise in die Schulgrammatik zieht. Doch könnte hier einiges dazu aufgenommen, einiges schärfer betont werden: § 11, 1 steht: „*r* ist überwiegend mit dem Zäpfchen zu sprechen“; diese Aussprache ist heute die allgemeine und ausschlieslich zu lehrende. Die Regel, dafs Doppelkonsonanten in vielen Fällen durchaus doppelt zu Gehör zu bringen, in allen jedenfalls viel schärfer als im Deutschen auszusprechen und besonders von jedem Einflufs auf den vorhergehenden Vokal freizubehalten sind, darf in einer Grammatik nicht fehlen. Diese letztere Ungenauigkeit, den Konsonanten Einflufs auf die vorhergehenden Vokale zu gestatten, hat manche Fehler in unserer Aussprache des Französischen entstehen lassen, gerade weil man sich bemüht, im Punkte der Aussprache recht genau zu sein. Man bezeichnet in Wörtern wie *table*, *terrible*, *malade*, *indicatif*, *aurä* die kurzen Vokale, und die Folge ist, dafs sie wie die entsprechenden deutschen kurzen Vokale gesprochen werden, wie *täbbel*, *terribbel* u. s. w. Hier kann § 8 Anm.: „der Unterschied zwischen halblangen und kurzen Vokalen ist kaum merklich“ Veranlassung zu recht falscher Vokalisation geben, wenn nicht die Regel hinzugesetzt wird: Jeder Konsonant gehört für die Aussprache zur folgenden Silbe, mithin verweilt man im Französischen auch auf den kurzen Vokalen (da sie in offener

Silbe stehen) viel länger als im Deutschen, und so bekommen auch die kurzen Vokale einen unsern langen ähnlichen Klang. — Nach der entgegengesetzten Richtung hin ist aber auch wieder vor allzu offener Aussprache der offenen Vokale zu warnen: Der Unterschied zwischen den *e*-Lauten in *règne* und *régnerai* ist durchaus nicht so groß wie zwischen denen in *Räder* und *Rede*; die Franzosen schwanken noch immer in Wörtern wie *coriège*, *abrège*, obwohl die Akademie jetzt die Schreibung *é* sanktioniert hat, zwischen offenem und geschlossenem Laut; eine der ersten und frappierendsten Bemerkungen, die wir an der Aussprache der Franzosen machen, ist die, daß *les*, *des*, *mes* und ähnliche Wörter mit fast geschlossenem *e* gesprochen werden, während wir sie auf der Schule möglichst offen haben sprechen müssen. Wenn unsere Schüler im Umgange mit Franzosen derartige Beobachtungen machen müssen, die in direktem Widerspruch zu der von uns gelehrten Aussprache zu stehen scheinen, so verlieren sie leicht das Vertrauen in die Zuverlässigkeit derselben ganz und gar. Deshalb sollte auch S. 12 Fußnote 1 ohne Bedenken mitgeteilt werden, daß häufig, besonders in pathetischer Rede, *h* aspirée ganz deutlich wie unser *h* gesprochen wird. — Endlich befördert nichts so sehr die den Franzosen besonders unangenehme harte Aussprache des Deutschen und des Engländers wie eine zu viel sagende Regel über das gänzliche Verstummen des *e* oder die Wahl eines Beispiels, das falsche Schlußfolgerungen gestattet. Hierher gehört die Regel § 19, Zusatz b und das Beispiel *je ne te le dis pas*, welches deshalb „in schneller Rede“ mit lauter ganz verstummten *e* sprechbar ist, weil nur eine einzige Muta dazwischen steht. Darum ist es vielleicht auch besser, Wörter wie *quel* und *quelle*, *public* und *publique*, *feu* (*la reine*) und (*la*) *feue* (*reine*), (*une*) *demi*-(*heure*) und (*une heure et*) *demie* nicht als ganz gleichlautend zu bezeichnen. Jedenfalls sollte die Regel, daß in Gedichten (und im Gesange) jedes stumme *e*, das nicht elidiert wird, hörbar ist und bei der Silbenzählung überhaupt als volle Silbe mitzählt, § 19 Zusatz a hinzugefügt werden.

Sachlich wäre nur Folgendes auszusetzen: § 181, b ist der Infinitiv nach *aller* nicht Objekt des Verbums, sondern Infinitiv des Zweckes, wie schon aus dem Zusatz hervorgeht, daß sich häufig *pour* vor demselben findet. — § 191, 3 entspricht das Beispiel nicht dem herrschenden Gebrauch; die Anm., die das von der Akademie sanktionierte, stets unveränderliche *couté* giebt, sollte als Regel stehen. — § 244 sollte bei dem dritten Beispiel *que* nicht *relatives Adverb.* sondern *Konjunktion* genannt sein. — § 278 *quand* c: ist die Übersetzung von *quand* mit *wenn* nicht richtig; es ist *konzessiv* und heißt *wenn auch*. — Verf. sagt der Konditional und führt es doch § 40 unter 3 (als Zeit) an. — Der Ausdruck „stimmhaft“ für „klingend“ und das Zeichen *z* für das *j* ist für eine Schulgrammatik nicht ratsam. — § 32 ist die

Regel „das deutsche Komma scheidet Satzglieder, während das französische Pausen in der Rede ausdrückt“ (soll heißen „bezeichnet“) unrichtig. Auch das deutsche Komma bezeichnet Pausen; da es aber ebensowenig wie das französische überall und ohne Ausnahme da hingesetzt wird, wo eine Pause gemacht werden soll, so stimmen die Fälle, in denen man konventionellerweise im Deutschen Kommata zu setzen pflegt, nicht ganz mit denen im Französischen überein.

Bringt Verf. recht bald, seinem Versprechen gemäß, ein Lesebuch für den Anfangsunterricht und ist dasselbe ebenso praktisch brauchbar wie die Grammatik, so wird ihm die Anerkennung nicht fehlen, sich um den französischen Unterricht ein erhebliches Verdienst erworben zu haben.

Berlin.

Otto Kabisch.

- 1) Albin Kemnitz, Französische Schulgrammatik. I. Teil (Formenlehre mit dem Notwendigsten aus der Syntax). Leipzig, August Neumann, 1885. V u. 288 S. 3,20 M.

Das Buch ist aus einer langjährigen Lehrthätigkeit hervorgegangen und empfiehlt sich durch sorgfältige Ausarbeitung, Vermeidung von Druckfehlern und eine gefällige äußere Ausstattung. Die Orthographie richtet sich überall genau nach den Vorschriften der Akademie. Verf. behandelt den Lehrstoff in einer Reihe von Lektionen und will ihn verteilt wissen auf die drei ersten Schuljahre für solche Schulen, in welchen der Unterricht im Französischen im 9. oder 10. Lebensjahr der Schüler beginnt. Grundsätzlich und überall hält er die Begründung der Formen aus dem Lateinischen heraus fern und verschleift sich damit von vorn herein alle Latein lehrenden Anstalten. Aber selbst für Realschulen und höhere Bürgerschulen ist vielleicht der Gang der einzelnen Lektionen zu ausführlich und zu langsam, vgl. z. B. Lektion 25 über den Genetiv oder Lektion 34 die Multiplikationsbeispiele. Die im Vorworte aufgestellten Grundsätze, vom Leichten zum Schweren fortzuschreiten, den Schüler das Gelernte selbstthätig verwerten zu lassen, das Bekannte immer wieder zu verwenden, den Stoff aus dem Schüler naheliegenden Gebieten zu nehmen, sind durchweg gewissenhaft befolgt. Ohne Zweifel sollte man indessen ungleich früher, als Verf. es für ratsam hält, statt der kurzen einzelnen Sätze ohne besonders anregenden Inhalt dem Schüler zusammenhängende Lesestücke bieten, selbst auf die Gefahr hin gelegentlich gegen den Grundsatz des Fortschrittes vom Leichten zum Schweren zu sündigen. In den ersten 39 Lektionen muß sich der Schüler mit dem Prés. und dem Parf. de l'Ind. von avoir und être begnügen. Erst mit Lektion 40 beginnt das regelmässige Zeitwort, bei dessen einzelnen Zeiten jedesmal die entsprechenden Formen der Hilfszeitwörter beigefügt werden. Zwischen dem Aktivum und dem Passivum sind, um

der erfahrungsmäßig leicht eintretenden Verwirrung im Gebrauche der Formen vorzubeugen, 5 Lektionen anderen Inhalts, über Teilungsartikel, Fürwort, Apposition u. s. w., eingefügt. Der 3. Abschnitt, Lektion 70—82, behandelt die Redeteile in systematischer Weise zur Wiederholung und Erweiterung des Gelernten. In einem 4. Abschnitt werden auf 20 Seiten die unregelmäßigen Zeitwörter abgehandelt, 30 Seiten enthalten Lesestücke und Übungssätze zu ihnen. Das Lesebuch, Poesie und Prosa, umfaßt 30 Seiten, ebensoviel das Wörterverzeichnis zu den Übungsstücken der Lektionen 77—82 und zum 4. Abschnitt, ein alphabetisches Wörterverzeichnis nimmt die letzten 20 Seiten ein. Der II. Teil der Grammatik wird eine kurzgefaßte Syntax und ein Übersetzungsbuch enthalten. — Besondere Sprechübungen sind nicht beigelegt; sie sollen sich aus dem dargebotenen Übungsstoff von selbst ergeben und sind völlig in das Ermessen des Lehrers gestellt. Überhaupt setzt das Buch einen geübten und namentlich mit der Aussprache des Französischen vertrauten Lehrer voraus, sodafs z. B. Winke über die Aussprache nur sehr sparsam gegeben sind. Durch die Aufstellung und Durchführung dieses anzuerkennenden Grundsatzes, die Aussprache dem Lehrer zu überlassen und keine Lesezeichen beizufügen, weicht das Buch erheblich ab von den Übungsbüchern nach Ploetzscher Art, an welche es sonst manche Anklänge aufweist. Besondere Sorgfalt ist auf die Behandlung des Zeitwortes verwendet. Verf. will bei der Erlernung der Formen des regelmässigen Verbs den Schüler möglichst selbstthätig auftreten lassen. Ebenso verlangt er für die unregelmässigen Zeitwörter Entwicklung der Formen durch den Lehrer nach bestimmten, in einer Vorbemerkung aufgestellten Lautgesetzen. Einprägung der Formen in der Schule und eingehende Vorbereitung der Übungsstücke sollen dem Schüler die häusliche Arbeit erleichtern und damit den Schwerpunkt des französischen Unterrichts wieder in die Schulthätigkeit verlegen. — S. 3 un ami klingt nicht wie öhn ami, sondern wie önn ami. — Was heifst hier und S. 5: un und son verlieren ihren reinen Nasallaut? — S. 6 Anm. 1 l. Sie statt sie. — S. 11 Regel 2 ist überflüssig nach S. 7 Regel 1. — S. 24 Regel 1 und 2: „à le und de le können nicht neben einander stehen“, fehlt der Zusatz: in der Deklination. — S. 35 muß die Regel lauten: quatre-vingt und cent bekommen ein s, wenn unmittelbar darauf ein Substantiv folgt. — S. 59 Anm. 2: „Die Endungen des Futur sind entstanden aus dem Présent von avoir; avons ist zu ons, avez zu ez geworden“. Richtiger: In den flexionsbetonten Formen fehlt die Stammsilbe av. — Anm. 3: „Aus dem Inf. avoir ist aur geworden“. Unrichtig, denn das Futur avrai ist schon in einer Zeit gebildet worden, als es noch gar keinen Infinitiv avoir aus habere gab. Ebenso verhält es sich bei allen Verben auf oir. Danach ist auch zu berichtigen

S. 157: „Bei den Verben auf *oir* fällt im Futur das *oi* der Infinitiv-Endung aus“. *Devrai* ist älter als *devoir*; Formen wie *pourvoirai*, *asseoirai* sind jüngere Bildungen. — S. 158, 160. Die Diphthongierung der stammbetonten Vokale (*viens* aus *venir*) darf man nicht „Ablaut“ nennen. — S. 179 Z. 10 l. *État*. — S. 182 Z. 1 l. *j'allais*.

2) E. Scholderer, Lehrbuch des Französischen. I. Teil. Frankfurt a. M., Jaegersche Buchhandlung, 1884. VIII u. 265 S.

