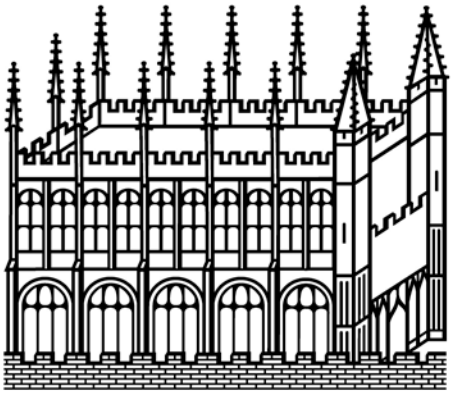


Bodleian Libraries

UNIVERSITY OF OXFORD

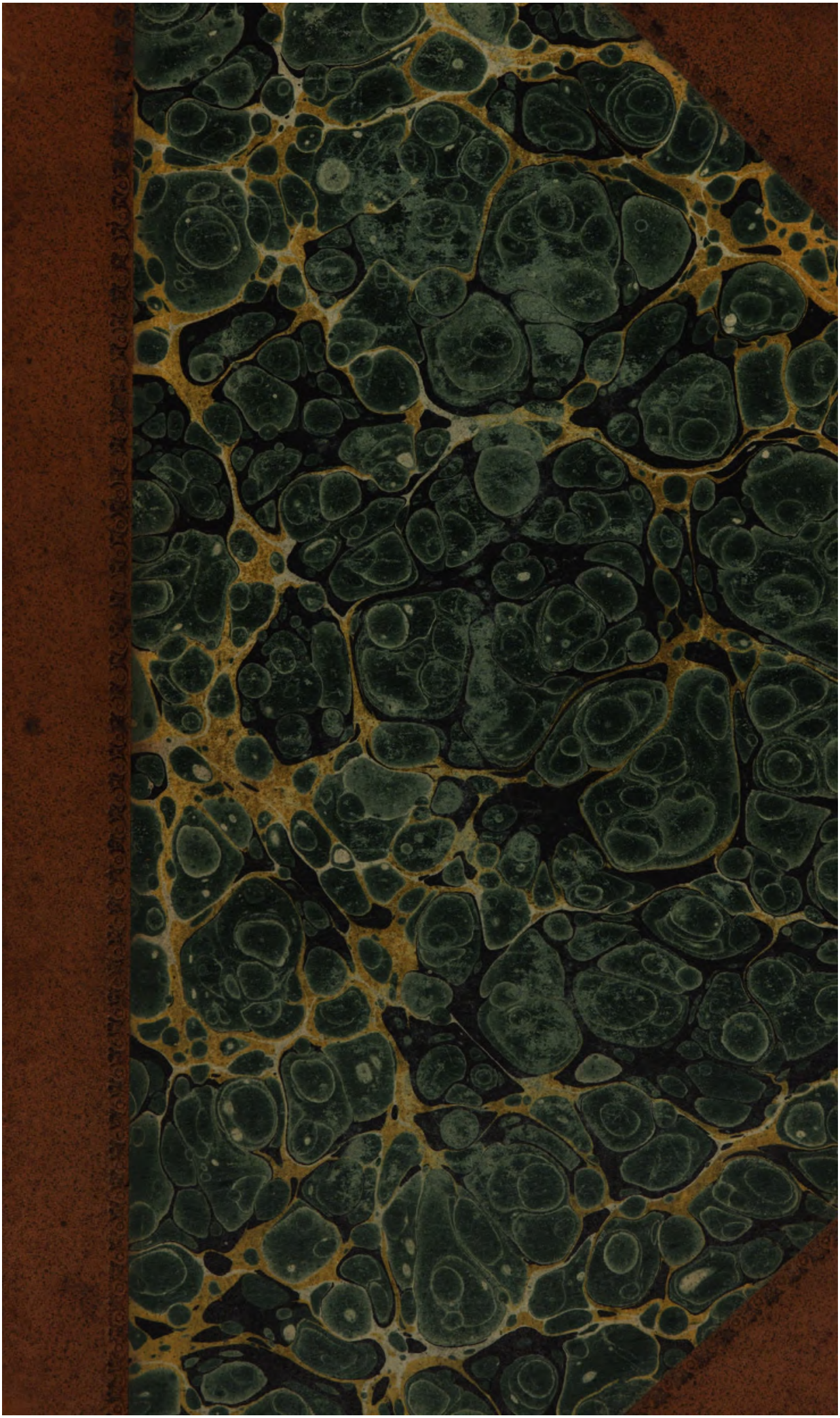
This book is part of the collection held by the Bodleian Libraries and scanned by Google, Inc. for the Google Books Library Project.

For more information see:

http://www.bodleian.ox.ac.uk/dbooks



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.0 UK: England & Wales (CC BY-NC-SA 2.0) licence.



678

Per. 2621 e. 178/5

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik.

Herausgegeben

von

Dr. Mager,

Fürstl. Schwarzburg-Sondershaus. Educationsrathe, Professor der französ. Sprache und Litteratur an der Cantonsschule zu Aarau, der königl. preuss. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt auswärtigem, des Frankfurtischen Gelehrten-Vereins für deutsche Sprache ordentlichem Mitgliede.

BIBLIOTHECA BODLEIANA

Fünfter Band.

Juli bis December 1842.

Stuttgart.

Verlag der J. F. Cast'schen Buchhandlung.

1842.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Die Gymnasien unter städtischem Patronat.

Von ** zu *** in Preussen.

Der Verfasser dieser Bemerkungen erinnert sich zwar, dass schon manche öffentliche Stimmen gegen die Einrichtung des städtischen Patronats der Gymnasien nachdrücklich protestirt haben, theils aber kam die Wahrheit nicht oft genug und muss wenigstens so oft wiederholt werden, bis sie Eingang gefunden hat, theils scheint die Kritik den tiefen Schaden dieser Einrichtung noch keineswegs ausführlich und rücksichtslos genug und von den wesentlichsten Gesichtspunkten aus aufgedeckt zu haben, dass nicht eine neue Anregung der Sache verdienstlich sein könnte. Denn kaum steht in irgend einem andern Theile der Gesetzgebung das historische Herkommen mit der Vernunft der Sache in einem grösseren Widerspruche, als hier und vielleicht kann man nirgends so deutlich sehen, welchen Zwang es verursacht, wenn man Einrichtungen, die ganz bestimmten historischen Bedingungen angehören, auch dann noch festhält, wenn diese Bedingungen im Verlauf der Zeit und der fortschreitenden Bildung längst verschwunden sind. Preussen namentlich hat in der letzten Zeit viel Rühmliches für die Organisation und Stellung der Gymnasien und ihrer Lehrer gethan und hier ist namentlich die Idee von der Selbständigkeit des Gymnasiallehrerstandes erwacht und Manches in diesem Sinne geschehen, was allgemeine Anerkennung gefunden hat. Indess darf wohl Jemand, der die Zwecke, die Thätigkeit und Erfolge in diesem Gebiete von ganzem Herzen anerkennt, doch auch sagen, dass das Geleistete in Vergleich mit dem, was noch gethan werden muss, wenn Freiheit und Klarheit in die Verhältnisse der Gymnasien kommen soll, nur als ein guter Anfang angesehen werden darf und es muss in dieser Beziehung eine allgemeine Bemerkung vorausgeschickt werden, wenn der in Rede stehende Gegenstand recht gewürdigt

werden soll. Ich meine, und Niemand wird ja wohl hierin anderer Meinung sein, dass der Lohn im Verhältniss stehen muss zur Arbeit und zwar zum Umfang und zu der Schwierigkeit der Arbeit. Der Lohn aber ist entweder ein materieller, d. h. ein bestimmter Gehalt oder ein ideeller, die Ehre, d. h. eine bestimmte der Arbeit entsprechende Rangordnung in der bürgerlichen Gesellschaft. Was nun die Arbeit des Gymnasiallehrers anlangt, so wird von ihm einerseits das gründliche und immer fortgesetzte Studium mindestens von einigen Wissenschaften (oft muss er sogar in 4—5 Wissenschaften unterrichten) erfordert, andererseits die methodische Mittheilung seiner Kenntnisse an die Schüler auf bestimmter Bildungsstufe. Zunächst also muss der Gymnasiallehrer, ehe er in seinen Beruf eintreten und ihn wirksam ausfüllen kann, nicht bloss die allgemein wissenschaftliche Bildung, wie sie die Gymnasien geben, sich aneignen, und auf der Universität eine bestimmte oder mehrere Wissenschaften, wie Philologie oder Mathematik und Naturwissenschaften oder Geschichte umfassend studiren, sondern er muss auch die Methoden kennen gelernt haben, in denen die reine Wissenschaft mitgetheilt werden muss unter gegebenen Verhältnissen, d. h. er muss den menschlichen Geist und seine Bildungsstufe genau kennen, also Psycholog, Pädagog und Philosoph genug sein, um nicht sein Wissen wie eine todte Masse den Schülern einzugiessen und sie so im besten Falle zu Gelehrten des 17ten und 18ten Jahrhunderts zu machen, aber den lebendigen sich selbst begreifenden Geist vertrocknen zu lassen. Die Arbeit also, die dem Gymnasiallehrer als Vorbereitung zu seinem Berufe mit Recht zugemuthet wird, ist weder dem Umfange noch der ideellen Tiefe nach geringer als die aller andern studirenden Stände, ja übertrifft die letztern fast alle bei weitem. Ich kann natürlich darauf hier nicht genauer eingehen, auch ist es zu dem speciellen Zwecke nicht erforderlich, aber ich möchte doch noch diejenigen, die weniger damit vertraut sind, als die Standesglieder und etwa einen Blick in diese Zeitschrift thun, auf die preussische Instruction für die Prüfung der Candidaten des gelehrten Schulamts und sodann auf die allgemeine Erfahrung verweisen, dass das, was in dieser Instruction zur unbedingten facultas docendi gefordert wird, höchst selten geleistet wird. Kurz! so viel ist gewiss, der Gymnasiallehrer muss erst einen langwierigen und schweren Bildungsweg durchmachen, ehe er fähig ist, für seinen hohen Beruf, und was die materiellen

Kosten anbetrifft, so geht es ihnen gerade so, wie den meisten studirenden Ständen, sie opfern ihr Vermögen, wenn es nicht sehr gross ist, sie opfern es, um sich Kenntnisse einzusammeln. — Sind sie aber in ihr Amt eingetreten, so haben sie immerfort jene doppelte Arbeit; sie müssen erstens die Wissenschaften, die sie lehren sollen, immer tiefer ergründen und ihre weitere Entwickelung in der Zeit verfolgen, so wie auch die Fortentwickelung der Pädagogik und Didaktik im Allgemeinen, denn ohne diese theoretische Fortbildung versinken sie gern bald in Mechanismus; sodann aber müssen sie sich auf ihren Unterricht vorbereiten, müssen die Stunden geben, die Arbeiten der Schüler durchsehen und corrigiren und auf deren sittliches Treiben und Leben ausser der Schule Acht haben. Selbst wenn ein Gymnasiallehrer wöchentlich nur 16 Unterrichtsstunden zu ertheilen hat, welche Stundenzahl etwa auch das vernünftige Mass sein möchte, so verursachen ihm schon seine praktischen Arbeiten, wenn er sie alle geistig verrichtet, eine solche Mühe, dass er zu seiner eigenen wissenschaftlichen Fortbildung kaum die Ferien übrig behält. Und doch ist hier erst der günstigere Fall angenommen, wo der Gymnasiallehrer nicht mehr Stunden zu ertheilen hat, als er geistig bewältigen kann. Muthet man ihm mehr zu, lässt man ihn wöchentlich 22—26 Stunden ertheilen, so macht man ihn zu einem geistigen Lastthier und erdrückt in ihm die ideale Regung, die man durch alle mögliche Mittel in ihm wecken und entwickeln sollte, weil er ohne sie schlechterdings nicht geeignet ist, in der Jugend einen Sinn für das Ideale zu erwecken, denn ein Licht entzündet sich nur an dem andern. Aber selbst in dem günstigen Falle, dass der Gymnasiallehrer bloss das Mass der Beschäftigung hat, was er im Interesse der Jugend vor Allem und nicht bloss in seinem eigenen Interesse haben sollte, selbst in diesem günstigen Falle hat er einen Umfang der Arbeiten, dass er den Vergleich mit keinem andern Stande zu scheuen hat, ja die meisten derselben sicherlich übertrifft. — Und was nun vollends die Wichtigkeit seiner Arbeiten anbetrifft und ihren Einfluss auf das Gemeinwesen, so ist wiederum keinem Zweifel unterworfen, dass das geistige Leben des Volks, die Grundfesten unseres höheren Daseins — Bildung und Gesinnung — vornehmlich und ganz hauptsächlich durch die Wirksamkeit der Gymnasien * bedingt ist.

* Die h. Bürger(Real-) und die Volksschulen gefälligst nicht vergessen. D. H.

Die Gymnasien sind die Zeugungsstätte der höchsten, umfassendsten und allgemeinsten Bildung, die ihren Werth und Zweck in sich selbst hat, die Zeugungstätte von wahrer Geistesfreiheit in Kunst und Wissenschaft und sie bilden daher auch diejenigen Individuen des Volks, die im Staatsleben Leiter, Vertreter, Förderer der idealen, reingeistigen und göttlichen Angelegenheiten zu werden bestimmt sind, und sie bilden sie in demjenigen Alter, in welchem es sich um Sein und Nichtsein des Geistes für das ganze Leben unwiderruflich entscheidet, — in der Zeit des Knaben- und Jünglingsalters.

Vergleichen wir nun den Lohn, welchen die Gymnasiallehrer für eine solche Arbeit empfangen, so steht zuerst ihr Einkommen in der Regel tief unter ihren Bedürfnissen und: sie müssen es sich in der Regel versagen, die zu ihrer wissenschaftlichen Fortbildung erforderlichen Bücher zu kaufen, ihren Kindern eine umfassende Ausbildung zu geben oder gar an dem höhern gesellschaftlichen Leben einen billigen Antheil zu nehmen, sondern sie müssen zufrieden sein, wenn sie die dringendsten Bedürfnisse decken; sobald sie kein eigenes Vermögen haben, und das haben sie höchst selten, denn die Reichen und Vornehmen werden keine Gymnasiallehrer und ich brauche den Grund davon nicht hinzuzufügen.

Nun denn! So ist vielleicht die andere Seite des Lohns im bürgerlichen Leben die Ehre, d. h. die selbständige Stellung den andern Ständen gegenüber um so bedeutender? Ich spreche nicht von einer gewissen Repräsentation der Gymnasiallehrer den andern Ständen gegenüber, denn zu einer solchen gehört Geld und das haben sie nicht, sondern nur von einer persönlichen Unabhängigkeit der Lehrer und von einer Unabhängigkeit der Anstalten von andern Corporationen? Da sieht es noch schlimmer aus. Wir wollen zuerst einmal die glücklichen Gymnasien betrachten, welche keinem städtischen Patronate unterworfen sind, sondern unmittelbar unter der Regierung stehen, also die eigentlich freien, und wiederum wollen wir uns ein Land vorstellen, in dem die Gymnasiallehrer von den Vorgesetzten mit Achtung und Vertrauen behandelt zu werden pflegen, nämlich das Königreich Preussen — den Gegensatz von einigen andern Staaten, wo den öffentlichen Mittheilungen zufolge die Gymnasiallehrer wie Unmündige behandelt werden sollen. Also wie steht es in

Preussen und in dem günstigsten und wünschenswerthesten Falle, dass die Gymnasien unmittelbare Staatsanstalten sind?

Sie werden auch da so vielfach inspicirt, revidirt und controlirt, dass sie schon hier an ihrer Freiheit und an ihrem guten Willen oft irre werden könnten. Durch die öffentliche Gesetzgebung ist genau bestimmt, was jeder in seinem Amte und an seiner Stelle zu thun hat, und durch strenge Examina ist sorgfältig ermittelt, dass ein angestellter Lehrer die Kenntnisse und die Geschicklichkeit hat, in den Gymnasien zu unterrichten. Nichts desto weniger wird so streng beaufsichtigt,* als wenn das Erstere erst bestimmt und das Letztere erst ermittelt werden sollte.

Während der Prediger, der Superintendent etwa alle 2—3 Jahre revidirt, während er im Uebrigen ganz unabhängig und unbeachtet sein Amt verwaltet, geht der eifrige Director des Gymnasiums vielleicht alle Wochen oder wenigstens alle Monate durch die Classen, und doch ist am Gymnasium eine Controle viel weniger nöthig, denn die Leistungen treten bei Versetzungsprüfungen, Abiturientenprüfungen und andern Gelegenheiten ohnehin deutlich hervor und in der enggeschlossenen Gemeinschaft und der innig verschlungenen Thätigkeit der Gymnasiallehrer liegt von selbst schon die mächtigste Controle. Um so drückender aber kann oft dieses — man muss bisweilen sagen — Durchlaufen der Classen durch den Director, weil er hier nichts sieht und nichts sehen kann, was er nicht bei andern Gelegenheiten viel sicherer erkannt und weil diese Inspection nur dazu dienen kann, in den Schülern immerfort die Ueberzeugung aufzufrischen, dass der Lehrer ein Diener des Directors ist, welche Ueberzeugung sie denn auch oft bestens zu benutzen suchen. Ich schweige von den Berichten, die der Director über die Lehrer zu liefern hat, denn diese werden ja wohl auch von allen andern Vorgesetzten gefordert, und noch viel mehr schweige ich von den Conduitenlisten, weil sie ganz geheim sind, dass man gar nicht weiss und wissen kann, wie man mit ihnen daran

---

* Gott sei Dank, denn was kann dem Schulmanne angenehmer sein, als wenn die Regierung sich um das Schulwesen wirklich bekümmert? Dem tüchtigen Lehrer muss fleissige Inspection aus mehreren Gründen erwünscht sein. Einmal gewinnt er, wenn man sieht, was er leistet. Zweitens gewinnt die Schule, indem schwächere Lehrer, deren es überall gibt, immer in Athem gehalten werden. D. H.

ist. Zu dieser Beaufsichtigung der Gymnasiallehrer durch den Director kömmt nun noch die des Provinzialschulcollegiums, das von Zeit zu Zeit einen Rath entsendet, ferner des Generalsuperintendenten der Provinz, der über den Geist und Methode des Religionsunterrichts in den Gymnasien zu wachen hat. Ich meine, das ist zu viel Beaufsichtigung, insofern das Ideale, womit es die Gymnasien doch zu thun haben, durch allzuviel äusserlichen Drang und Zwang gar zu leicht gedrückt wird und keineswegs eine solche Behandlung verträgt, wie die Steuer und das militärische Exercitium. Und das sind die freien Preussischen Gymsien! Zu alle dem kommt bei den städtischen Gymnasien die Aufsicht und Leitung der städtischen Behörden, deren Natur nur erst nach den gemachten Bemerkungen über die allgemeine Stellung der Gymnasiallehrer in dem rechten Lichte erscheinen kann.

Der Grundfehler des städtischen Patronats der Gymnasien liegt darin, dass ihr zufolge die Gymnasien als städtische Anstalten betrachtet werden, da sie ihrem Zwecke nach Staatsanstalten sind; in diesem Grundfehler liegen alle Mängel, die man im Einzelnen aufführen kann. Aus den Gymnasien bildet der Staat ganz im Allgemeinen seine Diener, nicht die besondere Corporation der Stadt. Die aus den Gymnasien kommenden Individuen ergreifen nicht ein besonderes Geschäft oder Gewerbe, sondern sie verwalten in Folge ihrer wissenschaftlichen Bildung und allgemeinen Geistesfreiheit die allgemeinen Angelegenheiten im Staate, wie die Justiz, die Culte, den Unterricht, die Finanzen u. s. w. Und weil daher die Gymnasiallehrer als Lehrer der Wissenschaft im Interesse des Staats arbeiten, nicht im Interesse einer bestimmten städtischen Corporation, so sind sie von Gott und Rechtswegen Staatsbeamte, und wenn man sie zu Stadtbeamten macht, so thut man ihnen Gewalt und Unrecht an. Von der andern Seite, wenn man den städtischen Behörden ausser der Verwaltung der städtischen Polizei, der städtischen Finanzen, der städtischen Gewerbeangelegenheiten etc. auch noch die Aufsicht über die Gymnasien und das Recht, deren Lehrer anzustellen, ertheilt, so muthet man ihnen Etwas zu, was weder in ihrem Interesse noch in ihrer Bildungssphäre liegt. Aber selbst in dem allergünstigsten Falle, dass die städtischen Behörden der Sache vollkommen gewachsen und in jedem betreffenden Falle die zweckmässigsten Massregeln zu treffen im Stande wären, so bliebe es immer eine unverdiente Demüthigung und eine

sachliche Ungerechtigkeit gegen den Gymnasiallehrerstand, dass er sich von einer ihm äusserlichen, nicht aus ihm selbst erwachsenen Behörde bestimmen und leiten lassen muss. Ein freier und selbständiger Stand (und ein solcher zu sein, darauf hat der Gymnasiallehrer durch den Umfang und die Tiefe seiner Arbeiten gerechten Anspruch trotz einem) regiert sich selbst, d. h. seine Regierung ist aus ihm selbst hervorgegangen, die Vorgesetzten sind die edelsten, tüchtigsten, umsichtigsten und kenntnissreichsten desselben Standes, der regiert werden soll. * Machen doch jetzt selbst die Elementarlehrer den Anspruch, von der Vormundschaft der Geistlichen befreit und unter ihre eigne Controle, d. h. unter Männer, die aus ihrer Mitte sich zu einem höhern Standpunkte emporgearbeitet haben, und man wird ihrem Verlangen wenigstens insoweit willfahren müssen, dass man keine Geistlichen mehr anstellt als Schulinspectoren, welche das Wesen des Elementarschulwesens nicht verstehen, und Pädagogik und Didaktik nicht theoretisch und praktisch inne haben. Nur wer vollkommen Einsicht hat in ihren Beruf, der kann sie beaufsichtigen, der darf sie beaufsichtigen. Es empört mich immer, wenn ihr Verlangen, von den Geistlichen frei gegeben und unter eine eigene Behörde gestellt zu werden, von den Geistlichen so ohne Weiteres als Hochmuth bezeichnet wird. Wie? Ein Mann, der sich Tag für Tag in Leib und Seele anstrengender Arbeit aufopfert, dessen Thun das zukünftige Wohl der Gemeinde so wesentlich bedingt, und der trotz so mühevoller Arbeit oft nicht den dürftigsten Lebensunterhalt hat und daher auf dem Lande Ackerbau treiben und in der Stadt sich durch Privatstunden erhalten muss, und so durch übermässige Anstrengung sich Gesundheit und guten Muth so vielfach zerstört; ein solcher Mann sollte nicht den Wunsch hegen und aussprechen, von einem Wissenden beaufsichtigt, geleitet und zurechtgewiesen zu werden? Ein Geistlicher

---

* Ich meine aber, das sei in Preussen der Fall: die HH. *Joh. Schulze, Kortüm, Brüggemann, Eilers* u. A., im Ministerium die HH. *Lange, Otto Schulz, Landfermann, Korten* u. A. bei den Provinzialregierungen waren sämmtlich Schulmänner.

Dann scheint es mir, als wäre der Bürgerstand in Preussen klug genug, um das eigentlich Administrative des Schulwesens (nicht das Technische, das müsste ganz und gar Sache der Staatsregierung werden) durch seine Communal-, Kreis- und Provinzialbeamten besorgen zu lassen. Wir müssen uns von der Vormundschaft des Officiantenthums losmachen, nicht noch einernmhhi rennen. D. H.

aber, der nicht Pädagogik studirt und sich einige Jahre im Schulunterricht geübt hat, ist kein Wissender. Ist aber schon in dieser Sphäre eine solche Forderung nicht so ohne Weiteres von der Hand zu weisen, so ist das Verlangen der Gymnasien, nicht von einer andern Corporation beaufsichtigt und geleitet zu werden, doch noch viel weniger zurückzuweisen, und doch existiren noch so viele städtische Gymnasien neben den königlichen und das Wesen oder vielmehr das Unwesen pflanzt sich von Jahrzehnt zu Jahrzehnt fort und untergräbt den heitern Muth der Gymnasiallehrer, denen hier Gewalt angethan wird, oder macht sie widerspenstig oder erfüllt sie, wie sich bei diesen Verhältnissen gar manche Beispiele finden, mit der tiefsten Resignation. Namentlich an grossen Anstalten der Art, die ein zahlreiches Lehrerpersonal haben, erzeugt sich durch diesen äussern Druck ein gewisser Räsonnirgeist, der das reine Gegentheil ist von der wissenschaftlichen Ruhe und Freiheit und nicht ohne Einfluss auf Schule und Leben bleiben kann. Und wie sollte es anders kommen? Wenn man einem Collegium von Gymnasiallehrern, und wenn es die gebildetsten, wohlgesinntesten und talentvollsten wären, das Recht übertragen wollte, etwa einen Landgerichtsrath zu berufen oder einen Offizier anzustellen, oder einen Geistlichen oder einen Bürgermeister, oder was man sonst will, so würde alle Welt und vor Allem der betreffende Stand selbst über Unrecht schreien und man würde das Alte: „Schuster bleib bei deinem Leisten," in allen Formen und Wendungen zu hören bekommen. Aber ist es denn etwa ein geringeres Unrecht oder eine geringere Unangemessenheit, wenn die Gymnasien und die Gymnasiallehrer der Bestimmung und Leitung einer Corporation unterworfen wird, die ihrem Wesen nach ganz andere Interessen zu vertreten hat, als die ideellen der Wissenschaft? — Wie in Preussen jetzt die Sachen stehen, so wird der Magistrat, in dessen Hand das Patronat der städtischen Gymnasien liegt, von den Stadtverordneten gewählt, die letztern aber von den Bürgern der Stadt. Nun gehören bekanntlich zu den wählenden Bürgern bloss diejenigen, die ein städtisches Gewerbe treiben, wie vor Allen die Kaufleute, Fabrikanten und Handwerker, und es gehören nicht dazu die allgemeinen Stände, wie die Prediger, Lehrer, Juristen, Aerzte, Offiziere u. s. f., und es kann sich bei der Wahl der Stadtverordneten und der Magistratsmitglieder auch nicht das Interesse und der Einfluss dieser Stände geltend machen und

der Gymnasiallehrerstand kann demnach hier auch nicht seine Rechte und Wünsche selbst aussprechen. In Folge dieses Wahlprincips wird denn nun das Collegium der Stadtverordneten und der Magistratspersonen ganz im speziell städtischen, d. h. gewerblichen, kaufmännischen, finanziellen, materiellen Interesse gewählt und wenn es nun schon unangemessen wäre, dass die Vorsteher der städtischen Corporation, selbst wenn das Wahlprincip ein geistigeres wäre, auch Vorgesetzte der wissenschaftlichen Anstalten wären, so ist es unter den gegenwärtigen Verhältnissen doppelt unangemessen. Die meisten der Magistratspersonen sind unter den gegenwärtigen Verhältnissen selbst Glieder der städtischen Innungen, z. B. Kaufleute und dergl., und wenn sich auch etwa einer oder andre Jurist unter ihnen findet, so ist erstlich ein solcher auch nicht aus dem Stande der Gymnasiallehrer hervorgegangen und hat sodann weder Zeit noch Gelegenheit je gehabt, noch hat er sie, noch wird und kann er sie haben, sich um das Wesen und die Entwickelung der Wissenschaft und wissenschaftlichen Bildung oder um die Individuen, die theoretisch oder praktisch in diesen Gebieten sich hervorthun, irgendwie zu bekümmern. Ich brauche eigentlich gar nicht weiter zu bemerken, doch will ich es ausdrücklich thun, damit Niemand diesen meinen Aeusserungen eine falsche Absicht beilegt, — dass die Glieder der Magistrate in der Regel ehrenwerthe Männer sein werden, schon desshalb, weil sie durch das Vertrauen ihrer Mitbürger auf ihre Stelle berufen worden sind. Es sind sicherlich im Durchschnitt die gebildetsten, einsichtsvollsten, wohlgesinntesten und in allen Fällen wenigstens die einflussreichsten Männer der Stadt, aber damit sind es ja doch noch keineswegs Vertreter und Kenner der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Erziehung, ja das können sie nicht sein in Folge ihrer Vorbildung und Beschäftigung, und so können sie auch nicht Leiter und Aufseher und Vorgesetzte von Anstalten sein, die mit nichts Anderem als Wissenschaft und wissenschaftlicher Bildung zu thun haben.* Und doch sind sie es.

---

* Die technische Aufsicht sollte allerdings der Staat übernehmen; — wenn aber ein Gymnasium aus städtischen Mitteln erhalten wird, so gebührt dem Magistrat natürlich die Anstellung der Lehrer. Menschlichkeiten bei Anstellungen kommen auch im Staatsdienste vor und warum nicht hier? Wird es arg, so ist der Staat daran Schuld, da ja die Magistrate nur solche Lehrer anstellen dürfen, die ihr Staatsexamen gemacht haben. D. H.

Nun ist zwar ihr Einfluss auf die Organisation des Unterrichts und der Disciplin ihres Gymnasiums im Ganzen wohl nur ein sehr unwesentlicher und formeller, und es bleibt in dieser Beziehung wohl im Ganzen nur der Ehrenpunkt, aber ein wesentlicher Ehrenpunkt, dass der Gymnasiallehrer den Schnittwaarenhändler muss als seinen Vorgesetzten anerkennen. In dieser Beziehung nehmen sich auch die Patrone in Acht, dass sie ihr Recht realiter nicht so weit geltend machen, als sie es formell wohl geltend machen könnten, denn Niemand gibt sich gern unnöthiger Weise eine Blösse.

Praktisch und reel aber wird der Einfluss der Patronate über die Gymnasien bei der Besetzung vacant gewordener Stellen. Tritt dieser Fall ein, so nimmt die Sache etwa folgenden Verlauf. Es melden sich zu dieser Stelle eine Menge von Individuen und documentiren dem Patrone zuerst durch Zeugnisse und sodann auch wohl durch eine Probelection ihre Qualification. Hier ist aber zuerst zu erwägen, was bei der zu einer entsetzlichen Höhe heranwachsenden Stellenjagd nur um so dringender zu erwägen sein möchte, sind es denn in der That immer die Tüchtigsten, welche sich zu einer Stelle melden? Ich will gar nicht von jenen privilegirten Meldern sprechen, die sich überall melden, wo eine Stelle vacant ist, die mehr einträgt, als die ihrige und die überall hin lieber wollen, als wo sie sind. Aber es ist einem gesunden Sinne im Allgemeinen zuwider, sich zu einer Stelle zu melden und dann um so mehr, je mehr eine solche wie eine feile Waare öffentlich ausgeboten wird. * Geschieht das Letztere aber nicht, so entsteht der entgegengesetzte Uebelstand, dass sehr wenige von der Vacanz einer ihren Wünschen etwa entsprechenden Stelle eine genügende Kunde erhalten, wenn sie ja sich überwinden und zu einer Meldung schreiten möchten. So ist denn aus entgegengesetzten Gründen die Zahl der Competenten, mit denen die städtische Behörde durch Zeugnisse und Probelectionen sich bekannt machen kann, sehr klein und die geeignetsten Candidaten werden aus den angeführten

---

* Ganz umgekehrt. Es sollte in Preussen die Sitte der schweizerischen Republiken eingeführt werden, dass schlechterdings jede Stelle mit Ausnahme der Minister- und wirkl. Geheimeraths- und Staatsrathsstellen öffentlich ausgeschrieben werden müsste. Das Protokoll müsste 2 Monate offen bleiben und jedem Betheiligten gestattet sein, davon Einsicht zu nehmen. Ein andermal mehr darüber. D. H.

Gründen schwerlich unter ihnen zu finden sein. — Wie ganz anders gestellt ist in dieser Beziehung die Staatsbehörde. Sie besteht aus Männern, die selbst aus dem Stande der Gymnasiallehrer erwachsen und daher durch ihr Studium mit den öffentlichen Leistungen der wissenschaftlichen Pädagogik und durch ihren unmittelbaren Beruf mit den Fähigkeiten, Bedürfnissen und Arbeiten von einem sehr grossen Kreise von Gymnasiallehrern bekannt sind und eben so mit den nähern Verhältnissen der Anstalten. Die Hauptsache aber ist, dass ihnen, als Männern vom Fach, der Massstab zu Gebote steht, nach welchem in diesem Falle geurtheilt werden muss. Denn angenommen auch, dass zu einer Stelle städtischen Patronats eine grosse Anzahl von Competenten sich eingefunden hat und unter ihnen die tüchtigsten und besten, hat denn nun die städtische Behörde, auch wenn sie in ihrer Sphäre die einsichtsvollste und kräftigste wäre, den Massstab in sich, nach dem sie entscheiden kann? Die Herren Competenten schicken vielleicht ihre Bücher und Programme ein, aber Niemand kann sie lesen und beurtheilen. Sie halten Probelectionen, aber wenn sie z. B. in den höhern Classen gehalten werden und in wissenschaftlichen Gegenständen, die dem bürgerlichen Leben und dessen gebildetsten Repräsentanten fern liegen, wie in der Interpretation der alten Classiker vollends in lateinischer Sprache oder in der Mathematik, oder in fast jedem andern Gegenstande der höhern Gymnasialclassen; — dann spielen die Magistratsmitglieder, welche die Probelection abhalten, eine sehr müssige Rolle, und die Erfahrung zeigt es genugsam, welchen Stoff entweder für den Humor oder für die Verstimmung der betreffenden Lehrer ein solches Schauspiel an die Hand gibt.

Verlassen sich aber diejenigen, die in einem solchen Falle gesetzlich zu entscheiden haben, auf das Urtheil und das Zeugniss Anderer, sei es einzelner Männer, die für besonders sachkundig gelten, oder der Staatsbehörden, die diesen Geschäftszweig verwalten, so bekennen sie selbst damit, dass die ganze Einrichtung ein leerer Formalismus ist und dass es viel besser und kürzer wäre, wenn die Entscheidung unmittelbar in andern Händen wäre. Ich sage auch kürzer, denn auch die Verzögerung des Geschäftsgangs ist ein Moment, das bei dem städtischen Patronate einige Beachtung verdient und da die Entscheidungen der städtischen Behörden, wenigstens in Preussen, noch durch zwei andere Behörden, nämlich durch das Provinzialschulcollegium

und das Ministerium hindurchgehen müssen, ehe sie Gesetzeskraft erhalten, so ergeben sich zwischen diesen verschiedenen Willensmächten so häufige Collisionen, die den Beschluss verzögern und den Anstalten durch oft Jahre lange Vacanzen den grössten Schaden bringen. — Kurz! man mag die Sache bei einem Ende anfassen, bei welchem man will, man kömmt immer zu demselben Resultate. Und doch haben wir den schlimmsten Fall, zu welchem diese in sich fehlerhafte Einrichtung führen kann, noch erst zu erwähnen. Wenn einem der rechte Massstab des Urtheils fehlt und er soll und muss dennoch urtheilen, so legt er unwillkürlich einen andern Massstab an, welchen er eben hat, einen unwesentlichen statt des wesentlichen, einen äusserlichen statt des innerlichen, und wie oft mag es vorkommen, dass die Beschaffenheit der äusserlichen Manieren, welche ein Lehrer glücklicher oder unglücklicher Weise von der Mutter Natur oder durch die Erziehung erhalten hat, oder Familien- und gesellige Verbindungen und anderes nicht aus der Natur der Sache Folgende in die Wagschale des abwägenden Richters, der nicht im Centrum der Sache steht, fallen, und sie um ein Bedeutendes oder ganz allein zur Erde drücken!

Sind diese Bemerkungen gegen das städtische Patronat nicht etwa Folgen einer subjectiven Verstimmung, sondern ergeben sie sich aus einer umsichtigen Prüfung der Erfahrung und aus der Natur der Sache, so werden sie sicherlich bei solchen, in deren Händen die Leitung und Fortbildung des Gymnasialwesens liegt, Beachtung finden und die nahe liegenden Mittel, dem Uebel abzuhelfen, werden gewiss zeitig genug in Anwendung gebracht werden, damit den Gymnasiallehrern kein Unrecht geschieht und die Gymnasien zu der Stellung kommen, die ihnen gebührt und die das Interesse der Wissenschaft und aller höheren Bildung erfordert.

Die Arbeiten der Jugend.

Von Dr. *Ed. Krüger*, Rector am Gymnasium in Emden.

Die gegenwärtige Zeit, die vielbeschäftigte, mit allen Kräften arbeitende, bis zur Erschöpfung um die höchsten Güter des Geistes ringende, hat mit ihrem gewaltigen Flügelschlag nicht allein die Lebenskreise der Gereiften ergriffen; nicht dem Manne allein ist sein tüchtiges Theil Arbeit zugemessen, der er Sinn und Seele weiht: auch die Jugend wird hineingezogen in die rastlos strömende Geschäftigkeit, als solle auch sie schon mitwirken an dem sausenden Webstuhl der Zeit. Die goldnen Tage der reinen Natürlichkeit, das Paradies des unmittelbaren Selbstgenusses, ein blosser einfältiger Mensch zu sein, ist längst dahin. Das ungeschlachte Mittelalter, ja selbst die neue Herrenzeit der letzten Jahrhunderte liegt fernab von uns, und die rohe frische Natur darf sich heut weniger als jemals anmassen, durch sich selbst Geltung zu erwerben, nur selten, in fernem ödem Gebirge etwa haust noch ein Titanensohn in Strauch und Waldschlucht und schleift zwischen Dornen und Rosen ein ursprüngliches Dasein unbekümmert dahin, ohne dass die Cultur ihn bedeckt. Die allgemeine Arbeit, das Schicksal der Zeit, die herbe Nuss, das Muss, hat der Jugend sperrigen Nacken gebeugt, und sie erfahren von Kind auf das alte Wort: im Schweiss deines Angesichts sollst du dein Brod essen.

Wir beabsichtigen nicht, ein düsteres Rousseau'sches Gemälde der cultivirten Welt zu geben. Die Gegenwart widerlegt solche Klagen; wenigstens hat ein grosser Theil der Lorinser'schen Mahnungen den Erklärungen wohlunterrichteter Schulmänner weichen müssen, und selbst statistische Durchschnittsrechnungen ergeben weder grössere Sterblichkeit der Jugend als früher, noch sind die rothen Wangen und üppigen Sinnen aus der Schülerwelt so gänzlich verschwunden, wie es eine hypochondrische Liebe zur Jugend wohl darstellen möchte. Auch ist es mit den folgenden Worten nicht darauf abgesehen, aus missverstandener Philanthropie den derben Jungen das Arbeiten zu ersparen: ist die ganze Zeit drang- und unruhvoll, von Sehnsuchtsschmerz nach höheren Gütern ergriffen, nun so wird auch

das werdende Alter sein Theil zu tragen haben von dem, was das allgemeine Schicksal auferlegt; und die Menschheit ist zähe: sie hat ganz andere Leiden als die gegenwärtigen durchlebt, und sich tausendmal aus der Asche verjüngt.

Dennoch fühlen wir die Verpflichtung, an die erste aller praktischen Wissenschaften zu erinnern, die uns Dringenden fast zu einer philiströsen Tradition geworden ist; den Griechen war sie die Mutter aller Lebenskunst: die Wissenschaft des Maasses. Grösser gefasst als jenes griechische Wort ist es die Forderung harmonischer, ganzer Menschlichkeit. Dass wir eine solche unserer Jugend an- und einbilden wollen, darin stimmen, wissentlich oder nicht, alle liebevollen Lehrer überein. Aber das Wie, das Maass des Maasses, macht Schwierigkeit. Von der einen Seite steht der Staat mit seinen Forderungen, die allgemein gebildete Welt, die Theilnahme des Volkes: ihr gegenüber die Besonderheit der Schulanstalten, die Individualität ihrer Lenker und Jünger. Die äusseren Bedingungen, um jener grossen Forderung zu entsprechen, sind seit einem Menschenalter vorzüglich in Deutschland auf eine bisher unbekannte Höhe gesteigert. Preussen machte den Vorgang mit dem weisen Maturitätsgesetze, von wo der Ausgangspunkt des neuen Aufschwunges der Gymnasien gerechnet werden muss. Die Idee, welche diesem wichtigen Gesetze zu Grunde liegt, eine allgemeine historisch-logische Bildung künftiger Staatsdiener zu erzielen, erwies sich so mächtig und zeitgemäss, dass die meisten deutschen Staaten, voran die protestantischen, diesem Muster nachfolgten. Als das Gesetz etwa ein halbes Menschenalter sich thätig erwiesen, wurden manche widerstimmige, manche beistimmende Urtheile laut: die widerstimmigen grossentheils von Staatsmännern, Aeltern und Pflegern, Geschäftsleuten — so dass die Einwendung nahe lag, die aussenstehenden Nicht-Techniker, denen der innere Organismus in seiner Nothwendigkeit und Vernünftigkeit weniger klar sei, wären es vornämlich, die dem modernen Schultreiben sich abhold erwiesen. Wenn nun dagegen der grössere Theil der Schulmänner sich einverstanden erklärte, ja mit Begeisterung diese Erhebung und Beseelung des Gymnasiallebens pries, so mussten sie wohl hie und da den Vorwurf hören, sie stritten pro aris et focis, wollten die Welt zur Schule machen, ja es ist auch nicht übersehen worden, wie die Maturitätsgesetze dem Schulmanne sein Amt erleichterten

indem sie ihm eine Fessel in die Hand gaben, den Jugendgeist mit geringeren disciplinarischen Mitteln zu Ordnung und Gehorsam zu zwingen, so dass eine Lobpreisung jener Gesetze, die ihn mancher lästigen Erziehungskünste überhöben, gar wohl erklärlich sei.