Dieses Buch befolgt einen durchaus anderen Gang als das vorher besprochene. Es ist wesentlich als Lesebuch gedacht. Daher nehmen auch den bei weitem größten Teil desselben die reichhaltigen, den mannigfaltigsten Gebieten entnommenen Übungssätze ein, 138 Seiten, dazu 60 Seiten Vokabeln, 30 Seiten alphabetisches Wörterverzeichnis. Zusammenhängende Stücke fehlen ganz, ebenso Übungen zum Übersetzen aus dem Deutschen. Die 79 §§ der Grammatik, den 79 Abschnitten des Lesebuches entsprechend, füllen die letzten 37 Seiten. Sie sollen „vielmehr nur die Richtschnur der Methode sein, als ein Objekt für das Memorieren des Schülers“. In diesem theoretischen Teile ist das Hauptgewicht mit Recht auf die Erlernung der Konjugation, besonders des unregelmäßigen Verbs, gelegt worden. Verf. hat hier eine Vereinfachung versucht, welche sich vielleicht praktisch bewähren wird, wenn sie auch mit der wissenschaftlichen Grammatik nicht in Einklang zu bringen und deshalb für Gymnasien nicht zu empfehlen ist. Verf. will alles gedächtnismäßig zu Lernende auf das geringste Maß beschränken, läßt daher auch Paradigmata weder mündlich noch schriftlich einüben, sondern die betreffende Form stets entwickeln. Er teilt die Verba in drei Klassen: Konsonantische, *i*- und *e*-Verba und meint, wenn einmal das konsonantische Verb verstanden sei, so könne der Schüler mit einigen Andeutungen des Lehrers jedes andere Verb mit Leichtigkeit entwickeln. Aber Formen wie *lisre*, *disre*, *faisre*, *buvre*, *ouvrer* u. s. w. auch nur in eine Entwicklungsformel aufzunehmen ist doch gewiß sehr mißlich. Dazu kommt, daß der Einsicht des Lehrers viel, vielleicht zu viel, überlassen bleibt. Verf. verlangt freilich ausdrücklich gewissenhafte und geduldige Lehrer, hält auch gewiß mit Recht den Unterricht in den unteren Klassen für ebenso wichtig, ja für wichtiger als den in den oberen Klassen, wird aber doch wohl schwerlich im Ernste glauben, daß ein fähiger Lehrer in dieser Einsicht auf den Unterricht in den höheren Klassen Verzicht leisten wird. — Außer dem Versuche, die Erlernung der Konjugation zu vereinfachen, bringt das Buch auch sonst manche bemerkenswerte Neuerung, so die Silbenteilung der Vokabeln, die freilich nur bis § 44 durchgeführt ist, die scharfe Trennung des Part. Prés. und des Gérondif S. 246, die vortreffliche Regel S. 228: „Der Anfänger hat das *toulouse e* überall lauten zu lassen“. Von den Adjektiven ist stets die

weibliche Form gegeben, das Maskulinum ist vom Schüler zu bilden, S. 139, 232. Besondere Anerkennung verdient die Durchführung des Grundsatzes den Lesestoff durchweg französischen Schriftstellern zu entnehmen, um überall unbestreitbar echt französische Sätze zu geben. — Die recht brauchbare, kurz gefasste Grammatik bringt in knapper Form klare Regeln und Anweisungen über das zunächst Wissenswerte. Verstöße gegen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Grammatik begegnen uns selten. Vom Standpunkte des Gymnasiums ist zu wenig Rücksicht genommen auf das Lateinische und das Altfranzösische, fast nur beim Verbum. Die II. Abteilung des Lehrbuches soll das erweiterte Pensum vom unregelmäßigen Verb und die Übersicht über die Syntax enthalten. Daran soll sich auch eine Sammlung zusammenhängender deutscher Stücke schließen. — Zu S. 229 u. 249. Das *t* in *a-t-il* ist nicht „die in der Frageform wiedererscheinende Personendung der 3. Person“. Es ist auch nicht hiastulidgend. Im Altfr. fehlt es überhaupt noch, man sagte *chante il* oder auch *chant il*. Erst später tritt das *t* auf und ist nach Gaston Paris zu erklären aus Übertragung von Formen wie *est-il*, *vient-il* etc., daher sogar *voilà-t-il* bei Molière. — § 39 ist überflüssig nach § 37, S. 243 Z. 3 entbehrlich nach S. 231 § 16. — S. 246. In *rendre* ist als Grundwort zu setzen: lat. *reddere*, spätlat. *rendere*, ebenso S. 259 *suivre* aus lat. *sequere* für *sequi*, 260 *partir* aus lat. *partire*, *mentir* aus *mentire* für *mentiri*, 261 *mourir* aus *morire* für *morere*, *mori*. — S. 246. Das Part. passé auf *u* ist nicht aus *itum*, sondern aus *utum* abzuleiten. — S. 247 *avons* und *avez* sind für die Bildung des Futur nicht „verkürzt in *ons*, *ez*“, sondern der Stamm *av* ist verloren gegangen in den flexionsbetonten Formen. Ebenso für das *Conditionnel* und S. 251. Auch S. 256 unten ist zu lesen *das défini*, und S. 263 Z. 5 l. keinen *Circonflexe*. — S. 248. Nicht *moi* und *toi*, sondern *me* und *te* werden vor *en* und *y* apostrophiert. Z. 6 l. *rends-t'y*, Z. 30 l. *parlé*. — S. 253 müßte über *parla* stehen *Défini*-Stamm, wie z. B. S. 255. — *Ils parlèrent* steht nicht „statt *parlarent*“, sondern aus der lateinischen Endung *arunt* ist ganz richtig *erent* gebildet; die Form *arent* kommt freilich daneben vor (*murmurarent*, *pecharent*, *onorarent*, *apocharent* in den Predigten des hl. Bernhard, vgl. Bartsch *Chrestom.*, Burguy I 227, noch im 16. Jahrh. bei Schriftstellern des südlichen Frankreichs, regelmäßig bei Rabelais, Monluc, empfohlen durch die Grammatiker Meigret, Sibilet etc., vgl. Darmesteter et Hatzfeldt, *le 16e siècle en France*, S. 237), ist aber zu erklären aus Übertragung des *a*, statt des richtigeren *e*, von den anderen Formen des *Défini*. — S. 257. Das Futur *voudrai* ist nicht aus *voul re* mit Einschlebung von *d* und Ausstoßung des *l* entstanden, denn es hat nie ein *vouldrai* (mit hörbarem *l*) gegeben. Aus *volere* + *ai* wird *volrai*, mit vokalisiertem *l* *vourai*, mit euphoni-

schem d zwischen l und r voldrai, mit vokalisiertem l voudrai. S. 258. ist faudra über faldra aus fallere richtig abgeleitet. — S. 258. science, conscience vom lat. scio gehören nicht zu savoir = lat. sapere.

- 3) Curt Schaefer, *Französische Schul-Grammatik für die Oberstufen*. I. Teil: Formenlehre. Berlin, Winckelmann & Söhne, 1894. VI u. 123 S. 8.

Verf. denkt sich den Unterricht in der Oberstufe auf drei Jahreskurse verteilt und weist den I. Teil, die Formenlehre, dem ersten Jahre zu. Für das zweite Jahr verspricht er als II. Teil eine Syntax, der sich eine für das dritte Jahr berechnete, neben der Lektüre hergehende kurze Laut- und Verslehre anschließen soll. Die vorliegende Formenlehre empfiehlt sich durch übersichtliche Verteilung des Stoffes. Die Behandlung des Verbs geht zweckmäßig derjenigen der übrigen Redeteile voran. Auf die Aussprache ist eingehende Rücksicht genommen, z. B. S. 10: „Sprich table, nicht tabel“, die Unterscheidung von 6 verschiedenen e-Lauten, S. 25—27 die Besprechung der mouillierten und nasalen Laute. Manches ist vielleicht zu ausführlich behandelt und beansprucht zu viel Platz, mit dem man in einer Schul-Grammatik nicht genug geizen kann. Was soll z. B. S. 26 die halbe Seite Physiologie über die Nasallaute? Soll etwa der Schüler „mit einem Spiegel“ in der Hand „beobachten, daß in der Mitte des Gaumensegels ein länglicher, stumpf zugespitzter Vorsprung, das Zäpfchen, sich befindet“ u. s. w. u. s. w. und so die Nasallaute üben? Die Besprechung des Geschlechtes der Wörter und die sich daran anschließenden gereimten Genusregeln und Erläuterungen umfassen nicht weniger als 13 Seiten. Auch ist zuviel aus der Syntax in die Formenlehre hineingezogen worden, z. B. S. 99, Verf. fühlt sogar S. 101 Erl. 3 das Bedürfnis sich deshalb ausdrücklich zu entschuldigen. — Im Gegensatz zu den namentlich unter den Lehrern der neueren Sprachen immer zahlreicher werdenden Anhängern des Grundsatzes, das Lesen obenan zu stellen und die Grammatik zurücktreten zu lassen, sieht der Verf. in der formalen Ausbildung des Schülers die Hauptsache. Er will durch den französischen Unterricht in lateinlosen Schulen dieselbe „bewährte grammatisch-logische Schulung“ anstreben, die an den höheren Lehranstalten durch das Studium der alten Sprachen und namentlich durch die methodisch durchgearbeiteten altsprachlichen Grammatiken und Übungsbücher erreicht wird. Daher wendet er sich gegen das mechanische Erlernen der Sprache, gegen die Einteilung des Sprachstoffes in Lektionen und das „Einpacken“ derselben durch den Lehrer und versucht „das besonders dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, daß die Sprache ein Organismus ist, daß Gesetzmäßigkeit sogar die scheinbaren Unregelmäßigkeiten bedingt“. In dieser Beziehung ist als eine bemerkenswerte Neuerung und eine wesentliche Vereinfachung

zu erwähnen die Aufstellung der wichtigsten für die Konjugation in Betracht kommenden Lautgesetze vor der Behandlung der unregelmäßigen Verba. Der Schüler erhält dadurch einen Einblick in das Werden der Sprache und ein Verständnis für die scheinbar willkürlich gebildeten Formen. Verf. glaubt auch Schülern ohne lateinische Vorkenntnisse über die wichtigsten Erscheinungen Aufklärung geben zu können durch Zuhülfenahme von „deutschen“ Wörtern wie Hospital, Forst, Fenster, faktisch, Diktat und durch Ausnutzung der französischen Neubildungen, der sogenannten mots savants (hostile, baptismal etc.); für die Deklination benutzt er die bekannten Kasus des Wortes Christus. Dagegen wird sich wenig einwenden lassen; jeder Lehrer des Französischen wird gelegentlich so verfahren. Wenn aber Verf. den Satz ausspricht, „dafs die Kenntnis der lateinischen Sprache für die Erlernung des Französischen im allgemeinen nicht den Wert hat, der ihr gewöhnlich beigemessen wird; dafs der Schüler auch ohne lateinische Vorkenntnisse über alles Aufklärung finden kann — und soll“, so dürfte er für diese kühne Behauptung wohl nicht einmal in Realschulkreisen auf Beifall rechnen dürfen. Auch beweist sein Buch selbst gegen ihn, denn einen ungleich breiteren Raum als deutsche Fremdwörter und mots savants nimmt in der Erklärung überall das Lateinische ein, auf welches durchweg eingehend Rücksicht genommen wird, z. B. S. 2 transit, S. 5, 7, 8, 23, wie das auch gar nicht zu verwundern ist, wenn man selbst Lateinkenner ist und mit der Entwicklung der französischen Sprache aus der lateinischen heraus sich beschäftigt hat. Wie will ferner Verf. für lateinlose Schulen die in großer Zahl vorkommenden Fremdwörter verteidigen? Auf einer einzigen Seite z. B., S. 11, finden sich Geminatio, Konsonanz, Muta, Liquida, Position, dazu kommen später Worte wie synkopieren, Hiatus, Princip, Analogie, strikte, partitiver Genetiv, proklitisch, enklitisch u. a. — S. 2. Die Unterscheidung in transitive Verba und transitive im engern Sinne ist wenig glücklich. Warum nennt Verf. nicht *nüire* und *obéir* *verbes neutres* mit den Franzosen? — S. 2. Brachet rechnet unter den 4060 französischen Verben 3620 auf *er*, 350 auf *ir*, 30 auf *oir*, 60 auf *re*. — S. 7 Erl. 1 und S. 8. Das *t* in *a-t-il* ist richtig erklärt aus Übertragung, nur der Grund ist falsch: „um den Hiatus zu tilgen“. Ebenso wenig ist in Formen wie *vas-y*, *donnes-en* das *s* ein „hiatus-tilgendes“. Auch diese Formen erklären sich durch Übertragung aus den zahlreichen Imperativen mit *s*, *vends*, *rends*, *prends* etc. — S. 8 Erl. 5. „In den ältesten Zeiten konnte man diese Formen sogar noch trennen und z. B. sagen *donner lui ai* ich werde ihm geben.“ Dies ist unrichtig. Eine Trennung der beiden Bestandteile des Futur durch ein tonloses Pronomen kommt wohl im span., portug. und provenzal. vor, aber niemals im altfr. — In der Form *nous donnerons* = *donner* + *avons* darf man nicht