Es ist hier nicht nöthig, zu untersuchen, wie weit jede dieser extremen Meinungen im Rechte ist. Vielmehr fragen wir nach dem Inhalt und der Tendenz jener Bildungsmittel, welche sich das Recht erobert haben, den ganzen Gymnasialhorizont zu beherrschen. Es ist unzweifelhaft, dass zur Erwerbung der edlen Bildung ganzer Menschlichkeit, trotz alles Widerstreites der Reallisten und Philantropisten, kein anderer Weg sich erfinden lässt, als durch ein gewisses umfassendes Material historischer, linguistischer und mathematischer Kenntnisse; was ausserdem noch von sinnlich-leiblicher Seite hinzukommen muss, um die edle Menschheit zu vollenden, fügen wir hinzu, sobald wir uns über das Verhältniss jener drei Grundpfeiler der humanen Bildung verständigt haben. Dieses Verhältniss nämlich ist noch immer der Streitpunct, an dem sich die Differenz der Individualitäten, der Bildungsstufen, des Bedürfnisses entweder einzelner Gymnasien oder ganzer Provinzen und Länder offenbarte. Allgemein steht der Vorrang des Linguistischen Unterrichtes fest: er nimmt den grössten äusseren Raum der Unterrichtszeit, die tiefsten geistigen Kräfte der Jugend in Anspruch, und mit Recht. Aber dieses Quantum selbst schwand um so mehr, je mehr die übrigen Disciplinen, sei es durch gesetzliche Bestimmungen und allgemeines Bedürfniss, oder durch die individuelle Richtung der Schule und des Lehrers, sich den linguistischen Studien gegenüber erheben und möglichst coordiniren wollen. An den mir bekannten norddeutschen Schulen nimmt der gesammte Sprachunterricht, das Französische eingeschlossen, mehr als die Hälfte der wöchentlichen Stunden ein; dem Lateinischen fällt ungefähr ein Viertel zu; die Mathematik nimmt etwa ein Zehntel oder Elftel, oder mit der Naturkunde zusammengerechnet, ein Siebentel für sich. Die übrige Zeit ist in Religion und Geschichte verschieden vertheilt, je nach Massgabe der Altersstufen oder der speciellen Unterrichtsanstalten. In Emden schwankt die Gesammtzahl der Stunden zwischen 38 und 33; der Sprachunterricht umfasst sieben Sprachen, wo-

von jedoch das Holländische und Hebräische facultativ sind, und das Englische nur den Nichtgriechen verpflichtend.

Wer die Musterkarte einer gegenwärtigen Schule mit denen vor 30 Jahren vergleicht, oder auch nur mit heutigen von den deutschen Klosterschulen oder gar englischen und französischen, der wird, zumal wenn er nicht in das practische Schulwesen selbst initiirt ist, voll mitleidigen Erstaunens die fröhliche Jugend beklagen. Und von Schulmännern hört man auch hie und da ein ähnliches Wort. Vorzüglich trifft der Tadel die Masse der Gegenstände, die Zahl der Unterrichtsstunden und die ausgedehnten Privatarbeiten der Schüler. — Von den ersten, den Gegenständen des Unterrichts, lässt sich schwerlich etwas abdingen, wenn nicht der gegenwärtige Stand der Bildung überhaupt erschüttert, und ihre gerechten Forderungen vernachlässigt werden sollen. Höchstens entschliesst man sich, allenfalls das Englische oder Hebräische als entbehrlich aus dem öffentlichen Unterrichte zu verbannen; wer den Gymnasialstandpunkt noch strenger absondern will, wirft allenfalls noch den Gesang, das Zeichnen und Schreiben hinaus, um es den Volks- oder den Privatschulen zuzuweisen. Könnten wir uns wirklich so absondern — welche Isolirung indess den Gymnasien in mehreren Rücksichten schädlich sein würde — so hätten wir zwar an Zeit gewonnen, aber das specielle Bedürfniss würde sich dann durch zeitraubenden Privatunterricht rächen, und der grossen Masse der Schüler wäre wenig geholfen. — Sind wir demnach überzeugt, dass weder dem linguistischen noch dem historischen oder mathematischen Unterrichte etwas abgedungen werden kann, wenn nicht die Gesammtbildung in Gefahr gerathen soll, so werden wir untersuchen müssen, ob den speciellen Fächern eine solche Zahl von Unterrichtsstunden unentbehrlich sei, wie sie heutzutage im Durchschnitt darauf verwandt wird. — Als mittlere Durchschnittszahl ist in Norddeutschland lange Zeit die 32 angenommen; in Gotha war (bis zum Jahre 1828, so viel mir bekannt), die Gesammtzahl der wöchentlichen Stunden in den oberen Classen 26, nämlich des Morgens 3, an 4 Nachmittagen je 2 Stunden; und doch fehlte weder irgend ein Gegenstand der neuern Schuldisciplinen noch die Maturitätsprüfungen. In Hildburghausen schwankt die Stundenzahl (Progr. von 1840) nach den einzelnen Classen zwischen 29 — 36; die höchste Zahl hat die Quarta, die niedrigste Secunda und Sexta. Da nun die beiden

genannten thüringischen Gymnasien, deren Muster (wie ich nach Hörensagen berichte) die übrigen derselben Gegend folgen, mit kleinerer Stundenzahl dieselbe Arbeitsmasse bewältigen, so fragt sich, ob wir Norddeutschen unserer Jugend nicht solche Raschheit und Gewandtheit der Auffassung zutrauen dürfen, wie ihren südlicheren Brüdern, oder ob wir vielleicht in einem oder anderen zu viel fordern. Ueber die Fassungskraft ist schwer vergleichend zu urtheilen; sind die Thüringer im Durchschnitt lebhafter und regsamer, so ist dagegen der Norddeutsche verständig, willenskräftig, hartköpfig, und so mögen sich die provinciellen Neigungen und Richtungen wohl ausgleichen. Der classische Unterricht z. B. welcher auf manchen norddeutschen Gymnasien* in den oberen Classen 14—16 Stunden in Anspruch nimmt, hat in Thüringen nicht mehr als 12—14. Da heisst es denn hie und da, dem Plattdeutschredenden werde sowohl die hochdeutsche Sprache als die fremden, namentlich classischen, schwieriger. Gleichwohl haben wir treffliche Latinisten, soweit diess dem Gymnasiasten erreichbar ist, und auch der hochdeutsche Schriftausdruck gewinnt oft ziemlich rasch eine gewisse Schärfe uud Festigkeit, weil die Schriftsprache als erlernte durch Reflexion gewonnene dem Norddeutschen gleichsam eine Eroberung des Willens ist. In diesem Punkte steht freilich Ostfriesland und Meklenburg noch am weitesten zurück, und deshalb kann von dem deutschen Unterrichte dort nichts verkürzt werden, ausser wenn man dem bekannten Grimm'schen Grundsatze gemäss den Unterricht in der Muttersprache überhaupt zu verbannen räthlich findet. Gewiss ist, dass durch die Interpretation deutscher Classiker, welche seit ungefähr 12 Jahren allgemeiner eingeführt ist, zwar das Bewusstsein und die Gedankenschärfe zugenommen, dagegen die jugendliche Frische in dem Ergreifen nationaler Kunstwerke, die erste duftige Begeisterung in dem Berühren und Hineinleben ohne pädagogisches Lenkseil seltener geworden ist. — Nehmen wir indess die allgemeine Stundenzahl einst-

---

* Celle 8 lat., 6 griech., Gesammtzahl aller wöchentlichen Stunden 29—37 (nach den Classen verschieden). Rinteln: lat. 9, griech. 6, Gesammtz. 29—34. Emden I.: lat. 9, griech. 7; II.: lat. 9, griech. 6, Gesammtz.: I. 35, II. 36. Ilefeld: lat. 8, griech. 5, Gesammtz. 30. Hanau I.: lat. 7, griech 5, Gesammtz. 29. Hildburghausen I.: lat. 8., griech. 5, Gesammtz. 31; II.: lat. 8, griech. 4, Gesammtz. 30. Hersfeld: lat. 9, griech. 6, Gesammtz. 32.

weilen auf 32 feststehend an, so ist leicht zu erweisen, dass die Jugend durch sie nicht überladen wird, wenn das Verhältniss der Privatarbeiten der Schüler einer vernunftgemässen Norm unterworfen wird.

Diess ist einer der wichtigsten Puncte: ein Angelpunct, um den sich die Hälfte des Gymnasiallebens dreht, und an dessen richtiger Behandlung die Bildung, Gesundheit und Menschlichkeit unserer Pflegebefohlenen hängt. — Niemand wird zweifeln, dass um den Schulunterricht fruchtbar zu machen, der Privatfleiss der Schüler eintreten, und sie also zu einer gewissen Masse eigener Arbeiten verpflichtet werden müssen. Wir unterscheiden nach den gangbaren Rubriken Präparation, Repetition, Exercitium, freie Arbeiten. Die ersten drei sind für alle Stufen gleich unentbehrlich: nur muss man sich im Allgemeinen über die Ausdehnung der Arbeiten und im Besonderen über die Verpflichtung zu einzelnen Fächern verständigen. Die gesammte Zeit für die häuslichen Arbeiten ist bei 32 öffentlichen Stunden auf täglich 3 Stunden angeschlagen, billig, indem dann höchstens 9, wenigstens 7 Stunden, also durchschnittlich 8 Stunden täglicher wissenschaftlicher Arbeit zu nehmen sind. Diess ist genug und muss hinreichen; wo nicht, so ist die Einrichtung fehlerhaft, überladen, ein Unrecht gegen die Jugend. Die tüchtigsten Geschäftsmänner wissen, was es heisst, 12 Stunden täglich arbeiten: wer sich in der Rechnung nicht täuscht (denn nur zu oft werden 12 Stunden auf dem Bureau unrichtig für volle Arbeitsstunden gerechnet), der weiss es aus eigener Erfahrung, dass dieses Maass wenigen Männern in der besten mittleren Zeit der Vollkraft, die sich ungetrübter Gesundheit erfreuen, gegeben ist. Man übersehe auch nicht die von allen Naturkundigen anerkannte Wahrheit, dass geistige Arbeit den Körper mehr anstrengt, als körperliche. Braucht nun der ausgebildete Mann — mit sehr wenigen Ausnahmen ungewöhnlicher Kraft — die Hälfte der 24 Tagesstunden zu Schlaf und Leibespflege, so ist dem Jugendalter nach billiger Rechnung ein Drittel, höchstens drei Achtel zuzumuthen. Dass auch einmal ein ausserordentlicher Fall ein Mehreres verlange, gestehen wir zu: die Normalzahl jedoch muss durchaus auf 8—9 Stunden täglicher Geistesarbeit gebracht werden.

Man sollte meinen, diess läge auf der Hand und bedürfe keiner Mahnung. Nun sind aber Fälle bekannt, dass Secundaner

und Primaner an manchen Schulen 4—5 tägliche Privat-Arbeitsstunden nöthig finden, um den Anforderungen aller Lehrer zu genügen, zumal wenn eine Schule das Glück oder Unglück hat, lauter tüchtige energische Männer zu haben, denen ihr Fach ein Heiligthum ist, ein Evangelium, das sie aller Welt verkünden wollen und müssen. Der classische Interpret verlangt gründliche, in das Innere dringende Präparation und Repetition, der Mathematiker Repetition und Erfassung des Entwickelungsganges seiner Abstractionen, der Historiker Memoriren der Facta und lebendige Reproduction des Zusammenhanges; und dazu nicht selten jeder unter ihnen eine schriftliche Arbeit. Ich weiss mehrere Schulen zu nennen, in denen die Oberclassen wöchentlich 6 schriftliche Arbeiten liefern, ungerechnet 3—4 andere, welche halbmonatlich, monatlich oder vierteljährlich abgeliefert werden: Tertia hat 5, die Unterclassen schon 4 wöchentliche in verschiedenen Sprachen abzugeben. Rechnen wir zu diesem, was mit eigentlichen Herzenswünschen der einzelne Fachlehrer verlangt, dauernde subjective Versenkung des Schülers in seinen Stoff — und dann noch ausserdem die Anforderungen musikalischen Unterrichts, und wenns hoch kommt, des Tanz- und Turnlehrers — — dann liesse sich bald durch den einfachsten Calcul nachweisen, dass ein Tag von 30 Stunden nicht ausreichen würde, um diesen Gigantenkampf auszukämpfen. Glücklicherweise ist die Jugend leichtfertig genug, hie und da ein Stückchen Arbeit abzukippen, wo es angeht; auch lassen sie sich (ich stimme bei) schwer überzeugen, dass Tanz, Musik, Turnen, Spazieren und Balgen entbehrliche Beschäftigungen seien. Nur leider finden sich manche gewissenhafte Schüler durch jene Anforderungen schon so sehr beengt, dass sie allen zuletzt genannten παρέργοις keine Zeit widmen zu können gestehen. Von freiem Erguss eigener Laune, von frohem selbständigem Genuss jugendlicher Träumereien, von eignen, wenn auch verfehlten poetischen Schöpfungen, von stillem begeisterten Ergreifen der grossen Geisteswerke unserer Classiker will ich gar nicht reden, um nicht in den Geruch der Ketzerei zu kommen; aber wehe that mir's doch, als ich von zwei Dritteln der heutigen Primaner aus eigenem Munde erfuhr, wie wenig sie von Schiller wussten, den sie nicht Zeit hätten zu lesen, ausser in den officiellen Interpretationsstunden. Als wir, die wir heute Männer sind, zur werdenden Jugend gehörten, da wussten wir

im 20. Jahre den Schiller auswendig, und mancher machte wohl oder übel sein Verschen dazu; das war auch nicht so ganz schlimm.

Absichtlich habe ich die eigentlich sogenannten Privatarbeiten, d. h. deutsche Aufsätze, Auszüge aus Schriftstellern u. s. w. noch nicht erwähnt. Dass freie Aufsätze überhaupt ein Schaden seien und dergleichen Aufgaben über die Schule hinaus gingen, ist seit Voss wohl nicht wieder behauptet worden. Wir wissen zwar, dass Göthe und Schiller ohnedas fertig geworden sind, erkennen aber eben so sehr die Verpflichtung heutiger Zeit, dieses wichtige Bildungsmittel Allen in die Hand zu geben, und nicht allein die Auserlesenen zu der Fähigkeit hinzuführen, ihre Gedanken in angemessener edler Form zu gestalten. Dabei fürchten wir auch nicht, wie Voss, den pruritus scribendi bei der Jugend zu erregen; denn endlich hält sich doch der wahre Kern des Menschen starr und unberührt gegen alle Zuchtruthen, und so brauchen wir kein Meer von Schriftstellern zu fürchten, wenn wir die Jungen zur Aussprache und Gestaltung des dunklen Innern bewegen. Aber sogenannte freie Arbeiten, d. h. selbstschöpferische von nicht allein positivem Inhalte, müssen mit möglichster Discretion gefordert werden. Vor dem Anfange der Pubertät — also nach unseren Zuständen vor Secunda und Prima — ist die eigne Schöpferkraft auch in geistiger Hinsicht sehr sparsam, selbst bei hochbegabten Genien. Also lasse man die Buben in Tertia und Sexta nicht über Abstractionen deräsonniren, die sie noch nicht an eigener Haut erfahren haben. Dort müssen die deutschen Aufsätze, wenn sie durchaus unentbehrlich sind, nicht über den nächsten positiven Stoff hinausgehen; auf den untersten Stufen ist die wörtliche Nacherzählung, ja Abschrift aus einem Buche allein förderlich, schädlich aber das Geschwätze über Unverstandenes. — Ausser jenen freien Aufsätzen wird nun sogar noch auf einigen Schulen zeitweise das Privatstudium eines grösseren Abschnittes aus einem Classiker empfohlen, und hierüber wiederum schriftlich Rechenschaft gegeben. Diess ist ein Frevel an der Jugend. Wem der Wissenschaftstrieb nicht tief im Blute sitzt, der wird durch solche Gängelei, durch diesen Raub an seiner eignen freien Zeit eher entfremdet, als herangezogen; dem talentvollen Individuum mag die Anregung, sobald sie seine innerste Neigung trifft, zuweilen förderlich sein; obgleich sie auch hier,

je freier, d. h. ohne Lehrers Fingerzeig, ergriffen, desto wirksamer sein würde. Bei dem wirklich Genialen wird zu jener Entfremdung gar leicht ein lebendiger Hass gegen die aufgedrungene Arbeit hinzutreten, wenn sie nicht in ihm selbst schon präformirt war.

Diese Ansicht, durch Privatarbeiten der letzt erwähnten Art, namentlich für die Ferien, den letzten Rest freier Selbstentwickelung, der unserer Jugend noch geblieben, völlig zu entreissen, beruhet auf einer anderen, die sich für eine tiefere ausgibt, und die wir deshalb als die verderblichste an der Wurzel angreifen müssen. Da heisst es denn vorab — man könnte es das Schiboleth vieler pädagogischen Enragés nennen —: „Wir wollen den ganzen Menschen ergreifen: der Schüler sei nur Schüler, er gebe sich mit ganzer Andacht und Ergebung dem Geschäfte seiner Bildung hin, so wird ihm all diese Arbeit Lebenslust werden, und das Ideal des vollkommenen Schülers, so weit diess menschenmöglich, erreicht!“ — Leider ein Schnitzer in thesi! der das ganze kostbare Gebäude über den Haufen wirft. Der Schüler ist nicht blos Schüler, ist nicht mit Leib und Seele an die Pädagogik verkauft: er ist ein Mensch, und das ist nicht sein schlechtestes Theil. Er ist Mensch, und jung: die sinn-geistige Reizbarkeit von tausend fremden Kräften umringt, von unendlich wogenden Gestalten bezaubert, von strömendem Leben überwältigt — sie will sich ihr eignes Reich erst erobern, den Boden erst suchen und befestigen, auf dem dereinst zu beharren ist. Viel können wir geben — aber das Beste, Innerste muss er hinzubringen, und selbst täglich von Neuem erwerben; dieses Beste lehrt keine Schule. „Es gibt mehr Dinge zwischen Himmel und Erde, als wir in unseren — Schulen träumen!“ — Warum ist der Engländer meist selbständiger, freier, männlicher als der Deutsche? Das ist nicht allein der Ausdruck der historischen Nationalitäten; — es ist eben so sehr das auf ihnen erwachsene Erziehungssystem beider Völker. Wir können das englische Schulwesen im Allgemeinen natürlich nicht in Schutz nehmen, da es mit dem unseren weder an Tiefe noch an Reichthum verglichen werden kann. Aber in diesem einen Puncte können wir von unseren alten Stammesbrüdern lernen, dass sie nicht zu viel erziehen; jenes ewige hastige Di-rigiren — (man hat sich den Calembour erlaubt, di-rigo nach Analogie von di-ripio mit: in

Stücken, entzwei regieren zu übersetzen) ist ihnen fremd. Der Engländer behandelt die Schüler strenge, und diese stehen in ziemlicher Entfernung von der ernsten Abgeschlossenheit der Lehrer, während z. B. der italienische Institutor, Gubernator und Prefetto etc. wetteifernd das Ihre thun, in das Innere des Zöglings einzudringen, und es mit allen seinen Neigungen und Bestrebungen zu bewältigen. Unsere deutschen Pädagogen thun es diesen letzteren getreulich nach, wenn sie aus lauter Menschenfreundlichkeit nichts als ihr edles Bild in dem Gemüthe der Schüler abzudrücken suchen. Der Erfolg der englischen Erziehung zeigt selbständige Charakterstärke; der Mensch wird gebildet, dem Gesetz unterworfen zu sein und der Freiheit zu dienen, während man anderswo den leidenden Gehorsam ohne Selbstbestimmung als Ergebniss der Gängelei gar häufig erkennt. (S. Friedemanns Paränesen I, 276). Alle Lehre und Schule ist Mittel, nicht Zweck, und hat nach dem Ziele hinzuarbeiten, dass der Schüler selbständig, sie selbst entbehrlich werde. Wenn wir nun auch im praktischen Schulleben wie in anderen Lebenskreisen das Mittel einstweilen der drastischen Wirksamkeit halber scheinbar zum Zwecke machen, so müssen wir als vernünftige Menschen, die sich ihrer Zwecke wahrhaft bewusst sind, zugleich über unseren beschränkten Augenblick hinweg zu sehen wissen. Diess geschieht aber nicht, wo der arme Junge mit Haut und Haaren zum Dienste der Scholastik verspeist wird. Ist der Lehrer ein Mensch, der da heirathet und Kinder zeugt, geselliger Lust geniesst, eventualiter studirt, Zeitungen liest und etwas weiter schaut als in die vier Wände des Schulzimmers, nun so gönne er auch der Jugend ihr Reich — ein stilles, heimliches Reich voll reicher Träume, Hoffnung und Genuss, das die fremde Hand nicht berühren kann, so sehr sie auch täglich daran rüttelt; wo sie es aber wirklich durchsetzt, etwa ein Aussenwerk, eine Vormauer zu durchbrechen, da stürzt leichtlich ein Bollwerk der Kraft mit dahin. Wir sprechen mit Entsetzen von einem Juristen, der zur ausgedörrten Acte, von dem Geschäftsmanne, der zur Registerlinie geworden ist: ist ein wandelndes, verknöchertes Exercitium etwa besser? — Und die Herren der Menschheit waren jederzeit, ausser, neben und vor ihrem einseitigen Fache, in dem sie par excellence arbeiteten, vorab ganze Menschen: Hegel, Göthe und Napoleon haben auch ihr stilles Kämmerlein gehabt,

wovon in den Blättern der Universalhistorie nichts geschrieben stehet.

In die Kategorie der Privatarbeiten scheinen auch die Ferienarbeiten zu gehören. Es ist ganz gut und löblich, wenn man dem Schüler eine Zeit von 3—4 Wochen, zumal die lockenden Sommerferien, nicht zum Verderben hingeben, wenn man ihn in der Gewöhnung der Arbeit festhalten und in dem bereits Gewonnenen bestätigen will. Aber es finden Ausnahmen statt. Eine Familie unternimmt eine grössere Reise, die die Ferienzeit ausfüllt; die Zöglinge der Schule werden nach ernstlicher Rücksprache mit dem Lehrer für diessmal dispensirt; das wehrt auch der härteste Erzschulmeister nicht. Hier liegt es nun sehr nahe, dass sich die Daheimgebliebenen, denen das Schicksal die Reise versagt, über Verkürzung beklagen. Sind die Ferien mein, sollen sie ein eignes Leben neben der Schule bedeuten, spricht der Gebannte — nun so muss ich sie auch als ehrliches unverkürztes Eigenthum empfangen. Kann ich nicht reisen, so will ich jeden Tag zwölf Stunden herumschweifen in Flur und Berg! — oder auch — es sind ja Ferien — meine Gedanken eben so lange reisen lassen, wie jene Beglückten ihre leibliche Existenz. Gegen dieses Räsonnement ist gar nichts einzuwenden, da selbst der Neid, den man etwa tadeln möchte, auf dem einfachsten Calcul beruht, und es sonst als Regel gilt, alle Schüler gleichmässig zu belasten. Und selbst wenn die Ferien die entgegengesetzte Wirkung thäten, bei geistvollen Leichtsinnigen als mässige Schlenderzeit einen ungünstigen Einfluss zu hinterlassen, so könnte auch dieses der allgemeinen Bildung auf indirecte Weise zu Gute kommen, indem sich eben bei diesen, denen die Ferien am gefährlichsten sein müssten, endlich die Sehnsucht nach Arbeit und Schule am dringendsten einfindet. Immer besser, durch eignes Bedürfniss, selbst auf dem Wege des Irrthums, zum Vernünftigen getrieben zu werden, als sein Leben lang am Lenkseile zu laufen.

Aber wir haben schon im Voraus zugestanden, dass die Jugend nicht weichlich vor der Arbeit gehütet werden soll, und dass von den gerechten Forderungen der Zeit nichts abgedungen werden kann. Wäre es unmöglich, diese zwiespältigen Ansprüche der jugendlichen Selbstentwickelung und der Bedürfnisse heutiger Bildung auszugleichen? Es muss erreichbar sein, hier wie überhaupt in allen Gebieten wahrer Sittlichkeit Gesetz und Natur,

Freiheit und Nothwendigkeit in Uebereinstimmung zu bringen; und erreichen wir es nicht sogleich, so ist es immer das Postulat, das der Vernünftige zu verwirklichen strebt. Zunächst und vor Allem muss es die Methode zwingen, und der Lehrer an Intension ersetzen, was ihm an Extension des Unterrichtes genommen wird. Schon dieser äussere Gewinn der Nützlichkeit und Raschheit des Unterrichtes muss dem ernsten liebevollen Lehrer die Methodik wichtig machen, auch wenn er gar nicht aus reinem wissenschaftlichem Drange und um der inneren Nothwendigkeit willen die Methode suchte. Damit wir hier nicht in einen argen philosophischen Schnitzer gerathen, indem wir das Lebenvollste, Wissenschafterfüllteste, die rechte Methode etwa gar ohne innere Theilnahme und geistig-sittliche Nöthigung als möglich anzunehmen scheinen, bedarf es einer weiteren Erläuterung in Beziehung auf das Fachlehrerthum. Es ist ein grosses Glück für eine Lehranstalt, wenn alle Lehrer Künstler in ihrem Fache sind: diesen wird die Methode weniger Schwierigkeit machen, vielmehr gewissermassen angeboren sein; denn Leben, Liebe, Begeisterung zu wecken, geradesweges in die Seele des vorliegenden Wissenschaftsstoffes hineinführen — das ist am Ende die richtigste Methode, und diese gelingt nur dem eingeborenen Genius; selbst persönliche didaktische Schwächen werden oft durch solchen Kern vertuscht, und es gibt Beispiele genug, wo ein genialer Fachlehrer ohne ausgezeichnete Redegabe oder energische Herrscherkraft doch den Hauptzweck, die Bildung der Schüler zu seinem Fache, erreicht hat. Nun sind aber, wie in allen übrigen Lebenskreisen, auch unter uns in jedem Fache Dilettanten und Laien genug, die man nicht alle auf einmal des Landes verweisen kann; vielleicht ist dieser Umstand sogar in gewissen Verhältnissen nicht so ungünstig, wie es scheint. Keineswegs wollen wir hier der Halbwisserei das Wort reden, die überall in der Welt Unheil gestiftet hat: die Ausübung einer ungehörigen, der innersten Natur unangemessenen Thätigkeit ist die πρώταρχος ἄτη von jeher gewesen. Aber im Schulleben müssen, zumal im gegenwärtigen Zustande, so mancherlei Thätigkeiten verwandt werden, und ihre äussere Oekonomie so wie ihre sittlichen Tendenzen machen so manche Modification nothwendig, dass es in einigen speciellen Verhältnissen nicht nothwendig, in anderen unmöglich scheint, dem Anspruche an gelehrte wissenschaftliche Fachlehrer etwa in dem Maasse zu genügen,

wie eine Universität. Wie viele sind denn unter unseren Gymnasialphilologen — denn mit diesem Brouillon-Titel pflegen sich im Allgemeinen ausser dem Mathematiker und modernen Linguisten die meisten Lehrer benennen zu lassen — wie viele sind unter ihnen, die sämmtliche 1500 Werke die aus dem classischen Alterthum auf uns gekommen, durchstudirt haben? Und das ist die Bedingung, an welche wenigstens Wolf den Ehrennamen des Philologen knüpft, nicht zu gedenken der archäologischen, mythologischen, paläographischen Kenntnisse, die dem ganzen Philologen unentbehrlich sind. Soll nun ein Schulmann, dem diese ganze Philologie nicht gegeben ist (und sie ist auch manchem renommirten Universitätsphilologen versagt) — soll er deshalb weniger Recht haben, den Cicero und Sophokles zu expliciren? Sollte sein Unterricht weniger fruchtbringend sein, wenn er nicht das Meer der Varianten durchschwommen und den Titanenkampf der Kritik durchfochten hätte? Ich weiss mehrere zu nennen, die ohne jenes unermessliche Rüstzeug an den Sophokles und Tacitus gingen, die hohen Geister jener grossen Todten gar wohl ergriffen hatten und den Schülern Liebe und Verständniss eröffneten, was mancher Grundgelehrte nicht konnte. Oder soll Niemand deutsche Sprache lehren, ohne den ganzen Grimm und die sämmtlichen Minnesänger durchackert zu haben? So werdet ihr in allen deutschen Gauen kaum 20 finden, die euren Buben ein erträgliches Deutsch beibringen; von diesen Zwanzigen auch schwerlich zwei, die sich mit Leichtigkeit dem schweren Geschäfte der Jugendunterweisung hingeben. Und eben so wenig ist von dem Gymnasialhistoriker zu fordern, dass er alle Quellen durchspähe, um den Schülern eine Ahnung von dem ungeheuern Leben der Völkerentwickelung zu geben, — oder von dem Religionslehrer, dass er als gründlicher Theolog alle Kirchenväter und Dogmatiken verschlungen habe. — Es ist an die triviale Wahrheit, dass das Gymnasium nicht lauter Grundgelehrte fordere, um so mehr zu erinnern, als wiederholentlich, und noch kürzlich durch den g. Redacteur dieser Blätter, mit Heftigkeit das Gegentheil gefordert ist, nämlich nichts als vollkommene Fachlehrer. Da diese Forderung an der Unmöglichkeit scheitert, und ausserdem das Gymnasium noch Pflichten zu erfüllen hat, die nicht reinwissenschaftlicher Natur sind, so versuchen wir, diese streitigen Tendenzen zu versöhnen, indem

wir das Wesen und die Natur des Gymnasiums als Kriterium aufrufen.

Hierüber ist jetzt, nach manchen streitigen Erörterungen vergangener Zeit, wenigstens soviel als Wahrheit anerkannt, dass es die Mittelschule zwischen dem allgemeinen Volksunterrichte und dem wissenschaftlichen Berufsunterrichte bedeute. Entspricht der niedere Volksunterricht der ersten Stufe sinnlicher Gewissheit, die Universität der letzten des selbstbewussten Gedankens, so ist der Mittelstufe des Gymnasiums die Darstellung des Geistes in künstlerischer Form zugewiesen. * Wenn nun auch, da das gesammte Unterrichtswesen einen tieferen Zusammenhang haben muss, die Unterclassen sich dem Volksstandpunkte, die oberen der Universität nähern, so muss doch der allgemeine Charakter des Gymnasiums immer seine künstlerische Natur bewahren, d. h. in sinn-geistiger Weise, mit Schönheit und Lebendigkeit muss der Gedanke verkündigt werden. Die reine Wissenschaft an sich verschmäht die Schönheit der Darstellung, und der begeisterte Lehrer derselben sucht den Jünger dem Bereich der Vorstellungen zu entreissen, nicht diese zu nähren oder gar in ihrer Form die Wahrheit zu bringen. Diess ist der Punct, wo sich die Thätigkeiten des Gymnasiums und der Universität aufs Strengste scheiden. Wissenschaftliche Versenkung ist, wie jede einseitige Berufsthätigkeit, den Heranwachsenden unnatürlich und schädlich. Das bei erwachender Pubertät gesteigerte Nervensystem macht dieses Lebensalter reizbar, empfänglich, erfüllt es mit verworrenem unbestimmten Sehnen und versagt ihm die concentrirte, einem Ziele scharf zugewendete Kraft. Diese erwacht erst allmälig, sobald der Körper anfängt, Ruhe zu haben vor der gewaltigen Umgestaltung der Entwickelungsjahre. Es ist eine Sünde an der Natur, dieser Entwickelung vorzugreifen, und die Beweise der Kraft früher zu fordern, als sie selbst da ist. Desshalb ist es nun Sache des Gymnasiallehrers, dieser Stufe in ihrer eigenen Weise zu genügen. Es werden immer und überall in der Welt unter den Regierenden, Verwaltenden, Lehrenden etc. jene zwiefachen Neigungen sich bekämpfen, die in einem früheren Aufsatze (über Gymnasialdisciplin, September 1841 dieser Zeitschrift) als Per-

* Die ausführliche Begründung dieser tieferen Auffassung in dem trefflichen Buche von *Deinhardt*: „über den Gymnasialunterricht" — wird unseren Lesern bekannnt sein.

sönlichkeit und Wissenschaft einander relativ gegenüber gestellt sind. Dem Gymnasiallehrer geziemt vor Allem persönlich zu wirken, d. h. voll Ernst und Liebe die Jugend an die Seele des Wissenschaftsstoffes hinanzuleiten, nicht aber diese Anleitung als eine zielführende, erfüllende, den reinen Gedanken darstellende zu geben. Sind auch unter unseren Collegen ein Theil — sicherlich nicht der grössere — wirkliche Fachlehrer im eminenten Sinne des Wortes: so wird der bei weitem überwiegende Theil, wie jetzt die Sachen stehen, weit mehr Dilettant in dem zu lehrenden Fache sein.

Dieses verrufene Wort nehmen wir keinesweges in dem odiösen Sinne eines delectans, delectatus, Ergötzlichen, der mit Wissen und Geist es nur auf sein Privatvergnügen abgesehen hat. Vielmehr bedeutet es im edleren Sinne alle diejenigen, welche zwischen der Einfalt des sinnlichen Volkes und dem absoluten Bewusstsein des höheren Gelehrten in der Mitte stehen. Eines nur muss der Lehrer nicht dilettantisch getrieben haben: die allgemeine philosophische Vorbildung und die specielle Richtung auf Jugendunterricht; ihm muss sowohl der allgemeine Weltzustand, der Standpunkt seines Wissens klar sein, als die kraftvolle väterliche Liebe zur unvollendeten Menschheit, der Drang, die höchsten Güter den Unmündigen zu verkünden, inne wohnen. Mit diesen Gaben gerüstet, mag er immerhin lateinische Grammatik lehren, ohne Aristoteles' Kategorien, Hermeneutik und Rhetorik nebst sämmtlichen Grammaticis alexandrinis und romanis durchpflügt zu haben. Und namentlich heute wird es dem Dilettanten (ich wähle das Wort in der besten Bedeutung, weil sich kein treffenderes findet) leichter als jemals früher, mit redlichem Willen sich in eine Sache hinein zu arbeiten, die ihm ursprünglich ferner lag. Ist ihm durch philosophische Vorbildung überhaupt eine Ahnung von Methode aufgegangen, so wird selbst der fremde Stoff herangezogen und soweit überwältigt, dass er nicht ohne Nutzen unterrichten kann. Sind dann alle die methodischen Versuche, die wissenschaftlichen Bearbeitungen bekannter Stoffe, die uns jetzt so unermesslich zahlreich vorliegen, vergeblich gewesen? Soll ich, um Grimm zu verstehen, noch einmal Schritt für Schritt im dunklen Schachte zurück steigen, um ihn zu controliren? An der Grammatik liegt der Stufengang der Forschung mitsammt ihrer Zurichtung für den Schulgebrauch recht vor aller Augen: von der hallischen Grammatik durch

Bröder, Buttmann und Zumpt nach Becker, Schmitthenner, Bopp und Humboldt — welche ungeahnte Fülle der Entwickelung! Es ist dem Gymnasialgrammatiker nicht zu verargen, wenn er sich an die letzten Entwickelungen hält — der innere Sinn und die wissenschaftliche Bildung muss ihm sagen, welche die letzten sind — und wenn er diese redlich verarbeitet und das Ergebniss der Arbeit der Jugend darbringt, so hat er fruchtbar gewirkt.

Aber neben jenem Dilettantismus, in dem sich eine ganze Natur des strebenden vollkräftigen Sohnes unserer Zeit nicht begnügen kann, wird sich immer noch bei irgend begabten Naturen ein eignes Reich finden, ja es ist nothwendige Voraussetzung, dass eine Besonderheit des Wissens da sei, wenn wir nicht fahle charakterlose Halbwisser in unsere Schulen einschwärzen wollen. Dieses sein Innerstes, Bestes soll er nicht zurück halten, sondern das sei seine Hauptthätigkeit; die Einsicht der Behörden wird Sorge tragen, dass diese Thätigkeit des Lehrers in seinem Fache gehörig verwandt werde. In diesem Sinne gestehen wir die Nothwendigkeit des Fachlehrerthums zu, nur nicht, dass aller Unterricht überhaupt demselben unterliege, denn diess würde nicht allein der gewöhnlichen unabweislichen Oekonomie der Gymnasien zuwider sein (man denke an die Ordinarien und ihre hohe pädagogische Pflicht), sondern auch zu leicht nach jenen Extremen hinführen, die wir vorhin als wissenschaftliche Ueberladung der Jugend bezeichnet haben.

Das ist der Punkt, von dem wir ausgingen, um von hieraus die Abhülfe der Bedrängnisse zu suchen, denen die Jugend bei allzugespannten Forderungen unterliegen müsste. Die Lehrer müssen ganz ihre Pflicht thun, so ist die Arbeit der Schüler halb gethan. Der Lehrer aber thut seine Pflicht, wenn er die sittlichen und wissenschaftlichen Zwecke der Schule mit voller Energie des Willens zu den seinigen macht, d. h. nach der sittlichen Seite hin seine ganze Persönlichkeit zum Pfande einsetzt, um den geistigen Sieg über die Jugend zu erringen, das wissenschaftliche Leben aber in der Weise zu erwecken sucht, dass er Sinn und Liebe zu den Heiligthümern der Menschheit hervorrufe, und mit Strenge zur Freiheit geleite. Hiedurch wird weder ein Widerspruch des sittlichen und wissenschaftlichen Lebens ausgesprochen, noch wird in dem Zwiespalt des Fachlehrerthums

und des Dilettantismus der geistreichen Ungründlichkeit die Bahn eröffnet. Denn jener Unterschied zwischen Sitte und Wissenschaft ist kein feindseliger Zwist, und wird bei dem echten strebsamen Gemüthe alle Tage ausgeglichen zur höheren geistigen Einheit; und der andere schlimmere Widerstreit zwischen Fach und Dilettantismus, Versenkung und Theilnahme, Liebe und Neigung mildert sich auch dem strengeren Blicke, wenn man Folgendes erwägt. In unserem übervollen höchst complicirten Civilisationsleben ist jede menschliche Thätigkeit für sich zu solchen Spitzen und Höhen ausgebildet, dass ein echter erfüllter Beruf nur in Einem möglich ist. Will man hieraus die Forderung ableiten, dass ein Einziger sich desshalb auch mit einem Einzigen durchaus begnüge, dass er in dem vorwaltenden Lebensberufe auch alle Lebensthätigkeit erschöpfe und das ausser dem Fach liegende — man kann das Alles ohne Unterschied als Dilettantismus bezeichnen — gänzlich fortwerfe: so erweist sich solche Forderung als unpraktisch, unnatürlich und unerfüllbar. Noch kein Musiker hat alle Instrumente mit gleicher Virtuosität gespielt: soll ihm desshalb verwehrt sein, neben dem Hauptexercitium seines Berufes auch in Anderes hinüber zu schweifen, was eben so erfreulich wie für die ganze Bildung erspriesslich sein kann? Es hat Goethe's Bildung durchaus nichts geschadet, sondern genützt, dass er sich dilettantisch mit Plastik, Malerei, Anatomie beschäftigte, und wenn ein tüchtiger Sprachkenner zwei, drei Sprachen nur obiter perstringiret, das ist ihm meist eigener Vortheil neben der Ergötzlichkeit. Würde das Wort von der Berufsabschliessung im ganzen bittern Ernste genommen, so dürfte keiner ein Buch lesen, das über seinen engen Horizont hinausläge, und dann hätten Goethe und Schiller umsonst gelebt, denn freilich werden sie nur von wahlverwandten Gemüthern ganz gefasst: gehören sie deshalb nur den Poeten an? Das eben ist die Grösse des Grossen, dass er sein eigenstes Gut der ganzen Welt zum Gebrauch hingibt, indem er es objectiv macht. Mit demselben Rechte nun, wie wir menschlicher Weise an allem Menschlichen Theil nehmen und geniessen was Zeit und Welt zum Genusse beut, so dürfen wir auch thätig, handelnd eingreifen selbst in denjenigen Berufsarten, die uns nicht angeboren oder durchgebildet sind. Sonst würde kein Vaterlandsvertheidiger aufstehen ausser dem Soldaten, und jeder fromme Mensch müsste sogleich Theolog sein; Benvenuto Cellini,

lini, der brave Goldschmidt, hätte nicht dilettantischer Weise Rom vor den Deutschen bewahren, und Aeschylus nicht bei Salamis kämpfen dürfen. — Wir halten es daher keineswegs für einen Schaden der Schule, wenn einmal ein Lehrer unterrichtet in dem, was er nicht bis auf den Grund ausgekostet hat. Allgemeine Bildung und redlicher Wille, auf eine tüchtige sittliche Grundlage gebaut, müssen die Masse und Tiefe des Wissens ersetzen; und sobald er auch nur die menschliche Theilnahme für die Grundzüge einer so hinzugebrachten Wissenschaft zu wecken weiss, so erfüllt er seinen Platz, und Niemand wird beweisen können, dass um Quartanern und Tertianern den Florian zu expliciren, man nothwendig Racine und Corneille und Rabelais. studirt haben müsse. * Ist nur als Grundlage des ganzen Menschen irgend ein bestimmter Beruf vorhanden, und dieser mit ganzer Energie ergriffen und bethätigt, so müssen aus ihm alle abgeleiteten Thätigkeiten Nahrung saugen; so wird ein ganzer Mensch aus dem einseitigen.