von einem synkopierten *av* von *avons* sprechen. Die stamm-
betonten Personen von *avoir* behielten die vollen Formen, also
donnerai, *as*, *a*, *ont*, die flexionsbetonten verloren den Stamm *av*,
eben weil man ihn deutlich als Stamm neben der Endung *ons*
empfand und nicht zwei Stämme neben einander dulden wollte,
also *donnerons*, *donnerez*. Ebenso *donnerais* durchweg ohne den
Stamm *av*. — S. 13 Erl. 4 ist nicht ganz richtig. In dem Futur
enverrai erklärt sich nur die Verdoppelung des *r* aus Analogie
mit *voir*. Das altfr. bildete im Prés. Ind. *envoi*, *envoies*, *envoie*,
aber *enveons*, *enveez* und das Futur viersilbig *enveerai*. Diese
Form ist im nfr. behandelt wie *jouera*, *criera* etc., Formen, in
welchen der Vokal *ou* oder *i* das tonlose *e* der Endung aufnimmt.
Das doppelte *r* in *enverrai* ist unberechtigt, während es in *verrai*
aus *vedrai* regelrecht ist. An ein synkopiertes *oi* ist weder bei
voir noch bei *envoyer* zu denken, überhaupt nicht bei den Verben
auf *oir* (S. 7, 8 danach zu berichtigen), weil die Futura früher
da waren als die Infinitivbildungen aus *e* zu *oi*, vergl. das darüber
gesagte unter Nr. 1 dieser Besprechung. — S. 19. Formen wie
chevaux, *aux*, *vaux* darf man nicht so erklären: „Ein *l*, das vor
einem Konsonanten und nach einem Vokal steht, wird zu *u* voka-
lisiert; das darauf folgende *s* wird *x*“, weil man damit gegen die
historische Grammatik verstößt und vor allen Dingen das *x* nicht
erklärt. Aus *cheval* + *s* wurde *chevals*, mit Vokalisierung des *l*
zu *u* *chevaus*; *us* wird im Mittelalter durchweg abgekürzt *x*
geschrieben, also *chevax*. Als man diesen Wert des *x* = *us* nicht
mehr kannte, fügte man überall, wo der Laut *au* hörbar war,
ein *u* hinzu und liefs irrig das Zeichen *x* stehen, also *chevaux*,
anstatt *chevax* richtig wieder in *chevaus* aufzulösen. Dies der
Sachverhalt, welchen die vom Verf. aufgestellte Regel nicht durch-
blicken läßt. Hier war aber eine Erklärung gerade von dem
ausgesprochenen Standpunkte des Verf.s aus notwendig. Auf der
andern Seite kann man ihm recht geben, wenn er Feinheiten
der historischen Grammatik fern hält, nichts von altfr. *prueve*
aus *probat*, *nuef* aus *novem* oder *novum*, *buef* aus *bovem*, *muert*
aus *morit*, *vuclent* aus *volent* erwähnt, während *jeu* aus *jocus*,
feu aus *focus* Ausnahmen sind, weil in der That dieser Unter-
schied zwischen *ué* und *éu* nur altfr. bestand, das nfr. überall
zu *eu* vorgeschritten ist. — S. 65 Erl. „vor Pronomina, vor
Substantiva und vor Adjectiven“ zu berichtigen, ebenso S. 69
Erl. 1. — S. 67 Erl. 1. Zur Erklärung des Gebrauches von
réussir empfiehlt sich der Hinweis auf *exire* = *issir*, vergl. *issue*,
reexire = *réussir*. — S. 90. Formen wie *jaloux*, *époux* mit *x*
erklären sich leicht aus Übertragung von Wörtern wie *doux*, *faux*
in der Zeit, als die falsche Schreibung *doux* für *dols*, *dous* auf-
kam (vergl. unberechtigte Pluralbildungen wie *jeux*, *voeux*), ohne
daß man zu dem wunderlichen Erklärungsversuch S. 94 zu greifen
braucht, als ob die Sucht der Schreiber, einige Schnörkel anzubringen,

dazu geführt habe, x für s zu setzen. Die altfr. Handschriften widersprechen dieser Vermutung, man schrieb nur jalous, espous. Richtiger ist S. 29 je peux aus Analogie mit je veux erklärt und S. 95 roux aus Analogie mit doux. — S. 95 Erl. 7. vetulus gab vieux, vetulum gab vieil, wäre einfacher und klarer. — S. 99 Z. 9 l. resp. tant. — S. 101 Erl. 4 ist unklar ausgedrückt; illorum soll für alle Geschlechter gelten? — S. 106. voici, voilà aus voi ici, voi là = vide, nicht aus vois. — S. 119. Man hat nie gesagt: heureuse mente.

- 4) Curt Schaefer, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, im Anschluss an die Schul-Grammatik für die Oberstufen. I. Teil: Formenlehre. VII u. 102 S.

Erschienen ist bis jetzt nur der erste Abschnitt des Übungsbuches, welches, in engem Anschluss an die Grammatik, Übersetzungsstücke zu allen Kapiteln der Formenlehre und am Schlusse noch ein kleines Wörterverzeichnis enthalten soll. Verf. glaubt, „dass gerade diese Übersetzungsübungen eine so vortreffliche geistige Gymnastik für den Schüler sind, wie sie durch die Lektüre französischer Stücke nicht annähernd erzielt wird“. Demgemäß sind die Übungen, gleich von Anfang an vorzugsweise zusammenhängende Stücke, nach dem Grundsatz: repetitio est mater studiorum eingerichtet. Immer wieder wird auf Vorhergehendes Bezug genommen, die Noten geben eine reiche Fülle von Erläuterungen und Regeln, vielfach syntaktischer Natur, was bei zusammenhängenden Übungen allerdings nicht ganz zu vermeiden ist. Am Schlusse ist in einigen für den Unterricht recht brauchbaren Nummern (87—90) eine Reihe kurzer Fragen gestellt: „Zur Wiederholung der wichtigsten gegebenen Anmerkungen“. Dass der Stil nicht immer ungezwungen ist, giebt Verf. selber zu, indessen ist in der That der deutschen Sprache niemals Gewalt angethan. Die Übungen empfehlen sich ferner durch eine große Mannigfaltigkeit, sodass der Schüler auf den wichtigsten Gebieten mit den gebräuchlichsten Redewendungen bekannt gemacht wird.

- 5) P. Steiner, Einleitung zur Erlernung der französischen Sprache. Neuwied und Leipzig, Heusers Verlag (Louis Heuser), 1884. II u. 89 S. 1,20 M.

Mündliche Übung vor der schriftlichen; erst Bekanntschaft mit einzelnen Wörtern und einfachen Sätzen, dann grammatische Begründung in Regeln, das sind die Grundsätze des Verf.s. Das Buch wendet sich an die Kleinsten, giebt wenig Grammatik, aber ein buntes Gemenge von inhaltlosen Sätzen, oft in undeutscher Fassung. — z. B. S. 26: Ich habe Leibweh, meine Schwester hat Kopfweh und mein Bruder hat Zahnweh; oder S. 52: Ich würde belieben zu bleiben in dem Wartesaal; oder S. 69: Neuwied ist eine schöne, aber ziemlich stille Stadt; oder S. 69: Ludwig ist Schuhmacher, und ich, ich bin Schneider — in einer neuen Aussprachbezeichnung, z. B. S. 14: Je joue souvent avec elle ==

Sheshusuwa^{pt}tawekäl. — Das Buch ist einstweilen nicht zu gebrauchen, am allerwenigsten für die Kleinen, weil es in ganz ungläublicher Weise von Druckfehlern geradezu wimmelt, z. B. gleich in der Vorrede: „von deren grammatikalischen Begründung“, „auch sind für die letzteren die Einübung der Konjunktive bestimmt“, „Zeilen“ für Zeiten. — S. 3 et und j'ai klingen nicht wie ä und shä. — S. 7 steht leve toi, levè-vous, S. 8 leve-toi, S. 30 léve-toi. S. 8 steht zweimal dépéchez-vous, S. 9 depechez-vous, S. 16 einmal richtig dépéchez-vous, aber S. 52 wieder ohne Accent. S. 30 steht achtmal dépèche, dépéchons, dépéchez mit falschem Accent, ferner auf derselben Seite 30 léve-toi, n'écoute, coté, voila. S. 11 maitre. S. 13, 14, 16 überall diner ohne Accent, u. s. w. Dutzende von Fehlern.

Berlin.

P. Schwieger.

N. Boeck, Geschichtstabellen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. I. Altertum und Mittelalter. IV u. 122 S. II. Neue Zeit. IV u. 128 S. Leipzig, Wilhelm Engelmann, 1883.

Nicht selten ist der Wunsch laut geworden, dafs bei der Bearbeitung von Büchern, die zum Gebrauche auf Schulen bestimmt sind, jeder andere Nebenzweck möglichst beiseite gesetzt werden möchte. Schon ein Lehrbuch, das auf dem Titelblatte für mehrere Kategorieen von Schulen als ausreichend bezeichnet wird, erregt von vornherein, und gewöhnlich nicht mit Unrecht, den Argwohn, dafs es für keine derselben wirklich geeignet sein möchte, noch mehr ein solches, welches zum Gebrauch auf Lehranstalten und zum Selbstunterricht dienen soll, wie es bei den vorliegenden Geschichtstabellen der Fall ist. Der Vorrede nach sind sie zwar vorzugsweise für die oberen Klassen höherer Lehranstalten berechnet, die ganze Anlage und Ausführung lassen sie aber als diesem Zwecke wenig angepafst erscheinen. Das Buch hat einen Umfang von 250 Seiten. So wenig nun eine solche Äußerlichkeit zur Grundlage eines Urteils über die Brauchbarkeit eines Lehrbuchs gemacht werden darf, so sehr sind doch so umfangreiche Geschichtstabellen für Schulen etwas Ungewöhnliches. Der Verf. hat aber auch hinsichtlich des Inhalts recht wenig Rücksicht auf die Forderungen walten lassen, die an ein praktisch verwertbares Schulbuch gestellt werden müssen, denn seine Tabellen sind der Hauptsache nach ein getreuer Auszug aus Webers bekanntem Lehrbuch der Weltgeschichte, wie sie nach der Vorrede ja auch entstanden sind als eine notwendig gewordene neue Bearbeitung der Tabellen zum Weberschen Buche, und wie denn auch über jedem neuen Abschnitte die entsprechenden Paragraphen aus dem Lehrbuche und der übersichtlichen Darstellung der Weltgeschichte des genannten Verf.s angegeben sind. So ist das Buch dem Umfange und Inhalte nach etwas anderes, als man unter Geschichts-

tabellen gewöhnlich versteht, es ist ein für die Schule viel zu ausführliches Lehrbuch der Gesamtgeschichte, dessen Inhalt nur in die hinsichtlich des Stils und Satzbaus wenig geschmackvolle Form von Tabellen gebracht ist.

Es liegt gewiss nicht in der Absicht des Ref., den Wert eines solchen Buches herabzudrücken, zumal wenn es mit soviel redlicher Arbeit, mit soviel Gelehrsamkeit fertig gestellt ist, wie das vorliegende; denn wenn auch der Text selber nichts Neues bringt, so werden doch alle, welche die auf jeder Seite in recht bedeutender Zahl beigefügten, zur weiteren Ausführung und Erläuterung dienenden Fußnoten lesen, dem Verf. gern glauben, daß dieser „Versuch, die ganze Weltgeschichte in ihrem wirklichen Sachverhalt darzustellen“ (T. II, S. IV), ihm eine bedeutende Arbeit verursacht hat. Aber die Tabellen sollen hier hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit als Hilfsmittel für den Unterricht auf höheren Schulen beurteilt werden, und da ist es die Ansicht des Ref., daß doch schwerlich ein Lehrer der Geschichte in seinem Unterrichte so rücksichtslos gegen alle Forderungen der Methode und Behörden zu verfahren Lust haben wird, wie er es müßte, wenn er den genannten Büchern von Weber folgen wollte, und dazu noch in dem Wege, den diese Tabellen weisen. Denn zunächst kann auf den Schulen nicht Weltgeschichte in diesem Sinne getrieben werden.

Daß die Tabellen mit der orientalischen Geschichte beginnen und also die Behandlung derselben als eines selbständigen Abschnitts der Weltgeschichte für die Schule fordern, wird nach der eben charakterisierten Einrichtung des Buches keinem auffallen und soll auch weiter nicht bemängelt werden; daß sie aber etwas mehr als acht engbedruckte Oktavseiten dafür verwenden, wobei die Geschichte der Chinesen und merkwürdigerweise auch die der Israeliten ganz übergangen ist, erscheint doch als sehr unzweckmäßig. Zur Probe von dem reichhaltigen Inhalte der Tabellen sei angeführt, daß bei der Erwähnung des indischen Epos Mahabhārata (S. 1) die Anmerkung lautet: „Um 1000 entstanden, jetzige Gestaltung um 300; 100 000 Doppelverse: D. große Krieg zwischen d. Kuru u. Pandu.“ In Bezug auf die Stadt Babylon bemerkt die Fußnote (S. 2): „Bei Hilleh; Viereck mit einer v. Nebukadnezar erbauten Ringmauer v. 7—8 (nicht 9 oder 12) deutschen Meilen Umfang, 65 m Höhe und 10—13 m Dicke, mit d. Tempel d. Bel v. 8 sich verjüngenden Stockwerken v. 192 m Höhe (Ruinen bei Birs Nimrud), u. d. sog. schwebenden Gärten d. Semiramis (v. Nebukadnezar angelegte Terrassen v. 130 m Länge und Breite).“ Ähnlich klingt die Anmerkung in Bezug auf Ninive, wobei noch in Betreff der alten Paläste hinzugefügt ist: „beide gut erhalten, gefunden v. Botta, ausgegraben v. Layard 1845—48.“

Als ebensowenig zweckmäßig muß es bezeichnet werden, wenn in Tabellen, die für den Unterricht eingerichtet sind, der auf Kunst und Litteratur bezügliche Stoff aus dem Zusammen-

hange herausgehoben und zu selbständigen Abschnitten zusammengestellt wird. Derartige Abschnitte finden sich in den Tabellen für die griechische Geschichte folgende: 1. Die griechische Litteratur bis 500 (S. 16); 2. die Prosalitteratur (S. 24); 3. die alexandrinische Litteratur (S. 30). Ähnliche Abschnitte sind in der römischen Geschichte auf S. 46, 58 u. 63 zusammengestellt, und auf S. 74 ist sogar die byzantinische Litteratur durch Angaben wie „Musäus um 480 (Hero und Leander), Tzetzes 1150 (Iliaka)“ etc. vertreten. Gewiss wird im Geschichtsunterrichte auf die Geistesprodukte der Völker Rücksicht genommen werden müssen, aber doch nur insofern sie in hervorragender Weise wichtig sind zur Beleuchtung der Gesamtentwicklung eines Volkes, zur Charakteristik der Blüte oder des Verfalls. So gut wie der Verf. die dramatische Dichtung und die plastische Kunst der Griechen im Anschluß an das Zeitalter des Perikles skizziert hat, hätte er in Rücksicht auf die Schule auch alle anderen kunst- und literargeschichtlichen Stoffe in den Zusammenhang der betreffenden Epochen bringen können, und was sich in einen solchen Zusammenhang nicht hätte bringen lassen, das hätte fortbleiben müssen. Denn Litteratur- und Kunstgeschichte als solche können im geschichtlichen Unterrichte nicht getrieben werden, und doch müßte man dazu gelangen, wollte man von der alexandrinischen Litteratur, von der römischen unter dem Kaiserreich (I 63), von der Renaissance (II 4 f.), von der Litteratur des 16. und 17. Jhdts. (II 27 f.) auch nur im entferntesten das heranziehen, was diese Tabellen gewähren. Es mag sein, daß in vielen Fällen solche Stoffe vom Geschichtsunterrichte zu sehr fern gehalten werden, aber wer von den Dichtern Theokrit aus Sicilien, Lykophron von Chalcis, Kallimachus aus Kyrene, Aratus von Soli, von den Gelehrten Apollonius Rhodius, Aristophanes v. Byzanz, Aristarch (I 31), wer von Persius, Gellius, Apuleius, Galenus (I 63), von Hugo Grotius und Descartes, von Lope de Vega, Moreto, Rabelais, Chaucer (II 28) reden wollte, möchte doch wohl zu weit über das Ziel hinauschießen. Ebenso wird auf eine Darstellung der Entwicklung des Christentums Gewicht gelegt werden müssen; aber was das vorliegende Buch davon (I 65 f.) bringt, führt zu einer ausführlichen kirchengeschichtlichen Abhandlung.

Daß die Tabellen für die politische Geschichte ein viel zu reichhaltiges Material an Namen und Zahlen enthalten, zeigt sich in der Behandlung namentlich des Mittelalters und der Neuzeit auf jeder Seite. Abgesehen davon, daß der Verf. im Anschluß an das Webersche Lehrbuch zum Schlusse der mittelalterlichen Geschichte die Entwicklung der aufserdeutschen Staaten Europas in sieben besonderen Abschnitten auf 14 Seiten zur Darstellung bringt, häuft er z. B. in der Geschichte der Entdeckungen (II 2 f.), in derjenigen Skandiaviens und Polens im Reformationszeitalter (II 16 f.), der Hugenottenkriege (II 22 f.) das Material so sehr,

dafs auch eine sehr ausführliche Behandlung dieser Begebenheiten in einer Oberprima nicht von der Hälfte der Daten wird Gebrauch machen können. In den Abschnitten über die deutsche Geschichte, besonders über die wichtigsten Ereignisse derselben, tritt das Zuviel an Details nicht in solcher Weise zu Tage; aber es giebt doch manches treffliche Lehrbuch der Geschichte, dessen Verfasser in richtigem Verständnis für die Bedürfnisse des Unterrichts auch in solchen Abschnitten sich mit weit weniger sachlichem Material begnügt, um dem Lehrer den notwendigen und wohlthuenden Spielraum zu lassen.

So können die Tabellen als ein praktisches Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht nicht bezeichnet werden, aber die emsige Arbeit und das reiche Wissen des Verfassers mag manchem zu Gute kommen, der auf verhältnismässig geringem Raume ein möglichst reichhaltiges geschichtliches Material zu privatem Gebrauche beisammen finden will; besonders die Anmerkungen enthalten Andeutungen und Hinweise, wie man sie in Büchern der Art gewöhnlich nicht findet.

Eberswalde.

Fr. Boldt.

Ernst Debes, Physikalische Wandkarte der Erde in Mercators Projektion. Leipzig, Wagner und Debes, 1885. 12 M.

Erst vor kurzem (s. o. S. 251) gaben wir in vorliegender Zeitschrift unserer Freude Ausdruck, dafs die Dronkesche Merktor-Karte uns endlich eine solche Erddarstellung bescheert habe, welche bei genügender Gröfse dem Schulbedürfnis gerecht werde. Da erscheint die oben genannte Karte mit einem, wie wir gestehen müssen, doch noch durchschlagenderen Erfolge!

In einem ganz riesengrofsen Rechteck gewährt sie eine so ausgezeichnete klare und naturwähre Ansicht der Länderumrisse, der Bodenerhebung, der Landgewässer und der Meeresströmungen, wie wir als Wandkarte noch nie eine solche besessen haben. Auf weiteste Entfernung noch ist alles mit vollkommener Deutlichkeit zu erkennen; die nur mit feiner Schrift (nicht mit der beliebten, dem Schüler das Ablesen süfs erleichternden Lapidar- oder Firmenschrift) eingetragenen Namen verschwinden dann völlig, und man schaut nur Land und Meer, ohne jede Beimengung von Menschenwerk.

Die Überbürdung mit allerlei Nebenangaben von Waldgrenzen, Hebungs- und Senkungsküsten, Isothermen u. s. w., wie sie die Dronkesche Karte belastet, ist hier streng vermieden, was dem Schulgebrauch zumal in den unteren und mittleren Klassen sehr zu statten kommen wird. Ganz besonders anerkennenswert dünkt uns die einfach schöne und ganz auf der Höhe der Zeit stehende Eintragung der Meereszirkulation. Obwohl kein über das Niveau der Dorfschule hinausstrebender Geographieunterricht sich des Eingehens auf letztere entschlagen darf, war dieselbe auf unseren

bisherigen Schul-Wandkarten gewöhnlich fehlerhaft, ja oft genug reinweg gekröseartig dargestellt. Hier sehen wir sie in schönen Farbenunterscheidungen für kalte und warme Ströme mit Berücksichtigung auch der neuesten Berichtigungen vorgeführt, wie wir sie für das südatlantische Meer Prof. Krümmel in Kiel verdanken.

Es erübrigt nur noch die Bemerkung, daß diese eine Mercator-Karte wenigstens für die unteren Klassenstufen auch sehr wohl gebraucht werden kann zur Durchnahme der Grundzüge der physischen Länderkunde, daß sie also fünf Erdteilkarten erspart.

Halle.

Kirchhoff.

- 1) Th. Spieker, Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie mit Übungsaufgaben für höhere Lehranstalten. Mit in den Text gedruckten Holzschnitten. IV u. 132 S. Potsdam, Steia. 1,40 M.

Was wir längst gewünscht, daß nämlich der Verfasser, dessen Arithmetik und Planimetrie wiederholt von uns empfohlen worden sind und eine weite Verbreitung gefunden haben, sein mathematisches Lehrbuch durch Herausgabe der übrigen Teile vervollständigen möchte, ist durch das Erscheinen des vorstehenden Werkes der Erfüllung näher gerückt. Auch diese Trigonometrie ist in dem Geiste der anderen Teile verfaßt. Während heute zahlreiche mathematische Lehrbücher erscheinen, die an wissenschaftlichem Werte vielleicht höher stehen, die manche neue und eigentümliche Untersuchungen bieten, aber in ihrer ganzen Anlage so auf die Persönlichkeit des Verfassers zugeschnitten sind, daß dieser selbst zwar wohl ganz erfreuliche Resultate mit denselben zu erzielen vermag, man aber großes Bedenken tragen muß, teilweise schon wegen ihrer von dem Herkömmlichen abweichenden Benennungen, sie zu weiterer Verbreitung zu empfehlen, und durch dieselben namentlich der Übergang der danach unterrichteten Schüler auf eine andere Lehranstalt recht erschwert wird: verlassen die Lehrbücher des Verfassers nicht die alten bewährten Wege, greifen nicht über das eigentliche Pensum der Lehranstalten hinaus, für die sie bestimmt sind, dienen nicht als Ablagerungsort an sich ganz trefflicher, aber für die Schule wertloser Untersuchungen, benutzen andererseits die Verbesserungen, welche eine fortschreitende Methodik ergeben hat und können so zu allgemeiner Einführung lebhaft empfohlen werden. Der Verfasser erklärt die trigonometrischen Funktionen als Quotienten der Seiten des rechtwinkligen Dreiecks und bringt die trigonometrischen Linien erst nachher, also in umgekehrter Ordnung als Kambly, wir halten dies für ziemlich gleichgültig. Dagegen stellt er sogleich sämtliche trigonometrischen Funktionen zusammen, während jetzt mehrfach, nach Baltzers Vorgange, erst der Sinus ausführlich behandelt und verwendet wird, und in ähnlicher Weise die andern trigonometrischen Funktionen nach und nach auftreten. Wir ziehen die Behandlung des Verfassers vor.

Sodann erweitert er die Begriffe für die Winkel im allgemeinen, lehrt die Reduktionen von $f(-\alpha)$, $f(180^\circ \pm \alpha)$, $f(90^\circ \pm \alpha)$ und zeigt, wie aus einer Funktion alle übrigen abgeleitet werden können. Diese Reduktionen, welche, wenn sie in der notwendigen Allgemeinheit erwiesen werden sollen, für den Anfänger nicht ganz leicht sind, hat der Verf. sehr kurz behandelt, oder vielmehr nur angedeutet; und doch halten wir sie gerade für sehr wichtig. Er geht sodann zum rechtwinkligen Dreieck über, und löst dasselbe, sowie die einfach sich anschließenden Figuren, das gleichschenklige Dreieck, die Raute, das reguläre Polygon und das Kreissegment. Dafs die entwickelte Formel für das letztere, in welcher die Klammern für die Rechnung nicht zu empfehlen sind, auch für ein Segment, welches gröfser als der Halbkreis ist, richtig bleibt, trotzdem die Formel, von der ausgegangen ist, dann ihre Gültigkeit verliert, konnte wohl hinzugefügt werden. Es folgen sodann die goniometrischen Grundformeln. Für den Beweis der allgemeinen Gültigkeit von $\sin(\alpha + \beta)$ würden wir ein allgemeines Verfahren, wie wir es J. XVI S. 408 vorgeschlagen haben und wie es später unabhängig davon von Helmes angewendet worden ist, vorgezogen haben; auch erscheint uns die so überaus einfache Ableitung aus dem ptolemäischen Lehrsatz empfehlenswerter, als die gewöhnliche. Das von uns mehrfach ge-

rügte Doppelzeichen in den Werten von $\sin \frac{\alpha}{2}$, $\cos \frac{\alpha}{2}$, $\tan \frac{\alpha}{2}$

bringt auch der Verfasser ohne jede weitere Bemerkung. Es ist durchaus zu erwähnen, dafs jederzeit nur eines der beiden Vorzeichen gelte, man also zu untersuchen habe, welches das richtige sei; so ist stets ohne jede Zweideutigkeit

$$\tan \frac{\alpha}{2} \text{ nur} = \frac{1 - \cos \alpha}{\sin \alpha} = \frac{\sin \alpha}{1 + \cos \alpha}.$$

Es folgt dann die eigentliche Trigonometrie des schiefwinkligen Dreiecks, und zwar zunächst die Fundamentalsätze nebst den Fundamentalaufgaben. Wir würden manches gern noch anders sehen, so ist für die blofse Berechnung der dritten Seite die Formel

$$a = b \sqrt{1 + \left(\frac{c}{b}\right)^2} - 2 \frac{c}{b} \cos \alpha$$

der Verwendung des Hülfswinkels vorzuziehen und empfiehlt sich ganz besonders, wenn man, was gar nicht so selten vorkommt, bereits die Logarithmen von b und c oder gar nur diese kennt. Für die vollständige Berechnung der dritten Seite und der beiden Winkel sind allerdings die Mollweideschen Formeln vorzuziehen, die der Verfasser erst nachträglich bringt, während wir sie gern naturgemäfs mit dem Tangentensatz verbunden sehen. Auch der Verfasser hegt noch immer eine grofse Vorliebe für Hülfswinkel, die vielfach nur scheinbar eine Erleichterung gewähren, so z. B. durchaus nicht für die Auflösung der quadratischen Gleichungen,

wo die logarithmische Berechnung von $x = -\frac{a}{2} \pm \sqrt{1 + \frac{4b}{a^2}}$

nur fünf Aufschlagnungen, die trigonometrische dagegen sechs für beide Wurzeln nötig macht und die überaus lästige Unterscheidung des Vorzeichens von b überflüssig wird. Wir dürfen auch in dieser Beziehung auf unsere Anzeige der Helmesschen Trigonometrie J. XVIII verweisen, wo wir uns eingehend darüber ausgesprochen haben. Für die Lösung von $a \sin x + b \cos x = c$ ziehen wir allerdings auch den Hilfswinkel vor und erkennen die Zweckmäßigkeit eines solchen auch in manchen andern Fällen an. — Der Verf. giebt dann noch in einzelnen Paragraphen Relationen für die wichtigsten Linien des Dreiecks, die Höhen, die Mittellinien, die Radien des ein- und des umgeschriebenen Kreises. Wir wundern uns, daß er den Radius r erst zuletzt bringt, während er selbst schließlichsagen muß, daß kein anderes Stück so geeignet ist, als Hilfsgröße eingeführt zu werden. Der Verfasser würde viele Teile der früheren Paragraphen durch Verwendung desselben viel kürzer und übersichtlicher haben behandeln können. In derselben Weise werden die Auflösungen der Aufgaben für das Sehnenviereck durch Einführung des Radius viel einfacher, und ungern vermissen wir namentlich die Formel für den Inhalt $2 r^2 \sin \alpha \sin \beta \sin \epsilon$. Wir bedauern es überhaupt, daß die allgemeine Verwendung von r für die Auflösung des Dreiecks und des Sehnenvierecks, wie sie Professor Lieber so schön durchgeführt hat, noch immer nicht die Beachtung findet, welche sie verdient. Der Verfasser bespricht kurz auch die übrigen Vierecke und das Polygon. Trefflich sind auch die Paragraphen, in welchen der Verfasser angewandte Aufgaben aus der Geodäsie, ferner die Konstruktion trigonometrischer Ausdrücke giebt. Man erkennt in Auswahl und Behandlung überall den erfahrenen Lehrer, der genau weiß, was im Unterrichte wichtig und möglich ist.