Die Uebertreibung des Fachlehrerthums hat die Uebertreibung der Ansprüche an die Jugend zur Folge. Eine Schule mit lauter vollkommenen Fachlehrern — ohnediess eine Chimäre — würde in die unsinnige Forderung gerathen, von jedem einzelnen Schüler diejenige geistige Fülle, Spannung und Regsamkeit zu verlangen, welche alle lehrenden Gelehrten zusammen genommen kaum haben können. — Um nun endlich einen bestimmten Plan oder sogenannten guten Rath zu geben auf jene wichtigen Fragen, die uns von Anfang beschäftigt haben, so scheint uns zur Milderung der Jugendarbeit der nächste Weg dieser zu sein, dass wöchentlich nicht mehr als 32 Unterrichtsstunden als Maximum aufgestellt, und an schriftlichen Arbeiten nicht mehr als 4 für die Oberclassen, 2 für die Unterclassen verlangt werden. Scheinen durchaus mehr als 4 erforderlich, so müssen die schriftlichen Arbeiten nicht in wöchentliche, sondern in monatliche oder halbmonatliche Aufgaben zertheilt werden; ohnehin geschieht dieses bei zahlreichen Classen oft schon um der Lehrer willen, und diese sollen doch billigerweise erst die zweite Rücksicht in Anspruch nehmen. Werden die Schülerarbeiten jedesmal

* Um Gotteswillen, Herr Collega, nur andre Beispiele, lassen Sie das Französische vorläufig aus dem Spiele. Es möchten sonst manche Lehrer des Französichen wieder wankend werden, die sich in der letzten Zeit alles Ernstes vorgenommen haben Französisch zu lernen. D. H.

gründlich corrigirt und die Verbesserungen dem Schüler während des Unterrichts wirklich zum Bewusstsein gebracht (man erzählt sich schreckliche Dinge, wie es in diesen Punkten hie und da gehalten werde!), so kann eine Arbeit so viel Gewinn ausliefern, wie anderswo zehen. Habt ihr der Jugend Leben und Kraft hinzugeben versprochen, so erfüllet den hohen Beruf mit Liebe und Vernunft, indem ihr weder tyrannisirt noch fraternisirt, sondern denkend und wollend wirket!

Und bei allen jenen Aufgaben der vielgeplagten Jugend haben wir noch eine vergessen. Wollen wir einmal der Jugend die Gelegenheit eröffnen, ihre allgemeine Bildung bei uns ganz zu empfangen, so darf die Leibespflege nicht fehlen. Wo keine Turnübungen eingeführt sind, müssen die Aeltern Sorge tragen, dass der Leib nicht unter den geistigen Arbeiten vernachlässigt werde. Die Turnanstalten werden jetzt häufiger, nachdem die Demagogenfurcht nachgelassen hat. Zur Heranziehung der Jugend, und damit keinem das köstliche Gut der Leibespflege entzogen werde, sind in einigen Staaten Gesetze erlassen worden, welche alle Schüler verpflichten, ausser wo Aeltern oder Aerzte ausdrücklich widersprechen. Es ist nun, der vorhin entwickelten Ansicht zufolge, nicht gut möglich, zu den gesetzlichen Unterrichtsstunden noch andere hinzuzufügen, ohne die Jugend unbillig zu beschränken und ihr alle Freude der Selbstentwickelung zu nehmen. Desshalb scheint uns nur einer von zwei Auskunftswegen möglich. Entweder es wird ein ordentlicher Turnlehrer, also ein Fachlehrer der Leibesübungen angestellt; und wo diess geschieht, da fordert die billige Rücksicht auf diese Liberalität der Behörden, dass alle Schüler zur Theilnahme gesetzlich verpflichtet werden, doch müssen dann von den öffentlichen Unterrichtsstunden einige, für den Sommer wenigstens, wegfallen, damit der Turnunterricht etwas Gründliches leisten könne. Man müsste nämlich für diesen Fall auf 4wöchentliche Stunden rechnen; das Baden, Reiten, Fechten, Tanzen aber, wo möglich unter demselben Lehrer, würde zu dessen ordentlichem Unterricht gerechnet, dürfte wenigstens nicht ausserhalb der verpflichtenden Stunden noch hinzukommen. Das Tanzen ist das Entbehrlichste, * wenn übrigens der Lehrer die Pflicht erfüllt, den Leib zur Kraft, Gewandtheit und Schönheit der Bewegung zu

---

* Le superflu, chose si nécessaire. (Voltaire). D. H.

erziehen; das Reiten fällt ohnediess weg, wo nicht eine öffentliche Anstalt die Kosten erleichtert. Es ist leicht einzusehen, dass die Leibesübungen nach so umfassendem Plane einzurichten nur unter besonders günstigen Voraussetzungen möglich ist, und sie desshalb wohl nur bei Pädagogien und Alumnaten ihre Stelle haben können, wo hinreichende Geldmittel vorhanden und die Zöglinge der Pflege der Anstalt gänzlich überantwortet sind. — Oder es wird, wie bei den gewöhnlichen städtischen Gymnasien schon die äusseren Verhältnisse gebieten, einem oder mehreren aus dem Lehrer-Collegium die Aufsicht anvertraut; dann ist nicht zu erwarten, dass ein gründlicher Cursus der Turnübungen durchgemacht werde; dagegen kann das Band zwischen Lehrer und Schüler sich befestigen, indem der Lehrer mehr an den Spielen der Jugend Theil nimmt und sie nur im Allgemeinen an Ordnung und Haltung gewöhnt. In diesem Falle muss das Turnen facultativ gelassen werden, zur Erholung dienen, zwar so, dass wer einmal Theil zu nehmen gesonnen ist, auch bis zu Ende aushalte, aber doch nicht wider Willen gezwungen sei, eine mehr freie Unterhaltung mitzumachen. — Von unendlicher Wichtigkeit wäre, wenn in allen deutschen Staaten ebenso, wie in Preussen, der Landwehrdienst die ganze Jugend ergriffe. In Hannover ist zwar, den deutschen Bundesgesetzen gemäss, die allgemeine Conscriptionspflicht für alle Unterthanen bindend, aber es ist so leicht, durch das geringste scheinbare Gebrechen — oder durch theologisches Studium — oder durch persönliche Rücksprache mit dem Arzte — oder durch erkaufte Remplaçanten — sich dem augenblicklichen Dienste zu entziehen und, wie es heisst, in die Reserve gestellt zu werden: dass für die sogenannten höheren Stände die ganze Wehrpflicht zum Scheine hinabsinkt. Wie anders in Preussen, wo es sich Jung und Alt zur Ehre rechnen, ihre Zeit als Freiwillige gedient zu haben! Wie wird Gemeingeist, Vaterlandssinn, Leib und Seele zugleich gestärkt durch diess wetteifernde Ringen nach dem Ehrennamen eines Gedienten! — Erst dann, wenn wir in Hannover eben so weit auch in diesem Punkte gekommen sind, wie Preussen seit einem Menschenalter — dann erst können wir sagen, dass die Bildung und Erziehung (nicht das Gymnasium allein!) den ganzen Menschen ergreife — und doch muss selbst dann noch Zeit erübrigt werden, dass der Jüngling die Arme frei habe, ein specieller Mensch, eine Individualität zu werden.

Nimmermehr soll weder Gymnasium noch Staat noch irgend eine Gewalt in der Welt das Recht sich anmassen, den Menschen zu verschlingen: wir sind weder Römer noch Griechen, sondern germanische Christen, die es wissen, dass neben, in und über aller objectiven Allgemeinheit dem Menschen eine Subjectivität gegeben ist, welche die Unendlichkeit in sich trägt. — Dieses Reich der unendlichen Subjectivität der Jugend zu vindiziren, da es unserer Tage nur zu oft in Gefahr steht, verkannt zu werden, waren die vorhergehenden Betrachtungen bestimmt. — Mögen es sich alle aufrichtigen Freunde der Jugend ernstlich vor Augen stellen, dass die Jugend zwar nicht vor jeder Anstrengung zärtlich gehütet werden darf, aber auch eben so viel Recht hat, ihren eignen Raum zu selbständigem Leben und Thaten zu fordern. Meint ihr etwa alle Klagen der Jugend und ihrer Freunde über die Ueberfülle der Arbeit zu widerlegen mit der Bemerkung, dass die Jugend sich jetzt nicht eben schlechter befinde als vor 100 Jahren; so lässt sich diess — wie gar manches Andere, — durch Beispiele recht wohl belegen. Denn gewiss, die Jugend ist zähe wie die Menschheit. Aber gedenket eurer eignen Jugend und verkümmert nicht euren theuren Pfleglingen angeborene Rechte. Man braucht keinen prophetischen Blick, um einer allzuwohlgezogenen Jugend ihr Schicksal zu weissagen. Um der Vernunft willen müssen wir einlenken, was auch eine statistische Beispielsammlung dagegen an zufälligen Daten aufbringen möge. Der Jugend ihr Recht!

Suum cuique!

Zusatz des Herausgebers.

Ich erinnere mich der Stelle nicht, auf welche der Herr Verf. des vorstehenden Aufsatzes sich S. 25, Z. 6 u. 5 v. unten bezieht, muss indess bemerken, dass ich dem, was man so obenhin das Fachsystem nennt, nie zugethan gewesen bin, so dass ich vollkommen mit S. 28 (Mitte) übereinstimme. — Ueberhaupt ist es mir eine Freude gewesen, in dem vorliegenden Aufsatze einen Gegenstand, den ich für hochwichtig halte (vgl. meinen Aufsatz: die grammatischen Kategorien, zweite Seite, Z. 16 v. u.), so trefflich behandelt zu sehen.

Bemerkungen
zu Hrn. Dr. Ruthardt's Kritik meiner Ansicht vom Unterricht in fremden Sprachen.

Vom Herausgeber.

Fortsetzung.

Hr. R. ist, obgleich er für die synthetische Methode auftritt, ein so feiner Analytiker, dass ich mich fast wundre, wie er den Begriff des „Vocabellernens" hat von den Grammatisten so unbesehens annehmen können. Auch der hätte eine sorgfältige Analyse verdient.

Bevor ich nun hier diese Analyse vornehme, muss ich ein Wort über meine Vertheilung des Onomatischen vorausschicken. Ich gebe dieselbe hier als ein Factum, das sich durch das Folgende rechtfertigen mag.

Der elementarische oder propädeutische oder anschauliche Cursus hat einen doppelten Lehrstoff: den nach grammatischen und onomatischen Rücksichten geordneten im Sprachbuche, dann die Lectüre im Lesebuche.

Es versteht sich von selber, dass im Lesebuche die Vocabeln bunt durcheinander stehen.

Theilweise ist das auch im Sprachbuche der Fall.

Und zwar schadet das nicht nur Nichts, sondern es muss so sein, weil der propädeutische Curs bei den fremden Sprachen, falls die Lernenden noch nicht Jünglinge oder gar Männer sind, die doppelte Aufgabe hat: 1. Einiges von dem zu thun, was das Leben für die Muttersprache vor der Schule thut, 2. diesen bunten Stoff zu ordnen. Weil wir in der Schule sind, so versteht es sich von selbst, dass diese beiden Momente nicht, wie bei Hamilton und Jacotot, aus- oder nacheinander-, sondern zusammenfallen. D. h. wir geben nur grammatisch organisirten Stoff.

Dieser grammatisch organisirte Stoff ist aber auch von einer onomatischen Organisation durchzogen. Es gibt in der Sprache unfruchtbare, arme, wenig bedeutende, und es gibt fruchtbare, reiche, vielsagende Wörter, z. B. mensa — pono. Ganz wie

in andern Dingen. Die Familien Habsburg, Bourbon, Hohenzollern, Dahlberg, Fürstenberg, Montmorency, Rothschild u. s. w., muss man kennen, so Paris, London, Berlin u. s. w., die Familien Müller, Schneider, Schulz; die Oerter Treuenbriezen, Buxtehude, Panckow u. s. w. kennen zu lernen, ist früh genug, wenn man zufällig damit zu thun bekommt. Nun gibt es in jeder Sprache eine Anzahl solcher wichtigen Wörter mit weitläufiger Verwandtschaft, und die Bekanntschaft mit diesen soll methodisch gemacht werden.

Ich habe schon in früheren Artikeln den Vorschlag gemacht, zuerst mit den Stammvätern dieser guten Familien bekannt zu machen (mittere, ducere, facere, dicere etc.) und zwar zunächst das Stammwort in seiner ursprünglichen Bedeutung auftreten zu lassen; dann die verschiedenen Bedeutungen dieser Stämme aufzuweisen, dann die Collateralen, die Descendenten und die Alliirten (dux, ductus, ductor; ab-, ad-, circum-, con-, de-, di-, e- (III et I.), in-, intro-, ob-, per-, prae-, pro-, re-, se-, sub-, tra(ns)ducere, con-, de-, introductio etc.) aufzuführen, und zwar zuerst wieder in der ursprünglichen, dann in den verschiedenen Bedeutungen.

Wie wenig also schon hier, im Elementarcurs, der reiche Gewinn des Vocabelnlernens nach etymologischer Ordnung verloren geht, ist klar. Allerdings ist auch, und ganz besonders bei mir, auf die mittleren Classen gerechnet. Was aber die Belehrung über die verschiedene Bedeutung der Wörter betrifft, so bitte ich, in dem franz. Sprachbuche (ich gebe die Seitenzahl nach beiden Aufl. an) nachzusehen, wie dort verfahren ist: S. $\frac{104\ N.}{111\ A.}$: vouloir, répondre, feindre, S. $\frac{112-113}{119-120}$, jouir, jouer, convenir, juger, S. $\frac{116-117}{123-124}$: prendre, suivre, charger, S. $\frac{121-123}{129-130}$: souvenir, rappeler, mêler, réjouir, (s')apercevoir, occuper, comporter, S. $\frac{129-131}{136-137}$: flatter, affronter, égaler, remercier, secourir, jouer, joindre, répondre, accuser, apercevoir, manquer, servir, assister, chasser, tenir, S. $\frac{150}{156}$: sécher, mûrir etc.

Nicht alle Wörter der Sprache müssen vorkommen, wie es denn auch nicht möglich wäre, aber eine Anzahl der wichtigsten: der Zweck ist ein doppelter: einmal lernt der Schüler eben diese Wörter gründlich kennen, dann wird er auf anschauliche Weise zum systematischen Studium der Onomatik vorbereitet.

Diess tritt dann in den mittlern Classen auf, und nun hat das etymologische Vocabelnlernen einen Boden. Sind z. B. auf

der elementarischen Stufe nur fünf und zwanzig zahlreiche und weit verzweigte Familien allseitig betrachtet und ist an ihnen gemerkt worden, welche Veränderung die Vor- und Nachsilben ab-, ad, con-, de- etc., ilis-, bilis etc. in die Bedeutung des Stammes bringen, dann hat die Aneignung der übrigen Wörter keine Schwierigkeit mehr, wenn anders gleichzeitig viel und gut gelesen und dabei fleissig componirt wird. Bei dem französischen Unterrichte in den mittlern Classen, den ich gebe, habe ich für meine Person selten darüber zu klagen, dass ein Wort, welches nicht ein unbedingtes Primitivum ist (z. B. Rococo), nicht verstanden werde, dagegen bringen die Schüler, weil sie den Instinct der Analogie haben, manchmal ein ganz richtig gebildetes Wort in ihren Arbeiten, das nur zufällig nicht im Dictionnaire steht, sei es, dass die Franzosen den Begriff entweder noch nicht, oder ein Adoptionswort dafür haben, z. B. von compter, calculateur. *

---

* Man braucht kein Schüler, zudem ein Schüler in einer deutschen Schule zu sein, um solche Dinge zu erleben. So schreibt *Villers:* „Un peu plus haut ma plume trop hardie vouloit écrire énervement. Le code de l'Académie m'a averti (wir deutsche Autoren schreiben, ohne dass der Adelung auf dem Tische liegt) que nous n'avions relativement à cette idée principale que le verbe énerver. Pourquoi n'avons-nous pas énervément, adverbe? énervement, substantif, l'état, d'être enervé? énervation, l'action d'énerver?" Eben weil die französische Sprache durch eine verschrobene Civilisation hat zu einer todten Sprache gemacht werden wollen (ein heutiger Latinist darf nur die in den Classikern noch vorhandenen Wörter gebrauchen, keine neu bilden) und es noch lange, lange Zeit kosten wird, wenn es überhaupt nicht schon zu spät ist, bis die französische Sprache wieder im Flusse ist, eben darum ist das Französischschreiben so mühsam, fast so mühsam, wie das chinesische Ceremoniel. Es ist gar zu Vieles rein zufällig, rein positiv. Dass Corneille getadelt wurde, als er statt des gebräuchlichen indompté, invaincu bildete:

Vous êtes invaincu, mais non pas invincible,

mochte hingehen; der Grund, das Wort sei neu, war freilich dumm, aber der doppelte Nasilismus in dem Worte empfiehlt es nicht. Dass aber, z. B. zu invincible, vincible, zu invulnérable, vulnérable, dass explicable, exprimable, placable, exorable etc. fehlt, während die Negationen da sind (Corneille fehlte wieder, als er Cinna sagen liess: Rendez la, comme à vous, à mes voeux exorable, wozu Voltaire bemerkt: exorable devrait se dire): das muss eben einfach gemerkt werden, und hilft da die Analogie nicht. Wer sollte glauben, dass erst *Segrais* das Wort impardonnable, *Corneille* félicitation und *Balzac* kurz vorher das Verb dazu: féliciter bildete? Dass das Wort bienfaisance, von Vaugelas oder dem Abbé Saint-Pierre gebildet, nicht zweihundert Jahre alt ist? Balzac wurde seines féliciter wegen angefochten, er meinte aber (in einem Briefe an L'Huillier):

Nicht, weil ich dächte, der Knabe sähe eine isolirt gelernte Vocabel als ein an sich Isolirtes an — einen solchen Dummkopf dürfte es nicht geben, — bin ich gegen das Vocabellernen, sondern darum, weil Vocabeln, mit Ausnahme der Namen für sinnliche Dinge (mensa, Tisch) gar nicht isolirt zu lernen sind, dieses Lernen eine schmähliche Täuschung ist.

Sehen wir den Begriff der Vocabel einmal an.

Zuvörderst wird mir auch der beschränkteste Grammatist, so wie er selber die Sache begriffen hat, zugeben, dass es unendlich besser ist, wenn der Schüler erfährt, was die fremde Vocabel bedeutet, als wenn er nur hört, was sie bezeichnet. * So lange ich von einer Vocabel weiter nichts weiss, als dass sie dieses oder jenes Ding oder dieses oder jenes Geschehen, das wir so nennen, so ausdrückt, ist sie mir wie mit Brettern vernagelt; erst wenn ich weiss, was sie bedeutet, d. h. wenn ich die Beziehung zwischen dem Namen und der Sache, den Grund der Benennung erfasst, wenn ich eingesehen habe, wie die Sprache die Sache nimmt, erst dann wird sie mir durchsichtig, verstehe ich sie aus dem Grunde. In dem Stücke, das ich heute Morgen mit der zweiten Gymnasii las — dieselbe entspricht etwa einer norddeutschen Tertia Gymn. — kamen die Wörter malade, plaisir, ecuyer, envoyer, routine, probable, arriver und équiper vor. Lernen nun die Schüler nicht mehr, als dass diese Wörter Aequivalente für unser krank, Vergnügen u. s. w. sind, so ist es eben ein Elend und das beliebte Reden von dem Geistbildenden des Sprachunterrichts weiter nichts als eine leere Phrase. Die Schüler lernen aber mehr: malade ist male aptus, (wie wir sagen: schlecht zu Wege), plaisir ist eine alte Nebenform des Infinitivs plaire, von placere, also das Gefallen, id quod placet, écuyer kommt von écu Schild (scutum) Wappen, und bedeutet ursprünglich den Schildknappen, envoyer heisst, Jemanden auf den Weg (voie von via) bringen = schicken (voyager = auf den Wegen sein = reisen, wie toutefois weiter nichts als Corruption von toute voies = allerwegen, in jedem

---

Si ce mot n'est pas encore françois, il le sera l'année qui vient! — Wahrhaft gebildete Franzosen freuen sich oft wie die Kinder, wenn dem Ausländer, der übrigens gut redet, in der Hitze der Discussion von Zeit zu Zeit ein eben durch den Instinct der Analogie gebildetes neues Wort entfällt.

* Gleiches gilt von den deutschen Wörtern. Vgl. mein „Deutsches Sprachbuch" S. 4 und S. 127 ff.

Falle, ist), routine kommt von route, so routinier, also Schlendrian und Mann des Schlendrians (heilige Vernunft, erlöse uns davon!), probable, mit probe, probité, prouver (probare), ap-, é-, réprouver, preuve, épreuve, ap-, réprobation u. s. w. zusammenhangend, bedeutet das, was in der Erfahrung vorkommen kann, dann, was gern vorkommt, wahrscheinlich ist (wie probe denjenigen, der die Probe, die Prüfung besteht, sich als rechtschaffen bewährt, oder preuve als Beweis zunächst den factischen, den Erfahrungsbeweis, nicht den logischen — démonstration — bedeutet); — arriver von ripa und rivus, stammverwandt mit dériver, sinnverwandt mit aborder (Bord) hat allmählich seine Bedeutung erweitert: zustossen, begegnen, geschehen, während aborder seine engere Bedeutung behauptet hat; équiper endlich ist Verbum von dem altfranzösischen (später mit vaisseau = Gefäss, vertauschten) esquif, unser Schiff, und bedeutet ursprünglich ein Schiff ausrüsten. Jetzt hat es eine weitere Bedeutung.

Dass bei dem hergebrachten Vocabelnlernen nicht von der Bedeutung, sondern nur von der Bezeichnung die Rede ist, das ist bekannt.* Und das ist Ein Fehler. Die sogenannte gründliche und wissenschaftliche Methode zeigt sich in diesem Stücke just so viel und so wenig geistbildend als das Vorsprechen wie jede Bonne es übt, wenn sie mit dem Finger auf ein Haus zeigt, und dann sagt: Charles, voilà une maison.** Es versteht sich übrigens von selber, dass das Erklären an einem Punkte seine Grenze finden muss: diess ist für das Französische entweder das französische Stammwort (laboureur von labourer) oder das lateinische oder das altdeutsche Wort;*** für das Lateinische das Stammwort, das allerdings dann so wie es ist gelernt werden muss: Dico heisst eben: ich sage, und damit Punktum: dass man aber judex, judicium, judicare, index etc. nun wieder so lernen lässt, wie ich es nur dem Schüler bei Stämmen zumuthe — von vielen derselben kennen wir Linguisten ja nicht

* In den oberen Classen machen es freilich die besseren Lehrer besser. Ich erinnere an die schönen Erörterungen, die der vortreffliche *Axt* in seiner kleinen Schrift: „Gymnasium und Realschule" gegeben.

** Maison = mansio, allgemein Aufenthalt, speciell Standquartier des Soldaten.

*** Ist denn das den Schülern nicht klar, so erklärt es der Lehrer schnell beiläufig, z. B. bruyant lärmend ist mit bruit verwandt, dieses ist das altdeutsche prut (Windsbraut); oder die Silbe baud in franz. Eigennamen, z. B. Thibaut, bedeutet kühn = unser palt = bold.

einmal bis jetzt die Bedeutung, — das ist ein Frevel an der Intelligenz der Schüler, und unser Reden von Bildung klingt dabei wie Hohn. * Auch der Erfolg ist spasshaft genug: facilis, difficilis ist leicht und schwer, apporter ist bringen. Nun übersetzt der Knabe: — Ce fardeau est difficile, j'ai apporté ma soeur. Mir geschieht das sogar bei den Schülern der Gewerbschule fast nie, weil sie facile, faculté, facilité etc. in Verbindung mit faire kennen lernen, also wissen, dass facile = machbar, was sich machen lässt, also in diesem Sinne leicht, nicht léger ist.

Nun ein Zweites. Keine Sprache ist ein indischer Nabob, der für jedes Geschäft seinen besonderen Bedienten hat, sondern ein Wort muss oft gar vielerlei Vorstellungen ausdrücken. Wir Philologen nun, welche gar viel gelesen haben, dabei logisch gebildet sind, wir können allenfalls sämmtliche Bedeutungen eines Wortes (die Kenntniss verdanken wir der Lectüre, d. h. der Analyse) uns vor den Geist stellen, und alsdann durch eine logische Operation in diesem Mannichfachen die Einheit, das allen Bedeutungen Gemeinsame, heraus präcipitiren oder sublimiren, und dieses als die theoretische Grundbedeutung aufstellen. Das ist eine sehr nützliche Beschäftigung, nämlich für uns, und ich für meine Person gäbe Viel darum, wenn die Verfasser der Wörterbücher sich besser auf diese Logik verstünden. Wollen wir nun aber den Knaben, wenn ein Wort sechs Bedeutungen hat, diese allgemeine Bedeutung lernen lassen, so kann er damit Nichts anfangen. Das Vocabular gibt also eine der particularen Bedeutungen an, bei pono etwa setzen, legen. Damit kann er dann ponere arborem, fundamenta templi, statuam, ante oculos etc. wirklich verstehen, wenn ihm diese Ausdrücke vorkommen; das halbe Dutzend anderer Bedeutungen ist ihm fremd. Letzteres ist nun bei mir auch der Fall, indem der

---

* Hr. R. meint freilich (S. 123), „das Material und die Formenlehre der Tochtersprachen schliesse eine rationale Behandlung für die Schule aus.“ Beim Deutschen und Lateinischen trete dann „die Zeit täglich näher, wo die Verbindung der etymologischen, Flexions- und syntaktischen Formen mit den ihnen zu Grunde liegenden Begriffen und der Wechselwirkung dieser Verhältnisse, selbst dem Unmündigen, wenn auch immer nur an Proben, wird dargelegt werden können.“ Diese Zeit ist in meinen Classen da, und wenn sie bei den maîtres de langue nicht anbrechen will, so ist die Sprache nicht Schuld daran. Nur das Lateinische (auch eine Mischsprache) ist noch zu wenig durchforscht, es ist noch nicht durchsichtig wie das Griechische und das Deutsche. (Vgl. S. 122 N. **).

Schüler ein Wort zuerst in Einer Bedeutung kennen lernen muss. Was ist aber bei den Grammatisten anders als bei mir? Indem pono nun setzen und legen heissen soll, die deutschen Wörter setzen und legen aber eine Unzahl von Bedeutungen haben, die nicht durch ponere übersetzt werden dürfen, so bilden sich in dem Schüler des Grammatisten (und desto mehr, je mehr der Schüler brav ist, und zuweilen ausser der Schule sich bei diesem und jenem an seine Vocabeln erinnert) die wunderlichsten Irrthümer aus, und wenn er den Mund aufthut, so fällt ein Barbarismus heraus, wie diess psychologisch nothwendig ist. Hr. R. lobt mich, dass ich das Verständniss der fremden Sprache nicht nach Weise der Interlinearisten durch eine Uebersetzung vermittele; hätte er diesen Gedanken zu Ende gedacht, so würde er vielleicht mein Urtheil über das Lernen isolirter Vocabeln gegründet gefunden haben. Hr. R. bleibt auf halbem Wege, ich bin radical (die hiesigen Radicalen werden das freilich nicht zugeben, die sagen, ich sei ein brandschwarzer Aristokrat), greife das Uebel bei der Wurzel an. Das Uebel besteht aber darin, dass die grammatistische Methode es nicht versteht, den Schüler gleich von Anfang an in die fremde Sprache selbst hineinzutauchen, dass sie ihn deutsch denken, seine deutschen Vorstellungen nur übersetzen lässt — was eben ein Unsinn ist, just so unsinnig, wie Jemand wäre, der nach einem fremden Orte und doch seinen Ort nicht verlassen wollte. Nach der grammatischen Methode kommt man nach zehnjähriger Arbeit tant bien que mal auch dahin, in der fremden Sprache zu denken; nach der meinigen fängt das in den ersten sechs Wochen an, weil ich die Wörter der Muttersprache, eben wegen ihrer durchgängigen Incongruenz mit den fremden Vocabeln, nur für den ersten Anlauf als Vermittler benutze, sie aber, so wie diese Vermittelung geschehen, die fremde Vorstellung in ihrer Eigenthümlichkeit aufgefasst ist, fallen lasse. Vielleicht ist es jetzt klar, was das heisst: die Vocabel werde nur im Satze gelernt. Nicht darum, weil der Knabe noch nicht abstrahiren könnte (so lange er das nicht kann, muss man ihn keine fremde Sprache lehren), sondern weil die Vocabeln, d. h. die wahrhaft wichtigen Vocabeln, nur im Satze wahrhaft gelernt werden können,*

* Wer würde den Nerven, Muskeln, Organen des menschlichen Körpers ihre Bedeutung ansehen können, wenn er sie nur auf dem Secirtische betrachtete?

weil die Vocabel nur in Verbindung mit einer andern Vocabel (Subject oder Object) „dem Schüler eine Vorstellung oder Anschauung vermittelt.“ Kommt in Sätzen vor: arma ponere, curas ponere, vitam ponere, tirocinium ponere, pecuniam apud aliquem ponere, curam, operam in re ponere, se in re contemplanda ponere, in laude, in vitiis, in beneficiis ponere, ponere hoc ita esse etc. und lernt der Schüler das ponere mit den Complimenten, so hat er, und zwar erst dann, jedesmal eine concrete Vorstellung; vitam ponere ist eben sterben, ut paulo ante posui. Dann kann es zu Barbarismen gar nicht kommen, und die deutsch-lateinischen, deutsch-französischen Wörterbücher werden in Wahrheit Luxusartikel und höchst unnütze Möbel. Also die Grammatisten üben ein anschauungs- und wurzelloses, ich übe ein anschauliches und genetisches Vocabellernen. Die Grammatisten treiben beim Vocabellernen den Hamiltonianismus, den sie für die Erlernung der Wort- und Satzformen so sehr — und mit Recht — verdammen; ich bin auch auf dem Gebiete des onomatischen Unterrichts vom Hamiltonianismus frei. Der Schüler des Grammatisten empfängt beim Vocabellernen zum deutschen Zeichen und zu der Vorstellung, wie sie im Kopfe des Deutschen existirt, nur ein neues Zeichen; mein Schüler empfängt mit dem fremden Worte meist eine neue Vorstellung, * wenigstens eine Modification seiner eigenen Vorstellung, wodurch ihm dieselbe klarer wird. (Man bedenke unser Lieben, und dann im Französischen neben aimer, chérir.) Hat dann der Schüler in Sätzen die Bedeutung der Vocabel angeschaut, dann ist er befähigt, das so Angeschaute zu memoriren, und es ist keineswegs nöthig, dass er den Satz als solchen, just diese Verbindung von Subject und Prädicat in der Erinnerung behalte. Ob Cajus oder Titus vitam posuit, gestorben ist; ob Hans oder Kunz pecuniam apud Peter oder Paul posuit, sein Geld auf Zinsen ausgethan hat, ob Karl oder Fritz rudimentum seu tirocinium posuit, seine erste Probe abgelegt hat, ob die ebrietas oder irgend ein Andres in vitiis ponitur, das ist gewaltig gleichgültig: wenn der Knabe die Vorstellung auszudrücken hat, so

---

* Infans ist nicht Kind, combattre ist nicht kämpfen, obschon wir es so übersetzen müssen. L'homme propose, Dieu dispose ist unserem: Der Mensch denkt, Gott lenkt, nur ähnlich — die Proportion ist dieselbe, — nicht congruent.

weiss er das rechte Wort. * Natürlich hindert den Lehrer Nichts, ein so gelerntes Wort auch in Sexta schon vereinzelt zu nennen und es in jeden beliebigen Zusammenhang zu bringen. Ist aber so in Sexta und Quinta und noch in Quarta verfahren, ist neben diesem anschaulichen Unterrichte in den Anfängen der Grammatik und Onomatik noch ein hübsches Quantum gelesen worden: dann ist das Durchgehen eines etymologischen Lexikons und die Ergänzung der noch unbekannt gebliebenen Wörter im vierten und fünften Schuljahre (III inf. u. sup.) ein Spiel, und die Schüler kommen mit Kenntnissen nach Secunda, die sie bei der hergebrachten Methode in den seltensten Fällen auf die Universität mitnehmen. Nicht erst „in den mittleren Classen ist der Schüler fähig, Wörter und Satzformen abstract aufzufassen;" aber erst in den mittleren Classen hat der Schüler so viel gelesen, dass er nun eine Grundlage von concreten Anschauungen hat, die dem Lehrer erlaubt, aus Abstractionen (Allgemeinheiten) Concretes (den einzelnen Fall) zu deduciren.

Diess bringt uns auf das Erlernen der Wortformen.

Hr. R. sagt S. 293: „Für den grössten Theil der Formenlehre nun, und so lange man sich innerhalb des einfachen Satzes hält, also etwa während des ersten Halbjahrs der Sexta, wird man sich mit der Bewegung in einem so beschränkten Kreise (S. 290: „Wir verwerfen also ein zweckmässig angelegtes Sprachbuch für die niedrigste Stufe nicht, nur müsste dasselbe höchst haushälterisch mit seinem Stoffe verfahren. Statt der mindestens tausend Sätze, die Hr. M. für die unterste Classe haben mag [es sind viel mehr], würden wir vielleicht nicht über zwanzig oder dreissig aufstellen, die in stufenweiser Erweiterung sich aus sich selbst auferbauten und durch stete, vielfache Umwendung der Formen-Erlernung zur Grundlage dienten... Auf einen Wörter- und Phrasen-Schatz muss man [hier noch] verzichten." **) um so eher begnügen können, als gerade durch

---

* Ich sage: er weiss, denn nach meinen Erfahrungen behalten die Schüler so gelernte Vocabeln leicht, während das in den Schulen der Grammatisten anders aussieht. Hier soll ein nur Gegebenes und nicht wahrhaft Verstandenes auswendig gelernt werden, und das kostet Schelten und Schläge; dort wird ein lebendig Erworbenes nur in Besitz genommen und das thut fast jeder Schüler gern. — „Das Auswendiglernen ist sehr nothwendig; es kommt bei allen Wissenschaften in Anwendung; aber es darf nirgends das Erste sein." Herbart, Umrisse §. 81.

** Hier stellt sich ein wichtiger Gegensatz heraus. Der hergebrachte

die Ueberschaulichkeit des Gebietes dem kleinen Schüler die Einführung in die fremde Sprache ungemein erleichtert wird." .... S. 294: „Das entscheidende Moment für die ganze Aufstellung aber ist der Umstand, dass die hier, wo es sich nicht zunächst um Aufsammlung von Kenntnissen zum Zweck der Befriedigung materieller Bedürfnisse, sondern um Bildung und Bildungsanstalten handelt, überwiegende Wichtigkeit der Form, der ätherischen Seele des Inhalts (Hegel's Vermischte Schriften I. S. 141), anschaulich, kurz und schlagend, frühzeitig und doch nicht vorzeitig, an Geist und Gemüth des Knaben herantritt. In dieser Richtung liegt, meinen wir, der charakteristische Unterschied zwischen wissenschaftlichem und empirischem Unterrichte, * und diese Richtung muss und kann beim ersteren bereits von der niedrigsten Stufe aus angebahnt werden." .... S. 295: „Darum weil von dem einen und dem andern Lehrer mit der abstracten Form Missbrauch getrieben wird, das ganze Verfahren verwerfen und seinerseits bei ununterbrochenem Umherdrehen in Anschauungen die Auffassung des Begriffes ** noch durch Verwöhnung

---

Unterricht in fremden Sprachen ist nicht nur in dem Sinne ein grammatistischer, dass er mit der systematischen Grammatik und zwar meist mit einer sehr unwissenschaftlichen Grammatik anfängt, er ist es auch darum, weil er die andere Seite des Unterrichts, die onomatische, vernachlässigt. Ich dagegen verlange von der ersten Stunde an Unterricht in der Sprache, d. h. in den Anfängen der Onomatik, der Grammatik und der Technik. Mit dreissig Sätzen lässt sich nur die grammatische Seite erläutern, und das kaum; die onomatische aber ist eben so wichtig.

* Einen „empirischen" Unterricht, wie Hr. R. das Wort nimmt, sollte es meiner Ansicht in öffentlichen Schulen gar nicht geben; wer einen solchen haben will, nehme Privatunterricht. Der Anfang der Vorrede zum französ. Sprachbuche spricht meine Meinung klar aus, und wenn ich den Unterricht auf der elementarischen, propädeutischen oder Anschauungsstufe auch wohl empirisch, im Gegensatze zu wissenschaftlich genannt habe, so war das, was hier unter „wissenschaftlich" verstanden wird, nicht ausgeschlossen.

** Ganz abgesehen vom Hegel'schen reinen Begriff (ob der mehr als Abstraction, mehr als Begriff des Begriffs ist, thut hier nichts) kann im Elementarunterricht der Begriff (das Allgemeine, Wandellose, Ewige in der Vorstellung, die allgemein gefasste Substanz) gar nicht vorkommen, Hr. R. hat allgemeine Vorstellung sagen wollen. Wie kommen wir aber zu eigenen Vorstellungen? Nur durch Anschauung. Der Uebergang der Anschauung in die Vorstellung darf dem Lehrer keine Sorge machen; das macht sich im Geiste von selber, wie sich im Leibe die Verdauung von selber macht, wenn man nur erst Etwas zu essen hat. Aber für die Nahrung muss gesorgt werden.

verspäten und erschweren, heisst das Kind mit dem Bade ausschütten,".... S. 296: „Begnügt man sich nicht mit einem sterilen Auswendiglernen der Paradigmen, sondern lässt den Schüler am concreten Beispiele vorgängig und in fortgesetzter stündlicher Anwendung Grund und Bestimmung der Declinations- und Conjugationsformen erkennen, * so ist es ganz und gar überflüssig, jede einzelne Form in einem besonderen Satze und im Buche zu repräsentiren;** und noch grössere Zeit- und Kraftvergeudung wäre es, was doch ausdrücklich gefordert wird, eine solche Unzahl kleiner Sätze dem Gedächtnisse einzuprägen. ***

---

* Vortrefflich! Hier verlässt Herr R. die Grammatisten und tritt auf meine Seite, leider nur halb. Auch darin, dass Nominal- und Verbalflexion gleichzeitig gelernt werden müssen, ist Hr. R. mit mir einig (S. 297). Warum nun mein Leider? Weil Hr. R. sich noch nicht von dem Herkommen losgemacht hat, das erst die Formenlehre, dann die Syntax lehren will. Jede Wortform (Casus, Modus u. s. w.) ist lediglich Wirkung, Wirkung eines syntaktischen Factums, das als Ursache erscheint. Die Wirkung kann nicht auf verständige Weise ohne einen gleichzeitigen Blick auf die Ursache angeschaut werden. Und so wird Hrn. R.'s Zugeständniss beinahe wieder fruchtlos, weil er sich nicht ganz auf meine Seite stellt, nicht, wie ich, die Formenlehre mit und in der Syntax lernen lässt. Der gewöhnliche Grammatist lacht mich hier aus und sagt: Aber wie kann man die schwere Syntax schon in Sexta und Quinta lehren? Ich antworte: Man kann es sehr gut, sobald man nur zwei successive Curse annimmt: einen auf Anschauung gegründeten, und in Bezug auf den Inhalt fragmentarischen für die unteren, und einen mehr systematischen und vervollständigenden für die mittleren Classen. Man wird das bei einer, wenn Gott will, dritten Auflage des franz. Sprachbuches begreifen lernen. Bis jezt enthält nämlich dieses Sprachbuch noch den Lehrstoff für die untere und theilweise auch für die mittlere Stufe. Wie aber meine franz. Grammatik und Onomatik erschienen sein wird, soll das Sprachbuch von Allem, was nur für die mittlere Stufe (und für den Lehrer) bestimmt ist, befreit werden.

** Wenn man in den beiden untersten Classen bloss Grammatik lehren will, so ist es überflüssig; ich aber lehre mit und in den Anfängen der Grammatik zugleich Onomatik, führe den Schüler in den Wort- und Phrasenschatz der fremden Sprache ein. Und da ich nun natürlich viele Sätze dazu brauche, so kann ich sie sehr gut so wählen, dass so ziemlich alle Wortformen im Sprachbuche repräsentirt sind.