In der sphärischen Trigonometrie schickt er einige sehr passende kurze Betrachtungen über die dreiseitige Ecke voraus, geht dann von der allgemeinen Grundformel aus und wendet sie nachträglich auf das rechtwinklige und das Quadrantendreieck an. Dann folgen die Fundamentalaufgaben und erst zum Schluss weitere Umformungen, die Gaußsichen, die Niperschen Gleichungen, die Berechnung des sphärischen Excesses, der Radien des ein- und umgeschriebenen Kreises. — In derselben Weise wie in seinen andern Lehrbüchern fügt der Verfasser den einzelnen Abschnitten zahlreiche Übungsaufgaben hinzu, deren Berechnung er ausgeführte Musteraufgaben vorausgeschickt hat. Daß der Verfasser in § 48. 49 die Aufgabe für zweideutig erklärt, können wir in keiner Weise billigen; die Aufgabe hat nur eine Lösung; es wäre eine Aufgabe vorzuziehen gewesen, die wirklich eine doppelte Lösung ergeben hätte.

Ogleich wir so recht viele einzelne Punkte anders gewünscht hätten, die uns z. B. von Helmes trefflicher behandelt zu sein

scheinen, so stehen wir doch nicht an, auch diesen Teil des Lehrbuches des Herrn Verfassers als sehr geeignet für den Unterricht zu bezeichnen und seine Verbreitung zu empfehlen.

- 2) Carl Gusserow, Leitfaden für den Unterricht in der Stereometrie mit den Elementen der Projektionslehre. Mit 45 in den Text gedr. Figuren. VIII u. 96 S. Berlin, Springer, 1885. 1,40 M.

Die vorstehende Stereometrie zeichnet sich in jeder Beziehung durch Eigentümlichkeit aus, indem der Herr Verfasser von vornherein den Projektionsbegriff und zwar den der Parallelprojektion einführt und ihn für die Behandlung des Lehrstoffes unausgesetzt verwendet. So ist der Unterricht in der Stereometrie mit der Projektionslehre und dem Projektionszeichnen in stete Verbindung gebracht. Wir haben nie Gelegenheit gehabt, uns unterrichtlich mit diesen letzteren Teilen der Mathematik zu beschäftigen, begreifen aber leicht, daß diese gegenseitige Beziehung beiden Disziplinen zu wesentlicher Erleichterung dienen wird. Wo freilich eine solche Beziehung nicht stattfindet, da dürfte wahrscheinlich das Verlangen des Hineindenkens in die allgemeinen projektivischen Konstruktionen im Raume den Anfangsunterricht in der Stereometrie, der ja ohnehin manche Schwierigkeiten bietet, nicht unerheblich erschweren, namentlich da der Herr Verfasser, wie er es grundsätzlich thut, mit den Figuren äußerst sparsam ist, um „dem Vorstellungsvermögen der Schüler keine Eselsbrücken zu bauen“. Wir fürchten, daß in dieser Beziehung doch zu strenge Anforderungen gestellt hat, wenn er der Vorstellung nicht etwa auf andere Weise zu Hülfe kommen will. — Aber abgesehen von dieser prinzipiell verschiedenen Anlage des Ganzen bietet auch die Behandlung im Einzelnen außerordentlich viel Eigentümliches, was unser Interesse zu erregen imstande ist. Dies betrifft z. B. schon die Anordnung der Körper. So wendet sich die Behandlung des Verfassers vorzugsweise den schief abgeschnittenen Prismen zu, ferner dem Prismatoid, d. i. einem Körper, dessen Grundflächen parallel sind; diesem sind dann subordiniert die Pyramide, der Keil, das Prisma, der Obelisk, der Pyramidenstumpf. Er unterscheidet an ihnen, was für die später von ihm aufgestellten Formeln und die Ausmessung von Wichtigkeit ist, die Grundfläche, die Deckfläche, den Parallelschnitt, den Mittelschnitt, den Eindrittelschnitt, den Zweidrittelschnitt und den auf den Seitenkanten senkrechten Normalschnitt. Zur Ausmessung selbst bedient er sich des sehr allgemeinen Satzes, daß zwei ebene flächengleiche Figuren stets in kongruente Teile zerlegt werden können, eines Satzes, dem er einen allerdings nur für geradlinige Figuren gültigen Beweis im Anhange giebt. Dann versucht er den Cavalierischen Satz zu beweisen. Aber wir können auch seinen Beweis nicht für bindend halten. In dem zweiten Teile ist u. E. ein Fehlschluss von den Worten an: „Dieser (nämlich der Körper selbst) ist

aber kleiner als jener, denn . . .“ Wie viel man auch parallele Schnitte legen mag, der Körper selbst wird dadurch nicht als kleiner erwiesen, so lange nicht die zweite Voraussetzung des ersten Theiles besteht, welche in dem zweiten eben aufgehoben sein soll. Sehr geschickt ist dann die Berechnung des schief abgeschnittenen Prismas, aus welcher sich als spezieller Fall die Pyramide ergibt und dann im § 21 alles andere ziemlich leicht folgt. Nur ist die Figur 7 entweder fehlerhaft oder unvollständig. Wir wissen wenigstens nicht, was wir uns unter dem oberen B denken sollen. Auch in Figur 8 sollen doch BD u. s. w. nicht die Deckkanten selbst, sondern ihre Projektionen sein, und im Beweise muß es ebenfalls heißen: eine Summe von Dreiecken, welche „die Projektionen“ der oberen Abschnitte u. s. w. — Eigentümlich ist die Berechnung der Kugel mittelst des Cavalerschen Satzes durch Vergleichung mit einem schiefabgeschnittenen, dreiseitigen Prisma, und ähnlich werden die anderen Teile der Kugel berechnet. Nur kurz erwähnen wir, daß der Verfasser noch die Ausmessung sehr verschiedenartiger allgemeiner Gewölbe mittelst seiner allgemeinen Formeln vollzieht. Den vierten Teil des Buches nehmen dann noch Untersuchungen über den Schwerpunkt ein. Im Anfang fügt der Verfasser eine eigentümliche Behandlung des Pyramidenproblems hinzu. So geschickt die Anlage ist, so wird doch der Beweis von Lehrsatz 6 recht umständlich.

Wir haben im Vorstehenden eine keineswegs vollständige Übersicht über den reichen Inhalt der Arbeit des Herrn Verfassers gegeben und die Eigentümlichkeit seiner Behandlungsweise im ganzen und vielen einzelnen Teilen nur angedeutet. Daß ihm dies auf so beschränktem Raume möglich geworden, liegt allerdings vorzugsweise darin, daß der Verfasser sich, wie der Sparsamkeit in den Figuren, so auch einer nicht minderen Gedrängtheit und Kürze in den Auseinandersetzungen befleißigt und die Gedanken, welche ihn leiten, mehr andeutet als ausführt. Dadurch wird das Studium seines Buches nicht wenig erschwert. Auch setzt der Verfasser in ziemlich ausgedehntem Grade eine Vertrautheit mit allgemeinen Betrachtungen voraus, die nicht eben häufig gefunden werden dürfte, so z. B. in Anm. 1 auf S. 21. Trotz alledem können wir dem Herrn Verfasser für die Herausgabe dieser seiner interessanten Arbeit, welche so viel Neues bietet, nur dankbar sein und empfehlen sie der Kenntnisnahme unserer Fachkollegen.

Züllichau.

W. Erler.

C. H. Vosen, Kurze Anleitung zum Erlernen der hebräischen Sprache für Gymnasien und für das Privatstudium. Neu bearbeitet und herausgegeben von Fr. Kaulen. 15. verbesserte Aufl. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1884. 130 S.

Nach einer Einleitung über Sprache und Schrift der Hebräer faßt der Verf. die Grundzüge der hebräischen Grammatik in drei

Abschnitte zusammen. Der erste enthält die Grundregeln für die Formenbildung, wie es S. 16 Anm. 2 heißt, in einer Fassung, die erfahrungsmäßig für den Anfänger so gewählt, aber nicht in der Natur der Sprache selbst begründet ist. Der zweite Abschnitt, „Formenlehre“ behandelt zuerst das Verbum. Dieses hat (§ 22) zwei Grundformen, die 3. Pers. Sing. Perf. (masc. fehlt) und den Infinitiv, aus welchen sich alle übrigen durch Präformative u. Afformative bilden. Obwohl der Verf. selbst anführt, daß man richtiger statt Praeterit. und Futurum Perfect. und Imperfect. sage, behält er doch die Bezeichnung Futurum bei. Ebenso spricht er noch von einem Vav conversivum, vermöge dessen die Formen des Futurums in der Bedeutung des Perf. gebraucht werden können und umgekehrt, und nur in Parenthese wird die Bezeichnung Vav consecutivum angeführt. Diese Methode des Verf., die sprachlichen Erscheinungen ohne Rücksicht auf ihr Gewordensein rein äußerlich zu betrachten, tritt unter anderm besonders § 43 bei der Besprechung der Verb. לה hervor. So sagt er § 43 a: in der 3. Pers. femin. sing. Perf. wird das ה in ו verwandelt וְלִרְאֶה für וְלִרְאֶה. Wie er übrigens dazu kommt, diesen Verbis, von denen er richtig anführt, daß sie eigentlich לִי sind, eine Doppelnatur zuzuschreiben, ist uns unerfindlich.

In den übrigen Abschnitten der Formenlehre und in der kurzen Zusammenstellung der Regeln aus der Syntax tritt diese Eigentümlichkeit nicht in demselben Maße hervor. Abgesehen hiervon sind die angeführten Regeln verständlich ausgedrückt. Den Schluß bilden Paradigmen in alt hergebrachter Anordnung (bei dem Substantiv Segolata zuletzt), Übungsstücke und ein Wortregister.

Jenem Grundsätze über die Abfassung der Regeln wollen wir übrigens bei einem Schulbuch durchaus nicht die Berechtigung absprechen. Es darf aber nur dann angewendet werden, wenn dem Lernenden dadurch eine wesentliche Erleichterung geboten wird. Die 3 p. f. s. perf. der Verba לה lernt der Anfänger dadurch, daß er das Paradigma seinem Gedächtnis einprägt. Es ist daher nicht der geringste Grund vorhanden, ihm die richtige Erklärung vorzuenthalten, zumal da sich dieselbe mit wenig Worten geben läßt.

Berlin.

J. Decken.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLLEN.

Gedächtnisrede auf Friedrich Wilhelm Gustav Kiefßing.

(Schluß.)

Im Sommer 1848 fiel die Schülerzahl auf 362, stieg aber im Winter desselben Jahres gleich wieder auf 428. Die Zahl der mit dem Zeugnis der Reife entlassenen Schüler betrug in den 6 Jahren seines Direktorats allerdings nur 39. Das Gymnasium vertrat aber damals auch die Stelle einer noch fehlenden Real- oder Bürgerschule. So kam es, daß in den unteren Klassen zuweilen 60—70, in I nur 11 Schüler saßen. Zu den Fachgenossen der Stadt, welche dem Gymnasium nicht angehörten, trat Kiefßing in ein näheres Verhältnis durch die Gründung des Pestalozzi-Vereins. Er gab die Anregung dazu bei der Feier von Pestalozzis hundertjährigem Geburtstage am 12. Januar 1846. Seine Absicht hat er mit einer gewissen Schärfe, die durch die Laune der Mitglieder hervorgerufen war, in der Festrede am 1. Jahrestage der Gründung des Vereins dargelegt. Sein Zweck war zunächst „die Befreundung des Posener Lehrstandes“, der durch mancherlei Verhältnisse sich nach unendlich vielen Seiten und Richtungen hin zersplitterte.

„Diese Befreundung bedarf aber eines Mittels, und dieses bietet sich ungesucht dar in unserm Berufe. Unser Beruf isoliert zwar die einzelnen Ausübenden, grade wie dies bei den Ärzten der Fall ist. Um so notwendiger ist aber die Förderung durch gegenseitige Mitteilungen. Es ist dabei ein Doppeltes nötig. Wir müssen unser Fach mit rechter Klarheit betreiben, damit wir erstens imstande sind, unsere Forschungen andern mitzuteilen, und damit wir zweitens das Empfangene an der rechten Stelle mit Sicherheit einreihen können. Hierbei kommen in Betracht eigene Kraft, Aufgaben, Ziel, Methode, Mittel, Erfolg. Aus solchem Verfahren erwachsen eine Menge von Fragen, die man gern auch von anderen beantwortet sehen möchte.“ Der Erfolg, den er erzielte, war der Sache nach unbedeutend, für seine persönliche Stellung aber sehr groß. Denn von dieser Zeit ab wurde er Mittelpunkt und Führer der deutschen Lehrerkreise im Großherzogtum, eine Stellung, die er in den Wirren des Jahres 1848 mit dem glänzendsten Erfolge behauptete. „Als am 20. März die Berliner Ereignisse des 18. März bekannt wurden, fanden sich die polnischen Schüler mit polnischen Kokarden in den Klassen ein — selbst der vor dem Gymnasium Obst und Semmel feil haltende Knabe hatte sich mit einer großen polnischen Kokarde geschmückt, was zur natürlichen Folge hatte, daß die deutschen Schüler ihrerseits preussische Kokarden anlegten. Als dagegen eingeschritten wurde, verließen die polnischen Schüler die Anstalt. Aber infolge der großen in der ganzen Stadt herrschenden Aufregung wurden auch

viele deutsche Schüler durch ihre Eltern von dem Besuche der Schule zurückgehalten. Viele Bewohner Posens begaben sich mit ihren Familien nach Glogau und anderen benachbarten schlesischen Städten, und auswärtige Schüler wurden von ihren Eltern abgerufen; weder eine öffentliche Prüfung, noch das Abiturientenexamen konnte abgehalten werden, sodaß den Abiturienten mit Genehmigung der Behörde das Zeugnis der Reife ohne mündliche Prüfung erteilt werden mußte. Nachdem im Anfang der Bewegung durch Zusammenziehung der Klassen noch ein Versuch gemacht war, den Unterricht einigermaßen fortzusetzen — es hatten sich nur 156 Schüler wieder eingefunden — mußte endlich der Unterricht ganz eingestellt und die Schüler in die Osterferien entlassen werden. Nach Ostern wurde der gewohnte Gang des Unterrichts unter dem Schutze des Belagerungszustandes wieder hergestellt. Auch die Feier der von dem Bundestag ausgesprochenen Anerkennung der Provinz Posen als deutsches Bundesland am 9. Mai, bei welcher unter dem Aufzuge der gesamten deutschen Bürgerwehr Posens (1600 Mann) Kiefßling auf dem Balkon des Rathauses die Festrede hielt, verlief ohne jegliche Störung“ (Starke, Zur Geschichte des Fr.-W.-Gymnasiums in Posen. 1884. S. 26). Im Laufe des Jahres 1848 fanden dann unter seinem Vorsitze im Saale des Gymnasiums zwei von dem hohen Unterrichtsministerium angeordnete Lehrerversammlungen zur Besprechung der Angelegenheiten der Schulen statt, zu deren erster die Lehrer der höheren Lehranstalten der Provinz Posen, zur anderen die Lehrer des Kreises Posen berufen waren. Am 14. Dezember desselben Jahres erließ der Hauptverein der deutschen Verbrüderung, an dessen Spitze Kiefßling stand, einen Aufruf „an die deutschen Lehrer der Provinz Posen zur Gründung von Bezirksvereinen, Leseabenden, Gesangs- und Turnvereinen, damit deutsche Sitte unter den Polen erhalten werde“. „Keine deutsche Stadt, kein deutsches Dorf, kein deutscher Mann in polnischer Umgebung sei mit den Seinigen ausgeschlossen von dieser Vereinigung; kein deutscher Knabe und kein deutsches Mädchen sei, dem nicht die Aneignung und Kräftigung deutscher Art und Sitte als der festesten Stütze eines glücklichen Familienlebens, deutscher Treue und Biederkeit als des höchsten Volksruhmes, deutschen Charakters und Mutes als des besten Hortes der Freiheit, zum gemeinschaftlichen Ziele, des Aufbietens aller Kräfte würdig, gemacht werde“.

Von vielen Seiten erhielt er jetzt Beweise eines großen, die Grenzen seiner dienstlichen Wirksamkeit weit überschreitenden Vertrauens.

Am 21. Februar 1849 wurde er zum unbesoldeten Stadtrat mit der Aufgabe, das Decernat über das städtische Schulwesen zu führen, gewählt; am 30. November desselben Jahres erteilte ihm das Königliche Provinzial-Schul-Kollegium die Genehmigung zur Übernahme des Amtes eines Kirchen-Vorstehers an der Kreuz-Kirche in Posen. So konnte er denn bei seinem Abschiede von Posen mit vollem Rechte sagen, daß die Zeit von 6 Jahren genügt hätte, ihn mit einem großen Kreise von Einwohnern Posens in einem Umfange und mit einer Innigkeit vertraut zu machen, wie er es nie zu hoffen wagen konnte. Aber er empfand es auch schwer, daß ihm dadurch jede Möglichkeit zu eigner wissenschaftlicher Thätigkeit genommen war. „Ich bin“, so sagte er in seinem Abschiedsworte, „von einem Manne erzogen worden, dessen Wahlspruch war bene vixit, qui bene latuit, und welcher diesem nicht nur selbst treu geblieben ist bis an sein Ende, sondern ihn

auch den Seinigen tief eingepriigt hat. Mich hat aber die Vorsehung einen Weg gefiihrt, der mich je llinger je weniger hat die gllickliche Zurlickgezogenheit genieissen lassen, in welcher ich von Jugend auf das wahre Lebensgllick zu finden gewohnt war.“ Seine Berufung nach Berlin erfolgte 1850, nachdem bereits seit 1848 die damals schnell wechselnden Unterrichtsminister seinen Rat in wichtigen Angelegenheiten eingeholt hatten.

Der Minister Graf v. Schwerin hatte ihn unterm 8. Juni 1848 zum Mitglied der Kommission ernannt, welche das Bediirfnis nach der Reform resp. Reorganisation der hiiheren Lehranstalten prufen und die etwa nbtigen Gesetzentwurfe zur Vorlage an die Volkvertretung vorbereiten sollte. Als an die Stelle dieser Kommission eine Versammlung trat, deren Mitglieder von den Lehrer-Kollegien selbst gewiihlt werden sollten, sprach der Ministerialdirektor v. Ladenberg unter Aufhebung des vorher erteilten Kommissariums die Hoffnung aus, Kieselring unter den erwiihlten Abgeordneten empfangen zu kiihnen. „Jedenfalls“, heisst es in einer Verfiigung vom 3. Juli 1848, „darf ich wohl darauf rechnen, dafs Sie, wenn ich in dieser wichtigen Angelegenheit Ihres besonderen Gutachtens spater bediirfen sollte, gern bereit sein werden, mir Ihre auf reiche Erfahrung gegriindeten Ansichten mitzuteilen.“ Inzwischen nahmen die Verhiihnisse in den hiiheren Schulen der Provinz Brandenburg eine Wendung, welche den Minister bestimmte, K. so schnell als miiglich unter Ernennung zum Kiihniglichen Provinzial-Schulrat in das Schul-Kollegium dieser Provinz zu berufen. „Bei der vorwaltenden dringenden Notwendigkeit“, sagt er in der Verfiigung vom 15. Januar 1850, „wirksamer Thitigkeit eines Mannes in der vorgenannten Behiirder, der die Kenntnisse und Eigenschaften in sich vereinigt, um auf den Zustand der hiiheren Lehranstalten, sowie auf das Lehrer-Personal in der Provinz kriftig und lebendig einwirken zu kiihnen, ist es hiihchst wiihnenswert, dafs Sie die Ihnen zugedachte Wirksamkeit so schleunig als miiglich antreten.“ In sehr ehrenvoller Weise entliefs ihn das Kiihnigliche Provinzial-Schul-Kollegium. „Iadem wir uns gern“, so heisst es in einer Verfiigung vom 2. Mai 1850, „das hohe Verdienst vergewenwrtigen, welches Ew. Hochwohlgeboren Sich durch die Leitung der Anstalt um diese und um die hiihere wissenschaftliche und deutsche Bildung in unserer Provinz erworben haben, sagen wir Ihnen dafiir unseren aufrichtigsten und innigsten Dank. Bei Ihrem Ausscheiden, das von uns und in einem so weiten Kreise als ein wahrhafter Verlust empfunden wird, beruhigt uns die wohlbegrundete Ueberzeugung, dafs Ihr hiesiges Wirken in seinen segensreichen Folgen noch lange fortdauern wird, und dafs Sie selber dem hiiheren Wirkungskreise, in den Sie jetzt iibergehen, Ihre Kraft und Liebe mit Befriedigung widmen werden.“ Am 1. Mdrz 1850 iibergab er die Verwaltung des Direktorats dem Professor Martin und trat seine neue Stellung in Berlin mit einem Gehalt von 1500 Thlr. an. Schon die Schreiben des Kiihnigl. Ministeriums hatten erkennen lassen, dafs ihm keine leichte Aufgabe gestellt sei. An mehreren Schulen mufst er durch den Wechsel der leitenden Manner preussische Zucht und Ordnung erst wieder hergestellt werden. „Die Lehranstalt“, so beginnt eine von seinen Einfiihrungsreden, „in deren Riiumen wir uns hier befinden, hat Schweres erlitten, wie wohl wenige andere. Durch den Beschluifs der hiihchsten Behiirden dieses Landes wurden der Direktor derselben und zwei seiner Amtsgenossen von ihren

Ämtern entlassen, weil sie ihre Pflicht als Diener Sr. Majestät unseres allergnädigsten Monarchen und als Lehrer und Führer der Jugend in strafbarer Weise verletzt und, anstatt in Treue und Ehrfurcht gegen das Oberhaupt des Staates als Vorbilder vorzuleuchten, sich nicht frei gehalten hatten von den Bestrebungen derer, welche unser Vaterland in eine beklagenswerte Verwirrung gestürzt haben, aus der sich dasselbe, Dank der treuen Bemühungen aller wahrhaften Patrioten zu unserer aller Freude siegreich wieder aufgerichtet hat.“ Diese Wendung zum Bessern kam auch seiner Wirksamkeit zu statten. Er hatte nicht nur die Freude Schulmänner, welche die höchsten Erwartungen damals erregten, später erfüllt haben, Männer wie Schrader, Tzschirner, Kock als Direktoren einzuführen, sondern alle Kollegen empfanden bald wohlthuend, daß sie es mit einem Vergesetzten zu thun hatten, der ihr Freund und Helfer sein wollte. Es bildete sich sehr schnell eine Stimmung des Vertrauens und der Dankbarkeit, welche vielleicht keinen schöneren Ausdruck erhalten hat als in dem Schreiben, welches das Lehrerkollegium des Potsdamer Gymnasiums an K. richtete, als derselbe 1857 das Amt des Königlichen Provinzial-Schulrats mit dem Direktorat des Joachimsthalischen Gymnasiums vertauschte. Ich kann es mir nicht versagen, wenigstens einen Abschnitt dieses Schreibens hier mitzuteilen:

„Die gehorsamt Unterzeichneten“, so heißt es darin, „fühlen sich gedrungen, Ew. Hochwohlgebornen für alle die zahlreichen Erweise Ihrer gütigen Fürsorge und Gewogenheit, welche im Ablauf der Jahre sowohl dem Gymnasium als den Lehrern desselben zu Teil geworden sind, den innigsten Dank ehrerbietigst auszusprechen. Nie werden die Lehrer vergessen, welche freundliche Aufmunterung Sie jedem besseren Streben derselben angedeihen ließen, mit welcher nachsichtsvollen Güte und Humanität Sie auf vorkommende Mängel aufmerksam machten, mit welcher treuen Fürsorge Sie den äußeren und inneren Bedürfnissen der Anstalt abzuhelfen suchten.“ Dasselbe Vertrauen zu ihm erfüllte dann auch die Schüler, und zwar in erster Linie die Abiturienten, welche an ihm einen wohlwollenden und ernstes Streben gern und bereitwillig anerkennenden Prüfungskommissarius hatten. Ja, man darf getrost sagen, daß ihm in seiner ganzen Thätigkeit nicht die Lehrer, sondern die Schüler in erster Linie standen. Es war daher nicht zu verwundern, daß er 1857 bei dem Abgange Meineskes die Gelegenheit ergriff, in den praktischen Schuldienst wieder einzutreten. Er schlug seinen Jugendfreund, den Professor am Königlichen Joachimsthalischen Gymnasium Mützell, zum Königl. Provinzial-Schulrat vor und übernahm selbst das Direktorat des Joachimsthal. Das Königl. Provinzial-Schul-Kollegium ernannte ihn bei seinem Ausscheiden zum Ehrenmitgliede.