*** Unten soll vom Memoriren die Rede sein. Hier bemerke ich in der Kürze, dass die (meisten) Sätze des Sprachbuches der Wortform wegen so wenig auswendig zu lernen sind, als ich oben sagte, dass sie es der Vocabel wegen seien. Nur die constitutiven Elemente, das bleibende der (wechselnden) Sätze, also 1. Vocabel und 2. Wort- und Satzform muss ins Gedächtniss.

Mit dem an Beispielen mündlich entwickelten Sinne für Analogie ist für leichte Fälle schon das Geschick zu selbsteigener Abstraction erlangt, * und es kann auf die Ein- und Uebersicht sowohl als auf Zeitersparung nur vortheilhaft wirken, wenn daneben schon auf dieser Stufe die nackten Paradigmen unter gehöriger Anleitung für ihre Entwickelung aus dem Stamme dem Schüler vorgeführt, eingeprägt und an dem in Uebung genommenen Stoffe in häufige verschiedenartige Anwendung gebracht werden. ** In der That, sehe ich in (M.'s) Vorschrift, nur immer lego librum u. dgl. zu conjugiren (Päd. Rev. I. S. 530), wodurch überdiess der Schüler von dem jedesmaligen Hauptgegenstande, der Endung, abgelenkt würde, nur einen neuen Mechanismus." ***

---

* Ganz einverstanden. In der ersten Lection des franz. Elementarunterrichtes (Sprachb. S. 3—4) zeige ich den Schülern in einigen nackten Sätzen neben den Urpronomen und einigen Substantiven, als Subjecten, die Endungen des Präsens I. Eine Stunde genügt, um die Schüler zu befähigen, jedes regelmässige Verb der I. Conjugation von nun an im Präsens zu gebrauchen. Die Sache ist abgethan und wird in den folgenden Lectionen nur fortgeübt.

** Insofern von der Conjugation die Rede ist (das Verbum [finitum] ist ja Satz) fange ich mit dem nackten Paradigma an (vgl. franz. Sprachbuch S. 3, 4, 5, 6 ff.), um den Schüler nicht von der Form abzulenken, um ihm die Abstraction zu erleichtern. Bei den obliquen Casus geht das nicht, weil sie nur durch das Beziehungswort zu verstehen sind.

*** So wie aber diese Abstraction vollzogen ist, zwinge ich den Schüler, das gewonnene Element in einen lebendigen Zusammenhang zu bringen, damit er Sprach-, nicht blos grammatikalischen Unterricht habe, Mein lego librum, legis litteras, Carolus legit epistolam etc. ist der unmerkliche Uebergang zum freieren, unbewussten Gebrauche der Formen, wohin es sobald als möglich kommen muss. (Auch Hr. Drogan in seinem Commentar zu seinem so eben erschienenen lat. Schulbuche ist wenigstens in der Forderung des „satzweisen Conjugirens" und des „paradigmatischen Sprechens" — wenn ich diesen Ausdruck recht verstehe — mit mir einig.) Die Sache hat mehrere Acte: 1. Anschauung der Form im Satze. 2. Analyse des Satzes und Abstraction: Auffassung der Form. 3. Erste Einübung der Form in der einfachsten Weise: bei subjectiven Verben also nur Subject und Verbum (dormio, je dors, tu dors etc.), bei objectiven freilich Subject, Verb und Object (placeo mit einem Dativ, lego mit einem passenden Accusativ). 4. Fortgesetzte Uebung der nun mit mehreren Elementen verbundenen Form als Uebergang zum freieren Gebrauche, z. B.: je me suis toujours bien porté, tu ne t'es pas trop bien porté, aujourd'hui Charles s'est mieux porté qu'hier etc. Das sind die natürlichen Vorübungen zum Schreiben und Sprechen bei jeder

Das Citirte hat gezeigt, dass Hr. R. in Betreff des Formenlernens nicht mehr ganz auf Seite der hergebrachten grammatikalischen Methode steht. Dadurch spaltet sich meine Aufgabe. Ich habe das Formenlernen des reinen Grammatismus und den grammatistischen Rest in Hrn. R.'s Ansicht zu bekämpfen. Dieser grammatistische Rest in Hrn. R.'s Ansicht stützt sich auf ein Quidproquo, er ist die Folge einer versäumten Analyse, der Analyse des Begriffes Form. Wir werden sie geben, diese Analyse und daran zugleich ein paar Bemerkungen über die sog. „formale Bildung" knüpfen, in Bezug auf welche Hr. R. und ich ebenfalls differiren.

Sehen wir zunächst zu, mit dem reinen Grammatismus fertig zu werden. Die Weise, wie die Grammatisten die Formenlehre beizubringen suchen, ist den Lesern bekannt. In den zwei oder drei ersten Jahren pflegt die Formenlehre gelehrt zu werden, die regelmässige und die unregelmässige Flexion, und die letzere unterscheidet sich von der ersteren nach H. Heine's bündiger Definition dadurch, „dass man bei ihr mehr Prügel bekommt." *

Ganz wahnsinnig erscheint dieses Lernen, wo man, wie hier und da in Süddeutschland, das grammatische Erlernen einer

---

fremden, alten und neuen Sprache. Versäumt man sie, so liegen dem Knaben die Formen todt im Kopfe und er kann weiter nichts mit ihnen anfangen, als sie auf geschehene Anforderung herbeten. Wie weit entfernt aber das paradigmatische Sprechen und Schreiben vom Mechanimus ist, kann ich daraus abnehmen, dass solche Schüler, die etwas denkfaul sind, das einfache je vends, tu vends etc. recht gern, dagegen je te vends mon cheval nicht besonders gern conjugiren, weil sie hier aufpassen müssen, dass das Object stets ordentlich geändert werde; tu me vends ton cheval, ils nous vendent leurs chevaux etc.

Noch bemerke ich zu dem Einwurfe S. 295: „Zudem ist das Herbeiziehen des Inhalts-Interesse dem kleinen Schüler durch Ablenkung von der Form sogar schädlich: auch die Form hat für ihn Interesse." Das Letzte ist gewiss, und es kommt noch dazu, dass die (Wort- und Satz-) Form in dem grammatischen Unterrichte eben der Stoff ist, da ja die Grammatik nichts anderes als die Wissenschaft von den stehenden Formen der Sprache ist. Es ist kein Streit darüber, ob die Form wichtig sei oder nicht, sondern über die Art, wie sie am besten gelernt und verstanden wird. Uebrigens sehe ich nicht ein, wie ein interessanter Inhalt in den Muster- und Beispielsätzen schaden soll. „Goldene Aepfel in silbernen Schalen."

* Oder so: Bei welcher Nation werden die meisten Prügel gegeben? Bei der Declination.

fremden Sprache in einem Alter anfängt, da das Kind noch so wenig der Reflexion und Abstraction fähig ist, dass man ihm die grammatischen Verhältnisse (Kategorien, Modi, Casus, Satzarten u. s. w.) nicht einmal an seiner Muttersprache zum Bewusstsein bringen kann. Ich habe in Stuttgart zwei Knäblein sich eine Ewigkeit mit magnus, magna, magnum, magni, magnae, magni etc. quälen sehen; von dem was sie lernten (wenn man das ein Lernen nennen darf), verstanden sie just so viel wie ein Staar von dem, was er nachspricht. Dieses Decliniren und Conjugiren ist eine systematische Verdummung; die Präceptoren, die es treiben, sollten die Prügel, welche sie den unglücklichen Buben so reichlich geben, selbst bekommen.

Etwas besser, ja viel besser (aber darum noch lange nicht gut) geht die Sache, wenn man die erste fremde Sprache, wie es in Norddeutschland geschieht, erst mit zehnjährigen und zwar mit solchen Schülern anfängt, die in einer guten Elementarschule bereits einige Sprachbildung erhalten haben.* Hat ein Schüler im deutschen Unterrichte die Kategorien, die Genera, Personen, Numeri, Modi, Tempora, Casus, die Arten syntaktischer Beziehungen u. s. w. kennen gelernt, und fängt er dann sein mensa, mensae, oder sein le père, du père an, so ist er wenigstens nicht ganz und gar verrathen und verkauft. Aber auch bloss nicht ganz. Denn so wenig die Vocabeln in je zwei Sprachen congruent sind, so wenig sind es die Formen (ich sagte = 1. dicebam, 2. dixi; — 1. je disois, 2. je dis; — drohen, folgen u. s. w. c. Dativo; menacer, suivre c. Acc.). Was nützt es nun, Formen zu lernen, wenn der Schüler sie nicht gebrauchen kann? So ist, wie das grammatistische Vocabelnlernen, auch das grammatistische Formenlernen anschauungslos, todt und abstract: denn wie die Vocabel, so wird auch die Bedeutung der Form nur im Satze verständlich. Dazu kommt der Umstand, dass die Formenlehre in den beiden untersten Classen abgethan, also eine Masse von Stoff auf eine ganz äusserliche und höchst beschwerliche Weise gelernt werden soll, der, so gelernt, für den Schüler gar kein Interesse, vielmehr etwas Aengstigendes hat.

Wie anders bei dem anschaulichen und genetischen Verfahren! Der Schüler hat im deutschen Unterrichte aus analy-

* In der Schweiz begeht man meist den Fehler, das Lateinische zu spät zu beginnen.

sirten Lesestücken die grammatischen Hauptthatsachen, wenigstens in den Umrissen, gewonnen; er versteht mich, wenn ich ihm sage: Wir fangen mit dem einfachen und zwar mit dem nackten Satze an. Der nackte Satz hat nur Subject und Prädicat (die congruiren müssen): welche Wörter können nun Prädicat sein? Concrete Verben und abstracte Verben, letztere mit einem Adjectiv, Substantiv, Participip, Numerale, Pronomen u. s. w. Welche Wörter können Subject sein? Substantiva, Pronomen, Infinitive u. s. w. Weil nun das Verb das wichtigste Prädicatwort ist, so ist es billig, mit ihm anzufangen, wir nehmen die Grundpersonwörter und Substantive als Subjecte, und haben gleich Sätze, in denen die Wortform angeschaut wird. In jeder Lection nur Eins — Anfänger können Vielerlei nicht übersehen; in der 1. Lection meines französischen Sprachbuches das Präsens I. Conj., in der 2. das Praes. IV. Conj., in der 3. das Präsens derjenigen Abtheilung der II., welche ss. einschiebt, in der 4. die den Charakter abwerfende Abtheilung der II. In der 5. Lection die Negation (ne-pas, ne-point, ne-rien etc.) und hier wird klar, dass das Frühere positiv gesagt war; in der 6. die Frage, die positiv und negativ sein kann, in der 7. den Imperativ, und nun zeigt sich, dass man affirmativ, interrogativ und imperativ reden kann. In der 8. das Futurum für II, IV und I, und nun wird klar, dass die früheren Sätze im Präsens standen. In der 9. werden die vorgekommenen Pronomina geordnet. In der 10. das historische Präteritum (Défini), in der 11. das descriptive (Relatif), erst hier wird, mit dem Unterschiede, die Bedeutung beider Vergangenheitsformen klar. Lection 12 beginnen die Perfecta und zwar zunächst das Perfectum des Präsens, und nun zeigt sich, dass das Vorige actio imperfecta war, hier actio perfecta ist. Und so durch das Buch hindurch. Es ist überall ein Werden und Wachsen. *

---

* Dann wird auch auf diese Weise der bekannten didaktischen Vorschrift genügt, dem Anfänger den Gegenstand in die kleinsten Theile zu zerlegen, überall nur kleine Schritte zu machen, bei jedem Punkte die nöthige Zeit zu verweilen. — Wenn der Grammatist meint, diese Forderung erfülle auch er, denn er lasse die ersten acht Tage die erste Declination lernen, in der zweiten Woche die zweite; so bedenkt er nicht, dass eben in seiner Art den Stoff zu vertheilen, das Unpädagogische liegt. Wovon später. — — Um nun den Schüler zu zwingen, auf die Form zu achten und um ihm die Aneignung derselben zu erleichtern, habe ich in meinem französischen (und so im deutschen) Sprachbuche die Endungen und Formwörter, deren Betrachtung eben Gegenstand der Lection

Das Lernen ist ein bewusstes, der Schüler weiss, was er thut, er weiss, wo er jedesmal steht und wohin er geht. Die Formen werden mit Lust gelernt, weil sie dem Schüler durchsichtig sind und weil jede Form sein Können vermehrt. Der Schüler weiss, indem er beim nackten Satze steht, schon, dass er die Art und Weise, wie die fremde Sprache das Attribut, das Object, das Adverbiale u. s. w. behandelt, noch lernen muss, und da er zugleich weiss, dass diese Dinge jeder Sprache wesentlich sind, so treibt es ihn innerlich vorwärts. Ich habe es bei regsamen Schülern nicht selten mit innerer Freude bemerkt, dass es ihnen in der Classe zu langsam gieng und sie zu Hause, um nur das Lesebuch besser zu verstehen, weit in das Sprachbuch hinein vordrangen. Ganz träge Naturen sind allerdings, wenn sie die Mühe scheuen, sich die angeschauten Formen gründlich zu eigen zu machen, durch äussere Antriebe zu reizen, und deren gibt es, die besser sind als die gewöhnlichen: Ehrgeiz und Furcht. Ein Lehrer des Französischen in einer Mädchenschule, die ich einmal besuchte, dankte mir kurze Zeit darauf, dass ich eine Sache zu Stande gebracht, bei der er sein Latein bereits verloren gehabt. Die Schülerinnen verabscheuten la grammaire. Ich liess einige Sätze bilden, unter andern: „Ich hatte mir von dieser Reise viel Vergnügen versprochen.“ Die Gefragte fing an: „Je m'étois promis-e....“ Ich liess sie nicht ausreden und fragte rasch: Vous êtes déjà promise? Die Lection hatte gewirkt, es wurde der Classe klar, wie nöthig la grammaire ist, wenn man sich nicht gelegentlich auslachen lassen will.

Wenden wir uns nun zu dem, was Hr. R. über die Form aussagt. In der Hauptforderung, dass nämlich die Erlernung der Wortformen auf Anschauung gründen müsse, sind wir einig, obschon ich nicht zugeben kann, dass bei seinem Verfahren dieser Forderung genügt werden kann. — So bleibt das seltsame Quidproquo: „die Form, die ätherische Seite des Inhalts,“ und die damit zusammenhängenden Aeusserungen über wissenschaftlichen und empirischen Unterricht und über sog. formale Bildung. Es heisst nämlich S. 315 ff.:

„Wir würden aber diesem Verdienste eine noch viel unbe-

ist, für das Auge bezeichnet. Dadurch soll nach Hr. R. (S. 289 n.) die mechanische Auffassung begünstigt werden. Ich berufe mich auf die Erfahrung der Lehrer, welche das Buch gebrauchen und es zu gebrauchen verstehen.

dingtere Anerkennung zollen, wenn Hr. M. sich enthalten hätte, das nämliche Verfahren für den Unterricht in den neueren und in den classischen Sprachen gleichmässig geltend zu machen. Was er auf seinem Wege erreichen kann, und also auch wohl vor allem Anderen bezweckt; ist, den Instinct für Analogie (Päd. Rev. I. 531) vielseitig zu wecken, eine reiche Phraseologie zur Anschauung und ins Gedächtniss zu bringen, und der Redefertigkeit vorzuarbeiten. Bei den begabtesten Schülern mag sich jener Instinkt wohl auch zum Bewusstsein erheben; als Regel aber wird man diesen Fall nicht annehmen dürfen, wenn die erst genannten Zwecke, deren Erstrebung schon sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, nicht zurücktreten sollen. Auch wird man sich in keinem Falle schmeicheln dürfen, zu jenem praktischen Resultate schon auf der untersten Stufe zu gelangen; es wird dafür noch der grösste Theil der mittleren erforderlich sein, und desshalb für diese, die angeblich theoretische, den Anspruch an Erkenntniss beträchtlich ermässigen müssen,* wenn man nicht die bis dahin erworbene Praxis wieder verloren gehen lassen will. Jene wesentlich materiellen und praktischen Zwecke also können hier auf eine Weise, welche daneben der formalen allgemeinen und besonderen Bildung noch vielen Vorschub leistet, erreicht werden, und wir müssen diess, wenn wir nicht in grobe Ungenügsamkeit verfallen und mit Einem Schlage Alles verlangen wollen, schon als höchst dankenswerth anerkennen. Gerade das aber, was in solcher Weise erzielt wird, steht im umgekehrten Verhältnisse zu dem, was bei den classischen Sprachen beabsichtigt und gefordert wird. Bei den neueren Sprachen ist der Unterrichtszweck entweder wesentlich materiell (diesen Unterricht lehne ich ab, mag auch nicht dafür wirken), „oder gleichmässig materiell und formal“ (diesen allein lass ich gelten), „bei den classischen wesentlich formal.“ (Dagegen protestire ich.) „Nun darf ich nicht

---

* Hr. R. schlägt den Gewinnst an Einsicht auf der elementarischen Stufe zu niedrig an. Die Scheidung ist keine absolute: hier Praxis, dort Theorie; sondern im propädeutischen Curs: Praxis und aus ihr Theorie, auf der mittlern Stufe: Theorie und aus ihr die Praxis. Deutlicher so: Auf der elementarischen Stufe werden aus ad hoc ausgewählten Sätzen die grammatischen Hauptthatsachen deutlich gemacht und zur Einübung Sätze in die fremde Sprache übertragen. Auf der mittleren Stufe wird dagegen Zusammenhängendes übertragen, nicht mehr Sätze über einzelne Regeln.

fürchten, bei dieser letzten Behauptung heutzutage von irgend einem Gebildeten so missverstanden zu werden, als hielte ich hierzu nicht auch einen beträchtlichen Grad praktischer Gewandtheit erforderlich; aber möglichste Vertiefung und Vielseitigkeit der Auffassung und des Verständnisses sind Hauptsache; Geschick und Gewandtheit im eigenen Gebrauche, so unentbehrlich sie sind, dürfen doch nicht von vorn herein mit aller Kraft" (doch) „und auf Kosten der Erkenntniss erstrebt werden." (Sicherlich nicht; das geschieht aber bei mir auch so wenig, dass ich, ehrlich gesagt, keine Methode und keine Lehrbücher kenne, bei denen die Erkenntniss der Schüler mehr gewinnen könnte, als bei den meinigen.).... Nun hat Hr. M. es auf ein bewusstloses Richtigsprechen * abgesehen, wie er denn auch die Erlernung der Muttersprache uns zum tausendsten Male als Wegweiser für die Erlernung fremder Sprachen anpreist. (Pädagog. Rev. I. S. 528).** ... Wir wollen hier keine Consequenzen ziehen, wohin überhaupt ein bewusstloses Thun die Schule führen würde, sondern nur auf die" (von mir ganz besonders) „anerkannte Wahrheit hinweisen, dass die echte Fertigkeit im Schreiben und Sprechen nur durch Gewöhnung an unmittelbares Denken in derselben zu erreichen sei." (Wozu mein Verfahren besser anleitet als jedes andre mir bekannte.)

S. 123 n.: „M.'s Behauptung: das Gerede von formaler Bildung, als einer Entität ist nur ein Gerede u. s. w., ist eine halbwahre, darum gefährliche und den ganzen Gesichtspunkt verrückende. Sie schafft sich selbst erst den Gegner, der ad absurdum geführt werden soll; es sind aber alle Vernünftigen ohnehin darüber einverstanden, dass ein formaler Unterricht für sich allein keine Realität habe. Aus der angeführten Stelle dagegen würde folgen, dass aller Unterricht nicht nur seinem Wesen,

* Der Anfang ist ein sehr bewusster, der Schüler muss sich über jede Silbe besinnen. Diese Nothwendigkeit dauert bei den Grammatisten fort; bei mir nicht. So wie ein Punkt angeschaut ist, fängt das Ueben an, und dann bringe ich es Gott sei Dank in der That ziemlich bald dahin, dass die Schüler das Richtige, ohne sich erst besinnen zu müssen, ganz mechanisch und fast bewusstlos sagen. Dieser Mechanismus ist eben die Krone des Lernens; der grammatistische Mechanismus, wo erst auswendig gelernt und nach Jahren begriffen werden soll, ist allein verwerflich, ja das Wort ist zu gut für die Sache.

** Nie und auch an der citirten Stelle nicht. Nur das ist dort gesagt, dass der psychologische Process des Gedächtnisses überall derselbe sei.

sondern auch seiner Bestimmung nach materiell sei, dass ein tüchtiger, rein materieller Unterricht auch für formale Bildung genüge und dann alle allgemeine Menschenbildung mittelst des Unterrichts aufgehoben sei, welches alles Hrn. M.'s An- und Absicht gewiss eben so fern liegt, als den einsichtigen Anhängern der grammatikalischen Methode die Einbildung, dass der Schüler am blossen Schema die Form lerne; denn allerdings lernt er auf solchem Wege auch diese nicht, weil sie ihm ohne Inhalt vorgeführt wird."

Es ist die Rede von der Erlernung der grammatikalischen Formen, der Wortformen, der Formen für Genera, Numeri, Personen, Casus, Modi u. s. w.

Hr. R. gibt dem Worte Form die Apposition: die „ätherische Seele des Inhaltes." Es erhellt auf den ersten Blick, dass hier eine Verwechselung vorgegangen sein, dass Hegel von etwas Anderem als von o, is, it, imus etc. geredet haben muss. Und in der That ist es so: „Den Inhalt (der antiken Schriftwerke) geben uns etwa Uebersetzungen, aber nicht die Form, nicht die ätherische Seele desselben. Die Sprache ist.... der feine Duft, durch den die Sympathie der Seele sich zu geniessen gibt, aber ohne den ein Werk der Alten nur schmeckt wie Rheinwein, der verduftet ist."

Ich habe an dieser Hegel'schen Stelle nur Ein Wort auszusetzen: nicht nur d e r A l t e n, sondern überhaupt „jedes in fremder Sprache geschriebene Werk" hätte es heissen sollen. Uebersetzungen haben in meinen Augen einen höchst bedeutenden Werth, nur in einem andern Sinne als diess gemeiniglich genommen wird. Wer Vossens Homer, Schlegel's Shakspear, Lange's Herodot, Droysen's Aristophanes, Streckfussens Dante, Rückert's Orientalia u. s. w. liest, und an diesen Büchern ein Aequivalent für die Originale zu haben glaubt, der rechnet falsch; diese Bücher sind ganz ausgezeichnete Werke der deutschen S p r a c h k u n s t, eine höchst schätzenswerthe Abtheilung der d e u t s c h e n Litteratur. Die M u t t e r s p r a c h e wird durch echtkünstlerische Uebersetzungen ausgebildet (durch die Lohnübersetzer misshandelt); das Fremde in seiner Eigenthümlichkeit lernt man durch sie nicht kennen, weil die Sprachen nicht congruent sind, alles Uebersetzen in sich selbst ein Widerspruch ist. Dass diess nicht nur von den Uebersetzungen aus den alten Sprachen gilt, sondern auch von den aus den neueren, mag ich

hier nicht weitläufig beweisen, obschon ich natürlich nicht leugne, dass die griechische und theilweise auch die lateinische Sprache in ihren Wortbildungen durchsichtiger sind, als es die neueren Mischsprachen selbst denjenigen Eingeborenen sind, welche die Stammsprachen nicht kennen. — Also Hegel hat hier nicht die ästhetische und die stilistische Form — denn diese lassen sich wiedergeben — noch weniger die Wortform im Auge — denn diese gehorcht dem Gedanken und färbt ihn nur selten, * — sondern die Vorstellungsform, die Form der Auffassung des sinnlichen und des intelligiblen Inhaltes.

Obschon es mich bedünken will, als sei dieses Quidproquo nicht ohne allen Einfluss auf Hrn. R.'s Ansicht von „wissenschaftlichem" und „empirischem" Unterrichte und von „formaler" und „materialer" Bildung gewesen — wenigstens lassen es die oben citirten Worte: „Das entscheidende Moment ist der Umstand, dass die hier, wo es sich nicht zunächst um Aufsammlung von Kenntnissen zum Zweck der Befriedigung materieller Bedürfnisse, sondern um Bildung und Bildungsanstalten handelt, überwiegende Wichtigkeit der Form, der ätherischen Seele des Inhalts u. s. w. vermuthen —: so will ich doch diesen Umstand nicht benutzen, sondern lieber ganz einfach sagen, wie ich's meine.

Was Hr. R. „empirischen" Unterricht nennt, das nenne ich Dressur, eine Sache, die nur bei Pferden und Hunden angewandt werden sollte. Ich ärgere mich jedesmal, so oft ich an einem Exercirplatz vorbeikomme, dass es noch keinem Kriegsminister eingefallen ist, wie sich das Exerciren aus einer blossen Dressur recht wohl in einen wahrhaften Unterricht verwandeln liesse; in den Schulen sollte noch weniger dressirt werden. Will sich Jemand zum Französisch Parliren oder zum Buchhalten, oder wozu es immer sei, dressiren lassen, so mag er sich einen Privatlehrer suchen, der ihm den Willen thut; in den aus öffentlichen Mitteln erhaltenen Schulen sollte man kein Dressiren dulden. ** Sogar der Unterricht in der Elementar- und in der

---

* Selten im Vergleich zu der Färbung, welche die Vorstellung durch die Vocabel erhält. Denn allerdings congruiren auch die Wortformen nicht, z. B. pendant la guerre, während, chez lui (chez- im Hause), bei, je vais écrire, ich bin im Begriffe, stehe auf dem Sprunge, will, scripturus sum, u. s. w.

** Insofern hatte Hegel Recht, wenn er in seiner fünften Gymnasialrede (XVI, 193) von den in die lateinische Schule eintretenden Schülern

Volksschule muss das sein, was Hr. R. wissenschaftlich nennt. Ich hatte das Wort in einem andern Sinne genommen, etwa so, wie der Katechismus noch nicht wissenschaftlich heisst, wohl aber ein Lehrbuch der Dogmatik.

In Betreff des „formalen" Unterrichts ergeht es mir mit den deutschen Pädagogen wie in der Schweiz mit dem Worte Aristokrat. Seit sechs Monaten suche ich in diesem Lande, wo die Jungen auf der Gasse sich in Aristokraten und Liberale spalten, nach einem Aristokraten, und ich kann keinen entdecken; alle Leute frage ich, was denn ein heutiger schweizerischer Aristokrat (englische, östreichische u. s. w. kenne ich) für ein Ding sei: hilft Alles nichts. Eine Zeitlang glaubte ich's herausgebracht zu haben; ich hatte einige Herren, die man als Aristokraten ausschreit, beobachtet und mit andern verglichen, und war zu dem Resultat gekommen, ein Aristokrat sei ein Mann, der stets reine Wäsche trage. Aber auch Das hat nicht ganz Stich gehalten, obschon etwas daran ist. So frage ich seit Jahren nach der „formalen" Bildung, alle Welt redet davon, aber Niemand kann sie mir aufweisen. Gehe ich denen, welche von ihr als von einem guten Bekannten reden, zu Leibe, dränge ich sie um eine Definition, so heisst es: die formale Bildung ist das Ziel alles Unterrichts, die formale Bildung ist nicht die materiale: kurz die formale Bildung ist die formale Bildung. Da man einen Gegner, der sich nicht fassen lässt, nicht bekämpfen kann, so kann ich wieder nichts weiter thun als sagen, wie mir die Sache erscheint.

Wenn es Jemanden, der bisher Handelschaft getrieben, einfällt, eine Kattunfabrik zu errichten, so muss er, falls er das Geschäft selbst führen will, Kenntniss der Färberei, also chemische und technische Kenntnisse besitzen, oder sich diese Kenntnisse erwerben. Er geht also zu einem Chemiker und verlangt Unterricht in der Chemie. Der Lernende kann hoch über dem Standpunkte, wo man nur ad hoc dressirt sein will, stehen; der

---

verlangt, sie müssten bereits decliniren und conjugiren können, weil solche zuerst mechanische Erlernung mehr die Natur einer Privat-Unterweisung habe. — Man begreift bloss nicht, wie Hegel das Unsinnige des mechanischen Erlernens nicht begriff, wie er sagen konnte: „Man mag in die Erlernung der Elementarkenntnisse noch so vielen Geist hineinbringen wollen, der Anfang muss doch immer auf eine mechaniche Art geschehen," während doch z. B. mir seine eigene Psychologie zu einer entgegengesetzten Ansicht verholfen hat.

Unterricht, den er begehrt, ist dennoch kein erziehender, kein Schulunterricht, kein Unterricht, bei dem die Bildung des Geistes eben so sehr Zweck ist, als die Gewinnung von Kenntnissen. Auch ein solcher Unterricht befördert natürlich mehr oder weniger die allgemeine Geistesbildung, nur geschieht das unwillkürlich, es ist nicht zunächst beabsichtigt. Unterscheiden wir also zuvörderst den Fach- oder Specialunterricht von dem allgemeinen, dem Schul-, dem pädagogischen, dem erziehenden, dem bildenden Unterrichte. Es versteht sich von selbst, dass hier nur von dem letzteren die Rede ist. Elementar-, Volks-, höhere Bürger- und Gelehrtenschule haben keinen anderen zu geben. Eine Schulgrammatik, eine Schulgeographie u. s. w. ist etwas anderes als eine Grammatik, eine Geographie u. s. w. für Linguisten, Philologen, Geographen.

Also der Schulunterricht ist wesentlich ein geistbildender, nicht nur Kenntnisse, sondern auch Bildung gebender. Nun fragt es sich, worin besteht der geistbildende Unterricht?

Die Humanisten von der stricten Observanz antworten: In Latein und Griechisch. Alte Sprachen und formale Bildung ist ihnen identisch. * — Und da wirklich in den Sprachen und in hohem Grade in den alten Sprachen ungeheure Bildungsstoffe liegen, so haben die Humanisten in ihrem Unrechte zufällig viel Recht.

Die Realisten antworten; Warum soll an den realistischen Studien, Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte, nicht auch Bildung gewonnen werden können? Hr. Schacht hat diese Ansicht formulirt: „Es gibt jetzt zwei Bildungswege, den gymnasialen und den realen.“ — Wie wahr es nun auch ist, dass die natürlichen Wissenschaften ebenfalls an Bildungselementen reich sind, so ist doch diese realistische Ansicht noch viel schädlicher als die humanistische.

Die Engländer antworten: In den Classikern und der Mathematik. — Schon etwas besser.

Hr. von Thiersch antwortet: In den idealen Studien; Sprache, Geschichte, Poesie u. s. w. Noch etwas besser.

Die pädagogischen Rationallisten, eine Abart des Pestalozianismus, die mehr Anhänger unter den Philologen als unter den Naturforschern hat, sagen: An Kenntnissen liegt überall Nichts, Kraftbildung ist die Hauptsache. Was in der Schule

---

* Ein locus classicus dafür findet sich Päd. Revue Bd. I. S. 251.

gelernt worden ist, mag später wieder vergessen werden, es hat den Geist entwickeln helfen. „Mein Latein und Griechisch ist mir aus dem Gedächtniss in den Verstand übergegangen“ — wie jener englische Lord die Sache ausdrückte. — Auch diese Ansicht hat Wahrheit, ohne jedoch die wahre zu sein.

Ich hatte gesagt: Gebt einen tüchtigen materialen Unterricht tüchtig, und die formale Bildung kommt von selbst, wie der Schatten mit dem Körper; oder der Leib mit der Seele.

Das muss undeutlich sein, weil es Hr. R. so sehr hat missverstehen, so unangemessene Folgerungen daraus ziehen können.

Dass ich unter materialem Unterrichte keinen professionellen, sondern hier einen Schulunterricht verstehe, bei dem der Schüler nicht bloss Verstandesbildung, sondern zugleich Sachkenntniss, positive Kenntniss der Materie empfängt, ist gesagt.

Heisst dieses aber nun: Der Unterricht in jeder Materie ist geistbildend? denn dass aller Unterricht, auch der sog. formale, eine Unterlage haben muss, versteht sich von selber. Ich mache mir nicht erst den Gegner, wie Hr. R. meint, sondern er ist da, und ich nehme ihn wie er ist. Nicht werfe ich dem Formalismus vor, er habe keinen Inhalt, sondern diess, dass er entweder nicht den rechten Inhalt (qualitativ und quantitativ) habe oder den Inhalt lediglich als Mittel auffasse.

Salz ist eine schöne Sache, Brod ist eine schöne Sache, Wasser ist eine schöne Sache, Wein ist eine gar schöne Sache; könnt Ihr aber Euren Leib mit einem dieser schönen Dinge allein ernähren? Wie der Leib, so der Geist: Sprachen thuns nicht allein, Mathematik und Naturwissenschaften allein thun es noch weit weniger: Natur und Geist, natürliche Wissenschaften und ethische, gehören zusammen.

Daraus folgere ich, dass der Schulunterricht ein universaler (in unum vertere!!) sein, die wesentlichen Gegenstände enthalten müsse; im Gymnasium z. B. nicht bloss die ethischen Fächer, sondern auch die natürlichen, nicht bloss zwei antike Sprachen und Litteraturen, sondern auch zwei neuere fremde Sprachen, in der höh. Bürgerschule nicht bloss Mathematik und Naturwissenschaften, sondern auch und zwar ganz besonders — denn des Menschen wichtigstes Studium ist der Mensch — die ethischen Fächer. *

---

* Nur muss fast noch mehr als die Einseitigkeit, die Zerstreuung

Andrerseits ist Erwerben eine schöne Sache, und wer kein Dummkopf ist, der gebraucht und geniesst sein Erworbenes, benutzt es, beutet es aus. Nicht bloss Geld, auch Kenntnisse müssen Zinsen tragen; nicht bloss das Vieh im Stalle und auf der Weide muss man zusammenbringen, damit es sich vermehre, auch die Kenntnisse in unserem Kopfe müssen Junge hecken. Wie aber die Zinsen aufhören, wenn man das Capital verloren gehen lässt, so nimmt es auch mit der wahrhaften Bildung bald ein Ende, wenn das, was man gelernt hat, nicht bewahrt wird.* Der stärkste und bestorganisirte Körper, wenn er viel Blut verliert, sinkt zusammen, ganz so würde der stärkste Geist zum schwachen, wenn er sich plötzlich ohne Kenntnisse fände.

Und daraus schliesse ich, dass es unverständig ist, die „formale Bildung" als Ziel aufzustellen. Wer die Substanz hat, der hat auch das Accidenz; wer das Capital hat, der zieht die Zinsen; wer den Taubenschlag hat, der speist junge Tauben. Wer wird sich um den Theil bemühen, wenn er für dasselbe Geld das Ganze haben kann?

Ein „tüchtiger materialer Unterricht" ist also ein solcher, bei dem alles Wesentliche gelernt wird, Positives in den Kopf kommt.

Dieser tüchtige materiale Unterricht soll aber tüchtig gegeben werden. Es genügt nicht, dass ich Jemanden ein Capital schenke, wenn ich nicht zugleich für die Fähigkeit sorge, das Capital

---

vermieden werden, die unausbleibliche Folge der gegenwärtig in den meisten Schulen beliebten Zersplitterung. Wenn ich mich nicht sehr täusche, so habe ich in den Vorreden zu meinen beiden Sprachbüchern ein Mittel angegeben, bei dessen Gebrauche alle Vortheile des vielseitigen Unterrichts erhalten und die Nachtheile des alles Interesse vernichtenden und bedeutende Fortschritte unmöglich machenden Vielerlei auf einmal Treibens vermieden sind.

* Wohin es führt, zeigen unsre Geschäftsmänner, die studirten Praktiker und die abstracten Litteraten, die hommes de lettres. Wie viel Talent, welch bedeutende formelle Bildung hat nicht so mancher Litterat, und er bringt Nichts hervor, weil seine Bildung eben eine formale ist. Auch viele unsrer Geschäftsmänner haben Talent, Tact, Gewandtheit, Routine, überhaupt formale Bildung; weil aber die Bildung wieder nur eine formale (nämlich bei vielen, manche haben mehr, manche auch diese kaum), so konnte *Fichte* sagen: sie seien „seichte Schwätzer und aufgeblasene Prahler, Halbgelehrte, die durch die Schule nur hindurch gelaufen, blinde Zutapper und Fortschleicher im alten Gleise, und die sonst nichts wollen oder können."

vortheilhaft zu benutzen. Und hier haben wir vielleicht das verborgene Wesen des Formalen entdeckt.

Es gibt in allen Wissenschaften, den ethischen und den natürlichen, drei Elemente: zunächst ein reales, materiales, positives, oder wie man es sonst nennen will; dann ein praktisches oder technisches, endlich ein logisches oder rationales.

Tüchtig unterrichten heisst nun so unterrichten, dass der Schüler nicht nur die nöthige Kenntniss des betreffenden Gegenstandes erwirbt, *, sondern dass er zugleich das Können lernt, und dass er ferner, indem ihm das Logische (Grund, Zusammenhang, Wie, Warum u. s. w.) in allem Gelernten klar wird, nicht nur dieses begreife, sondern überhaupt dazu komme, seinen Verstand bei Allem nicht nur gebrauchen zu wollen, sondern auch zu können. Weil aber die Entitäten der vulgären Psychologie, die Vermögen, keine Wirklichkeit haben, sondern nur die Vorstellungsreihen existiren: so kann es keine Verstandes- und Geistesbildung überhaupt geben, sondern nur eine Bildung an diesem oder jenem, für dieses oder jenes, ** und weil das ist, so ist die „formale Bildung" ein Hirngespinnst, das Existirende aber, was man damit meint, kann nicht durch Uebung an einem Stoffe, sondern es muss durch Uebung an den sämmtlichen wesentlichen Stoffen erlangt werden. ***

---

* Ueber das Nöthige, d. h. über das Maas, habe ich im I. Bde. der Pädag. Revue, S. 225 — 226, meine Meinung gesagt.

** Wenn unsre Pädagogen und Didaktiker sich gewöhnten, zu ihren Systemen eben so viele Materialien aus der Gesellschaft, aus dem Leben zu holen, als aus Büchern und aus ihrem Speculiren, so hätte das Gerede von formaler Bildung nie aufkommen können. Wer viele Menschen, Staatsmänner, Juristen, Aerzte, Mathematiker, Philologen, Kaufleute, Künstler u. s. w. über mancherlei Dinge hat reden hören, der wird mir beistimmen. Damit ist immer nicht ausgeschlossen, dass die an einem Fache gewonnene Bildung und Urtheilsfähigkeit nicht auch der Einsicht überhaupt zu gute komme, nur irrt man über das Wie und das Wie viel.

*** Die Leser merken, dass ich hier auf die harmonische Bildung ziele. Harmonische Bildung heisst aber nicht, jedes Individuum soll in sich ein Gleichgewicht zwischen den Arten des Wissens darstellen, denn dieses gäbe lauter Mittelmässigkeiten, und obendrein heisst Individuum Einseitigkeit. Sondern das ist gemeint: Man soll auf jedes Individuum, so lange es erziehenden Unterricht geniesst, die sämmtlichen wesentlichen Gegenstände wirken lassen, damit es sich von jedem so viel aneignen könne, als seine Individualität nach dem Maasse ihrer Bildungsfähigkeit aufnehmen kann. — Ueber diesen Punkt hat *Herbart* in seinen Umrissen §. 60, 61, 62 ff. das vollkommen Richtige gesagt.

Ich hoffe, das genügt, um die Folgerungen abzuweisen, die Hr. R. aus meiner Ansicht vom formalen Unterrichte und von formaler Bildung gezogen hat. So bliebe denn noch eine Bemerkung dazu zu machen, dass Hr. R. den Zweck des lateinischen und griechischen Unterrichts, im Gegensatze zu dem französischen und englischen (der im besten Falle nur gleichmässig materiell und formell sei), einen wesentlich formellen nennt. Insofern diese Ansicht mein Verfahren berührt, dasselbe für den Unterricht in neueren Sprachen günstiger sein soll, als für den Unterricht in den alten Sprachen, kann ich weiter nichts thun, als dem Leser und der Zukunft das Urtheil überlassen. Finden diejenigen, welche nach meiner Weise in Gymnasien alte Sprachen lehren — und es gibt dieser Lehrer mehrere —, dass mein Verfahren auch nur den geringsten derjenigen Vortheile für Geistesbildung, die man von der hergebrachten grammatikalischen Methode mehr erwartet als erhält, seiner Natur nach ausschliesst, so gebe ich es preis und fange in meinem Forschen wieder ganz von Vorne an. Steht aber bei der genetischen Methode nicht nur das zu erreichen, was man „formale Bildung“ nennt, lässt sich für die Technik und das positive Wissen dabei mehr gewinnen, als bei der grammatikalischen Methode, so habe ich zu dem gesunden Sinne der Lehrerwelt das Zutrauen, dass sie sich mit dem Sprüchlein, „das, was bei Erlernung der neueren Sprache erstrebt wird, stehe zu dem, was beim classischen Unterrichte beabsichtigt und gefordert werde, in umgekehrtem Verhältnisse, dieser Unterricht sei wesentlich „formal,“ nicht mehr gar lange Zeit wird beruhigen, dass sie sich mit solcher Ausrede über den äusserst geringen Erfolg des bisherigen Unterrichts nicht lange mehr wird trösten wollen. Der Fuchs ohne Schweif, der seinen beschwänzten Brüdern die bekannte Predigt hielt und das mangelnde Glied als einen unnützen, ja hinderlichen Ueberfluss schilderte, war auch so ein Vertheidiger der rein formalen Bildung. — Lasst aber nur die classischen Studien auf unsern Gymnasien zwanzig oder dreissig Jahre weiter sein, und redet dann noch von formaler Bildung. Der classische Unterricht vom fünfzehnten bis zum achtzehnten Jahrhundert war rein realistisch * und technisch, ** die logische, rationale Seite wurde gar nicht

* In dem Sinne, dass die Sprache selbst ein Reale ist.