Es ist unzweifelhaft, daß er hier das Ziel seines Lebens erreicht, das Ideal seiner Jugend verwirklicht sah. Manche Sätze der Antrittsrede klingen an die Worte der Rede an, in der er mit jugendlicher Begeisterung einat in Hildburghausen die Aufgabe der Schule geschildert hatte. „Das mannigfach gestaltete, eigentümliche, innere Leben einer Anstalt, wie die unsrige ist, erfüllt sich in seiner erziehenden Wirksamkeit wesentlich durch die Abgezogenheit von dem äußeren Leben mit seinen der Erziehung feindseligen Einflüssen, und es bedarf, um nicht in bloßer Form zu ersterben, der Ausfüllung durch einen reichen, gediegenen Inhalt.“

Das war die Schule, die er als Jüngling ersehnt hatte. Das Gefühl voller Befriedigung spricht aus seinen Worten. „Unter allen Gefühlen, die bei solchem Anlaß auszusprechen dieser Akt hier gebout, kann keines dem der Dankbarkeit den Weg streitig machen. Denn diese Stätte, diese Anstalt, diese Behausung hier ist vor allem eine wohlthuende, segenspendende, die Tugend der Dankbarkeit laut verkündigende. So kann ich nicht das Amt eines Vorstehers dieser Anstalt übernehmen, ohne auszusprechen, daß meine Brust von dem lebhaftesten Danke bewegt ist, für das große Vertrauen, welches gerade mich in dieses weite Arbeitsfeld einsetzt.“

Die große und aufrichtige Verehrung der Schule und ihrer Tradition bewirkte auch, daß er erst spät die Umarbeitung des Grundlehrplans zu Ende führte. Erst 1866 trat die ausführlich begründete, nach Ziel und Methode scharf bemessene Abgrenzung der Pensa ins Leben. Charakteristische Abweichungen von dem Lehrplan, der damals empfohlen war — denn einen Normalplan im heutigen Sinne des Wortes gab es damals bekanntlich nicht —, fanden sich in jedem Abschnitte; am weitesten in der Ordnung des Lehrplans der Geschichte. Diese wurde auf die vier obersten Klassen in der Art verteilt, daß in Quarta die griechische und römische Geschichte zusammen in einem Jahre, in U. III die ganze deutsche Geschichte, in O. III die griechische, in U. II die römische, in O. II die des Mittelalters, in U. I die der Neuzeit ebenfalls in einem Jahre absolviert wurde. In O. I wurde dann die Geschichte des gesamten Altertums in zwei Semestern noch einmal in zusammenfassender Übersicht vorgetragen. Die gesamte Geschichte wurde dadurch im ganzen 2½ mal durchgenommen, und man hatte den Vorteil, daß den Schülern vor ihrem Übergange in die verschiedenen Lebensberufe die Geschichte des Altertums wenigstens einmal in wissenschaftlicher Darstellung vorgetragen und dadurch ihrer klassischen Bildung ein Abschluß gegeben werden konnte. Demgemäß wurden dem geschichtlichen und geographischen Unterricht in O. III und U. II 4 Stunden wöchentlich gewidmet. Die Mehrstunden wurden durch den Wegfall des naturgeschichtlichen Unterrichts in O. III und der Physik in U. II gewonnen. Um das Gleichgewicht herzustellen, erhielt zwar die Mathematik in O. III und die Physik in O. II eine Mehrstunde; aber es ist doch deutlich, daß der Abschluß der klassischen Bildung den Verfassern des Lehrplans als das Ziel vorschwebte, welches in erster Linie zu erstreben war. Diesem dienten besonders auch die freien lateinischen Arbeiten, deren Vorlegung bei der Abiturientenprüfung er von seinen Primanern forderte. Denn diesen widmete er während der 15 Jahre seines Direktorats fast allein seine eigene Thätigkeit als Lehrer. In 6 wöchentlichen Stunden las er mit ihnen die Bücher Ciceros de oratore, den orator, sodann abwechselnd die Reden pro Sestio, pro Murena, pro Plancio, de natura deorum und die kleinen Schriften des Tacitus, sowie das 10. Buch des Quintilian. Zu den Aufsätzen wurde der Stoff meist aus griechischen und lateinischen Autoren zusammengetragen. An die Lektüre schlossen sich Sprechübungen entweder in lateinischen Vorträgen oder in Disputationen über kleinere Aufsätze an. Zur Privatlektüre dienten außer den Grundlagen der freien Arbeiten einzelne Reden Ciceros und die Bücher de officiis. Das Hauptgewicht in der Leitung des Gymnasiums legte er auf die Berufung geeigneter Lehrer. Seine ausgebreitete Bekanntschaft, seine Freundschaft mit Ritschl, sein scharfer Blick für her-

vorrangende pädagogische und wissenschaftliche Begabung, sein freundliches und offenes Entgegenkommen ermöglichten es ihm, eine stattliche Reihe von Lehrern an das Joschimathal auf längere Zeit zu fesseln, welche sich als Direktoren, Universitätslehrer oder hervorragende Pädagogen einen Namen gemacht haben. Um zu schweigen von den vielleicht anwesenden nenne ich nur: Schröder, Rasso, Frick, Usener, Weingarten, Nötel, Rühle, Krüger, Baumann, Hercher, J. Kiefaling, Perthes, Dittenberger, Ziegler, Koppin, Weicker, v. Bamberg, C. F. W. Müller, Seebeck, Hollenberg, Hermann, Plew und Röhl. Mit solchen Männern arbeitete er derart, daß er in möglichst weitgesteckten Grenzen einem jeden die freie und volle Entwicklung seiner Individualität gestattete. „Die Lehrer der Anstalt“, so sagt ein Zeuge und Mitarbeiter aus jener Zeit, „waren ihm von ganzem Herzen zugethan. Bei gewissenhafter, geräuschloser Arbeit, welche mit dem Blick auf das Gedeihen des Ganzen die natürliche Entwicklung des Individuums nach der Eigenart desselben pflegen durfte, war es dem einzelnen Lehrer gestattet, seine erziehende Thätigkeit selbständig zu gestalten, neue Wege zu betreten und sich reichere Erfahrung durch eigene Versuche zu verschaffen. Es war nicht der Buchstabe eines allgemeinen Reglements, sondern der Geist und der ideale Inhalt der Vorschriften, der alle beehrte und mit ihrem Direktor verband; die Kollegen durften sich ohne Scheu ihre Erfahrungen mitteilen, neue Gesichtspunkte aufstellen oder zu pädagogisch-didaktischen Reformen anregen: es war ein Empfangen und Geben ungezwungenster, erquickendster Art. Dank der stillen, zielbewußten Einwirkung K.'s, welche den unsicheren Anfänger durch freundlichen Zuspruch zu ermutigen, den stürmischen Kollegen durch milde Worte zu zügeln verstand, wurde bei aller Mannigfaltigkeit der Auffassung und Durchführung pädagogischer Maßnahmen eine harmonische Einheit erzielt, zu deren schönerer und vollerer Herstellung der einzelne seine ganze Kraft einsetzte.“ Ein bleibendes Denkmal dieses Zusammenwirkens ist Seyfferts Bearbeitung der Ellenadtschen Syntax, deren Kern, wie Seyffert in dem Vorwort zu 5. Auflage selbst sagt, „eigentlich ein Gemeingut unseres Kollegiums ist“. Diese Methode der allgemeinen Anregung und der Freilassung der Individualität befolgte er auch in der Leitung des Alumnats. Zwar vereinigte er wieder wie Meinecke vor dem Eintritt Wiesens in die Alumnatsverwaltung die Inspektion des Alumnats mit dem Direktorat: aber er überließ doch den inneren Dienst zum größeren Teile den Adjunkten, welche unter dem princeps adiutorum eine kleinere Konferenz neben dem Konzil der Professoren und Adjunkten bildeten. Die große Freiheit und das gesteigerte Gefühl der Verantwortung erfüllte alle Mitglieder dieses engeren Kreises mit einer Feuereifer, das Beste oder vielmehr das An und für sich Gute zu leisten. Mit Begeisterung wurde jede gefundene Reform diskutiert und, wenn möglich, durchgeführt. Die Achtung vor der Tradition der Anstalt und die Autorität der großen Konferenz bewahrten die aus Enthusiasmus irrenden vor größeren Fehlgriffen. Schwieriger war es, dieselbe Methode in dem kleinen, äußerlichen Dienst zu befolgen, der eine beständige Kontrolle erfordert und der damals vornehmlich dem Ökonomeinspektor oblag. Vorzüglich bewährte sie sich aber in der Behandlung der Schüler. Die hohe Achtung vor der Individualität jedes einzelnen, reverentia pueris debita, war die Seele seiner Behandlung der Schüler. Streng in der Verurteilung und

Bestrafung, war er auch gern bereit zur Anerkennung und zum Lobe, das unbedingte Vertrauen auf seine Gerechtigkeit und Humanität gab jedem seiner Worte ein außerordentliches Gewicht. Und wie wußte er das Wort zu handhaben! Nicht nur an den großen Festen, an dem 250jährigen Jubiläum der Anstalt, bei den politischen Ereignissen der Jahre 1866, 1870 und 1871, sondern auch an allen bedeutenden Tagen des Schuljahres, am Anfange und Ende der Semester, am 1. Schultage nach Neujahr, bei der Einführung neuer Lehrer und bei dem Abgange von Kollegen, bei der Entlassung der Abiturienten, bei dem Tode von Schülern hielt er sorgfältig vorbereitete und bis ins Kleinste ausgearbeitete Ansprachen, welche wegen der Tiefe ihres Inhalts und der klassischen Form des Ausdrucks ihre Wirkung nicht verfehlten. Nicht weniger als 137 Schulreden finden sich aus der Zeit des Joachimsthaler Direktorats in seinem Nachlaß, ein wahrer Schatz praktischer Erfahrung, edler Gesinnung, pädagogischer Weisheit. Es ist unzweifelhaft, daß er in diesen Schulreden eins der vorzüglichsten Mittel zur Erhaltung des guten Geistes unter den Schülern sah, und daß er sich in dieser Ansicht im großen und ganzen nicht getäuscht hat. Exaktes Wissen und stramme Zucht galt jedem als Grundzug der von ihm geleiteten Anstalt. Es mag immerhin erwähnt werden, daß 320 Schüler in den 15 Jahren seines Direktorats das Zeugnis der Reife für die Universität erlangt haben. Völlig unerwartet traf Lehrer und Schüler im Januar 1872 die Kunde, daß er beabsichtigte, sein Amt niederzulegen. Professor Schmidt übernahm es im Namen des Kollegiums, den Entschluß rückgängig zu machen. „Wir alle“, sagte er in einem Schreiben vom 10. Januar 1872, „fühlen uns, je klarer es uns zum Bewußtsein kommt, welch ein schwerer Verlust uns durch Ihr Scheiden treffen wird, von desto tieferem Schmerze ergriffen. Es ist ja keiner unter uns, der nicht gar viele und große Beweise herzlichen Wohlwollens, freundlicher Fürsorge und gütiger Nachsicht von Ihnen empfangen zu haben sich erinnerte, der nicht für die wirksamste, teils für seine Thätigkeit als Lehrer und Erzieher, teils für seine wissenschaftlichen Bestrebungen, teils auch für seine häuslichen Verhältnisse mit der edelsten Humanität durch Rat und That ihm gewährte Unterstützung sich Ihnen auf das dankbarste verpflichtet fühlte, keiner, der nicht zu würdigen wüßte, mit wie glücklichem Erfolge sie stets dahin gearbeitet haben, die Mitglieder des Lehrerkollegiums trotz aller Verschiedenheit der Richtungen, trotz der hin und wieder hervortretenden Differenzen zu einem in Einheit das Beste der Anstalt fördernden Ganzen zu vereinigen und zusammenzuhalten. Keiner insbesondere ist unter uns, der nicht aus innerster Überzeugung anerkannte, in welchem Grade Sie durch Ihre weise, maßvolle, auf feste und zuverlässige Principien gegründete Leitung das Wohl der ganzen Anstalt gefördert, mit welcher Pflichttreue und Hingebung Sie den echten wissenschaftlichen Sinn in der Jugend erweckt, entwickelt und genährt und die Keime alles Edlen und Guten in die Herzen derselben eingepflanzt, gepflegt und zur Reife gebracht haben. Was Sie zu dem uns insgesamt so tief betrübenden Entschlusse bringt, das ist sicherlich nicht eine Art von Überdruß an Ihrer bisherigen Thätigkeit, nicht eine gewisse Unlust mit Ihren jetzigen Mitarbeitern an dem gemeinsamen Werk noch ferner thätig zu sein: es ist vielmehr, wie es uns scheinen will, ein edles, aber nach unserer innersten Überzeugung jeder Begründung so ganz entbehrendes Mißtrauen in die Aus-

dauer Ihrer noch so frischen Kraft.“ Dafs die Vermutung des Lehrerkollegiums richtig war, ergibt sich aus seiner Abschiedsrede vom 5. Juli 1872. „Ich scheidet aus eigenem Entschlusse, weil ich das Mafs meiner Kräfte für unzureichend zu halten begann.“ Das sind seine Worte. Es mag dahin gestellt bleiben, ob eine andere Erwägung, vielleicht unbewusst, mitgewirkt hat. Das Joachimsthal war trotz seiner auch damals hervorragenden Wirksamkeit wegen des Zustandes seiner Baulichkeiten unhaltbar. Darüber bestand volle Einstimmigkeit in allen Instanzen. K. sah den Tag kommen, an dem der Umbau beginnen mußte. Er vertrat mit Entschiedenheit die Ansicht, dafs das Joachimsthal von der durch seine ruhmvolle Geschichte geheiligten Stätte nicht entfernt werden dürfe. Um das nötige Terrain zu gewinnen, vergrößerte er den Besitz der Anstalt durch den Ankauf von Nachbarhäusern. Von dem gegenwärtigen Stadtbaurat Blankenstein war mit peinlicher Genauigkeit und großer Umsicht ein Bauplan gearbeitet, der allen berechtigten Ansprüchen zu genügen schien, aber es war nicht möglich, die zur Ausführung nötige Einigung herbeizuführen. Auch die Freunde des Projekts schreckten zurück vor den Schwierigkeiten, welche während des Umbaus entstehen mußten. Denn es schien weder möglich die Anstalt zeitweise aufzulösen, noch die Zöglinge in gemieteten Räumen unterzubringen. So kam es, dafs niemand mehr an die Lösung dieser Frage zu denken wagte, während die Entscheidung in jedem Augenblick dringender wurde. Unmittelbar nach seinem Abgange erfolgte diese in dem seiner Ansicht entgegengesetzten Sinne. Aber so schmerzlich ihm diese Wendung sein mußte, so ist doch sein lebendiges Interesse für die Schule und das freundliche, wohlwollende Verhältnis zu allen Mitgliedern des Kollegiums dadurch niemals geändert worden. An den Festen bei der Schließung des alten und der Einweihung des neuen Hauses nahm er mit jugendfrischem Interesse teil. Die bei dieser Gelegenheit ins Leben gerufene Stiftung hat er aufs wärmste gefördert. Es ist mir ein Bedürfnis, dem teuren Dahingeschiedenen den aufrichtigen Dank dafür auszusprechen, dafs er auch die neue Anstalt mit der gleichen Liebe wie die alte umfaßt und uns in der neuen Heimat mit Rat und That wie früher unterstützt hat.