** Der meiste Unterricht in neueren Sprachen befindet sich in diesem Augenblicke noch in dieser Verfassung.

geahnt. Mit der Aufklärung und der Philosophie, besonders der kantischen, kam dann der Pädagogik diese bisher unbeachtete Seite des Unterrichtes zum Bewusstsein, und nun wurde die formale Bildung das Schiboleth der Pädagogen; es kamen die „Denkübungen“ auf, jeder Dummkopf pries den Verstand und schalt auf das Gedächtniss; kurz man warf sich gleich dem lutherischen Bauern auf das andre Extrem, und da ist es denn vor aller Philologie und Philosophie in den Schulen dahin gekommen, dass unsre Abiturienten die wundersamsten Phrasen über Subjectivität und Objectivität und Subject-Objectivität, über weltgeschichtliche Nothwendigkeit, Stellung zu ihrer Zeit u. s. w. der griechischen und römischen Autoren vorbringen, aber nicht sechs griechische Wörter richtig verbinden können, und ein Latein schreiben, dass einem die Haare dabei zu Berge stehen. Und das Allerschlimmste ist, dass fast Niemand mehr, dem nicht die Sache Brodstudium ist, in späteren Jahren einen griechischen oder römischen Schriftsteller auch nur ansieht. Jetzt scheint die Zeit nahe, wo man dem pädagogischen Publikum zumuthen kann, eine dritte Stufe didaktischer Theorie und Praxis zu ersteigen, eine Stufe, auf welcher der Unterricht nicht mehr material, nicht mehr formal, nicht mehr praktisch, nicht mehr theoretisch, nicht mehr synthetisch, nicht mehr analytisch, sondern genetisch, d. h. alles dieses zusammen ist.

Soll aber diese dritte Stufe erstiegen werden, so ist so viel gewiss, dass der Sprachunterricht die sog. grammatikalische Methode verabschieden muss. Nicht etwa, als sollte nun keine Grammatik mehr, oder weniger Grammatik als vorher gelernt werden: umgekehrt viel mehr und viel besser. Nur das Verfahren muss anders werden. Man muss nicht mehr glauben, dass der Satz: zwischen zwei Punkten ist die gerade Linie die kürzeste, bedeute, sie bilde den kürzesten Weg.

Der tiefere Grund nämlich, warum die synthetische Unterrichtsmethode bei Anfängern so erfolglos ist, liegt in der Sünde gegen die psychologischen Gesetze, deren sich diese Methode, zur Unzeit angewandt, schuldig macht. Ein Erwachsener kann zur Noth beim Studium einer synthetisch dargestellten Wissenschaft fortkommen, wenn er sich auf die kleinen Studirkniffe versteht;* Schüler sind in andrer Lage. Dem Lehrer ist mit

---

* *Alexander Jung* im Königsberger Litteraturblatt: „Zum Studium einer

der Psychologie des fertigen Individuums nicht geholfen, wie nützlich sie ihm auch ist, zunächst braucht er eine genetische Psychologie, eine Naturlehre des zehnjährigen, des dreizehnjährigen, des sechszehnjährigen u. s. w. Geistes. Der Lehrer muss die Kunst des Apostels verstehen, wenn dieser den Korinthern sagt: „Den Juden bin ich worden als ein Jude, auf dass ich die Juden gewinne.... Denen die ohne Gesetz sind, bin ich ohne Gesetz worden, auf dass ich die, so ohne Gesetz sind, gewinne. Den Schwachen bin ich worden als ein Schwacher, auf dass ich die Schwachen gewinne. Ich bin Jedermann Allerlei worden, auf dass ich allenthalben ja Etliche selig mache.“ Ich kann hier nicht in den Raum einer Octavseite eine solche genetische Psychologie zusammendrängen, um so weniger, als ich selbst mit einer solchen noch keineswegs im Reinen bin; ich muss also Jeden an seine eigene Erfahrung verweisen, wenn ich sage, dass bei der Mehrzahl der Knaben und Mädchen bis etwa zum zwölften Jahre nur ein anschauliches Begreifen, Urtheilen und Schliessen gelingt, dass mit etwa zwölf Jahren sich die Fähigkeit einstellt, mit Vorstellungen zu operiren, und dass mit etwa siebzehn oder achtzehn Jahren bei denjenigen Individuen, die theoretische Naturen sind, auch das begriffliche Begreifen, Urtheilen und Schliessen von statten geht. Nun ist, um von der Syntax nicht zu reden, indem diese nach der grammatikalischen Methode erst in die mittleren Classen fällt, und Hr. R. über sie mit mir gleich denkt, die Formenlehre, das gewöhnliche Pensum der unteren Classen, nicht nur in der Art syn-

---

Wissenschaft (sollte heissen einer synthetisch dargestellten) ist nothwendig, sich nicht durch die Principien abwendig machen zu lassen. Sie sind allgemein und bedeuten nicht viel. Wie es scheint, erst der hat ihre Bedeutung, der das Besondere hat. Oft sind sie auch schlecht. Sie sind das Bewusstsein über die Sache, und die Sache ist oft besser als das Bewusstsein. Man studire fort. Zuerst ist das Bewusstsein trüb. Nur nicht Schritt vor Schritt begriffen und bewiesen haben wollen, sondern man wirft das Buch weg, liest wie zwischen Schlafen und Wachen fort, resignirt auf sein Bewusstsein, was peinlich ist. So habe ich Differenzialrechnung und Anderes studirt. So von Andern gehört, die Kant's Kritik der reinen Vernunft so studirten.“

Nur muss man sich dann in Acht nehmen, wenn man mitten im Buche Vieles findet, dem man unbedingt beistimmen muss, durch eine Art von Rückschluss auch die Principien für wahr anzunehmen. Sondern, wenn man Mitte und Ende sechsmal durchgearbeitet hat, dann misst man an der hier erworbenen Kenntniss die Principien, und kommt dabei manchmal zu sonderbaren Entdeckungen.

thetisch, wie es oben auseinander gesetzt worden ist, so dass dem Schüler bei diesem Lernen stets das Subsumiren des Einzelnen unter ein Allgemeines, welches er nicht genetisch hat kennen lernen, zugemuthet wird, die Formenlehre ist auch Theil des grammatischen Systems, selbst systematisch. Ich lasse jetzt Herbart reden (Umriss §. 68): „Was die Verbindung (der Kenntnisse im Anfange) anlangt, so kann diese nicht bloss, und am wenigsten zuerst, systematisch vollzogen werden. Im System hat jeder Punkt seine bestimmte Stelle; an dieser Stelle ist er mit andern Punkten, die zunächst liegen, zunächst verbunden; aber auch von andern entfernteren Punkten um eine bestimmte Distanz getrennt, und mit denselben nur durch bestimmte Mittelglieder verbunden; auch ist die Art dieser Verbindung nicht überall die nämliche. Ueberdiess soll ein System nicht bloss gelernt sondern auch gebraucht, angewendet, oftmals durch neue Zusätze, welche an gehörigen Orten einzuschalten sind, vervollständigt werden. Diess erfordert, dass man geübt sei, von jedem beliebigen Punkte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen. Darum soll ein System theils vorbereitet, theils eingeübt werden." * Mein Elementarcurs ist diese Vorbereitung zum grammatischen und onomatischen System, und zwar ist diese Vorbereitung durchaus nicht, wie die hamiltonische, systemlos, aber das System ist kein System der Anordnung, sondern ein System der Entwickelung. Hat der Schüler im Elementarcurs stets erst die Sache und dann das Zeichen, dazu Alles in einer übersichtlichen Ordnung empfangen; deutlicher: sind im Elementarcurs die Wortformen in ihrer Bedeutung und in ihrem Zusammenhange mit dem syntaktischen Fortgange betrachtet worden: dann ist beim Beginn der mittleren Classen (fürs Lateinische schon in Quarta) die Fähigkeit und die Neigung da, nun auch die Wortformen als solche, nach formalem Princip zusammenzustellen, und bei

* Würde mir hier der Grammatist einwenden: Wir verlangen ja auch vom Sextaner und Quintaner nicht, dass er schon den Zusammenhang der Theile der Formenlehre einsehe und merke; es genügt, wenn er die Theile als solche, ohne das geistige Band, in der Hand hat: so würde ich ihm erwiedern, dass es allerdings im günstigsten Falle nur dahin kommt, dass aber unter diesen Umständen nicht abzusehen ist, warum man eine Sache, von der man weiss, dass der Schüler sie noch nicht als System fassen kann, doch systematisch lehrt, und nicht vielmehr in der Ordnung, in welcher der Schüler sie fassen kann.

diesem Geschäfte, das nicht sechs Wochen kostet, stellt sich dann dem Schüler das Bedürfniss heraus, die bisher noch nicht vorgekommenen Formen nachträglich zu lernen.

Die Grammatisten haben sehr Recht, dass sie für das Studium der Grammatik eifern, geschähe es nur nicht mit Unverstand. Nun frage ich aber, und bitte um aufrichtige Antwort: Wie viele Abiturienten entlasst Ihr, die sich nicht nur in gegebenem Falle an eine grammatische Regel erinnern, sondern auch den systematischen Zusammenhang der grammatischen Paragraphen im Kopfe haben? Wie viele Eurer Schüler haben ein Bedürfniss, nicht nur die verschiedenen Bedeutungen einer Vocabel, sondern auch die Filiation dieser verschiedenen Bedeutungen zu wissen? Beide Punkte sind im genetischen Unterrichte ein Gewürz, das nie fehlt, und wenn man dergleichen formalen Unterricht nennen will, so bin ich ein Erzformalist. Also gesteht es offen: Eure Tertianer und hinauf, wenn Ihr die Syntax mit ihnen durchgeht, haben sie Lust an diesen Stunden? Zeigen sie unmittelbares Interesse an der Grammatik und unwillkürliche Aufmerksamseit, oder bringen sie nur mittelbares Interesse und das willkürliche, d. h. auf dem Entschluss aufmerksam sein zu wollen beruhende Aufmerken mit, das Ihr obendrein oft genug durch Ermahnungen oder durch Verweise stärken müsset?* Ich schenke Euch die Antwort. Allerdings hat man die ganz alte Weise, wo die syntaktischen Regeln unverstanden auswendig gelernt werden mussten (wie jetzt noch die Formen), an vielen Orten abgeschafft: Gernhard und neuerdings Drogan ** (und mit ihnen hundert Andre) verlassen die

---

* Vergl. *Herbart*, Umriss §. 73. und §. 79.

** In des Ersteren lehrreicher Commentatio grammatica de emendanda ratione, qua pueri linguae latinae cognitione imbuuntur (Opuscula, p. 264—290.) heisst es: Grammaticae quotquot sunt rationes, non sunt, ut saepius dicam, ex grammaticae compendio discendae, sed inter legendum in media oratione, quantum quoque loco decuerit, pro puerorum facultate et eruditionis incremento ab ipso interprete explicandae et quae ex frequenti lectione notissima sunt in imitationis periculo primum loquendi tum scribendi exercitatione confirmanda. Nam ubi grammaticas notationes et regulas suo quamque loco observatas intuitus puer fuerit et usum latini sermonis ex frequenti lectione multaque repetitione cognoverit: tum denique decebit et jucundum erit disjecta illa membra eo ordine, quem optimum quodque grammaticae compendium constituerit, colligere, ut totius syntaxis tanquam aedificium exstruatur.

Drogan im Commentar zu seinem Lat. Schulbuche, S. 16 sagt: „Soge-

stricte Observanz des Grammatikalismus, und Hr. R. machts noch besser, indem er seine loci memoriales als Träger und Repetitoren der Grammatik benutzt, den Schülern eine Unterlage gibt. Ob nun diese Unterlage ausreicht, ob sie meinen propädeutischen, elementarischen, anschaulichen Curs vollständig zu ersetzen geeignet ist, das müssen die Leser entscheiden. Nur darauf habe ich noch aufmerksam zu machen, dass mein genetisches Verfahren bei den guten Schülern eine Lust an dem Sprachlichen (Grammatik und Onomatik) als solchem, und auf der mittleren Stufe eine Einsicht in das Grammatische und onomatische System erzeugt, die bei der grammatikalischen Methode unerhört ist.

Indess muss man die genetische Methode nicht für etwas dem Lehrstoffe Aeusserliches halten, für eine Sauce, die zu jedem Braten passe. So lange eine Wissenschaft als solche nur noch sehr unvollkommen ist, so lange, um mich so auszudrücken, die Philosophie eine Wissenschaft noch nicht in sich aufgenommen, der Begriff sie noch nicht durchdrungen hat: * so lange

nannte grammatische Regeln auswendig lernen lassen und, wie man das nennt, überhören, gehört vielleicht zu dem Wunderlichsten, was zugemuthet werden kann Die Fassung der grammatischen Regel ist das Letzte, wobei der Grammatiker einstweilen stehen bleibt, nachdem er der Sprache in ihren concreten Aeusserungen das Plus oder Minus der Wiederkehr abgelauscht hat oder zu haben glaubt (wenn er überhaupt von der Sprache selbst herkommt); denn von der Grammatik lässt sich auch aus der Grammatik eine ungefähre Kenntniss erwerben, wo es denn aber bedenkliche Regeln geben muss, wenn schon die ersteren meist eine nur interimistische Geltung in Anspruch nehmen dürfen) — und der Anfänger sollte damit anfangen, dieses Letzte, in vielen Fällen Interimistische auswendig zu lernen? Doch wohl nicht. Schon G. J. Vossius nennt ein dem genannten sehr ähnliches Verfahren eine Carnificina für die Jugend. Wenn von einer geschriebenen oder gedruckten Regel in der Lection die Rede ist, so kann dieses angemessen nur so geschehen, dass sie exegetisch durchgelesen wird. Ist ihr Inhalt aufgewiesen und durch das zu Grunde liegende Material veranschaulicht, so hat sie ihren Zweck erfüllt u. s. w.

Ich bemerke zu beiden Stellen, dass ich den Verfassern gegenüber ein enragirter Grammatiker bin, ein Mensch, der die Grammatik als solche gelehrt und im Gedächtnisse der Schüler wissen will.

* Was das heissen will, macht das in dem obigen Citat von Drogan gebrauchte Wort klar, wenn dort die Grammatik nur als Nachweis des Plus (Regel) und Minus (Ausnahme) gefasst wird. In der That als solche Nachweise erscheinen die meisten „Grammatiken." D. h. die Forschung dieser Grammatiker (wenn hier beide Substantive passend sind) steht erst bei der Induction, ist noch nicht einmal vollständige Analyse; die sogen.

ist die genetiscke Methode unmöglich, und ein anschaulicher Elementarcurs kann dann nur ein unsystematisches Analysiren sein. (So noch theilweise die Physik und Chemie.) Vor fünfzig Jahren war ein genetischer Sprachunterricht kaum möglich und darum gelang Pestalozzi die Anwendung seines richtigen Princips bei den Sprachen nicht: seit den Arbeiten von Grimm, Bopp, Pott, Raynouard, Becker, Herling, Schmitthenner, Humboldt u. n. A. muss sich der Sprachunterricht von Grund aus ändern, so gut Steiner's Arbeiten den geometrischen Unterricht umwälzen werden.

Hr. R. hat sehr richtig eingesehen, dass das Verhältniss von Analysis und Synthesis der wichtigste Punkt nicht nur für die vergleichende Beurtheilung seines und meines Verfahrens, sondern für die gesammte Reform des Unterrichts ist. Gegen die unsystematische Analyse, die sogen. Naturmethode, welche die Erfahrung, wie sie das gemeine Leben gibt, * nachahmen will, erklären wir uns beide. Ich erkläre mich dann weiter gegen die Synthese, einmal weil in ihr die Principien dem Schüler gleichsam vom Himmel fallen, dann weil ihre Systematik dem Anfänger absolut unverständlich ist. Hr. R. glaubt dagegen die Synthese halten zu können, wenn er einen ihrer Fehler durch die Unterbreitung einer vorläufigen Analyse entfernt. Ich gehe weiter, und forsche nach der genetischen Methode, und zwar nicht nur für den Sprach-, sondern für allen und jeden Schulunterricht. Ich will nun hier nicht wiederholen, was ich in früheren Schriften über die genetische Methode beim mathematischen,

---

Regeln dieser Grammatiker sind erst ein Allgemeines des Factums — das Gemeinsame, — nicht ein Allgemeines des Grundes. D. h. wenn der Lehrer selbst vom Conjunctiv nicht mehr weiss, als dass er in gewissen Fällen steht, so kann er nur analytisch (eigentlich inductorisch) oder synthetisch (eigentlich syllogistisch) unterrichten, aber nicht genetisch.

* *Herbart* (Allg. Pädag. S. 155) schildert die Erfahrung: „Da ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine Reihe; Alles schwimmt durcheinander. Die Gedanken haben nicht warten gelernt. Bei gegebenem Anlasse kommen Alle herbei, so viel ihrer durch den Faden der Association angeregt werden, und so viele auf einmal Platz haben im Bewusstsein.... Kein Absondern dessen, was nicht dahin gehört! Kein Hervorheben des Hauptpunktes!“ Und im Umriss §. 110: Sich selbst allein überlassen, ist die Erfahrung kein solcher Lehrer, der einen regelmässigen Unterricht ertheilte. Sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmählich fortzugehn; sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung.“

beim Sprach- und Litteraturunterrichte u. s. w. gesagt habe; ich will nur noch einmal das Princip der Sache — von der Anschauung zur Vorstellung, von da zum Begriff — in zwei Worten darlegen:

Elementarische Stufe. — Anschauungen, die so geordnet sind, dass ihre Folge nicht nur dem psychologischen Bedürfnisse des Lernenden entspricht, sondern auch die Genesis des Gegenstandes darstellt, werden dem Schüler vorgeführt. (Im Sprachbuche die Sätze in der fremden Sprache.) Diese Anschauungen werden jedesmal analysirt, so dass von dem darin in vielen Exemplaren vorkommenden Factum eine Vorstellung gewonnen wird. (Im Sprachbuche das Theoretische.) Ehe zu einem neuen Factum übergegangen wird, wird dieses anschauliche Wissen durch angemessene Uebung in ein Können verwandelt. (Im Sprachbuch die deutschen Sätze.) Bei dem Sprachunterrichte ist hier nicht nur von Grammatik, sondern auch von Onomatik die Rede. In der Vereinigung beider Elemente, dann in der Vereinigung und Durchdringung des praktischen und des theoretischen Moments liegt das Lebendige dieses Unterrichts. Gregor von Nyssa sagt: Erhebe dich zum Leben, Thun ist der Weg zum Schauen. Er hätte eben so gut sagen können, dass das Schauen der Weg zum Thun sei.

Mittlere Stufe. Der elementarische Cursus in den Anfängen der Grammatik und Onomatik, daneben die Lectüre, hat den Schüler mit den grammatischen und onomatischen Hauptthatsachen der Sprache auf anschauliche Weise bekannt gemacht. Jetzt handelt es sich darum, das Gelernte einerseits zu ergänzen, andererseits einen wesentlichen Schulzweck, Uebung im wissenschaftlichen Verstandesgebrauche, und zwar noch nicht an rein geistigen Gegenständen wie etwa Logik, sondern an einem sinnlich-geistigen Gegenstande (wie die Sprache und die Grösse sind) zu erreichen. D. h. wie in unsern Gymnasien die Schüler, und zwar nicht zum Behufe ihrer künftigen Profession, Arithmetik und Geometrie lernen, so sollen sie auch Grammatik und Onomatik lernen, rein um der Sache selbst willen, rein darum, weil es im Begriffe der Bildung liegt, dass der Geist auch an der Sprache geübt worden sei. Während nun im elementarischen Curs die Folge des grammatischen Unterrichts eine syntaktische — Entwickelung der Rede aus dem nakten Satze — war und die Wortformen, überhaupt alles Anatomische der Sprache, eben weil es zuvörderst in seiner physiologischen Function angeschaut

werden musste, wenn es verstanden werden sollte, nur aus syntaktischem Gesichtspunkte betrachtet werden durfte: sind wir hier an einem Punkte angelangt, wo Lautlehre, Prosodie, Flexion, Wortbildungslehre für sich auftreten und — weil da die Anschauung vorher gegangen, die Vorstellungen jetzt, um mit Herbart zu reden, frei steigen, — in ihrem eigenthümlichen und particulären Zusammenhange verstanden und gelernt werden können. Die Syntax wird theils vervollständigt, theils aus einem neuen Gesichtspunkte betrachtet, nämlich in der Art, dass jetzt der Unterricht von dem Gesetze — dem Allgemeinen — zum Besonderen geht, also wahrhaft synthetisch verfährt. Denn das Subsumiren eines Besonderen unter ein Allgemeines ist am rechten Orte, nämlich dann, wenn das Allgemeine im Bewusstsein erzeugt, nicht hinein geworfen worden ist, eine vortreffliche Geistes-Gymnastik, und ein Schüler, der sie nicht durchgemacht hat, wird schwerlich ein guter Jurist. Wenn nun Hr. R. (S. 313—314 n.) fragt: „Was sollen wir von der selbstthätigen Verarbeitung des vorangegangenen und nebenherlaufenden Unterrichts (auf der Elementarstufe), was von der Wirkung des Memorirens halten, wenn nun doch (auf der mittleren Stufe) ein neues Aufsammeln von Beispielen erforderlich ist? — so scheint für die Nothwendigkeit dieses Aufsuchens von Beispielsätzen durch die Schüler ein Grund supponirt zu werden, der nicht der rechte ist. Zwar soll mein Elementarcurs (fürs Lateinische Sexta, Quinta und theilweise Quarta; fürs Französische das zweite Semester von Quinta, dann Quarta) nicht buchstäblich alle Wort- und Sachformen anschauen, merken und einüben lassen, noch weniger wäre diess mit allen Wörtern der Sprache möglich, daher der mittlere Curs in einer Beziehung ihn zu ergänzen hat; das aber ist sicher: der nach genetischer Methode wohlunterrichtete Lateinschüler hat am Ende des dritten Jahres (beim Schluss der Quarta) mehr Fertigkeit und Einsicht als der Schüler des Grammatisten am Ende des fünften, beim Austritt aus Ober-Tertia. Im lediglich praktischen Bedürfnisse liegt also der Grund nicht. Die Gründe sind pädagogischer Natur. Im Elementarcurs war uns jedesmal ein Quantum von Sätzen, die der Lehrer herbeigeschafft hatte (wie die Alten bei den Thieren ihren Kleinen ja auch im Anfange das Futter bringen), Ausgangspunkt unsres Thuns: die Analyse dieser Sätze erzeugte die Vorstellung, diese war Resultat. Jetzt treten wir in ein neues Stadium: der Schüler soll jetzt die Vor-

stellung zur Grundlage machen, mit Vorstellungen operiren lernen, wie bisher mit Anschauungen; * wir kehren den Spiess um; was uns Resultat war, das soll jetzt Grundlage, Voraussetzung, Ausgangspunkt werden: und nun sollen die Jungen sich ihr Futter selbst suchen, sie sollen subsumiren, selbständig im Einzelnen das Allgemeine recognosciren lernen. Eine Schulgrammatik für mittlere Classen braucht dermalen noch Beispiele, weil der Verfasser nicht darauf rechnen kann, dass überall ein anschaulicher Elementarcurs vorausgegangen; sie braucht Beispiele für die schwächeren Schüler, die auch hier noch, nach dem Elementarcurs, des Allgemeinen nur am Besonderen bewusst werden, bei denen die Vorstellung sich nicht recht von der Anschauung lösen, sich nicht auf eigene Beine stellen will; sie braucht sie vielleicht für manche Lehrer. Die guten Schüler bringen die Beispiele zu jedem Lehrsatze aus ihrer Lectüre. Dass diess die Schüler zu einem oftmaligen Bedenken der syntaktischen Regel nöthigt, dieselbe also tiefer erfasst wird, liegt auf platter Hand; dazu kommt aber, dass es den Schülern grosse Freude macht, so ins Interesse gezogen, gleichsam Mitarbeiter an der Grammatik der Classe zu werden. Es erzeugt sich da ein Certiren, das alle guten, aber nicht die schlimmen Folgen des sonstigen Certirens hat. Dass hiebei auch die Lectüre gewinnt, dass die Schüler aufmerksamer lesen, dass sie das Gelesene oft zu lesen genöthigt werden, auch das ist kein geringer Vortheil. Was dann die technische Seite des Unterrichts betrifft — das Schreiben, — so hört auf der mittleren Stufe das Uebersetzen abgerissener Sätze auf, es werden zusammenhängende Stücke übersetzt. ** In

* Beim mathematischen Unterricht entspricht dem der Uebergang vom Rechnen mit bestimmten Zahlen und von der sogen. Formenlehre zur allgemeinen Arithmetik und zur eigentlichen Geometrie. Aber freilich wird auch bei diesem das Erwerben der anschaulichen Grundlage an gar vielen Schulen versäumt, was dann, in Verbindung mit der synthetischen Methode, die bekannten Erfolge des mathematischen Schulunterrichts erklärt.

** Hier noch ein Wort über ein zweites Missverständniss in der Note S. 313—314. Hr. R. bemerkt zu meiner Aeusserung, dass ich in den oberen Classen keine sogen. freien Aufsätze machen lasse, sondern nur solche Arbeiten, die sich an irgend eine Darstellung eines mustergültigen Schriftstellers anlehnen, und die nur dann gerathen können, wenn die Schüler irgend einen Abschnitt irgend eines Autors wenigstens zwanzigmal gelesen haben: „Hier ist nun erstens unbegreiflich, wie die Schüler, die Hr. M. bereits in den unteren Classen zum mechanischen Können der fremden Sprache und aller Idiolismen derselben bringt, in den oberen nicht für

Bezug auf die Lectüre wird auf der mittleren Stufe zugleich der Unterricht in der Poetik und Prosaik vorbereitet. (Vgl. die Vorrede zu meiner Französischen Chrestomathie. Stuttg. Cotta, 1842.)

Höhere Stufe: Hier geht der Unterricht einerseits auseinander, andererseits treten die Lehrgegenstände in neue Verbindungen. Die Litteratur, die griechische, lateinische, deutsche, französische und englische Lectüre, ist das Erste. Bei dieser wird sich natürlich für positive Grammatik und Onomatik Manches thun, die bereits gewonnene Kenntniss der Metrik, Synonymik u. s. w. ergänzen lassen, indess tritt hier das Bedürfniss ein, wenigstens die Grammatik und Onomatik Einer Sprache historisch kennen zu lernen — natürlich in deutschen Lan-

---

einen freien Aufsatz in dieser Sprache reif sein sollten. Sollen wir uns ein so niederschlagendes Resultat als wirklich denken, so kann es nur in der Zerstreuung und Ueberfüllung seinen Grund haben. Es bleibt dem Schüler keine Zeit, sich bei einem Gegenstande zu sammeln und eigene Gedanken zu haben. Um aber zur Hauptsache zu kommen; ist denn nicht die oben verzeichnete Vertauschung der Stilgattungen viel schwieriger, als eine einfache, in dem Tone des jedesmaligen Gegenstandes gehaltene freie Arbeit?" Hierauf habe ich Mancherlei zu antworten, zunächst dieses, dass meine Abneigung vor freien Arbeiten in fremder Sprache nicht in dem sprachlichen Nicht-Können der Schüler ihren Grund hat. Wie könnte ich sonst das Schwerere verlangen? Nein, die Sache ist so. Mit den freien Arbeiten, zunächst mit den deutschen, wird ungeheurer Missbrauch getrieben. In der Schilderung der Folgen dieses Missbrauches hat *Günther* in seinem Buche über den deutschen Unterricht übertrieben, es ist aber sehr viel Wahres in seiner Carricatur. Wenn ich mich nun nicht gar zu sehr täusche, so glaube ich, dass mein „Deutsches Sprachbuch" in der dritten Abtheilung die rechte Art angibt, wie man in den unteren Classen die Rede- und Schreibübungen betreiben soll. In den oberen Classen würde ich den deutschen Unterricht spalten: mittelhochdeutsche Grammatik und Lectüre (das Gothische würde ich ausschliessen, Althochdeutsch nur beiläufig vornehmen), dann Litteraturgeschichte und Interpretation ist Eins; das Andre: allgemeine Grammatik, Poetik, Theorie und Praxis der prosaischen Composition, würde ich mit der sogen. philosophischen Propädeutik, Logik, Psychologie und Ethik, in Verbindung setzen. Hier nun müssen allerdings freie Arbeiten gemacht werden. In den fremden Sprachen ists anders. Erlaube ich freie Arbeiten, so sagt der Schüler, was er will, d. h. er bleibt bei den Vocabeln stehen, die er kennt; macht ihm der Ausdruck eines Gedankens Schwierigkeit, so lässt er den Gedanken fahren, er verrennt sich in seine Manier: kurz er hat für seine sprachliche und stylistische Bildung keinen oder doch geringen Gewinnst von seiner Arbeit. Wie ganz anders bei Arbeiten, wo der Inhalt mehr oder weniger gegeben, die Form aber zu schaffen, resp. nachzuahmen ist! In ein paar Jahren mehr darüber.

den die deutsche. * Bei der griechischen Sprache sind die Dialekte genauer zu betrachten. — Was dann das rationale Element in der sprachlichen Bildung betrifft, so kann jetzt der Versuch gemacht werden, aus den gewonnenen Vorstellungen den Begriff herauszuschälen: das gibt eine allgemeine Grammatik, richtiger eine vergleichende Grammatik der deutschen, griechischen, lateinischen, französischen und englischen Sprache. Diese Grammatik leitet in die Logik, Psychologie und Ethik einerseits, andererseits in die Theorie der poetischen und der prosaischen Composition ein. In den Rede- und Schreibübungen soll sich dann das jedesmalige Resultat alles Unterrichtes zeigen. Doch darüber ein andermal.

Bevor ich zu den Bemerkungen über das Memoriren komme, habe ich noch ein paar Punkte zu erledigen.

Hr. R. sagt S. 299: „Ganz begreiflich wird von Hrn. M. auch alle Belehrung über die Gesetze des Genus an rein praktische Anschauung und Uebung geknüpft.“ (Der Einwurf, die Wortfolge betreffend, ist durch das Verfahren im Sprachbuche beseitigt.) So ist es, und dieses Verfahren ist verständig und thöricht. Thöricht ist es, wenn man in den unteren Classen die Wortformen lehren, absolviren und später nicht wieder darauf zurückkommen will; verständig ist es, wenn man auf den propädeutischen Curs einen mehr systematischen folgen lässt. Wie bei den Formen und der Bedeutung der Vocabeln, so soll auch hier nicht der Lehrer das Allgemeine der Thatsache (die Genusregel) geben, sondern es soll im Bewusstsein des Schülers entstehen. Und dazu brauchts keiner langen Zeit. Einmal gibt die Natur der Sache schon Regeln an die Hand; dann aber merkt der Schüler bald, dass die auf us Masculina, die auf um, die auf a atis Neutra u. s. w. sind. Die Ausnahmen mag er allmählig lernen, nach Massgabe wie sie beim Lesen und Schreiben vorkommen, und was im Elementarcurs nicht vorgekommen ist, das wird dann auf der mittleren Stufe ergänzt, und zwar kostet diess weder Lehrer noch Schüler Mühe.

S. 301 wird eingewandt, die Bildung der Sprache sei zu verzweigt, um, wie die Mathematik, die Durchführung einer

---

* Zu diesem Ende werden die Behörden mit der Zeit auch dafür sorgen müssen, dass der gegenwärtige Zustand, wo Jeder so wie er geht und steht, den deutschen Unterricht übernehmen kann, ein Ende nehme. Nicht nur des Französischen und Englischen, sondern auch des Deutschen wegen brauchen wir Seminare für moderne Philologie.

Methode zu gestatten, bei der jedes Moment isolirt auftrete. Ich erinnere mich aber nur eines einzigen Falles in meinem Buche (Lection 11 der neuen Auflage: elle vendait des pommes), wo, um das eben der Betrachtung unterliegende Moment (hier das Praeteritum Descriptivum im Gegensatze zum Historicum) zur Anschauung zu bringen, ein noch nicht Erklärtes (das des) hereingezogen werden und dem Schüler auf Hamilton-jacototsche Weise gesagt werden musste: des maisons heisst Häuser.) Im Fortgange vermindert sich diese Verlegenheit, weil in der 1. Lection ja gleich zwei Momente auftreten, in der zweiten ein drittes und diese beiden, in der dritten ein viertes und die drei vorigen u. s. f. Wenn man die Wortformen der Syntax unterordnet, d. h. die Wirkungen zunächst, nämlich im Elementarcurs (später mag und soll es geschehen), nicht abgetrennt von den Ursachen betrachtet, so ergibt sich ein sehr einfacher Fortgang. Freilich, wenn man erst zur Formenlehre, und zwar zur Formenlehre in ihrer hergebrachten juxtaponirenden Anordnung, dann zur Syntax Beispielsätze sucht, wie diess bei Meierotto und in der Berger-Rost'schen Beispielsammlung und in andern Büchern der Fall ist: dann gehts nicht. Der Fortgang vom Substantiv, und zwar hier von der ersten zur fünften Declination, zum Adjectiv, von diesem zum Pronomen und Numerale, von diesen zum Verb u. s. f. hat nichts Organisches; diese Zusammenstellung kann nur von dem verstanden und überschaut werden, der auf anderem Wege das Ganze schon kennt. Bei meiner genetischen Methode aber geht es, und zwar recht gut. Freilich weiss mein Schüler am Ende des ersten Jahres nicht sämmtliche Masculina auf is, von amnis bis vomis aufzusagen, dagegen gibt er dem gebräuchlichen dieser Wörter sicherlich vorkommenden Falles das rechte Genus; für das Ergänzen und Zusammenstellen des Gelernten nach etymologischen, prosodischen, formalen Rücksichten ist eben der mittlere Curs da.

Ferner heisst es (S. 302), dass diese Methode den Gang des Lehrers unziemlich einenge. * Ich könnte hierauf erwiedern, dass

---

* Hr. R. erinnert dabei an seine Aeusserungen über Anordnung und Folge seiner Loci memoriales. (S. 342—346.) Der Leser möge sie vergleichen. Ich enthalte mich des Urtheils darüber, da ich hier nur Bemerkungen zu Hrn. R's Kritik, nicht aber eine Kritik seines Buches geben will.

Die Note auf S. 344 erledigt sich durch das Folgende. Gewiss soll mein Sprachbuch nicht so, wie Hr. R. annimmt, memorirt werden. Ob es

es ja jedem Lehrer freisteht, meine Sprachbücher zu gebrauchen oder nicht zu gebrauchen; wer in meinen Schuhen nicht gehen kann, nun der sehe zu, passendere zu bekommen, oder er mache sich selbst welche für seinen Fuss, wenn dieser eine absonderliche Eigenthümlichkeit haben sollte. Ich kann es natürlich nicht hindern, wenn es da und dort einem ganz unfähigen Lehrer einfällt, eins meiner Schulbücher einzuführen, und so muss ich es schon in Gottes Namen über mich ergehen lassen, wenn es da und dort heisst: Nach dem Buche wird auch Nichts gelernt. Ich kann aber diese Möglichkeit vermindern, indem ich durch die Einrichtung meiner Sprachbücher die Lehrer nöthige, dieselben entweder in der vorgeschriebenen Ordnung zu gebrauchen, oder sie gar nicht zu gebrauchen. Mein und meiner Verleger Geld-Interesse ist mir nicht das Erste. Das Erste ist mir, dass da, wo meine Bücher gebraucht werden, unter einem tüchtigen Lehrer mehr und besser gelernt werde, als nach andern Lehrbüchern. Hrn. R's Bemerkung (S. 319—320 n) verrückt den Gesichtspunkt. Ich setze sie hieher und füge meine Erwiederungen bei. „Wenn Hr. M. ein Lehrbuch — und hier kommen doch natürlich, zwar nicht allein, aber doch vorzugsweise, die Grammatiken in Betracht — schlechthin die gedruckte Methode nennt, so müssen wir diese Erklärung nicht nur bezweifeln, sondern geradezu abweisen. Das Lehrbuch ist etwas stehendes, festes, für die Dauer Berechnetes; es muss dem Schüler im zweiten Jahre des Unterrichts nicht nur die nämlichen, sondern noch zuverlässigere Dienste leisten als im ersten, es muss vieles um des späteren Bedürfnisses willen bereits systematisch zusammenstellen, was dem Schüler nur nach und nach und mit Unterbrechungen zur Anschauung gebracht werden kann; es kann folglich nicht den Weg mit dem Schüler machen, es ist kein Führer, höchstens ein Wegweiser.“ Erwiederung: Ich rede von Lehrbüchern für die elementarische, d. h. für die Stufe, wo der Schüler noch kein (im gewöhnlichen Sinne) systematisches, sondern nur ein nach anschaulich-genetischer Methode verfasstes Lehrbuch gebrauchen kann. Es ist eben meine These, dass auf der elementarischen Stufe eine systematische Schulgrammatik (und

---

nun wohlgethan ist, jedes Buch, das nur zum Lesen (und n. b. zum Lernen), nicht zum Memoriren bestimmt ist, mit H. R. Lesebuch zu nennen, oder ob meine Unterscheidung zwischen Sprach- und Lesebuch dem Sprachgebrauche mehr angemessen ist, das mag der Leser bei sich ausmachen.

eben so eine synthetisch-systematische Naturgeschichte, Geometrie, Geographie, Religionslehre u. s. w.) nicht gebrauchen kann. Nun bin ich zwar auch Freund von der Oekonomie, ich sehe aber nicht ein, warum man einem zehnjährigen Buben Rock und Schuhe so machen soll, dass sie auch für ihn als fünfzehnjährigen passen, also jetzt nicht passen. Der Bube ist ja nicht für den Rock, sondern der Rock für den Buben da, so ist das Lehrbuch für den Schüler. Ahmen wir doch die Natur nach: *οὐδὲν γὰρ ἡ φύσις ποιεῖ τοιοῦτον, οἷον χαλκοτύποι τὴν Δελφικὴν μάχαιραν, πενιχρῶς, ἀλλ' ἓν πρὸς ἕν· οὕτω γὰρ ἂν ἀποτελοῦτο κάλλιστα τῶν ὀργάνων ἕκαστον, μὴ πολλοῖς ἔργοις ἀλλ' ἑνὶ δουλεῦον.* * Also nicht das Werkzeug ist das Stehende und Feste, sondern der Zweck, dem es dient, und wenn es wahr ist, dass der Unterricht in den unteren Classen ein qualitativ anderer sein muss als in den mittleren, so wird es auch wohl richtig sein, dass man für jede Stufe ein eigenes Lehrbuch braucht. Hr. R. fährt fort: „Die Methode ist das Bewegliche, in jedem Moment Fortschreitende" [die Methode ist der Weg, der Weg ist fest, nur der ihn wandelt, schreitet], „nur dann und wann zum Behuf der Orientirung Stehenbleibende, in der Aenderung ihrer selbst auf die wachsende Kraft des Schülers Berechnete. So kann es geschehen, dass zwei unter sich sehr verschiedene Lehrbücher bei einer und derselben Methode, oder ein Lehrbuch bei zwei verschiedenen Methoden gar füglich als Unterlage gebraucht wird, was nicht gedacht werden könnte, wenn das Lehrbuch selbst die Methode wäre." Ich erwiedere: Als Euklid dem Ptolemäus, der eine leichtere Methode für die Geometrie begehrte, die bekannte stolze Antwort gab, von der uns Proklus berichtet, da hatte er factisch sehr Unrecht, denn sein Weg ist nicht der rechte; begrifflich aber hatte er vollkommen Recht: von einem gegebenen Punkte aus zu einem gegebenen Punkte hin wird Ein Weg der beste sein. Was Hr. R. Methode zu nennen scheint, das heisst nur Manier. In einem gewissen Sinne hat Hr. R. allerdings Recht. Die meisten Lehrbücher sind weiter nichts als Sammelsurien von Factis: in einer gewöhnlichen Geographie, Naturgeschichte, Geschichte, Grammatik u. s. w. kann ich überall anfangen, weil nur Juxtaposition, keine Organisation, keine Genese, kein Werden und Wachsen in diesen Büchern ist. Aber nehme man einmal den

* Aristoteles, Polit.

Euklid, oder Herlings oder Becker's Syntax; wer nach diesen Büchern unterrichten will, dem ist der Gang vorgeschrieben, so gut wie bei meinen Lehrbüchern. Wie er aber den Weg gehen will, in welcher Manier er unterrichtet, das hängt theils von der Individualität des Lehrers, theils von derjenigen der Schüler, theils von mancherlei Umständen ab, z. B. Stundenzahl, künftiger Beruf u. s. w. Wenn ein Mann, wie Hr. R., seine Unterrichtsweise ausführlich beschreibt, so ist das immer höchst dankenswerth und auch der Tüchtigste kann daraus lernen, dem weniger Tüchtigen aber sind solche Exercier-Reglements eine wahre Wohlthat. Nur wollen wir die Art, die Methode anzuwenden, nicht auch wieder Methode nennen, weil wir sonst jenen guten Leuten und schlechten Musikanten Nichts zu antworten haben, die da, wenn man ihnen sonnenklar beweist, dass sie das Pferd von hinten aufzäumen, getrost sagen, jeder Lehrer habe eben seine eigene Methode. Hr. R. fährt dann fort und bemerkt, die sogen. Elementarbücher (ein solches ist ja mein Sprachbuch) wollten allerdings die gedruckte Methode sein, konnten es aber der individuellen, localen und temporellen Abweichungen wegen selten (eine Anzahl von Schulen wird es immer geben, die es gebrauchen können) und noch seltener hätten sie sich des Beifalls der Besten zu erfreuen. Letzteres wird wohl davon abhängen, ob der Elementarbuchschreiber zu dem Geschlechte der Wiederkäuer gehört, und ob er z. B., wenn es sich von einem Sprachbuche handelt, weiter nichts gibt, als was schon im Adelung und im Girault-Duvivier, oder auch in Diez oder Grimm oder Becker steht, oder ob er sowohl das Alte neu zu organisiren als auch Neues zu bieten vermag. Dann sei der deutsche Gymnasiallehrerstand schon durch seine Bildungsstufe zu der Forderung berechtigt, dass man es nicht versuche, ihn in die Fessel des Buchstabens zu schlagen. Ich erwiedere, dass das nicht die Absicht ist, wohl aber ist die Zeit zu kostbar, und das Schreiben nach Dictaten so unnütz, dass ein Lehrbuch, dem der Lehrer stricte folgen kann, für die Schüler und auch für den Lehrer eine wahre Wohlthat ist. Unter dem „Genie von Conducteur, der die gebahnte Strasse verlässt und für den Wagen einen neuen Weg sucht, wogegen die Reisenden protestiren," verstand ich die Lehrer, die zwar ein Lehrbuch einführen, den Gang des Lehrbuches, wenn dieses ein methodisches ist, aber nicht einhalten, sondern bald hier bald dort im Buche herumirrlichterliren, bald hier bald dort ergänzen, verbessern, was dann natürlich zu stetem Dictiren zwingt. Das Dictiren und Heftereiten war vor Guttenberg erlaubt, wer es jetzt noch treibt, ist ganz einfach ein schlechter Lehrer. Hier und da muss freilich auch in den unteren Classen schon der Schüler einzelne Bemerkungen und Erläuterungen, die der Lehrer zum Buche macht, notiren, aber selbst in den oberen Classen sollte allem Unterrichte ein Lehrbuch zu Grunde liegen und müsste sich der Lehrer selbst eins schreiben. (Schluss folgt.)

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Hand-, Lehr- und Lernbücher.

III.

Zeitschrift für vergleichende Erdkunde. Zur Förderung und Verbreitung dieser Wissenschaft für die Gelehrten und Gebildeten. Herausgegeben von *Johann Gottfried Lüdde* (jährlich 12 Hefte oder 72 Bogen.) Magdeburg bei Emil Baensch. 1842.

Die Geographie hat in neuern Zeiten, namentlich seit den geistreichen Darstellungen C. Ritters, eine solche Ausbreitung unter den Gelehrten und Gebildeten gefunden, dass eine Zeitschrift schon lange ein Bedürfniss war, in der nicht allein die neuern Entdeckungen niedergelegt, in der nicht allein statistische Nachrichten, Schilderungen und Beschreibungen, sondern in der, neben diesem namentlich die Methodik der Erdbeschreibung besprochen wird, um gerade auf die grossen Erweiterungen aufmerksam zu machen, welche durch sie die Erdbeschreibung erhielt. Es war daher ein glücklicher Gedanke, den Hr. Lüdde hatte, als er zur Herausgabe dieser Zeitschrift schritt, und wir beeilen uns, eine Anzeige derselben hier um so mehr zu geben, da er auf das Bedürfniss der Lehrer besonders Rücksicht zu nehmen verheisst.

Die Richtung und der Zweck, den Hr. Lüdde bei der Herausgabe dieser Zeitschrift hat, geht zuerst auf allgemeinere Unterhaltung und Belehrung hin; um nicht missverstanden zu werden, erinnert der Herausgeber an die Arbeiten von Humboldt, Schouw etc., wir können übrigens uns nicht verbergen, dass gerade derlei Arbeiten zu erhalten, wohl die schwierigste Aufgabe der Redaction sein möchte. Dann will der Herausgeber durch diese Zeitschrift dem Schulmann ein Magazin geben, „in welchem er für seine Zwecke zubereiteten Stoff antrifft und in welchem von der Art und Weise der Behandlung und Verwendung desselben die Rede ist.“ Endlich soll diese Zeitschrift ein Repositorium für den eigentlichen Fachgelehrten sein.

Diesen verschiedenen Zweck will der Herausgeber durch Abhandlungen, Schilderungen und Beschreibungen, Auszüge, Kritiken und durch kurze Mittheilungen erreichen.

Es ist natürlich, dass den verschiedenen Zwecken in den beiden uns vorliegenden Heften noch nicht nach jeder Richtung hin entsprochen ist, doch berechtigt uns das Mitgetheilte zur Erwartung, dass diese Zeitschrift — wie Ritter sagt — „für das gleich dem Hyder-Haupte wachsende Gebiet der Geographie sehr erspriesslich werden kann! dass sie als Beitrag zu andern Beiträgen sicher auch ihre ehrenvolle Stelle einnehmen werde, um entscheidend zur Fahne sich zu erheben und an die Spitze der Wissenschaft zu treten.“ Wir schliessen diese Anzeige mit dem Wunsch, dass recht viele Kräfte sich vereinigen mögen, um unter einem grossen Publikum eine Wissenschaft auszubreiten, die geschaffen ist, um Geist und Herz gleichmässig anzuregen.

Dr. Ofterdinger.

IV.

Die Lehre von den Kegelschnitten, dargestellt für das Bedürfniss des Forstwirths. Programm zur Eröffnung der Vorlesungen an dem land- und forstwirthschaftlichen Institut in Hohenheim im Herbst 1841. Von *F. J. P. Rieke*, Prof. der Math. und Physik. Stuttgart, Cotta 1841. IV u. 38 S.

An den meisten unserer Gymnasien, Realschulen u. s. w. wird die Lehre von den Kegelschnitten — als zur höhern Mathematik gehörig — ausgeschlossen; und doch sind diese krummen Linien in der Praxis von der grössten Wichtigkeit. In der Physik und Mechanik, bei der Berechnung von Gewölben, von Baumstämmen etc. wird von ihnen vielfacher Gebrauch gemacht. Daher ist der Lehrer bei derlei Anstalten so oft in Verlegenheit als derlei Anwendungen vorkommen, und da die Theorie dieser Linien nicht vorgetragen werden soll, so hat man zu verschiedenen Auswegen seine Zuflucht genommen: einige nehmen die Sätze der Kegelschnitte als Axiome an; andere unterstützen dieselben wenigstens mit Scheinbeweisen, und endlich führen einige als Lehrsätze eine Reihe der wichtigsten Sätze der Kegelschnitte an, und suchen dieselben mit aller Strenge zu beweisen.

Der Verf. hat an der Forstlehranstalt in Hohenheim Unterricht in der Mathematik zu geben, wo die höhere Geometrie nicht in den Lehrplan aufgenommen ist, wo er aber in die oben angeführte Verlegenheit kommen würde (indem er seinen Schülern

die Berechnung eines Baumstammes nicht in jedem Fall lehren könnte), wenn er nicht die Hauptsätze aus den Kegelschnitten vorher so entwickelt hätte, wie sie uns hier, ohne dass der Gründlichkeit irgend was vergeben wäre, auf ein paar Blättern vorliegen.

Der Verf. schickt eine Einleitung voraus, in der er eine allgemeine Erklärung der Kegelschnitte gibt, zeigt, wie man, wenn der Brennpunkt, die Direktrix und die Parimeter gegeben ist, beliebig viele Punkte eines Kegelschnittes bestimmen, wie man vermittelst eines Konikographen (dessen Construction angegeben ist) die Kegelschnitte zeichnen und endlich wie man ihre allgemeine Gleichung finden kann. Denselben Weg verfolgt der Verf. in den drei folgenden Abschnitten, wo er im Einzelnen die Parabel, Ellipse und Hyperbel betrachtet; nur setzt er zum ersten Abschnitt die Aufgaben, den Inhalt eines Parabelstückes, eines Parabeloid's und eines abgekürzten Parabeloid's zu finden und zum zweiten die, wo gezeigt wird, wie man den Inhalt einer Ellipse findet. Diess Alles bringt der Verf. mit einer Klarheit vor, die nichts zu wünschen übrig lässt, und jeder Forstmann wird leicht dieses Büchlein verstehen und alle Sätze finden, auf die ihn seine Praxis führen wird.

Der Verf. wählte bald die geometrische, bald die algebraische Beweisart, wogegen eben so wenig einzuwenden ist als dagegen, dass der Verf. bei der Inhaltsbestimmung sich der Flächen- und Körperelemente bedient hat. Bevor wir von diesem sehr gut geschriebenen Buch Abschied nehmen, möge noch ein Wunsch ausgesprochen werden; nämlich es möchte der Verf. diese Schrift einem grössern Publikum übergeben, als in der Regel ein Programm hat, damit sich derselben alle Lehrer an ähnlichen Anstalten bedienen können, und möge alsdann der Verf. ein paar Blätter noch hinzufügen, damit die Lehre vom geometrischen Ort, welche dem Schüler doch noch nicht geläufig ist, vorausgeschickt und die Inhaltsbestimmung von Ellipsoiden, Hyperbelstücken und Hyperboloiden (welche zwar nicht für den Forstmann, aber für Realschüler, von Bedeutung sind) beigefügt werden kann.

Druck und Papier, so wie die eingedruckten Holzschnitte, machen der Cotta'schen Druckerei alle Ehre.

Dr. Ofterdinger.

VI.

Eichelberg, Lehrbuch der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten. Zürich und Winterthur, im Verlage des Litterarischen Comptoirs. 1842. *

Herr Prof. Eichelberg wird durch diese neue Arbeit den Bau, welchen er mit seinem „Methodischen Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte," Zürich bei Meyer und Zeller, 1839 und 1840, gründlich und solid begann, fest und sicher, schön und wohnlich vollenden.

Während der Leitfaden mit dem möglich geringsten Aufwand an Hülfsmitteln vor den Augen des Schülers und unter dessen steter selbstthätiger Theilnahme das System durch Reiche, Kreise, Classen und Ordnungen entwickelt und aufbaut, zwar so, dass er durch erschöpfende Behandlung einer Anzahl passend gewählter Individuen, durch Vergleichung ihrer Merkmale nach der Reihenfolge ihrer allgemeineren oder specielleren Wichtigkeit, sammelnd und trennend die systematischen Begriffe der Kreise, Classen, Ordnungen und ihren Formeninhalt begründet und feststellt; — geht das Lehrbuch den reinwissenschaftlichen Gang vom Allgemeinen zum Besondern, auf die Resultate, welche durch den Gebrauch des Leitfadens gewonnen wurden, sicher gestützt. Beide bilden ein im engsten Zusammenhange stehendes Ganzes, und verhalten sich, entsprechend der Entwickelungsgeschichte der Wissenschaft, wie synthetische und analytische Stufe.

Von dem Lehrbuche ist bisher die erste Abtheilung des ersten Bandes, enthaltend die Wirbelthiere, erschienen. Wir begnügen uns mit wenigen Andeutungen über deren Inhalt.

Das Allgemeine über Reiche und Kreise, und über Classen, Ordnungen und Familien der Wirbelthiere ist bei allem Streben nach Kürze, gründlich und vollständig behandelt. Jedem Capitel folgt eine vergleichende Uebersichtstabelle der untergeordneten Abtheilungen. Diese Tabellen sind mit diagnostischer Schärfe ausgeführt und vollkommen geeignet, einen klaren Ueberblick im Gebiete zu gewähren, und die Einzelwesen nebst ihren gegenseitigen Beziehungen leicht und sicher kennen zu lehren. Der Verf. nimmt, namentlich in den Capiteln, welche die Classen zum Vorwurf haben, neben dem äussern Bau und der Lebensart, auch auf den innern Bau löbliche Rücksicht. Unter den Familien werden die Gattungen und Arten in ähnlich anschaulicher und übersichtlicher Weise behandelt. Dass der Verfasser bei der

* Ein ausführlicherer Artikel wenn das Werk vollendet. D. H.

Behandlung der Gattungen auch die wichtigeren der neuerdings so sehr vervielfältigten Subgenera einführt und begründet, bei Behandlung der Arten neben allen europäischen auch die wichtigsten und bezeichnendsten ausländischen beschreibt, und die übrigen theils mit Namen, theils numerisch aufführt; diess gibt dem Werke eine bis dahin gänzlich vermisste Vollständigkeit. Noch wird der Werth des Werkes dadurch erhöht, dass auch der fossilen Ueberreste frühèrer Schöpfungen theils an den geeigneten Stellen des Systems, theils anhangsweise gedacht wird.

So kämen wir endlich einmal in den Besitz eines naturgeschichtlichen Werkes, welches hinsichtlich der Methode, Vollständigkeit und Brauchbarkeit dem jetzigen Standpunkt der Wissenschaft als Lehrbuch für höhere Lehranstalten vollkommen entspricht und den Schüler bei seinen Studien sicher zu leiten, mit gediegenen Kenntnissen auszustatten und zum selbständigen Forschen vorzubereiten und anzuregen im Stande ist.

Aeusserlich empfiehlt sich das Werk durch gefälligen Druck und hübsches Papier.

Wir sehen mit Erwarten der zweiten Abtheilung des ersten Bandes entgegen, welche die wirbellosen Thiere enthalten, und beim Beginne des Jahres 1843 erscheinen soll, und schliessen unsere Anzeige mit dem Wunsche, dieses Werk bald in unsere höhere Lehranstalten eingeführt zu wissen; die Folgen werden jedenfalls erfreulich sein. Den Verfasser aber ermuntern wir, auf dem betretenen Pfade wacker vorwärts zu schreiten; seine Bemühungen werden Erfolg haben und seine Leistungen Anerkennung finden.

Naturgeschichte der drei Reiche. Ein Hand- und Hülfsbuch für Lehrer, ein belehrendes Lesebuch für Erwachsene und die reifere Jugend. Von Dr. *H. Gräfe*, Prof. der Philosophie und Dir. der Real- und Bürgerschule in Jena. — Eine neue Bearbeitung des Handbuchs der Naturgeschichte der drei Reiche für Schule und Haus. Berlin 1841. Verlag von Wilh. Hermes. 2 Bde. XX und 635 und XIV und 662 S. gr. 8. (3 Rthlr.)

Das vorliegende Buch, welches im Allgemeinen dem Plane des 1838 beendigten und bereits vergriffenen „Handbuches“ treu geblieben ist, erscheint nicht sowohl als eine neue Auflage dieses Werkes, sondern will entschieden als eine neue Bearbeitung angesehen werden, „so dass die ursprüngliche Arbeit auch neben dieser noch brauchbar sein kann.“ — Soviel liegt klar am Tage, dass ein Werk in so kurzer Zeit noch nicht veralten kann, sobald

es sich einer so sorgfältigen Bearbeitung erfreut, wie jenes Handbuch. Die Gründe der neuen Gestalt, in der es erscheint, müssen also in etwas Anderem gesucht werden. Vielleicht konnte sich der Hr. Verf. (Herrn Naumann's, jenes berühmten deutschen Ornithologs Name, der an dem Handbuche mit Theil hatte, ist auf dem Titel verschwunden) nicht mit dem Verleger — Reichard in Eisleben — über die zweite Auflage einigen, und Hermes in Berlin, der neue Verleger, wünschte dasselbe in einer abgekürzten Bearbeitung — das Handbuch 140, die Umarbeitung 80 Bogen stark — um des ermässigten Preises willen. Wie dem auch sei, Ref. darf versichern, dass das Werk sich seinem Zwecke eher genähert, als sich von demselben entfernt hat, da es von vorne herein weniger eine ausführliche Beschreibung der Specialien im Gebiete der Naturgeschichte, sondern eine Einführung in das Leben der Natur, wie es sich in den Thieren, Pflanzen und Mineralien darstellt, beabsichtigte, da es zeigen wollte, wie die Natur in ihren Bildungen verfährt, welche Gesetze sie befolgt, in welcher Stufenreihe sie fortschreitet.

Es ist demnach nicht eine gewöhnliche Naturgeschichte, wie sie fast jeder Messkatalog in nicht geringer Anzahl ankündigt, und wodurch die Menge der bereits vorhandenen Naturgeschichten bis zum Ueberflusse vermehrt wird; sondern wir finden in derselben ein Buch, durch welches eine wesentliche Lücke in unserer Litteratur ausgefüllt wird, das sich einen höheren Zweck vorgehalten, als durch Beschreibung von Einzelwesen die unerfahrne Jugend auf die Dinge der Natur aufmerksam zu machen, oder sie mit Fabeln und Mährchen zu unterhalten. Wer es aber zu erfahren sucht, wie die Natur in ihren Bildungen verfährt, welchen Gesetzen die Naturkörper unterworfen sind, durch welche mannigfaltigen Mittel die schöpferische Kraft ihren Zweck, Leben unter den verschiedensten Formen und in den verschiedensten Graden überall zu verbreiten, erreicht, und wie zusammengesetzt und doch einfach, wunderbar und doch natürlich, seltsam und doch grossartig die Gebilde sind, welche die Natur unserm Auge darstellt: — der nehme dieses Buch zur Hand, und er wird es nicht ohne Befriedigung wieder fortlegen; er wird, durch dasselbe geleitet, Gelegenheit finden, einen Blick in die Geheimnisse des göttlichen Waltens in der sichtbaren Welt, in die Oekonomie der Natur, in den Plan der Schöpfung zu thun. Wem es also ein wirklicher Ernst ist, um eine möglichst gründliche Kenntniss

der Natur; wer sich ein nach dem jetzigen Standpunkte der Wissenschaft möglichst treues Gemälde von den Wundern der Natur verschaffen und die unendliche und doch harmonische Mannigfaltigkeit der Geschöpfe, sowie die steten Entwickelungen, Umänderungen, Verwandelungen in der sichtbaren Schöpfung überschauen will, dem wird dieses Wort gewiss eine sehr willkommene Erscheinung sein.

Nach solchen Rücksichten hat der Hr. Verf. das ganze Buch bearbeitet, überall das Allgemeine in der Betrachtung dem Besonderen vorgezogen und dieses nur insofern nicht unberücksichtigt gelassen, als es zum Verstehen der allgemeinen Zusammenstellungen und zum Gewinnen von Ansichten und Naturideen durchaus unentbehrlich ist. Er hat es vorzüglich für Lehrer an Gymnasien und höheren Bürger- oder Realschulen bestimmt, weil er hauptsächlich der Meinung ist, dass in Anstalten dieser Art eben so sehr höhere Lebensbildung, soweit sie ohne tiefere Kenntniss des classischen Alterthumes möglich ist, bezweckt werden muss, wie in den Gymnasien, nicht aber blosse Ausbildung für die bürgerliche Gewerbthätigkeit genügen kann, und Ref. muss bekennen, dass er in dieser Beziehung die Ansicht des Hrn. Verfassers vollkommen theilt.

Sehr richtig ist es auch, was er in der Vorrede über die Wichtigkeit des Studiums der Naturgeschichte auf Gymnasien, in denen dieser Unterrichtsgegenstand kaum auf dem Plane steht, sagt; Ref. muss es aber dem geneigten Leser selbst überlassen, sich durch das Buch davon zu unterrichten. Er wird im Allgemeinen die wichtigsten Gedanken von dem, was ich über denselben Gegenstand vor Kurzem in diesen Blättern ausgesprochen habe, wiederholt finden.

Mit sehr wenigen Worten hat der Verf. der methodischen Behandlung dieses Unterrichtsgegenstandes gedacht; er glaubt es Anderen überlassen zu dürfen, die jetzt bereits schon seit 10 Jahren dieses Feld anzubauen begonnen haben. Die Zeit wird ja auch hierin helfen.

Ueber den Gebrauch seines Buches sagt der Verf.: „Das gegenwärtige Handbuch der Naturgeschichte ist nicht gerade zum unmittelbaren Gebrauche in der Schule bestimmt, obwohl in höheren Unterrichtsanstalten (in den obern Classen niederer und höherer Bürgerschulen, in Seminarien und Gymnasien) ein solcher davon gemacht werden kann, sondern vorzüglich dazu,

um die Lehrer selbst in die Natur einzuführen, ihnen ein deutliches Bild des gesammten Naturlebens vor das Auge zu stellen, sie die Natur kennen zu lehren" — und Ref. muss behaupten, dass er bei genauer Durchsicht desselben die Ueberzeugung gewonnen hat, es werde zur Erreichung eines solchen Zweckes bei sorgfältiger Benutzung nicht wenig beitragen.

Die Bearbeitung selbst hat einen rein wissenschaftlichen Charakter, indem der Verf. zuerst in einer allgemeinen Einleitung die nöthigen Vorbegriffe feststellt und eine allgemeine Uebersicht der Naturprodukte gibt; durch die Einleitung in die organische Natur will er einführen in die eigentlich belebte Welt und in allgemeinen Zügen das organische Leben darstellen; durch den allgemeinen Theil des Thierreiches lenkt er den Blick auf dasjenige Reich der organisirten Welt hin, welches durch die Vollkommenheit der Organisation, durch die hohe Stufe des Lebens, durch die nähere Beziehung zum Menschen am wichtigsten ist. Auch bei der Betrachtung der einzelnen Thierclassen geht er, der Consequenz wegen, stets vom Allgemeinen zum Besondern fort, und beobachtet ein ähnliches Verfahren bei den andern Naturreichen. Die elementare Behandlung dieses Gegenstandes ist ihm demnach ferne geblieben, aber er hofft, es werde Jemand sich leicht seine Methode selbst abstrahiren können, wenn er sich durch das Studium des Ganzen nur erst zum Beherrscher des Gegenstandes gemacht habe, um so mehr, wenn er überhaupt für methodische Behandlung eines Unterrichtszweiges einen Sinn hat, und sich auch das seinen Zöglingen angemessene Material leicht selbst aus dem grossen Vorrathe auswählen. Darin mag er nicht ganz Unrecht haben! — Die äussere Ausstattung des Werkes ist sehr gut. J. H. Schulz.

IX.

Die deutsche Sprachlehre als Denklehre für die Volksschule. Von *Joseph Probst*, Pfarrer in Dorneck. Basel, Druck und Verlag der Schweighauser'schen Buchhandlung, 1842. *

Der Hr. Verfasser, als Volksschriftsteller durch seine „Neudörfer" und seine „Schweizergeschichte" bekannt, wurde zur Abfassung dieser Schrift durch ein Bedürfniss hingeleitet, das sich ihm in derjenigen Schule, dessen Leitung ihm anvertraut ist,

* Die Revue wird nächstens einen Artikel über eine Reihe ähnlicher Schriften bringen. D. H.

und in den Schulen seines Cantons überhaupt immer wieder aufdrängte. Es that dem Verfasser wehe, dass das gelehrte Gepräge der Sprachlehre, das der Fassungskraft der Kinder ferne liegt, und in der Hand ungeschickter Lehrer ein todtes, abschreckendes Gerippe ohne Leben und Kraft bleibt, die Schüler gegen einen Unterricht gleichgültig macht, der, wie kein anderer, geeignet wäre, belebend auf Geist und Gemüth einzuwirken. Die vorliegende Schrift, welche diesem Uebelstande entgegenwirken soll, ist kein Buch, das den Schülern in die Hände gegeben werden soll, sondern eine Anleitung für Volksschullehrer und Mütter, „die im Sinne einer Gertrud oder einer Anna in des Verfassers Neudörfern als wohlthätige Bildnerinnen auf ihre Kinder einwirken wollen." „Diese sollen in dieser Sprachlehre eine richtige Spur für diese ihre süsseste Pflicht finden."

Von diesem Gesichtspunkte ausgehend, setzt der Hr. Verf. die Sprache nicht voraus, sondern construirt das Gebäude erst, indem er damit anfängt, die Baumaterialien vorerst aus der Sinnenwelt zusammenzusuchen und in der Seele des Kindes Vorstellungen und Begriffe hervorzurufen (S. 1—15). An die Auffindung des Stoffes schliesst sich die Form an, d. h. die Abwandlung des Namens und des Zeitwortes. Von diesem Punkte an schreitet der Unterricht auf der Grundlage des Satzbaues fort, indem der Verf. auf diese Weise die Temporal- und Modalverhältnisse zum Bewusstsein zu bringen sucht und die übrigen Redetheile allmählig in den Satz aufnimmt, bis er bei den mehrgliedrigen Satzgefügen anlangt. Zwischen dem einfachen und dem zusammengesetzten Satz ist ein Abschnitt über die Wortbildung eingeschaltet. Hat der Verf. anfangs die Schüler in die Sinnenwelt eingeführt, so macht er dieselben zum Schlusse noch mit den verschiedenen Erscheinungen des geistigen Lebens und mit dem Vermögen der Seele bekannt, durch welche die Sprache bedingt wird. Es werden die Funktionen des Verstandes, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses u. s. w. vorgeführt, und selbst noch von der Vernunft und vom freien Willen geredet.

Hätten wir den Zweck, eine Recension, und nicht eine Anzeige des Buches zu schreiben, so könnten wir über die Frage uns aussprechen, ob dieser zuletzt bezeichnete Theil überhaupt noch den Grenzen einer Sprachlehre angehöre; es liesse sich fragen, ob bei dem einmal eingeschlagenen Gange es z. B. nicht passender gewesen wäre, die sogenannten relativen Zeiten erst

beim zusammengesetzten Satze vorzuführen, und zuletzt als eine Art Recapitulation in einem Anhange das vollständige Schema der Conjugation anzufügen; es liesse sich fragen, ob nicht das im vorliegenden Falle völlig zu billigende sich Losreissen von dem sogenannten gelehrten Gepräge nicht auf der andern Seite wieder zu Nachtheilen geführt habe, unter denen die Präcision zu Schaden kam. Doch wir wollen die Grenzen einer Anzeige nicht überschreiten. Wir haben uns vorgenommen, unsre Leser auf den Gesichtspunkt zu stellen, von welchem uns Hr. Pfr. Propst, der sich um Volksbildung schon so viele Verdienste erworben hat, seine Schrift beurtheilt wissen will. Wir glauben das Urtheil abgeben zu dürfen, dass Volksschullehrer und Mütter für die Winke, die ihnen diese Schrift gibt, dankbar sein werden. Wenigstens hat dieselbe in den Händen der verständigen Lehrerin an derjenigen Mädchenschule, welche unter der Leitung des Hrn. Verf. steht, wie die letzte Schulprüfung zeigte, zu sehr erfreulichen Resultaten geführt. Es ist diese Schrift eine um so erfreulichere Erscheinung, da eben leider nicht überall in unserem Vaterlande in derjenigen Kirche, welcher der Hr. Verf. angehört, ein Boden zu finden sein möchte, auf dem eine „Denklehre“ hervorsprossen und Wurzel schlagen könnte.

F.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutschland.

α. Allgemeine deutsche Angelegenheiten. *

Universitäten.

Frequenz der Universitäten.

Nach den officiell ausgegebenen und von den verschiedenen Universitäten wechselseitig communicirten Verzeichnissen der Studirenden stellt sich die Frequenz der dreizehn hier verzeichneten deutschen Hochschulen im Wintersemester 1841—1842 wie folgt: **

Universitäten.	Gesammtzahl der Studirenden.	Ausländer.	Theologen.	Juristen.	Mediciner.	Zur philosophischen Facultät gehörig.
Berlin [1] . . .	1757	519	361 protest.	573	386	437
München [2] . .	1325	?	172 kathol.	403	198	552
Göttingen . .	728	238	181 protest.	247	210	90
Halle [3] . . .	705	174	472 protest.	83	95	55
Breslau [4] . .	639	10	182 kathol. 99 protest.	112	118	128

* Ueber einige mit dem fünften Bande der Revue eintretende kleine Aenderungen in den Rubriken u. s. w. nächstens ausführlich. Hier bemerken wir vorläufig, dass wir die Nachrichten aus Deutschland hinfort in drei Hauptrubriken geben werden: α. wie oben, β. aus den Bundesstaaten, γ. aus den Nebenländern Schweiz, Belgien und Holland, Deutsch-Frankreich und Deutsch-Russland. — Als allgemein deutsche Angelegenheiten sehen wir die Universitäten, die Akademien, Vereine für Culturzwecke, die Turn- und Exercierübungen der Schuljugend, die rechtliche und sociale Stellung der Lehrer, den Streit zwischen Humanismus und Realismus u. s. w. an. Originalabhandlungen über irgend einen dieser Gegenstände gehören in die erste Section; Mittheilungen über Facta sowie Reproduction von anderwärts gedruckten Gedanken sollen hier Platz finden.

** Die Universitäten sind in obiger Tabelle zur bessern Uebersicht nach der Gesammtzahl der Studirenden geordnet. Auf allen dreizehn Universitäten befinden sich zusammen 8534 Studirende.

[1] Zu Berlin müssen noch 383 Nichtimmatriculirte, die aber zu den Vorlesungen zugelassen sind, hinzugerechnet werden, unter welchen sich 85 Pharmaceuten und 87 Chirurgen befinden.

[2] Die Zahl der Ausländer fehlt, dürfte aber kaum 150 betragen; zu den Juristen sind 12 Cameralisten hinzugerechnet, zu den Medicinern 69 Pharmaceuten; unter den Studirenden der philosophischen Facultät befinden sich 77 Forstcandidaten, 8 Architekten, 2 Berg-Eleven, 3 der Industrie sich Widmende.

[3] Ausserdem 13 Nichtimmatriculirte.

[4] Ausserdem 54 Nichtimmatriculirte.

Universitäten.	Gesammtzahl der Studirenden.	Ausländer.	Theologen.	Juristen.	Mediciner.	Zur philosophischen Facultät gehörig.
Heidelberg [5] .	572	364	12 protest.	345	125	83
Bonn . . .	558	115	100 kathol. 61 protest.	195	80	122
Würzburg [6] .	485	105	88 kathol.	92	158	147
Jena . . .	449	216	130 protest.	163	84	72
Giessen [7] . .	446	111	40 kathol. 71 protest.	126	81	124
Erlangen . .	303	16	144 protest.	103	40	16
Marburg [8] . .	294	58	73 protest.	112	76	33
Freiburg . .	273	83	107 kathol.	71	93	2

Zu einer genauen statistischen Uebersicht der Frequenz in jedem Semester wäre es von grossem Interesse, wenn die sämmtlichen deutschen Hochschulen, dann auch die Universität Dorpat und die drei Universitäten der deutschen Schweiz regelmässig Verzeichnisse ausgeben und sich solche wechselseitig zusenden würden, wie diess seit längeren Jahren mit den Dissertationen geschieht. Bei diesen Verzeichnissen wäre jedoch ein gleichmässiger Plan zu Grunde zu legen, der eine genaue Vergleichung gestattete. Die genaue Specification der einzelnen Hauptfächer ist bisher selten berücksichtigt. Nur Giessen hat hierüber Angaben. Auf diese Weise allein wird es möglich Vergleichungen anzustellen und oft falsche Urtheile zu berichtigen. So erscheint z. B. die Frequenz von München und Giessen im Verhältniss zu den andern Universitäten zu hoch, weil dort Architekten, Forstcandidaten, Veterinäre hinzugerechnet sind, für welche in andern Staaten eigene Lehranstalten bestehen. Bei obiger Tabelle ist so weit möglich in den Anmerkungen das Detail gegeben. In der Mehrzahl der Fälle wurden die Cameralisten zu den Juristen, die der (höheren) Chirurgie sich widmenden Studirenden zu den Medicinern gerechnet. Am schwierigsten stellt sich stets die Vergleichung der philosophischen Facultät bei deren heterogener Zusammensetzung. In München und Würzburg erscheint die Zahl sehr gross, weil daselbst ein zweijähriger abgesonderter philosophischer Cursus besteht. Auf diesen beiden Universitäten ist auch eine fünfjährige Studienzeit vorgeschrieben, während sonst meist nur ein vierjähriger, ja selbst öfters nur ein dreijähriger Cursus erforderlich ist. Von den Universitäten Leipzig, Königsberg, Greifswalde, Rostock, Kiel, Tübingen lagen dem Einsender zur Zeit noch keine Verzeichnisse vor. Schlägt man nach früheren Verzeichnissen die Gesammtzahl der Studirenden dieser sechs Universitäten auf 2520 an, so würden sich dermalen auf den achtzehn deutschen Hochschulen 11,054 (8434 + 2520) oder in runder Zahl 11,000 Studirende befinden. (A. A. Z.)

(**Universitäten.**) Die Lehrfreiheit. Die Bruno Bauer'sche Angelegenheit wird fortwährend in den Zeitungen besprochen. Besonders ist es die Rheinische Zeitung (die Herrn Bauer zu ihrem stetigen Mitarbeiter zählt), welche für die Lehrfreiheit im Sinne der „neuesten Wissenschaft" in die Schranken tritt. Da die Frage von grosser culturpolitischer Bedeutung ist, so wollen auch wir nächstens unsre Ansicht

---

[5] Ausserdem 7 nichtimmatriculirte Theologen; der philosophischen Facultät sind die Cameralisten beigezählt.

[6] Die 24 Cameralisten sind zur juristischen Facultät gerechnet.

[7] Ausserdem 2 jüdische Theologen; 31 Cameralisten sind zu den Juristen gerechnet, 7 Veterinärärzte zu den Medicinern; in der philosophischen Facultät befinden sich (in die obige Zahl eingerechnet) 7 Philologen, 42 Forstcandidaten, 23 Architekten, 52 der Chemie und Pharmacie Beflissene.

[8] Hiezu kommen noch 20 Nichtimmatriculirte.

über dieselbe aussprechen. Für heute reproduciren wir zwei Artikel, von denen der erste dem Rh. Westph. Anzeiger, der andere der Rh. Zeitung entlehnt ist. In dem letzteren sind Gesichtspunkte aufgestellt, die allerdings die sorgfältigste Erwägung verdienen.

Nr. 1. Die Grenzen der Lehrfreiheit. — Dem Hrn. Bruno Bauer in Bonn ist die Erlaubniss, theologische Vorlesungen zu halten, entzogen worden. Diese Massregel ist Einigen aufgefallen: sie glauben die Freiheit der wissenschaftlichen Forschung dadurch gekränkt, und können sich in die Aeusserung der theologischen Facultät zu Bonn nicht finden, welche diese Freiheit gewahrt wissen will und doch die Entfernung Bauers für angemessen erachtet. Ueber derartige, an sich nicht zu tadelnde Bedenken sich hinwegzusetzen, ist auch ohne genauere Kenntniss der Sache nicht wohl möglich, und man wird desshalb zu der Frage gedrängt: welche Richtung verfolgt dieser Mann, um derentwillen ihm der theologische Lehrstuhl versperrt ist?

Bruno Bauer ist ein Hegelianer. Jedem, der die Entwickelung der neuesten Philosophie und Theologie begleitet hat, kann nicht unbekannt sein, dass die Schule Hegels nach dem Tode des Meisters in eine rechte und linke Seite zerfallen ist, zwischen welchen noch ein Justmillieu hin und her schwankt. Während die Männer der Rechten, wie Göschel, Marheineke u. A., die Grundsätze des Hegelthums mit dem Christenthume zu vermitteln bestrebt sind, huldigt die Linke einer völlig zerstörenden Richtung, und nimmt dabei mit Recht den Ruhm einer grössern Consequenz in Anspruch, da sie mit Entschiedenheit die Folgerungen zu ziehen sich nicht scheut, welche sich aus den Hegel'schen Vordersätzen ergeben. Dahin gehören Männer, wie Strauss, noch entschiedener Feuerbach, und die früher in Halle, jetzt in Leipzig erscheinenden „Deutschen Jahrbücher," redigirt von Arnold Ruge. Durch diese ist an den Tag gekommen, worüber man sich früher bei der Dunkelheit des Meisters täuschen konnte: dass durch die Hegel'sche Philosophie keine Versöhnung, wie Hegel erwarten liess, sondern ein ärgerer Bruch, als je, mit dem Christenthume herbeigeführt worden ist. Zu dieser Partei ist nun auch seit einiger Zeit Bruno Bauer übergetreten.

Was diese Partei will, ist nicht schwer zu erkennen; denn das ist wenigstens an ihr zu loben, dass sie ganz offen sich ausspricht. Sie kündigt sich durchweg als eine widerchristliche an. Diess braucht man nicht etwa erst aus ihren Sätzen zu folgern, sondern sie selbst erklärt mit lauter, deutlicher Stimme dem Christenthume den Krieg, und zwar nicht etwa nur einer besondern Richtung: dem Pietismus, orthodoxen Kirchen- oder buchstäblichen Bibelglauben, sondern allem Christenthume, ja, aller Religion überhaupt. Die Religion ist ihnen eine überwundene Stufe, über welche hinausgegangen werden muss. Alles, was ihr nur ähnlich sieht, soll rein abgethan, und auf ihren Trümmern der Hegel'schen Weisheit ein Thron errichtet werden. Sie nennen sich selbst, und sich allein, mit Anmassung die Wissenden, und bekennen, es sei zwischen ihnen und den Glaubenden eine unübersteigliche, unausführbare Kluft befestigt. Sie sagen es hundertmal, dass die Religion und das (Hegel'sche) Wissen die beiden Gegensätze seien, die in unversöhnlichem Streite auf Leben und Tod lägen und von denen nothwendig einer das Feld räumen müsste. „Beide, Wissenschaft und Religion, sind endlich des Kalfakterns müde und wollen ganze Leute." Sie wollen von keinem Akkordiren mit der Religion Etwas wissen; denn „sonst nimmt die Egoistin, welcher man nur einen Finger bieten wollte, gleich die ganze Hand. Darum rein ab, rein ab, bis auf den Boden!" (Deutsche Jahrbücher Nr. 8. d. J.)

Wenn überhaupt noch Religion sein sollte, so liessen sie sich das griechische Heidenthum noch am ehesten gefallen; doch nein: rein ab! Da sie nun selbst das Christenthum als die vollkommene Religion ansehen, so richtet sich gegen dasselbe natürlich mit bewusster Entschiedenheit ihr schärfster Angriff. Das ist noch nicht Alles, dass sie den Glauben an die

besondere göttliche Würde des Erlösers, an seine wunderbaren Werke und Schicksale für Albernheiten ausgeben und die ganze heilige Geschichte mit empörendem Spotte übergiessen, sondern das ganze Christenthum ist ihnen eine complette Unvernünftigkeit, eine wahnsinnige Verirrung des menschlichen Geistes, ein seltsamer Traum von einem Vater im Himmel und einem zukünftigen Leben. Sie wollen nichts über sich, sie haben und kennen keinen andern Gott als den Menschengeist, und da das Wesen desselben nach ihnen im Denken besteht, so ist im strengen Sinne des Wortes das Denken ihr Gott. Das ist der Monismus (Alleinigkeit) des Gedankens, der für das Hegelthum zum Stichwort dient.

In Nr. 9. der Deutschen Jahrbücher d. J. heisst es: „Der Gegensatz zwischen uns und der Kirche ist ein unversöhnlicher, wie Diess von den Consequenten aller Parteien anerkannt und ausgesprochen ist. . . . Darum wollen wenigstens wir, die wir entschieden sind, nicht zögern und — unsern Austritt aus der Kirche erklären. Sonst würden wir den Vorwurf der Heuchelei nicht länger von uns abwehren können. . . . Aber der Staat, — was wird der Staat dazu sagen? . . . . Entweder wird der Staat von seinen Bürgern kein bestimmtes Glaubensbekenntniss, keinen Taufschein u. dgl. mehr verlangen, und dann werden wir Bürger bleiben, ohne Bekenner einer Religion zu sein, oder aber glaubt der Staat die Existenz der Kirche mit seiner eigenen identificiren zu müssen, und dann ist Verbannung unser Loos. . . . Hiermit ist, wie diese Jahrbücher neulich gewünscht haben, das Verhältniss der „„Hegel'schen und Hyperhegel'schen Theologen"" zu Staat und Kirche, zwar nicht mit der gewünschten Ausführlichkeit, aber so bestimmt und klar als möglich dargethan. Was durch sich selbst einleuchtet, kann durch viele Worte nicht deutlicher gemacht werden. Worte haben wir genug gehört, und wer noch nicht genug gehört hat, will nicht hören."