Zeichen der innigsten Verehrung der Direktoren Berlins, der Kollegen am Joachimsthal und der Schüler begleiteten ihn bei seinem Scheiden aus dem Amte. Nachdem er schon 1846 den roten Adlerorden 4., 1861 den roten Adlerorden 3. Klasse mit der Schleife erhalten hatte, wurde er 1872 zum Geheimen Regierungsrat ernannt. Aber seine dienstliche Thätigkeit war noch nicht abgeschlossen; 1875 übernahm er die Leitung des pädagogischen Seminars für gelehrte Schulen, in der er sich während der vier folgenden Jahre durch die Vielseitigkeit seiner Studien und die eingehende praktische Anleitung der Mitglieder des Seminars die Anerkennung des Königl. Ministeriums erwarb. Den kirchlichen Angelegenheiten, für welche er stets, namentlich auch als Mitglied des Gustav-Adolf-Vereins das lebhafteste Interesse bekundet hatte, trat er noch näher, als er 1875 durch Allerhöchsten Erlaß zum Mitgliede der Provinzial-Synode der Provinz Brandenburg ernannt wurde. Außerdem blieb er bis zu seinem Tode in dem Kuratorium der Luisenstiftung, dem er länger als 25 Jahre angehört hat. Ja es eröffnete sich ihm 1876 noch ein neues Feld zur Förderung idealer Zwecke durch den Eintritt in den Vorstand der Schleiermacherschen Stif-

tung, welche jährlich ein Stipendium von 600 M. an junge Männer giebt, die, wie es in dem Statut heifst, sich nach gründlicher philologischer Vorbildung unter den in Berlin Theologie Studirenden vorteilhaft auszeichnen und dabei ein spekulatives Talent darthun, so dafs sie eine begründete Hoffnung zu vorzüglichen wissenschaftlichen oder kirchlichen Leistungen geben. Er war bis zu seinem Tode einer der regelmäfsigsten Besucher der archäologischen, der geographischen Gesellschaft und des Gymnasiallehrer-Vereins, dessen Verhandlungen er 1858, 1864 und 1868 als Ordaer geleitet hat. Auf seinen Antrag öffnete der Verein den Realschullehrern seine Pforten. Unter seiner Leitung beging er 1868 das Fest des fünfundzwanzigjährigen Bestehens. Kiefslings eigene Vorträge waren fast ausschliesslich Gedächtnisreden, in denen seine auferordentliche Fähigkeit sich in eine fremde Individualität hineinzuversetzen auf das schönste und edelste hervortrat. Die Worte, die er zur Erinnerung an Johannes Schulze gesprochen hat, seine Reden zum Andenken an Ferdinand Rauke, Carl Passow und namentlich an Seyffert sind Muster objektiver und dabei doch mit persönlicher Zuneigung und inasfer Hochschätzung entworfener Charakterschilderung. Aber auch aufser diesen Vorträgen lieferte er fast in jeder Sitzung durch das Eingreifen in die Diskussion irgend einen wertvollen Beitrag zu den Beratungen der Versammlung. Denn bei seiner reichen Erfahrung und seinem immer paraten Wissen war es ihm leicht durch eine klar gedachte, mit Wärme vorgetragene Bemerkung die Aufmerksamkeit der Versammlung zu fesseln. Auch der litterarischen Thätigkeit entsagte er selbst in den letzten Lebensjahren nicht ganz, in denen doch die Rücksicht auf seine geschwächte Gesundheit ihn zwang aus Verbindungen zu scheiden, welche ihm, wie z. B. die Graeca, durch langjährige Bekanntschaft mit den Mitgliedern lieb und teuer geworden waren. Doch erhielt er sich noch bis zuletzt eine wunderbare geistige Regsamkeit.

Ich sehe ihn noch vor mir, wie er in der letzten Sitzung der archäologischen Gesellschaft vor den Sommerferien des Jahres 1884 den Vorträgen mit gespannter Aufmerksamkeit folgte und dann in der frischen Heiterkeit, die ihn noch im Alter zierte, mit den Mitgliedern bis zur späten Nachtstunde zusammenblieb. So ging er denn auch noch rüstig und lebensfroh in die Sommerfrische nach Königsbrunn. Hier endete nach kurzem Leiden am 15. September 1884 sein durch bedeutende Erfolge, allgemeine Anerkennung und innige Verehrung aller, die ihn näher kannten, ausgezeichnetes Leben. Man darf getrost behaupten, dafs alle Kreise, denen er jemals angehört hat, ihm ein treues, ehrenvolles Andenken in Liebe und Dankbarkeit bewahren.

In dem Ölbilde, welches ihm bei der Feier des fünfzigjährigen Doktorjubiläums 1880 von seinen Verehrern und Freunden überreicht wurde, hat Herr Seemann in glücklichster Nachbildung die Verbindung von Ernst und Wohlwollen dargestellt, welche der Grundzug in dem Charakter des Dahingeschiedenen war. Dies Bild soll einst das Joachimsthalsche Gymnasium zieren. Es wird Lehrer und Schüler der Anstalt, die ihm vor allen teuer war, stets an die Wirksamkeit eines Mannes erinnern, dessen glückliche Begabung, unter sicherer Leitung voll entfaltet, hundertfältige Frucht getragen hat zur Freude seiner Angehörigen, zum Nutzen unseres Vaterlandes, zum Segen aller, die als Lehrer und Schüler seiner Obhut anvertraut waren.

Berlin.

K. Schaper.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. G. Friedrich, Die Krankheiten des Willens, vom Standpunkt der Psychologie aus betrachtet, im Anschlusse an die Untersuchung des normalen (gesunden) Willens in Bezug auf Entwicklungstufen, Ziele und Merkmale. München, Gg. Friedrichsches Buchhandlung, 1885. II u. 55 S. 1 M. — Der Verf. faßt den Willen als „eine wesentliche, durch bestimmte Merkmale scharf ausgeprägte Eigenschaft des Geistes“ auf und hofft „sowohl der Erziehung als der Selbstbildung und event. der Selbstheilung faßbare Anhaltspunkte“ zu bieten.

2. F. A. Garbs, Streiflichter auf dem Gebiete sittlicher Erziehung. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1885. 86 S. 1,20 M.

3. Carl Althaus, Warum erlernt man die alten Sprachen? Eine Zeitfrage. Spandau, Herm. Osterwitz, 1885. 20 S.

4. Wörtlicher Abdruck urkundlicher Gedenkschriften aus dem ersten Jahrhundert (1785 bis 1835) des Bestehens der Herzoglichen Hauptschule, des jetzigen Gymnasiums zu Dessau. Zur hundertjährigen Jubelfeier dieser Anstalt am 5. Oktober 1885. Dessau, Herzogliche Hofbuchdruckerei (H. Neubürger). IV u. 192 S. — Die interessante Schrift enthält außer der Schrift „Über die neue Einrichtung der Hochfürstlichen Hauptschule zu Dessau“ vom J. 1785 namentlich Reden von Karl Gottfried Neuen-dorf und Gerhard Ulrich Anton Vieth.

5. H. Pick, Neue Beiträge zur Statistik der öffentlichen Mittelschulen der im österreichischen Reichsrath vertretenen Königreiche und Länder am Schlusse des Schuljahres 1883/84. (Zugleich Schlussheft der „Beiträge“.) Salzburg, Herm. Kerber, 1885. 51 S. — Vgl. diese Ztschr. 1885 S. 334.

6. Joh. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache. 1. Abteilung: Schulordnungen etc. aus den Jahren 1296—1505. Zschopau, F. A. Raschke, 1885. XIV u. 141 S.

7. O. Winckler, Die Schule und das Schulmaterial. Ein Wort an die Schulbehörden sowie an die deutschen Schulmänner, Buch-, Lehrmittel- und Schulwaren-Händler. Dresden-Blasewitz, Löwensteinsche Verlagshandlung, 1885. 31 S.

8. Erziehungsschule, Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung in Schule und Haus. Herausgegeben von Schuldirektor Dr. E. Barth in Leipzig. Fünfter Jahrgang. Leipzig, Georg Reichardt, 1885. — Erscheint am 1. jedes Monats. Abonnementspreis vierteljährlich 1 M. Beigegeben ist

das Korrespondenzblatt des Allgemeinen deutschen Privatschullehrer-Vereins. Die Zeitschrift schließt sich an die Bestrebungen des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ an und huldigt daher den namentlich von Herbart und T. Ziller vertretenen Prinzipien. Wir heben folgende Aufsätze hervor: Konzentration oder konzentrische Kreise, von Thrändorf; für akademisch-pädagogische Seminarien, von O. W. Boyer; das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung, von E. Ackermann; über das Gedächtnis, von H. Rüdiger; aus der Praxis des ersten Rechnens, von H. Arnold; ein Besuch bei Gustav Werner, von E. Barth; eine neue abfällige Beurteilung der Herbart-Zillerschen Pädagogik, von H. Grabs; zur Reform der Gesellschaft, von E. Barth. Außer selbstständigen Abhandlungen bringt die Zeitschrift Rezensionen und Vermischtes. Der Ernst und die Gründlichkeit, mit welcher sie unter der trefflichen Redaktion ihre Aufgabe zu lösen sucht, macht sie der Empfehlung in hohem Grade würdig.

9. K. Rieger, Schillers Verhältnis zur französischen Revolution. Vortrag, gehalten im Vereine Mittelschule in Wien am 28. März 1885. Wien, Carl Konegen, 1885. 86 S.

10. H. Riegel, Der allgemeine deutsche Sprachverein, als Ergänzung seiner Schrift: Ein Hauptstück von unserer Muttersprache. Mahnruf an alle national gesinnten Deutschen. Heilbronn, Gebr. Henninger, 1885. 56 S. — Ein Vorläufer zur Gründung eines allgemeinen deutschen Sprachvereins, dessen Zweck ist: „1) die Erhaltung und Wiederherstellung des echten Geistes und wahren Wesens der deutschen Sprache zu pflegen, und dabei 2) ganz vorzugsweise die Reinigung derselben von fremden Bestandteilen zu fördern, sowie 3) die Errichtung einer Akademie der deutschen Sprache von Reichswegen zu erstreben.“

11. V. W. Otto Denk, Die Verwelschung der deutschen Sprache. Ein mahnendes Wort an das deutsche Volk und die deutsche Schule. Gütersloh, E. Bartelsmann, 1885. 42 S. 0,60 M. — Dem Verfasser von Nr. 9 gewidmet, dessen Zwecken auch Denk dienen will.

12. E. Müller, Sinn und Sinnverwandtschaft deutscher Wörter nach ihrer Abstammung aus den einfachsten Anschauungen entwickelt. 1. Lieferung. Leipzig, Karl Fr. Pfau, 1885. VIII u. 56 S. — Das vollständige Werk wird ca. 5—6 Lieferungen umfassen, der Preis 6—7 M. betragen. Ein alphabetisches Wörterverzeichnis wird der Schlusslieferung beigegeben werden.

13. E. Kuhn, Die Aussprache. Einige Abschnitte aus der Lehre vom Lesevortrag. Berlin, F. Bergfeld, 1885. 47 S. 0,80 M. — Das Schriftchen behandelt in 5 Abschnitten die nationale Schriftsprache und Mundart, die Sprachwerkzeuge, die Reinheit der Sprachlaute, die Gewandtheit und Deutlichkeit der Aussprache und die Körperhaltung beim Lesevortrag, die Klangwirkung der Aussprache nach logischen oder ästhetischen Absichten.

14. K. Derauwel, Orthographisches Übungsbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehraufgaben, Aufgaben und Übungsstoffe. Zweite, verbesserte Auflage. Paderborn und Münster, Ferd. Schöningh, 1885. 111 S. 0,50 M. Der Stoff ist auf zwei Stufen verteilt. Die Interpunktionslehre ist neu hinzugekommen. Der Übungs- und Diktierstoff ist hier und da ergänzt.

15. W. Wetz, Die Anfänge der ersten bürgerlichen Dichtung des achtzehnten Jahrhunderts. Das rührende Drama und bür-