Demnach kann es dem Besonnenen nicht schwer fallen, zu entscheiden, ob Männer dieser Farbe zum christlichen Predigtamte zuzulassen seien. Mag sie der Staat als Bürger dulden; aber dass die christliche Kirche solche Männer, die ihrer ganzen Denkungsart nach keine Christen sind, die es auch eingestehen, und ihre Ehre darein setzen, keine zu sein, ja, die das Christenthum bitter verhöhnen, Männer, die von keinem Schöpfer der Welt, keiner allweisen und gütigen Vorsehung, keinem heiligen und gerechten Gott, keinem liebenden Vater, keiner Unsterblichkeit, noch viel weniger von einem Erlöser Etwas wissen wollen, — dass die Kirche solche Männer als Verkündiger des Christenthums in sich aufnehme, das wäre doch in der That eine starke Zumuthung. Auch Strauss, der unter ihnen noch am wenigsten weit geht, und desshalb von den Andern noch nicht als ganz ebenbürtig betrachtet wird, bekennt in seinem Leben Jesu die Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit, bei seinen Ansichten ein Predigtamt zu verwalten, ohne entweder seinen Ideen untreu oder der Gemeinde und sich selbst gegenüber zum Lügner zu werden. Aber können sie nicht als Lehrer der Theologie an Universitäten fungiren? Diess ist die Bauer'sche Frage. Strauss selbst gesteht, Diess wäre „aus übel nur ärger gemacht," indem er nun „viele solche heranzubilden bekäme, die durch ihn zur geistlichen Praxis unfähig würden."

Zum Ueberflusse noch eine Stelle aus den deutschen Jahrbüchern: „Die Theologie ist endlich aus der wissenschaftlichen Encyklopädie gestrichen, und ihr Object, die Religion, theils der Philosophie, theils der Geschichte zugetheilt worden. Sie steht den übrigen Wissenschaften nicht mehr als selbständige Wissenschaft gegenüber, sondern hat sich mit denselben, die heilige mit den profanen, vermischt. Die theologische Facultät ist nichts mehr, als eine unnatürliche Verbindung von philosophischer Facultät und Predigerseminar, welche es unmöglich lange bei einander aushalten können, deren Trennung aber zugleich die Auflösung der theologischen Facultät sein wird."

Wie können nun Männer an einer Facultät stehen, der sie das Recht, zu existiren, absprechen? Mögen sie immerhin die Ergebnisse ihrer

Forschungen in Schriften vorlegen; diess Recht mag ihnen unverkümmert bleiben, wie denn auch Neanders Gutachten über das Leben Jesu von Strauss dahin ging, dass nicht durch ein Verbot, sondern durch Waffen der Wissenschaft gegen ein solches Buch gekämpft werden müsse; denn wir vertrauen der christlichen Wahrheit, dass sie aus allen Angriffen nur glanzvoller hervorgehen werde. Auch mögen sie etwa als Docenten der Philosophie auftreten, aber Lehrer der Theologie können sie nicht sein.

Wie weit auch die Grenzen der Lehrfreiheit nach protestantischen Grundsätzen gezogen werden: es gibt doch Grenzen; und wenn auch über ihre genaue Festsetzung noch Meinungsverschiedenheit obwaltet, so lässt sich doch vorab eine Linie bestimmen, über welche sie nicht hinausgehen darf. So lange es sich nur um eine rationale Auffassung des Christenthums handelt, wobei die ernste Absicht leitet, das Wesen desselben festzuhalten, muss Lehrfreiheit gestattet werden. Wo aber das Ganze des Christenthums in Frage gestellt wird, da hört, wenigstens in der Kirche, die Lehrfreiheit auf. Wer mit Bewusstsein und Entschiedenheit ausserhalb des Christenthums seinen Standpunkt nimmt und von dort aus dasselbe befeindet, der kann nicht innerhalb desselben und für dasselbe angestellt werden; wer die theuersten Güter der Christen mit Füssen tritt, kann nicht deren Hüter und Haushalter sein. Und wahrlich, man sollte sagen, Diess verstände sich so sehr von selbst, dass solche Männer erröthen müssten, von der christlichen Kirche ein Amt anzunehmen; sie müssten es, wenn es ihnen geboten würde, als consequente Denker mit Unwillen als eine Beleidigung zurückweisen.

Perorire, wer da will, von Symbolenzwang und Buchstabenglauben: wir wissen, dass es sich in diesem Falle darum nicht handelt.

Nr. 2. Was ist Lehrfreiheit? — Man sollte eigentlich fragen, was sie nicht ist, denn was sie ist, ist klar; * aber um zu sagen, was sie nicht ist, müsste man Folianten schreiben, falls man alle die gewöhnlichen Vorstellungen von Lehrfreiheit vornehmen und von ihnen zeigen wollte, dass sie irrig sind.

Das gibt Jedermann zu, dass die Gewissensfreiheit nicht Lehrfreiheit ist, aber diejenigen, die die letztere nicht zugeben wollen, vertrösten mit der andern; und selbst Staatsmänner vergessen sich zuweilen so weit, dass sie die Gewissensfreiheit als ein besonderes Geschenk zugestehen und sie sogar garantiren zu wollen erklären. Allein das Gewissen, wenn es einmal dahin gekommen ist, dass es nicht mehr mit dem Bestehenden sich in Einklang befindet, ist für die stärkste Staatsmacht unzugänglich. Das Gewissen kann sich unter dem härtesten Druck frei erhalten. Wenn das Bestehende hinter den Fortschritten des Geistes zurückbleibt, so kann es diesen vielleicht zu Manchem zwingen, was seiner Einsicht widerspricht, aber es kann ihn nicht zwingen, auch mit seinem Gewissen dabei zu sein. Sein Gewissen ist die Freistätte, in die er sich mit seinen besten Kräften zurückgezogen hat und wo er für jede Gewalt unangreifbar ist.

Doch unter Gewissens-Freiheit versteht man jetzt nicht mehr die stoische Freiheit in Ketten oder die innere Freiheit, die auch in der asiatischen Despotie möglich oder vielmehr hier gerade zu Hause ist, sondern die garantirte Gewissens-Freiheit. Wer aber hat diese Garantie übernommen, wer hat sie zu übernehmen? Kein einzelner Staat hat sie zu übernehmen, die Geschichte der Menschheit, die Geschichte, die über den einzelnen Staaten steht, hat sie übernommen. Die rein persönliche und innere Freiheit des Denkens ist in der neuern Zeit so stark und sicher geworden, dass sie nicht erst noch garantirt zu werden braucht.

Es wäre oberflächlich, wenn man bei dem Gedanken dieser rein persönlichen Gewissens-Freiheit stehen bleiben wollte; für den Staat wäre es selbst höchst nachtheilig, auch wohl gefährlich, wenn er sich dabei beruhigen wollte, dass seine Bürger äusserlich ihre Pflichten thun, ihrem

* Nicht so klar wie der Hr. Verf. meint, wie wir nächstens zeigen wollen. D. H.

Gewerbe nachgehen, ihre Abgaben entrichten, ihre sonstigen Leistungen richtig absolviren und dabei mit ihrem Gewissen nach freiem Belieben schalten und walten; das Gewissen endlich beruhigt sich nicht bei seiner innern Freiheit, denn wahrhaft frei ist es erst dann, wenn der äussere Weltzustand seinen innern Gesetzen entspricht und wenn in dieser Uebereinstimmung des Innern und Aeussern seine Anerkennung liegt.

Das Gewissen ist im Lauf der letzten drei Jahrhunderte eine welthistorische Macht geworden und unter den Schutz der Weltgeschichte überhaupt gestellt. Es ist so zu sagen das allgemeine Ich geworden, das sich über die Schranken der früheren Geschichte erhoben hat. Ist es nun diese grosse Macht, so darf es der Staat sich nicht allein überlassen, denn er besteht nicht bloss aus Leibern und er erhält sich nicht nur durch die im Geld repräsentirten Leistungen, sondern seine wahre Stärke beruht im Innern der Bürger, er muss also deren Gewissen zu seiner Grundlage machen und es in sein Interesse hinein ziehen.

Gesetzt nun aber den Fall, dass das Gewissen und das Bestehende nicht mehr schlechthin harmoniren — (dieser Fall tritt aber zu bestimmten Zeiten immer ein und er bedingt die Möglichkeit der Geschichte und deren Fortentwickelung, da das Bestehende eben stehen bleibt und das Gewissen immer neue Ideen in sich aufnimmt und höhere Forderungen stellt) — was soll dann der Staat thun?

Die nächste Antwort ist die: er darf die Ueberzeugung und das Gewissen sich nicht selbst überlassen, damit die Interessen desselben und diejenigen des Bestehenden nicht endlich zu weit auseinander treten.

Er darf also die neu sich bildenden Ueberzeugungen weder zurückdrängen noch sich in sich zurückziehen lassen, denn jede geistige comprimirte Grösse gewinnt eine Elasticität, die mit dem Druck wächst.

Das einzige Mittel, welches hilft und die Gefahren einer zu grossen Elasticität beseitigt, antwortet man nun, ist die Druckfreiheit, d. h. die vom Staat garantirte Freiheit, dass die Ueberzeugungen, die sich von dem Hergebrachten und Herkommen unterscheiden, vermittelst der Presse sich aussprechen und vor dem Publikum bewähren oder als irrthümlich ausweisen können.

Hier hat der Staat allerdings dazwischen zu treten, d. h. hier ist seine Garantie an der Stelle, da es sich nicht mehr um das zurückgezogene Gewissen, sondern um eine Erscheinung handelt, die öffentlich ist und bedeutend in die Oeffentlichkeit eingreifen kann.

Allein die Druckfreiheit ist noch nicht Lehrfreiheit und noch nicht das letzte Mittel, welches die Collisionen zwischen dem Bestehenden und der Ueberzeugung aufhebt. Warum? Desshalb, weil sie die Sache immer noch auf dem Punkte stehen lässt, wo der allgemeinen Macht des Bestehenden die innere Macht der Ueberzeugung als etwas nur Persönliches gegenübersteht. Die Druckfreiheit lässt immer noch den Schein stehen, dass dieser einzelne Mensch, dieser Autor, dieser Schriftsteller, obwohl er eine allgemeine Idee repräsentirt, nur als diese einzelne Person dastehe; dieser Schein kann bei aller Druckfreiheit geltend gemacht und diese Ansicht am Ende sehr nachtheilig werden.

Es ist wahr, dass ungeachtet aller Gewalt, selbst trotz dem Schein, sie seien nur persönlich, trotz dem Schein also, der für sie noch weit drückender als die Gewalt ist, alle tüchtigen Ueberzeugungen sich endlich Eingang, Anerkennung und Einfluss auf das Bestehende verschafft haben. Die Geschichte weiss bis jetzt noch von keiner tüchtigen Idee zu erzählen, der es nicht gelungen sei, sich den ihr zustehenden Einfluss auf die Geschichte zu verschaffen. Aber soll und darf der Mensch immer nur wie ein Thier durch die unorganischen, ungeordneten Massen hindurcharbeiten? Auch der Hund drängt sich durch das Menschengewühl hindurch. Auch der Wurm arbeitet sich durch den Staub, um das zu finden, was ihm gebührt. Auch der Maulwurf wühlt sich durch die Erdrinde. Ist der Mensch nicht mehr als ein Wurm? Soll die Geschichte nur ein Gewühl sein? Sollen die Bewegungen der Geschichte nur dadurch herbeigeführt

werden, dass die neuen Ideen sich wie ein Maulwurf durchwühlen und endlich die Rinde durchbrechen?

Der Mensch ist mehr als ein Wurm. Sein Adel ist die Form.

Und diese Form gibt ihm der Staat.

An dem Staat ist es, das Formlose, Gewühlartige, unorganische und scheinbar Zufällige, was in den Bewegungen der Presse liegt, dadurch aufzuheben, dass er zur Druckfreiheit die Lehrfreiheit hinzufügt, d. h. für eine öffentliche, zum Staatsorganismus selbst gehörende Form sorgt, in welcher sich die neuen Ueberzeugungen aussprechen können.

Diese Form nimmt allen Conflicten das Nachtheilige, welches sie haben würden, wenn sie der Staat mit äusserer Gewalt zurückdrängen wollte.

Wenn sich auf dem unzerstörbaren Boden der Gewissensfreiheit das Gebäude der Druckfreiheit erhebt oder diese vielmehr erst dann zu einem Gebäude wird, wenn sie in der Lehrfreiheit sich zusammenspitzt und wenn nun diess ungeheure Gebäude mit dieser seiner Spitze in den Bau des Staats sich einfügt, so sind die Gegensätze versöhnt, die Freiheit ist gesichert und der Staat kann sich zum Meister der Bewegung machen.

Wie aber, sagen Diejenigen, die nichts von Lehrfreiheit wissen wollen, daher uns auch nur zu sagen wissen, was die Lehrfreiheit nicht ist, soll der Staat nun jedem neuen Einfall, jeder neuen Träumerei seine öffentlichen Lehrstühle frei geben?

Nein! das wäre nicht Lehrfreiheit! Ist ein Einfall, eine Träumerei Lehre? Wiederum Nein! Lehre ist ein System, das sich nicht im Schlaf, nicht in einem Augenblicke machen lässt. Lehre ist die Entwickelung eines Princips und Principien lassen sich nicht aus den Fingern saugen. Principien bilden sich in der Bewegung und in den Conflicten der Geschichte, und kommen einem nicht wie ein Einfall in den Kopf.

Ehe die Frage entsteht, ob ein Princip, ein System gelehrt werden könne, muss es vor Allem da sein. Aber wie vieler Arbeiten und Anstrengungen bedarf es, ehe dergleichen kostbare Sachen da sind. Von Einfällen und Träumereien ist also gar nicht die Rede, wenn von Lehrfreiheit gesprochen wird, sondern von geistigen, abgeschlossenen Thatsachen. Ein Princip, ein System ist ein geistiges fait accompli.

Das Zugeständniss der Lehrfreiheit ist die Anerkennung, dass ein Princip eine vorhandene Thatsache ist, und die Weisheit der Regierung wird vor Allem sich darin beweisen, dass sie aus der Bewegung der Presse den Augenblick erkennt und wahrnimmt, wie ein Princip sich zu einer unzerstörbaren Thatsache ausgebildet hat, und dass sie ihm die öffentliche Form freigibt, in der es sich der letzten Feuerprobe unterwerfen und seinen probehaltigen Bestandtheilen nach der Bewegung des Staats einfügen kann.

Uebrigens ist hiebei nicht einmal auf das Gewühl der Presse zu reflectiren. Bis jetzt haben wir an den Universitäten öffentliche Lehranstalten gehabt, in denen die Fortentwickelung der Wissenschaft sich in einem organischen Fortschritt gemacht hat. Die neuen Principien sind auf den Universitäten geboren, gestaltet und gelehrt worden. Soll die Lehrfreiheit beschränkt werden, so muss entweder geboten werden, dass kein Fortschritt auf den Universitäten geschehen soll oder dass diejenigen, die die Wissenschaft fortbilden, eben dieser Fortbildung wegen von den Universitäten verwiesen werden sollen. Einen Fortschritt machen, müsste so viel heissen, als das consilium abeundi unterschreiben.

Der Fortschritt, sagt man weiter, kann aber zerstörend sein. Man unterscheide, antworten wir, was zerstört wird. Die Sache oder die bisherige Hülle der Sache! das Wachsthum der Pflanze ist dadurch bedingt, dass die Hülse zerbrochen und der Lebenskeim befreit wird.

Wer soll aber entscheiden, fragt man weiter, ob das Neue Recht hat? Die Anhänger des Alten, gegen welches der Bekenner und Lehrer eines neuen Princips auftritt, gewiss nicht! denn sie verstehen nicht einmal das Neue, können und dürfen es nicht verstehen, weil sie nur im Alten befangen sind und sich selbst verloren glauben, wenn sie nicht mehr in ihrer

alten Eierschale stecken. Auch die Regierung hat nicht unmittelbar zu entscheiden, wer Recht hat; sie ist nicht zum kritisiren da, sie darf nicht Partei nehmen, aber eben weil das Letztere unter ihrer Würde ist, darf sie nicht gegen ein neues System Partei nehmen; sie hat ihm nur Gelegenheit zu geben, sich zu bewähren, und das Bewährte wird sie dann weiter mit ihrem Organismus verarbeiten.

Aber, fragt man weiter, dann tritt ja Kampf ein, dann kämpft das neue und alte Princip? Fragt doch, antworten wir, euern Leib; fragt euren Arzt, fragt ihn, damit ihr es ja behaltet, täglich, wie es in euerm Leib hergeht, wenn ihr neue Speisen zu euch genommen habt, fragt ihn, was das für ein Kampf und Arbeiten ist, fragt ihn, ob euer Leib, ehe er auf dem Kirchhof liegt, Ruhe hat und ohne Kampf ist.

Die Anhänger eines alten Princips wollen keine Lehrfreiheit gestatten — sie denken: beati possidentes — und sie wissen nicht was Lehrfreiheit ist.

Der Staat weiss, dass seine eigene Fortentwickelung an die Lehrfreiheit geknüpft ist, und weil er jene will, so will er auch diese. Er will die Lehrfreiheit, weil er nicht Partei ist. Nur die Partei, die von einem neuen Princip her Gefahr fürchtet, meint ein weltgeschichtliches Princip lasse sich unterdrücken; nur sie meint durch Entziehung der Lehrfreiheit zum Ziel zu kommen, d. h. bei sich selbst stehen zu bleiben und die Geschichte, die mit Sonnenrossen weiter stürmt, in ihrer engen Schranke zurückhalten zu können.

Ja, die Gefahr wäre wirklich vorhanden, wenn ein neues Princip allein herrschen, ewig herrschen wollte.

Aber gesetzt den Fall, es erbte dieser Irrthum des Alten: herrscht er desshalb ewig? Geht die Geschichte dennoch nicht weiter? Wird er nicht bald von einem andern Princip, für dessen Entwickelung er nur den Boden abgibt, in der Geschichte abgelöst werden?

Die Freiheit der neuen Principien, der wahren Principien kennt aber diesen Starrsinn des Alten nicht. Die neuen Principien haben viel zu viel aus der Geschichte gelernt, als dass sie nicht wissen sollten, dass ihr Sieg die Vorbereitung zu einem neuen Fortschritt ist. Sie sind nicht engherzig, und wenn sie wie alles Menschliche beschränkt sind, so erkennen sie dasjenige an, was jenseits ihrer Schranke liegt. Wenn jemals ein Princip Lehrfreiheit verdient hat, so ist es das der neuern Wissenschaft.

Schelling in Berlin. Auch von diesem fahren die Zeitungen fort zu reden. Wir stellen zwei Artikel nebeneinander, einen aus der A. A. Z. (wenn wir nicht irren, so ist der unter dem Zeichen ☐ schreibende Verfasser ein Hr. Dr. Hirschmann), einen andern aus der Rh. Z.

Nr. 1. Berlin. Von den mancherlei Ehrenbezeugungen, die Herrn v. *Schelling* nach dem Schluss seiner Vorlesungen sowohl von Studirenden als von älteren zu Theil geworden sind, sind sie durch die öffentlichen Blätter unterrichtet worden. Einer früheren Aufforderung von Ihrer Seite gemäss kann ich annehmen, dass Sie auch Mittheilungen über den Inhalt der Vorlesungen erwarten. Dieser Anforderung aber ist schwer zu genügen. Etwas Anderes war es, jene gewichtigen Worte, mit denen Schelling seine Stellung und seine Aufgabe an der hiesigen Universität bezeichnete, mitzutheilen, und über das Verhältniss, in welchem er selbst sein zweites grosses Lebenswerk sowohl zur Identitätsphilosophie als zur Entwickelung der deutschen Philosophie seit Kant überhaupt sieht, das Publicum durch einige Andeutungen zu unterrichten; etwas Anderes, über ein wissenschaftliches Ganzes von solcher Originalität und Consequenz, wie die uns eben dargebotene Philosophie, in der Kürze referiren zu wollen. Eine Skizze würde vieles unverständlich lassen, was nur in seinem Zusammenhang, in seiner Vermittlung durch das Vorangegangene in das rechte Licht tritt. Noch mehr aber als die Leser, hätte sich der Meister darüber zu beklagen, dass man sich angemasst, sein Werk in so zufälliger und willkürlicher Gestalt dem Publicum vorzulegen, noch ehe er selbst den Entschluss gefasst, dasselbe in seiner Totalität bekannt

zu machen. Erst wenn diess geschehen, wird auch die Wirkung vollständig sein und sich dann besser schätzen lassen. Dass aber das gesprochene Wort in dem Kreise, in welchem es vernommen wurde, einen grossen Eindruck gemacht und auch bei denen, die den hier entwickelten Wahrheiten alle Anerkennung versagen, bedeutende Aufregung verursacht habe, wird man umsonst zu leugnen sich bemühen. Eine Philosophie, die vor allem Anfang bekennt, dass die Offenbarung etwas enthalten müsse, was nicht durch blosse Vernunfterkenntniss gewusst werden könne, dass die Offenbarung einen höhern göttlichen Willen voraussetzt, dessen Möglichkeit sich zwar a priori beweisen liesse, dessen Wirklichkeit aber erst durch die freie That, die ihm folgte, bewiesen werden kann — erhebt sich dadurch schon über den bisherigen Standpunkt, auf welchem es entweder darauf ankam, den Inhalt der Offenbarung als blosse Vernunftwahrheit zu betrachten, oder ihre Nothwendigkeit und ihren Process aus dem Kreise der vorhandenen systematisch geordneten Begriffe zu deduciren. Waren jene Systeme sich ihres Conflicts mit dem christlichen Glauben bewusst, oder war derselbe — nachdem die Täuschung, man sei durch völlig voraussetzungslose Entwickelung aus dem Begriff zur Einheit mit dem christlichen Dogma, ja mit dem Dogma irgend einer bestimmten christlichen Confession gelangt, eine Zeitlang genährt worden war — desto greller hervorgetreten, so ist diess mit der neuen Lehre ein Anderes. Bei jener Voraussetzung bedarf es keiner bloss ethischen Deutung, keiner rationalistischen Verknöcherung des eigentlichen Inhalts des Christenthums; es kann vom philosophischen Standpunkt aus bekannt werden, dass das Christenthum nicht bloss Lehre, sondern That, und zwar die grösste That, dass sein Mittelpunkt Christi Person, Christus, wie ihn uns das Evangelium darstellt, ist. Diese That, das Ende einer grossen Vergangenheit, die Vermittelung einer grossen Zukunft durch freies Denken zu erklären, ist nun die Aufgabe. Ohne eine Erweiterung der Philosophie überhaupt, ohne die Auffindung neuer bisher für unmöglich gehaltener Vermittlungen wäre die Lösung derselben unmöglich. Diese Erweiterung bietet nun eben die positive Philosophie. In ihr ist das Princip des Christenthums unabhängig von diesem nachgewiesen. Man sieht einen Gott, der, ohne in den Process der Schöpfung einzugehen, durch die Spannung, in welche er die schöpferischen Potenzen zu einander setzt, die Schöpfung vollbringt; man sieht den Menschen, in dem diese Potenzen zur Ruhe kommen sollten, an Gottes Stelle treten, dieselben eigenmächtig wiederum in Spannung setzen, und ihm desshalb dem schrankenlosen Sein, was in ihm latent sein sollte, als seiner Macht verfallen. Mit diesem Umsturz ist die Welt eine aussergöttliche, aber in einem reellen Verhältniss zu Gott. Diess Verhältniss begründet die Religion, die von Weltzeiten her nur e i n e ist. Jene Potenzen, die in der Schöpfung wirkten, sind auch die theogonischen; sie wirken natürlich, kosmisch während des Heidenthums, als Persönlichkeiten — in Folge eines freien Willens der vermittelnden Potenz sich als solche zu setzen — in der Offenbarung des Christenthums. Die Mythologie ist nicht mehr bloss ein Gewebe von Erfindungen oder eine Reihe von Symbolen, Personificationen; die Mächte, die sie kennt, sind dem Bewusstsein wirklich vorhanden; sie ist das Schicksal der alten Nationen. Die Wahrheiten der geoffenbarten Religion sind, obwohl diese Philosophie direct keinen Schritt thut, um sie zu erhärten und zu befestigen, jetzt nicht mehr bloss ausgesprochene, mit Bibelstellen belegte, sondern in Folge eines geschichtlichen Verlaufs vor unsern Augen entstandene. Wir erhalten einen Monotheismus, der in der All-Einheit Gottes die Mehrheit der Persönlichkeiten wirklich begriffen weiss, der eben sowohl über den moralischen Theismus hinausgeht, als er — wenn wir uns des schlagenden Ausdrucks recht erinnern — den Pantheismus „im Feuer des Geistes“ verzehrt; wir sehen eine Homoousie nicht bloss als Kanon hingestellt, sondern durch die Momente der Autoousie und der Heterousie hindurchgegangen. Die beiden Naturen in Christo werden hier nicht eine durch die andere verdrängt, sondern wirklich zusammen angeschaut. Christi Tod, Verweilen

in der Geisterwelt und Auferstehung, sein grosses Erlösungswerk, seine Erhöhung — alle jene vorzüglichsten Momente des Christenthums empfangen, in diesem Zusammenhang erläutert, ein neues Licht. Diess grosse Werk, welches eine geistvolle Ansicht über die Geschicke der christlichen Kirche auf eine würdige Weise schliesst, ist nicht allein das Produkt der kühnsten Speculation, sondern auch das Resultat tiefer Studien. Die genaueste Bekanntschaft mit den litterarischen und Kunst-Denkmälern des Alterthums und mit den heiligen Urkunden des Christenthums tritt an jeder Stelle hervor; Schelling erspart sich nicht die Mühe, jede Behauptung und Entwickelung durch eine Reihe von Beweisen aus den Quellen zu unterstützen und in gründliche exegetische Untersuchungen einzugehen. Wer Haltbarkeit einzelner Interpretationen anzweifelt, wird dennoch dieselben nicht entbehren wollen; wer sie bekämpft, wird zuvor ihre Eigenthümlichkeiten im Zusammenhang mit dem Ganzen würdigen müssen.

Die Vorlesungen über Philosophie der Mythologie sind wohl schon vor beinahe zwanzig Jahren, die über Philosophie der Offenbarung — nach Schellings eigener Bemerkung auf dem Katheter — fast in derselben Gestalt im Winter 1831—1832 in München gehalten worden. Aber die neuern Entdeckungen der Kritik, die Verwüstungen der gesammten theologischen Wissenschaften — hat er sie unberücksichtigt gelassen? Gerade um dieser Noth zu begegnen, um diese Widersacher zu vernichten, wünschten viele Freunde der Kirche Schellings Auftreten in Berlin; in dieser Arena hofften viele von Parteieifer erfüllte Gegner ihn zu treffen, ob er hier den dialektischen Kampf bestehen werde, das sollte zum Prüfstein seines Werthes dienen. Auf den ersten Blick haben sich nun beide getäuscht, in der That doch nicht. Schelling hat sein Werk vorgelegt, wie er es vor jenen Stürmen gegründet hatte. Jenen, denen von einer grossen Mehrheit der Ruhm zuerkannt wird, eine Revolution im Denken hervorgebracht zu haben, hielt er entgegen, dass sie mit einigen unfertigen Sätzen einer in allen Punkten für unumstösslich, nirgends einer Erweiterung fähig gehaltenen Philosophie ausgerüstet, das Christenthum zerstört zu haben glaubten; gerade darin, dass sie wähnten, in der Philosophie sei aller Tage Abend gekommen, sieht er die Nichtigkeit ihres Thuns in der Theologie. Der Kritik, vor der kein kanonisches Buch des neuen Testaments mehr sicher ist, darf er entgegnen, dass die Beurtheilung des Alters, der Glaubwürdigkeit einer Schrift und der Schluss auf ihren Verfasser von ihrem richtigen Verständniss abhänge. Er finde in einzelnen Büchern der Schrift manches über die göttlichen Dinge enthüllt, was vor ihm nicht darin erkannt worden sei. Solche Entdeckungen fordern nun vielmehr zu einer neuen Würdigung des angezweifelten Buchs und seiner Verhältnisse zu allen übrigen Urkunden auf.

Diesem trotz aller eiteln Selbstüberschätzung so bornirten Treiben mit dem, was ihm selbst Resultat eines reichen innern Lebens und der Beobachtung der Gesammtentwickelung der Philosophie ist, entgegenzutreten und dadurch demselben ein Ende zu machen, hielt Schelling für seine letzte und höchste Mission. Ihr zu genügen, folgte er dem an ihn ergangenen Ruf; diess aber sprach seine erste Vorlesung freimüthig aus; diess macht sie zu einem wichtigen Document der Zeitgeschichte, und diess erklärt auch, warum diese Vorlesung so sehr verkannt und angefeindet worden ist. Haben seine Vorträge die Antwort auf das die cur hic gegeben, hat er in der That eine grosse Wirkung gemacht, so können allerdings Freund und Feind ihren, durch einander entgegengesetzte Interessen hervorgerufenen Wunsch erfüllt glauben. Männer, die von bestimmten Ueberzeugungen aus sich Leben und Wissenschaft erbaut, die zu einem mehr oder minder geschlossenen Kreise zusammengetreten die allgemeine litterarische Entwickelung eine Zeit lang geleitet und jene Ueberzeugungen von vielen Seiten her wiederhallen gehört haben, werden sich immer gegen Fremdes, von aussen Eindringendes, ihrer Denkweise Entgegengesetztes sträuben und dessen Werth darum viel zu gering anschlagen. Die Geschichte der deutschen Litteratur und Philosophie bestätigt diese Behauptung an mehr als einer Stelle; sie lehrt wie oft schon die nächste Zukunft jene Affirmatio-

nen, „hier sei nichts zu lernen," widerlegt, und in dem, was man für Verwirrung und Irrthum gehalten, einen neuen Weg zur Wahrheit gezeigt hat. Langsamer freilich als die Erfolge des Krieges sind meistens die der Wissenschaft; nicht an bestimmte Tage, wie jene, kann man sie knüpfen. Der Entwickelung vorgreifen und hier die Rolle des Propheten übernehmen zu wollen, würde uns nicht ziemen; aber dass bei vielen Zuhörern sich lebhafte Theilnahme, bei manchen — ja vornehmlich bei der jüngern Generation, der ja die Zukunft der Wissenschaft angehört — wahre Begeisterung für den Lehrer und die Lehre gezeigt hat, konnte dem unbefangenen Beobachter wohl nicht entgehen.

Aber indem man eine Wirkung im Reiche der Wissenschaft ganz bestreiten will, sucht man die Gemüther mit dem Glauben an die Existenz einer andern äussern Wirkung zu erfüllen. Die Schelling'sche Lehre — heisst es — wäre nun die officiell begünstigte; sie sei zur Hof- und Ministerialphilosophie erhoben. Es ist begreiflich, dass man sich den Hof und das Ministerium im Bunde mit einem philosophischen System zu denken gewöhnt hat, und dass man sich leichter der Vorstellung hingibt, ein Wechsel habe stattgefunden, als sich überzeugt, eine solche Allianz sei überhaupt verwerflich und solle eigentlich niemals stattfinden. Eine Philosophie aber, die im Christenthum nicht bloss eine Art politischer Emancipation sieht, noch dasselbe irgend welchen Begriffen der Zeit accommodirt, die keinem bestimmten Dogma huldigend nur die Totalität der christlichen Entwickelung ins Auge fasst, die den Kampf gegen den Hochmuth der Orthodoxie und die confessionelle Beschränktheit nicht damit beschliessen will, einen philosophischen Katechismus an die Stelle des bisher landesüblichen zu setzen, die endlich eine höhere, den heutigen Formen entwachsene Zukunft der Kirche verkündet, ohne dieselbe durch die Mittel eines bequemen Staats-Absolutismus herbeiführen zu wollen — bleibt von dem Ideal einer Staatsphilosophie, wie man es in unserer Zeit zuweilen aufgefasst hat, weit entfernt. Desto höher wird ihre Bedeutung für das Leben der christlichen Kirche sein; befestigen sich ihre Resultate in Deutschland, so wird auch sie vielleicht mitwirken, dass die „Episode" des Protestantismus in ganz anderer Weise endet, als man sich hie und da einbildet.

Berlin, 7. Juni. Ob Schelling noch lange in Berlin bleiben werde? Ob er nach München zurückkehren werde? Man fragt es, und Niemand weiss es zu beantworten. Es kommt aber auch gar nichts darauf an; Schelling kann in Berlin und in München ruhig sterben. Aber er kann vielleicht in einer Stadt mehr nützen, als in der andern? Auch das nicht. München ist überhaupt vor der Hand kein Boden für Wissenschaft und Philosophie, Berlin aber ist offenbar kein Boden für Schelling'sche Philosophie, ja für Schelling'sche Philosophie, mit der Schelling einst an der Spitze des deutschen Selbstbewusstseins stand und durch die er sich einen hohen Rang in der Geschichte der Philosophie erworben hat, aber nicht für das, was der alte zurückgebliebene Herr jetzt denen, die es hören wollen, als seine philosophia secunda auftischt, dieses wunderlich phantastisch-gnostische Gebräu, wodurch er die Forderungen des freien, forschenden Verstandes und des orthodoxen Köhlerglaubens in gleicher Weise zu beschwichtigen und zu bethören sucht. Man dämmert nicht umsonst 26 Jahre lang, man desavouirt nicht umsonst die angestrengtesten Geistesarbeiten einer so langen Zeit; ehe man sich's versieht, hat Einem die Zeit einen mächtigen Zopf angehängt, und je weniger man dieses ahnt, je feierlicher und je grandioser man sich gebährt, desto mehr dient man der Jugend zum Lachen. Herr von Schelling wird trotz den hohen Protektionen seine Person gewiss, aber sein Ansehen sicherlich nicht in Berlin behaupten können, und gerade die Efforts der Augsburger A. Zeitung, seine Berliner Vorlesungen zu verherrlichen, dürften das Dementi beschleunigen und vergrössern; denn der Widerwille gegen die verdeckten Operationen dieses zweideutigen Instituts nimmt von Tage zu Tage zu. — Schelling kann sich über seine Behandlung in Berlin wahrscheinlich nicht beklagen. Er kam und wurde von Allen als ein berühmter und verdienter Mann aufgenommen,

von seinen hochstehenden Gönnern und ihrem mächtigen Anhange, denen an seinem Prosperiren ungemein viel lag, als der Koryphäe geistiger Kultur gefeiert. Er trat auf und gab Verheissungen, die die Erwartung und Spannung in hohem Grade vergrösserten, er versprach die neueste Philosophie, die Wissenschaft, welche Männer und Jünglinge aufs Höchste begeistert, die bereits so Grossartiges geleistet, viele Wissenschaften bereits völlig umgestaltet und neu belebt hatte, andere schon mit ihren Blitzen zu durchzucken begann, deren geistige Macht schon von Staat und Kirche als ein mächtiges und eingreifendes Princip, das dem Bestehenden sehr gefährlich sei, anerkannt werden musste, die man schon so vielfältig und doch so vergebens zu widerlegen versucht hatte, diese Wissenschaft also versprach er als eine negative Verirrung des menschlichen Geistes nachzuweisen. Trotz dieser gewaltigen Polemik sprach er gebildet und wundervoll, er verlangte, man solle ihn zu Worte kommen lassen; er habe lange geschwiegen, jezt wolle er reden und seine Philosophie vollenden. Es war eine harte Probe für die Anhänger der neuesten Philosophie, aber sie mussten, so fest auch ihre Ueberzeugung war, vor der Hand schweigen. Und nun kommt Hr. von Schelling und trägt uns: „die Philosophie der Offenbarung" vor; wir staunen schon über diesen mächtigen Widerspruch; aber dieser grosse Widerspruch lösst sich in tausend kleine Konfusionen auf. Das ist das, was er bereits seit seinem Abfalle von seiner frühern Philosophie in München dozirt hat, nichts Anderes; glaubt er damit Berlin aufklären zu können, womit er in München so wenig Epoche gemacht hat? Glaubt er damit unsere tiefen, gründlichen Arbeiten, unsere grossen geistigen Anstrengungen und ihre Resultate widerlegt zu haben? Ist das sein neues, frisches Auftreten nach langem Schweigen, dass er ein paar Vorlesungen hält, wie in München, eine Weisheit lehrt wie in München, und dass er daneben noch ausserordentlicher Weise, Eine Vorlesung, als Einleitung, drucken lässt? Hr. von Schelling ist der Alte. Er schwieg und wird schweigen, denn — er muss schweigen. — Und wenn die Katastrophe vorüber ist, was werden wir gewonnen haben? O, wir werden sehr viel gewonnen haben. Dass man die Philosophie als eine ungeheure Macht anerkennt, dass man sie pflegen und ehren zu müssen glaubt, das beweisst Schellings Berufung nach Berlin und seine dortigen Ehrenbezeugungen. Dass man der neuesten Philosophie im höchsten Grade abhold ist, das beweisst unter tausend andern Erscheinungen wiederum Schellings Berufung. Wie aber? Wenn nun Schelling unverrichteter Sache das Berliner Katheder verlässt — wen hat man der neuesten Philosophie entgegenzustellen? Wird man's mit Fichte und Weise, oder gar mit Drobisch versuchen wollen? Ich bezweifle es. Oder wird man mit Hengstenberg und Hävernick die Philosophie verfluchen? Ich glaube noch weniger. Nun so wird man sich wohl zu Transactionen mit den vermeintlichen Gegnern verständigen müssen.

Bonn, 14. Juni. Das Bedürfniss nach einer von der hiesigen Universität herauszugebenden allgemeinen Litteraturzeitung tritt mit jedem Tage immer mehr hervor. Eine Masse der verschiedensten Richtungen würden sich freilich für den ersten Blick in anscheinend vermittlungslosen Gegensätzen zeigen, allein wir zweifeln nicht, dass schon die zwei ersten Jahre hinreichen würden, die Kräfte auf einen Mittelpunkt hinzudrängen. Wir glauben nicht zu irren, wenn wir als vorherrschenden Charakter der meisten hiesigen wissenschaftlichen Bestrebungen die historische Auffassung bezeichnen. Diesen Charakter trägt auch die Mehrzahl der von Mitgliedern der Universität ausgehenden Zeitschriften. Indem wir eine nähere Beurtheilung der einzelnen Anderen überlassen, begnügen wir uns die Organe der verschiedenen Facultäten namhaft zu machen. Als Organ der evangelisch-theologischen sind die Studien und Kritiken; als solches der katholisch-theologischen die Zeitschrift für katholische Theologie und Philosophie bekannt. Letztere bringt zuweilen Aufsätze, die in die Kreise des Alterthums hinüberspielen; so in einem der letzten Hefte einen über Sophokles Ajas. Die juristische redigirt, so viel wir wissen, seitdem das rheinische Museum zu erscheinen aufgehört, keine Zeitschrift. Von der

medizinischen ist seit zwei Jahren das Organ für Heilkunde erschienen. In der philosophischen war die Zeitschrift für speculative Theologie und Philosophie von Fichte bisher die einzige und wird vermuthlich durch dessen Abgang nach Tübingen verlegt werden. Die landwirthschaftliche Zeitung gehört wohl kaum der Universität an, wenn auch ein Mitglied derselben an der Redaction besonders betheiligt ist. In der Philologie hat sich das rheinische Museum trotz aller Wechsel der an der Spitze stehenden Gelehrten gehalten. Den Naturwissenschaften fehlt es leider an einem passenden Mittelpunkte, indem die Acten der leopoldinisch-carolinischen Akademie schwerlich als derartiges zu betrachten sind. An dem Gedeihen allgemeiner Jahrbücher würde bei der Anzahl regsamer Kräfte kaum zu zweifeln sein.

Bonn, 17. Juni. Nach dem eben ausgegebenen amtlichen Verzeichnisse des Personals und der Studirenden der hiesigen Universität besteht die katholisch-theologische Fakultät aus vier ordentlichen Professoren, einem ausserordentlichen und einem Privatdocenten; die evangelisch-theologische aus drei ordentlichen, einem ausserordentlichen Professor und zwei Privatdocenten; die juristische aus sechs ordentlichen, zwei ausserordentlichen Prof. und zwei Privatdoc.; die medicinische aus acht ordentlichen, einem ausserordentlichen Prof. und drei Privatdoc.; die philosophische aus zwanzig ordentlichen, sieben ausserordentlichen Prof. und neun Privatdoc. Hiezu kommen noch die Lehrer der neuern Sprachen, der Ton- und Zeichenkunst und Exercitienmeister. Mit den in den Statuten III., §. 35 enthaltenen Bestimmungen verglichen, fehlen also in der evangelisch-theologischen Fakultät drei ordentliche Professuren, in der katholisch-theologischen zwei, in der juristischen eine; hingegen ist in der medicinischen und philosophischen die ursprüngliche Anzahl um zwei überschritten. In der philosophischen fehlt dem neuesten hohen Ministerialerlass zufolge ebenfalls noch eine ausserordentliche Professur, während in der juristischen eine überzählige vorhanden ist. Die Frequenz der Studirenden ist in diesem Semester um 35 gestiegen. Im Ganzen befinden sich hier mit den Chirurgen, Pharmaceuten und Hospitanten 619; innerhalb der katholisch-theologischen Fakultät 99, davon 97 Inländer, 2 Ausländer; in der evangelisch-theologischen 67, darunter 33 Ausländer, 34 Inländer; in der juristischen 207, von denen 153 Inländer, 55 Ausländer; in der philosophischen 135, und zwar 104 Inländer, 31 Ausländer. — Wie man vernimmt, ist Prof. Welcker aus Griechenland nach Konstantinopel abgereist und wird ohne Zweifel die in neuester Zeit vielfach besprochenen Gegenden Kleinasiens besuchen. — Prof. Perthes ist in diesen Tagen nach Berlin berufen worden, worüber die sonderbarsten Vermuthungen hier cirkuliren.

Königsberg. Wie öffentliche Blätter berichten, hat der Senat hiesiger Universität vom Ministerium einen Verweis dafür erhalten, dass er einige Studenten * nicht strenge genug bestraft habe. Der Senat habe sich bei S. M. (Rector der Universität) über das Ministerium beschwert, die Antwort habe aber strenge und verweisend gelautet.

Berlin. Geh. Med. Rath Dr. *Linck* erhielt den R. A. O. II. mit Eichenlaub.

Bonn. Denselben Orden der Geh. Reg. Rath Prof. Dr. *Hüllmann*.

Bonn. Prof. *Welcker* erhielt den franz. Orden der Ehrenlegion.

Akademien.

Berlin. Die k. Akademie der Wissenschaften hatte vor einiger Zeit Hrn. Dr. *Peter G. Riess* zu ihrem ordentlichen Mitgliede erwählt. (Hr. Riess ist Israelit.) Auf die geschehene Anzeige lief ein Schreiben des Ministeriums ein, durch welches die Akademie befragt wurde, ob dieselbe auch gewusst habe, dass Dr. Riess israelitischer Religion sei. Diese An-

---

* Was haben dieselben eigentlich gethan?

Die Pädag. Revue hat bis jetzt keinen Correspondenten in Königsberg. D. H.

frage brachte eine stürmische Sitzung hervor, in welcher fast einstimmig eine Antwort votirt wurde, die mit Bestimmtheit aussprach, dass die Akademie sehr wohl wisse, was sie gethan habe. Wie verlautete, hatte sich S. M. schon damals gegen Hrn. *von Humboldt* beifällig über die Wahl der Akademie ausgesprochen. Auch scheint das Ministerium später die Wahl nicht mehr für ungeeignet gehalten zu haben, der k. Bestätigung vorgelegt zu werden, indem diese bald darauf erfolgte und der Gewählte am 7. Juli, am Tage der Leibnitzischen Gedächtnissfeier in die Akademie eingeführt wurde. In der Festrede nahm der Secretair der Akademie Veranlassung, auch von solchen Gelehrten zu reden, die es auf einen herostratischen Ruhm abgesehen zu haben scheinen.

Die Schule und die Klerisei.

Flachsenfingen.* Im Fürstenthum Flachsenfingen ist bekanntlich der öffentliche Unterricht der Jugend der Aufsicht und Leitung der Kirchenbeamten anvertraut, die Schule ist eine Pertinenz der Sakristei. Begreiflich prosperirt das Schulwesen ganz unglaublich unter dem Regiment so frommer Leute; ganz besonders wohl ist den Lehrern dabei zu Muthe. Der Herausgeber dieser Blätter machte vor ein paar Tagen als Mitglied einer Commission, welche die Candidaten zu einigen aargauischen Pro-Gymnasiallehrerstellen zu prüfen hatte, die Bekanntschaft eines Schulmannes aus dem Fürstenthum Flachsenfingen, der sich ebenfalls prüfen liess. Von ihm vernahm er Folgendes:

Vor einigen Jahren gieng der Stadtpfarrer des Ortes ab, wo besagter Schulmann angestellt war; als sein Nachfolger ankam, wurde er von der Lehrerschaft bewillkommt, und zwar hatte der Erzähler als der älteste Lehrer der Schule die Anrede zu halten. Er entledigte sich dieses Auftrages nach besten Kräften und bat im Namen der Lehrerschaft den Herrn Stadtpfarrer um seine Gewogenheit und Freundschaft.

Der Hr. Stadtpfarrer erwiederte der Lehrerschaft, von Freundschaft könne hier keine Rede sein, er sei der Vorgesetzte und habe zu befehlen; sie seien die Untergebenen und hätten zu gehorchen. Und damit entliess sie der „geistliche" Herr. (N. B. Kein katholischer Geistlicher.)

Der Hr. Stadtpfarrer betrachten ihr Scholarchat nicht als Sinecure, sondern Seine Wohlehrwürden kommen zuweilen in die Classen. Bei einem solchen Besuche lässt der „geistliche Herr" die Schüler *asinus* decliniren: Nominativ asinus der Esel, Genitiv asini des Esels u. s. w. Wie die Knaben beim verhängnissvollen Vocativ: „asine, o du Esel," angekommen sind, belieben Seine Wohlehrwürden der Hr. Stadtpfarrer und Schulinspector zu sagen: „Kinder, seht einmal euern Lehrer an."

Man weiss nicht, was man mehr preisen soll, ob den Witz, oder die christliche Gesinnung, oder das gouvernementale Talent dieses Stadtpfarrers. Schade, dass ein solches Kirchenlicht nur Herr der Schulen einer kleinen Stadt ist; ein grosser Staat sollte den ausbündigen Mann zum Minister des öffentlichen Unterrichts machen. N. B. Wenn irgend ein deutsches Land auf ihn reflectiren sollte, so bin ich auf Anfragen bereit die Addresse mitzutheilen.

Indess ist im Fürstenthum Flachsenfingen nicht nur der Pastor primarius Scholarch der Stadt oder des Fleckens; auch der zweite Pfarrer ist Vorgesetzter der Lehrer. Nun geschah es vor einigen Jahren, dass auch diese Stelle in jener Stadt neu besetzt wurde, und dass der Ankömmling bald darauf sich über jenen Lehrer dahin äusserte, dass er ihn striegeln wolle.

Ist das nicht gar schön? Und der zweite Pfarrer hat redlich Wort gehalten. Denn der Schulmann, dem diess begegnet, ist, nachdem er

---

* Die nicht deutschen Leser der Pädag. Revue würden das Fürstenthum Flachsenfingen mit seinen Städten Krähwinkel, Schilda, Schöppenstedt, Kuhschnappel u. m. a. vergeblich in geographischen Handbüchern aufsuchen. Es ist eben ein ideelles Land, das aber wie alle Ideen der Realität nicht ermangelt.

fast dreissig Jahre lang an derselben Schule gearbeitet hat, zuletzt abgesetzt worden und hat das Fürstenthum Flachsenfingen verlassen, um wo möglich in der Schweiz ein Lehramt zu finden. *

β. Deutsche Bundesstaaten. **

I. Preussen.

(**1. Behörden.**) Berlin, Juni. Das Ministerium hat vor Kurzem zwei Verordnungen erlassen, die allgemeinen Beifall verdienen. Die erste bestimmt, dass jeder Candidat des höheren Schulamts fortan einem durch pädagogische Tüchtigkeit ausgezeichneten Classen-Ordinarius zur Anleitung im Unterrichten überwiesen werden soll. Im ersten Vierteljahr soll er den Lehrstunden desselben regelmässig beiwohnen, und zugleich bei den übrigen Lehrern der Anstalt fleissig hospitiren. Im zweiten Quartal soll er dann, im Beisein und unter der Leitung des Ordinarius, einige Stunden wöchentlich unterrichten, und wenn er es so zu einer gewissen Sicherheit gebracht hat, so soll ihm der eine oder der andere Lehrgegenstand überlassen werden. — Man erinnert sich des Ministerial-Erlasses vom 24. October 1837, eine Stelle darin *** hat bei vielen Gymnasiallehrern böses Blut gemacht, das darin Gesagte ist nur zu wahr, nicht bloss für Preussen. Man muss manchmal Probelectionen von Examinanden beigewohnt haben, um von dem methodischen Ungeschicke eines guten Theiles der Lehrer an Gymnasien und höh. Bürgerschulen sich eine Vorstellung zu machen. Leider ist die jetzt vorgeschriebene Massregel auch nur ein Palliativ; gründlich können uns nur pädagogische Seminare helfen, wozu dann noch für den Lehrerstand honos et praemium kommen muss, damit so viele talentlose Köpfe abgewiesen werden können und der Schule mehr Talente zuströmen. — Die zweite Verordnung bestimmt, dass die Candidaten des Predigtamts in Zukunft eine Zeit lang die Schullehrerseminare besuchen und dort einen Cursus der Pädagogik machen sollen. Auch das ist höchst dankenswerth; wenn der Pfarrer Präsident der Lokal-Schulpflege sein soll, so ist es wünschenswerth, dass er von der Schule ein ganz klein Weniges verstehe; obendrein wäre es gut, wenn die HH. Pfarrer auch einmal über den Confirmandenunterricht, den sie zu geben haben, einige gute Gedanken in die Köpfe bekämen. Indess, wie günstig auch die neue Verordnung wirke, das darf man nicht von ihr hoffen, dass durch sie die Creation technischer Volksschuleninspectoren überflüssig werde.

Berlin, 18. Juni. Die Regierung von Potsdam zeigt wegen der Maturitätsprüfungen der nicht in höhern Bürgerschulen (d. h. solchen, welche Entlassungsprüfungen zu gewissen Zweigen, mit Ausschluss jedoch der Examina behufs Uebergangs zur Universität, auf Grund der Instruction vom 8. März 1832 vornehmen können) vorbereiteten jungen Leute an, dass, nach einer Bestimmung des Unterrichtsministers vom 7. Mai es denjenigen jungen Leuten, welche eine solche Schule zwar nicht besucht, jedoch anderweitig die Reife eines Schülers der Real- oder höhern Bürgerschulen erworben zu haben glauben und diess zur Erlangung eines Maturitätszeugnisses und der auf Grund eines solchen ihnen zustehenden Berechtigungen darthun wollen, gestattet sei, sich der Prüfungscommission einer höhern Bürger- oder Realschule zu unterwerfen. Es folgt diese neue Einrichtung der schon bestehenden ältern in Betreff der Abiturientenprüfungen für den Uebergang zur Universität, wonach es nämlich, laut den

---

* Wir kommen auf diese Geschichte zurück. Diessmal haben keine Namen genannt werden sollen. Ich werde an Ort und Stelle die genauesten und vielseitigsten Erkundigungen einziehen lassen. Das Aergste ist verschwiegen worden. Erweisen sich die Data in allen Stücken als richtig, so sollen die Schuldigen der öffentlichen Verachtung nicht entgehen.

** Sollte mir ein Statistiker entgegen halten, dass die Provinzen Preussen und Posen und Schleswig nicht zum Bunde gehören, so würde ich ihm antworten, dass die Nation sie dazu rechnet.

*** Pädag. Revue I. S. 81—82 u.

Reglements vom 4. Jan. 1834, denjenigen jungen Leuten, welche kein Gymnasium besucht haben, dennoch aber zur Universität übergehen wollen, nachgelassen wird, das Abiturientenexamen (das sie früher und bis 1834 vor der wissenschaftlichen Prüfungscommission, derselben, welche auch die Oberlehrer prüft, zu absolviren hatten) vor der Prüfungscommission eines Gymnasiums zu machen. Die potsdamer Regierung macht bei Veröffentlichung dieser neuen Bestimmungen ausdrücklich auch auf die Ministerialverfügung vom 30. Oct. v. J. aufmerksam. Darin war nämlich von dem lateinischen Unterricht in jenen höhern Bürger- und Realschulen die Rede. Es solle bei den Forderungen an die Examinanden, „denen auch nach ausdrücklichen neuern Bestimmungen die vorschriftsmässige Kenntniss der lateinischen Sprache nicht erlassen werden kann und darf," ganz nach der Instruction vom 8. März 1832 verfahren werden. Die Gesuche um Zulassung sind an die Directoren zu richten.

Magdeburg. Landrath *Sommer* in Merseburg wurde zum Ober-Reg.-Rath und Dirigenten für das Kirchen- und Schulwesen bei der hiesigen Regierung ernannt.

(**2. Gelehrtenschulen.**) Berlin. Prof. *Siebenhaar* am Fr. Wilhelms-Gymnasium den R. A. O. IV. — Der Director des Collége françois, Prediger *Fournier*, wurde zum Consistorialrath und Mitglied des Consistoriums ernannt.

Stettin. Hier † am 27. Febr. der Gymnasialprofessor Dr. *W. Böhmer*, als eifriger Erforscher der pommerschen Geschichte (Kantzow's Chronik, 1815), auch als Philolog (Bemerk. über Pindar 1829) bekannt.

Münster. Der bisherige Director des Gymn. zu Recklinghausen Dr. *Stieve* hierher.

Arnsberg. Prof. Dr. *Hoegg* zum Director des hies. Gymn.

Coblenz. Der Oberlehrer am hiesigen k. Gymnasium Hr. *Peter Joseph Seul* hat sich herabgelassen, die Stelle eines „Studiendirectors der von der Genossenschaft des Rheinischen ritterbürtigen Adels neuerrichteten Ritterakademie zu Bedburg" anzunehmen. Es gibt doch hündische Seelen. Ein Mann, der die Ehre hat, im Dienste des Landes zu stehen, der seines Gleichen dient; der obendrein einer Provinz angehört, die so glücklich ist, dass ihr Gesetzbuch keine privilegirte Caste anerkennt, wo jeder Bürger adlig ist; der endlich auch zu essen hat und nicht wie ein armer Schlucker aus Noth ein Unterkommen suchen muss — ein solcher Mann wird Bedienter von Menschen, die die Unverschämtheit haben, sich edler zu dünken, als die Nation. Nun de gustibus non est disputandum.

Halle. Der bisherige College bei der lat. Hauptschule Dr. *Friedr. Stäger* bei seiner Pensionirung den Professortitel.

(**3. H. Bürger(Real)schulen.**) Berlin, k. Realschule, Osterprogramm 1842. Wir haben die Programme von 1840 und 1841 (Päd. Rev. II. S. 176—179, III. S. 64—65) angezeigt. Aus dem diessjährigen Programm haben wir wenig hinzuzufügen; Prof. *Kalisch* dirigirte nach dem Tode des Directors die Schule interimistisch bis der neue Director Prof. Dr. *Ranke* ankam; Oberl. Dr. *Heussi* ging ans Real-Gymnasium nach Parchim; Prediger *Rutzen* wurde Pfarrer. Die a. o. Lehrer Dr. *Wernicke* und *Palm* schieden aus, Cand. *Cornelius* kehrte, nach abgelegtem Probejahr, zu einer Anstellung in seine Heimath Westfalen zurück. Der a. o. Lehrer Dr. *Heller* wurde confirmirt, auch kehrte Dr. *Spilleke* von der Ritter-Akademie zu Brandenburg nunmehr als ord. Lehrer an die Schule zurück. Ferner wurden Dr. *Strack*, Cand. *Schneider* und Hr. *Gros* angestellt. Unter den mitgetheilten Verordnungen befindet sich eine (von uns schon früher mitgetheilte), durch welche der Realschule der lat. Unterricht wiederholt zur Pflicht gemacht wird. — Vortrefflich ist die Rede, welche Prof. Kalisch an Spilleke's Grabe gehalten und hier mitgetheilt hat; auch die vom Oberl. *Dielitz* zum Geburtstage des Königs gehaltene Rede, welche ebenfalls mitgetheilt wird, ist vorzüglich,* nur hätte der Redner, indem er so

* Hier eine Stelle:

„Es ist zunächst nicht von den persönlichen Eigenschaften zu sprechen,

schön die Nothwendigkeit des Monarchen nachweist, zugleich zeigen sollen, wie die echte Monarchie nicht nur ein Centrum, sondern auch eine Peripherie hat, nämlich ein Bürgerthum, das alle diejenigen öffentlichen An-

---

welche wir an unsrem theuren König verehren; vielmehr kommt es darauf an, die Bedeutung aufzufinden, die der Monarch überall, und vorzugsweise in Preussen für den Staat und das Volk hat."

„Ihr Alle, meine jungen Freunde, habt von den verschiedenen Staatsverfassungen gehört, unter denen die Völker, welche die Weltgeschichte uns vorführt, sich entwickelt haben. Von der ersten und ursprünglichen derselben brauche ich nicht zu sprechen; sie gehört dem Erdtheil an, welcher die Wiege des Menschengeschlechts ist, und dessen Bewohner zum grössten Theil noch jetzt, wie zu allen Zeiten, in einem Zustande der Erstarrung sich befinden. Dort ist der Fürst der allein Berechtigte im Staat; er ist Herr über das Leben und das Eigenthum aller seiner Unterthanen, und diese sind ihm gegenüber willenlos und rechtlos. Anders war das Verhältniss in den ersten Staaten, die in unserem Erdtheile sich ausbildeten, in den Republiken des schönen Griechenlands. Dort war die öffentliche Gewalt durch alle Bürger vertreten, indem alle Bürger an der Berathung der Staatsangelegenheiten theilnahmen, und mehr oder weniger zur Verwaltung der öffentlichen Aemter berechtigt waren. Doch war die Zahl derer, welche das Bürgerrecht ausübten, nur gering, denn der grösste Theil der Griechen lebte in einem Verhältniss drückender Abhängigkeit, und Tausende verloren selbst ihre persönliche Freiheit, wenn sie sich der Fremdherrschaft zu entziehen versuchten. Eine nothwendige Bedingung aber einer Verfassung, in der jeder Bürger unmittelbar an den Staatsgeschäften theilnahm, war die Sklaverei; denn wenn der Bürger die Volksversammlung besuchen und zu Gericht sitzen, dann wieder das Vaterland vertheidigen und dabei die Bildung und die Kenntnisse, welche die Theilnahme an den Staatsangelegenheiten verlangt, sich aneignen und bewahren sollte, so mussten alle die Arbeiten, welche bei uns der grössere Theil der Bürger verrichtet, von Sklaven ausgeführt werden. Noch schlimmer war das Verhältniss in dem weltbeherrschenden Rom. Das Bürgerrecht war hier, obgleich es nur einem kleinen Theil der Bevölkerung zustand, doch auch für diese Wenigen ohne Nutzen, da die Bestechlichkeit der ärmeren Volksclassen die Entscheidung aller wichtigen Angelegenheiten in die Hände der Optimaten gab. So waren viele Menschen der Willkür der herrschenden Familien hülflos preisgegeben, und als auch diese der Gewaltherrschaft eines Einzelnen unterlagen, endete die alte Welt wieder mit dem, womit sie begonnen, mit dem orientalischen Despotismus."

„Erst das Christenthum rief im Menschengeschlecht das Bewusstsein hervor, dass der Mensch als solcher frei ist; die Träger aber dieses neuen Geistes, der durch Christus in die Welt kam, waren die germanischen Nationen. Nicht, als ob mit der Annahme des Christenthums sogleich die Freiheit im Staate herrschend und die Sklaverei vernichtet worden wäre; es bedurfte eines Jahrtausends des Kampfes und des Ringens, ehe die weltlichen Zustände vom Geist des Christenthums durchdrungen wurden. Denn die auf den Trümmern der römischen Herrschaft errichteten germanischen Reiche waren eben so wenig der Sitz der Freiheit, als die Wälder der alten Deutschen es gewesen waren, als die Steppen der Indianer es heut zu Tage sind. Die wahre Freiheit verlangt Beschränkung der Begierde, der Leidenschaft, der Willkür; jener rohe Naturzustand dagegen setzt die Herrschaft der Gewalt und des Unrechts voraus. In der Feudalherrschaft der germanischen Reiche gab es zwar von Anfang an eine Unterordnung unter einen höheren Willen; aber es fehlte der höchsten Staatsgewalt an Macht, ihren Willen gleichmässig durchzusetzen. Da das Volk bei Kaisern und Königen keinen Schutz fand, so musste es bei den kleineren Herren Hülfe suchen und kam so unter die Herrschaft von Gewalthabern, die aus Beamten des Königs allmählig fast unumschränkte Herren wurden und die ihnen übertragene Macht in eine erbliche Herrschaft verwandelten. So

gelegenheiten, zu deren Verwaltung es keines speciellen Fachstudiums bedarf, selbst in die Hand nimmt und nicht einem besonderen Stande von Vormündern überlässt. Der fürstliche und Ministerial-Absolutismus war

---

verschwand in den meisten germanischen Reichen der Stand der freien Männer ganz, und es gab nur noch Dienstleute, Vasallen und Oberherren. Die geistlichen und weltlichen Herren selbst, obgleich sie über ihre Untergebenen unumschränkte Gewalt hatten, waren wieder Vasallen von Höheren und Mächtigeren, und hatten mannigfache Verpflichtungen gegen dieselben zu erfüllen; Rechte und Pflichten waren überall verschieden; ein allgemeines Gesetz, ein allen Staatsangehörigen gemeinsames Recht, eine das Ganze gleichmässig bindende Gewalt fehlte. Denn selbst die Kaisermacht, die höchste der Christenheit, war zu einem leeren Schatten geworden, seitdem die Fürsten bei jeder neuen Wahl neue, einschränkende Bedingungen machten."

„Welches war die Gewalt, die dem Zustande der Verwirrung, in welche das Lehenswesen in seiner höchsten Ausbildung alle Länder Europas gestürzt, ein Ende zu machen, die den Trotz der zuchtlosen Vasallen zu brechen, die Burgen der Ritter zu zerstören, das Faustrecht zu vernichten und alle Staatsangehörigen einem allgemeinen Gesetz zu unterwerfen verstand? Es war die monarchische Gewalt, und ihre Entwickelung bezeichnet daher den Anfang der neueren Zeit. So mannigfach auch die Art des Ueberganges von der Feudalherrschaft zur Monarchie in den verschiedenen Ländern war, überall begann mit demselben eine feste Staatsgewalt, deren Angehörige gleiche Rechte erhielten und einem allgemeinen Willen und demselben Gesetz unterworfen wurden. In einigen Ländern, wie in England und Spanien, wurde die Macht der Vasallen in der Weise gebrochen, dass sie ganz in das Verhältniss der Unterthanen traten, und nur in ihrer Gesammtheit noch eine bedeutende, jedoch gesetzliche Macht im Staate blieben; in anderen, wie in Frankreich, gelang es den Königen, die Herrschaften ihrer grossen Vasallen auf friedlichem Wege mit der Krone zu vereinigen, die weniger mächtigen aber mit Staatsämtern abzufinden. Ueberall ging bei dieser Umwandlung des öffentlichen Lebens das Interesse der Fürsten und des Volkes Hand in Hand; denn die Fürsten waren es, welche die Entwickelung des Bürgerstandes begünstigten und unterstützten, und die Bauern aus der Leibeigenschaftt entliessen. Bisher war der Adel der einzig freie Stand gewesen; seine Freiheit musste vernichtet werden, damit die Freiheit Aller entstehen konnte. Wo diess nicht geschah, wo diese Freiheit der Einzelnen nicht unterging zum Heil der allgemeinen, wahren Freiheit, da musste der ganze Staat zu Grunde gehen, wie uns das Beispiel eines unglücklichen Nachbarvolkes zeigt. Wenn aber die ganze Macht des Staats Einem übertragen wurde, so durfte dieser Eine, der den Willen des Ganzen vertrat, nur durch eine äusserliche, von allen Leidenschaften und Privatinteressen freie Gewalt, nicht nach der Einsicht und Wahl der Mehrzahl bestimmt werden. Eine solche äusserliche Macht, wie die Griechen sie in den Orakeln, die Römer in den Auspicien, die Völker des Mittelalters in der Hierarchie anerkannten, wurde den neueren Staaten in der Erblichkeit der Throne gegeben. Mit ihr erhielt die aufblühende Volksfreiheit eine feste, von jeder Willkür unabhängige Stütze; den einzelnen Völkern aber wurden ihre angestammten Fürsten zu einem unwandelbaren Mittelpunkt ihrer Bestrebungen."

„Während so die Königsmacht auf der einen Seite die Willkür, auf der anderen die Knechtschaft brach, und Allen die Freiheit verschaffte, welche in den Republiken des Alterthums nur Einige gehabt hatten; erweckte sie zugleich das Nationalgefühl und den Nationalstolz, welche nur aus dem Bewusstsein der Theilnahme an allen Angelegenheiten des Staats hervorgehen können. Das Lehnswesen hatte die Völker des Mittelalters so durchkreuzt, dass sie sich nicht nach ihrer Nationalität, sondern nach Ständen und Corporationen sonderten; der deutsche Ritter stand dem französischen, englischen Ritterbürtigen näher, als dem deutschen Bürger, und

gut, um die Aristokratien aller Art zu brechen; ist dieser Zweck aber erreicht, so braucht man ihn nicht mehr. Damit meinen wir nicht, als müsste man in Preussen die sog. constitutionelle Monarchie predigen; im Gegentheil wollen wir hoffen, dass dieser Kelch an uns vorüber gehen wird. Es ist genug, dass andre Staaten dieses Experiment machen; wir in Preussen wollen uns nicht die Finger daran verbrennen. So wenig wie der fürstliche Absolutismus ist die constitutionelle Monarchie das letzte Wort in der Politik, stelle sie sich nun französisch als liberaler Beamtenstaat oder englisch als Aristokratenregiment dar. — — — Die Beilage zu dem Programm (von Prof. *Kalisch*) ist dem Andenken Spilleke's des Schulmannes gewidmet. Mögen uns diejenigen Leser, welche Spilleke nicht persönlich gekannt haben, verzeihen, dass wir nun schon zum drittenmal Mittheilungen über Spilleke machen — eine kürzlich erschienene Biographie vom Schwiegersohne des Verstorbenen wird uns zum viertenmal auf ihn zurückkommen lassen — sie haben ihn eben nicht gekannt. Wir möchten aber, dass ihnen sein Bild klar würde, und darum theilen wir auch den Aufsatz von Kalisch im Augusthefte mit.

(**11. Turnen u. Exercieren.**) Die Oberd. Ztg. schreibt aus Preussen, 30. Mai. Wie so manches Andere, ist endlich auch das Turnen höhern Orts glücklich wieder zu Gnaden angenommen worden, und nun wundert sich alle Welt, wie man ein so nützlich Ding jemals habe ächten können. Man spöttelt über die Zeit, wo die ängstlichen Leute hinter jedem Busche einen jungen Menschen mit Leinwandhosen und langem Haare witterten, der nichts mehr und nichts weniger sein konnte und durfte, als ein Demagog und Hochverräther. Man fand in der Turnerei etliche polizeiwidrige Momente, wollte in ihr einen Geist systematischer Widersetzlichkeit gegen die Behörden nachweisen können, und glaubte für die Ruhe der Welt etwas Grosses gethan zu haben, als man sie ohne weiteres mit einem Machtspruche verbot. Dadurch kam man aber in Schwierigkeiten mit einem grossen Theile der Jugend, die sich weder freie Luft noch körperliche Uebungen nehmen lassen wollte; sie vermochte nicht einzusehen, dass „Turnen die Leiber schwäche und der Gesundheit schade," oder, wie gleichfalls behauptet wurde, den „guten Sitten" nachtheilig sei. Auch etwas „Unchristliches" gewahrte kein Vorurtheilsfreier in der Turnerei, und dass diese eben nichts sehr Staatsgefährliches war, hat die Folge gelehrt. Gefährliche Einmischung in praktische Politik trieb ein Theil der akademischen Jugend erst zehn oder zwölf Jahre nach dem Verbote des öffentlichen Turnens, als sie sich nicht mehr frei und öffentlich ausleben durfte, sondern unter specielles Polizeiregiment gesetzt worden war. Seit mehreren Jahren übrigens wurde bei uns dem Turnen Nichts mehr in den Weg gelegt; die Beamtenhierarchie hatte sich überzeugt, dass man das Kind mit dem Bade verschüttet hatte, und fand nur den Uebergang schwer, sich wieder einer Anstalt anzunehmen, welche einst mit dem Banne belegt gewesen. In unseren kleinen Nachbarstaaten, z. B. in Dessau, nahmen sich dagegen die Behörden der Sache lebhaft an, und auch hier schlug der gute Erfolg das Vorurtheil aus dem Felde. Jetzt kommt man immer mehr zu der Ansicht, dass das Turnen als Volkssache betrachtet, dass es in den Erziehungsplan aller Stände aufgenommen werden muss. Es bildet in der That ein mächtiges Gegenmittel gegen alle Verweichlichung; es befördert den vaterländischen Sinn der Jugend, die sich auf den Turnplätzen schon früh als zu einem grossen Ganzen gehörig betrachten lernt; es ist

---

dieser fühlte sich dem Bürger italischer Städte näher verwandt, als dem deutschen Landmann; jeder war stolz auf seinen Stand, keiner auf sein Volk oder auf seinen Staat. Und konnte diess anders sein zu einer Zeit, die eben so wenig eine Einheit des Volkes als des Staates kannte? Als durch die Monarchie diese Einheit hergestellt wurde, da erwachte auch die Liebe zum Vaterland, und sie ist immer herrlicher aufgeblüht in dem Herzen der Völker, je mehr die Einzelnen bei der Macht, der Ehre und dem Gedeihen des Ganzen betheiligt worden sind."

die vortrefflichste Schule der Wehrhaftigkeit eines Volkes, und wird dem stehenden Heere, wie der Landwehr überall mächtig unter die Arme greifen können, weil es ein kräftiges und gesundes Geschlecht heranbilden hilft, das nicht an Versessenheit leidet und nicht von jedem rauhen Luftzuge auf das Krankenlager geworfen wird.

II. Sachsen.

1. Königreich Sachsen.

(**2. Gelehrtenschulen.**) Die den Gymnasien zu Annaberg im Erzgebirge und zu Plauen im Voigtlande schon lange drohende Aufhebung scheint nun nicht mehr abzuwenden. Das Ministerium hat wiederholt die Ansicht ausgesprochen, dass dieselben überflüssig seien und wenn nicht etwa ein günstiges Votum der Stände auf dem bevorstehenden Landtage noch einmal, wie schon 1839, deren Existenz fristet, so dürfte ihre Einziehung durch Entziehung der ihnen bisher gewährten Unterstützung aus Staatskassen in nicht ferner Zeit erfolgen. Ueberhaupt hegen Manche die Ansicht, dass dem gesammten sächsischen Gymnasialwesen eine Umgestaltung bevorstehe, dass das philologische Element, welches bisher allerdings auf unsern Gelehrtenschulen noch immer ein ungebührliches Uebergewicht gehabt hat, einem andern würde weichen müssen, welches mit den allgemeinen, sich mehr dem Leben, als der todten Gelehrsamkeit zuwendenden Bildung des Volks besser im Einklang stehe. Diese Ansicht wird sogar von Solchen ausgesprochen, welche bedeutende Kenner und Verehrer der classischen Studien sind. *

Leipzig. Hier † 7. März der Cantor der Thomasschule *Christ. Theod. Weinlig*, geb. 1780 in Dresden, ein in Italien (unter *Mattei* in Bologna) ausgebildeter gelehrter Musiker, bis 1804 Advocat in Leipzig. Er hinterlässt ein druckfertiges Werk über die Kunst der Fuge.

(**3. H. Bürger(Real)schulen.**) Neustadt-Dresden (Rector Dr. *Aug. Beger*) Osterprogramm 1842. — Um den Schülern der IV. Classe theils einen für das glückliche Vorwärtsschreiten in den übrigen Kenntnissen erforderlichen Umfang deutlicher Elementarvorstellungen, theils einen nothwendig vorauszusetzenden Vorrath an wohlverstandenen Wörtern und Ausdrücken zu gewähren, ist für die jenem Zweck entsprechenden, an Anschauungen angeknüpfte Denk- und Sprachübungen eine besondere Stunde festgesetzt worden. Das wesentliche Verdienst, welches sich der Hr. Collaborator *Köhler* durch diese, mit günstigem Erfolge und besonderer Liebe ausgeführten Uebungen erworben hat, ist dankbar und öffentlich anzuerkennen. Dass diese die Sinnenerkenntniss, den Verstand und die Sprachfertigkeit der Kinder zweckmässig entwickelnden Uebungen schon vor dem schulfähigen Alter wenigstens in gebildeten Familien oft angestellt werden könnten und sollten, ohne der Natur und Kraft des kindlichen Körpers und Geistes Gewalt anzuthun, ist durch physiologisch- und psychologisch-pädagogische Erfahrungen und Grundsätze ausser Zweifel gesetzt, und soll von dem Verf. mit besonderer Rücksicht auf Pestalozzi's und Fröbel's Ideen nächstens etwas ausführlicher dargethan werden. Zweifel und Gleichgültigkeit gegen eine natur- und vernunftgemässere Behandlung der kindlichen Seele von den frühesten Regungen ihrer Thätigkeit an, können ihren Grund allein in dem Mangel an tieferer Kenntniss des menschlichen Geistes, seinen Anlagen und Entwickelungsgesetzen haben. In jener Behandlung aber, wie sie leider nur sehr selten angetroffen wird, liegt zugleich das einzige Mittel, den in jeder Hinsicht

---

* Lassen sich die beiden Gymnasien nicht halten, so verwandele man sie in solche höh. Bürgerschulen, die zugleich Pro-Gymnasien sind.

Versäumt man über der Erlernung des Lat. und Griech. in den sächsischen Gymnasien andre, ebenfalls wichtige Fächer, so ist das freilich ein Uebelstand; der Stundenzahl nach wird man aber, so lange es Gymnasien gibt, den classischen Studien hoffentlich ein Uebergewicht einräumen. D. H.

immer höher gespannten Ansprüchen der Zeit, die wohl Niemand herabstimmen kann und mag, durch entsprechende Tüchtigkeit der Leistungen zu genügen, liegt die einzig sichere Hoffnung, in dem gedrangvollen Wettkampfe um eine achtbare Stellung und Stufe in der bürgerlichen Gesellschaft wenigstens nicht gleich beim ersten Anlaufe durch rüstigere und gewandtere Mitkämpfer erdrückt oder zurückgeworfen zu werden. Gebildetere Eltern, denen es bei allem Eifer auch für die geistige Pflege ihrer Kinder zu deren frühzeitiger und naturgemässer Sinnen- und Verstandesübung an Zeit und Geduld, oder, was auch Manche fühlen und gern eingestehen, an Einsicht und Geschicklichkeit fehlt, finden jetzt auch in Dresden Gelegenheit, den Beruf und die Pflicht dieser Uebungen auf kundige und wissenschaftlich gebildete Männer überzutragen. Mit Aufopferung und begeisterter Liebe hat sich seit mehreren Jahren in Altstadt Hr. *Frankenberg* zur Aufgabe gemacht, dem natürlichen Spiel- und Thätigkeitstriebe der Kinder durch leichte, Geist und Körper gleicherweise kräftigende Beschäftigungen und Unterhaltungen die nöthige Nahrung und Befriedigung zu gewähren. In Neustadt aber wird vom 1. Mai d. J. an der Hr. Dr. Höfer in Verbindung mit seiner durch vieljährige und umsichtige Leitung einer Lehr- und Erziehungsanstalt bewährten Gattin ebenfalls eine Spiel- und Beschäftigungsanstalt für Knaben und Mädchen vor dem sechsten Lebensjahre errichten. — Den Schulnachrichten ist ein vom Rector verfasstes Schriftchen vorausgeschickt: „Sokrates, Pädagogische Charakteristik nach Xenophon und Plato." Der Verf. hat mit grosser Sorgfalt die betreffenden Stellen aus den beiden angeführten Schriftstellern gesammelt, aus denen der Charakter der sokratischen Lehrweise — die scharfe Bestimmung, Entwicklung und Aufklärung der Begriffe, die Begründung allgemeingültiger Urtheile auf solche genaue Begriffsbestimmungen, endlich die Anwendung dieser Methode auf solche Gegenstände, deren gründliche Erkenntniss von wesentlichem und praktischem Nutzen für den Menschen ist, besonders auf Gegenstände der Moral und des öffentlichen Lebens — anschaulich hervorgeht, und seine Darstellung gewährt daher ein getreues und ziemlich vollständiges Bild von dem Verfahren und dem Geiste dieses edlen Weisen. Vielleicht wäre es Manchem, der mit dieser Litteratur weniger bekannt ist, erwünscht gewesen, wenn der Verf. einige der Stellen, in denen Sokrates seine Kunst der Begriffsbestimmung und Entwicklung vorzugsweise bewährt, ausführlich beigesetzt hätte. Ein nicht geringes Verdienst würde sich derselbe auch dadurch erwerben, wenn er vielleicht bei einer ähnlichen Gelegenheit eine Vergleichung zwischen dieser ächtsokratischen Lehrweise und der nach ihr benannten, aber ihr häufig sehr ungleichen neuern Katechetik anstellen wollte.

Der Lehrer an der Realschule zu Leipzig, Dr. *Wagner*, zum Civillehrer bei der Militär-Bildungsanstalt in Dresden mit dem Titel eines Professors ernannt.

III. Hannover.

(S. H. Bürger(Real)schulen.) Hannover. (Director Prof. Dr. *Tellkampf*), Osterprogramm 1842. Wir haben bereits zweimal über diese treffliche Anstalt Nachricht gegeben: Bd. II. S. 402—404 und Bd. III. S. 68—69. Das Lehrercollegium hat sich nicht verändert, auch ist der Lehrplan der 6 Classen, denen 3 Elementarschulclassen vorausgehen, unverändert geblieben, nur sind einige Stunden für geometrische Vorübungen, die eine Zeitlang ausgefallen waren, wieder hinzugekommen. Frequenz I 4, II 8, III 25, IV 38, V 50, * VI 44, * VII 51, VIII 43, IX 42, Summa 305. Die Abgangsprüfung bestanden 4 Primaner, welche sich dem Handel, der Pharmacie, dem Forstwesen, der Landwirthschaft widmen; 2 gingen ohne Prüfung ab, im Ganzen verliessen in dem Jahre 42 Schüler die Schule. Für die Erweiterung der Bibliothek, Lehrapparate u. s. w. werden 300 Thlr. verwendet, auch pflegen zahlreiche Geschenke gemacht

* Fehlen die Mittel um Parallel-Coetus einzurichten?

zu werden. Als eine gute Einrichtung ist zu rühmen, dass nun sämmtliche Schüler ihre Arbeiten (die Beaufsichtigung ist Hrn. Dr. *Reitze* übertragen) in der Schule machen können. Da die häusliche Erziehung, wie es scheint, in gar vielen Familien in Hannover sehr zu wünschen übrig lässt, so wäre eine stärkere Benutzung dieser Einrichtung zu wünschen. „Sehr zu beklagen bleibt, dass die Schule bei weitem nicht Raum für alle Schüler hat, die sich melden. Hinsichtlich der beiden oberen Classen kann der gegenwärtige Jahresbericht nur das in allen früheren ausgesprochene Bedauern wiederholen, sie von dem betheiligten Publicum noch immer nicht auf die rechte Weise gewürdigt und benutzt zu sehen, da sonst die Frequenz derselben eine ungleich bedeutendere sein müsste. Misst man aber ihre Bedeutung, wie billig, nicht nach der Anzahl, sondern nach den Leistungen und dem beim Abgange gewonnenen Standpunkte ihrer Schüler, so lässt sich nicht verkennen, wie viel die Schule gerade hier schon in wenigen Jahren für ihre Bestimmung erreicht hat. Was ihr dabei zu besonderer Genugthuung gereichen darf, ist das sehr günstige Urtheil über die praktische Brauchbarkeit, welche die Jünglinge, die den bildenden Unterricht jener oberen Classen genossen, in ihrem gewählten Berufe an den Tag legen, da dasselbe auf dem Wege der Erfahrung ganz einfach und schlagend die hier und da laut gewordene Besorgniss widerlegt, als ob die Schule nach oben hinaus doch wohl zu weit gehen und ihre Schüler für das spätere Geschäftsleben verwöhnen möchte. Es sind namentlich unter jenen Schülern mehrere, die in angesehenen Handelsstädten, wie in Hamburg, Bremen, Braunschweig u. s. w. sich in der Praxis des Kaufmannsstandes bewegen und uns zugegangenen, sicheren Mittheilungen zufolge, diess mit eben so vielem Eifer als Geschick thun sollen, wobei der Werth ihrer tüchtigen Schulbildung ausdrücklich anerkannt wird. Dasselbe gilt nicht minder von einem jungen Manne, der in einem sehr angesehenen Geschäfte hiesiger Stadt schon seine grosse Brauchbarkeit bewiesen und sich die vollste Zufriedenheit seines Lehrherrn erworben hat. Diese Notiz mag hier um so mehr ihre Stelle finden, als wir leider noch immer so häufig auf das Vorurtheil stossen, dem künftigen Kaufmann sei nach der Confirmation nichts heilsamer und nothwendiger, als ohne Zeitverlust in die niederen Dienstleistungen seines Berufs eingeweiht zu werden, statt noch einige Jahre vollständig auf eine höhere menschliche Ausbildung zu verwenden, die ihm später auch als Bürger eine höhere Geltung geben würde. Es darf übrigens beim Rückblick auf das verflossene Jahr als erfreuliche Wahrnehmung ausgesprochen werden, dass das Vertrauen des Publikums nicht allein zu den Leistungen, sondern auch zu dem sittlichen Geist und Charakter der Anstalt sich vielfach in unverkennbarer Weise an den Tag gelegt hat. Ist jenes wünschenswerthe Einverständniss und Zusammenwirken der häuslichen Erziehung mit derjenigen der Schule, worüber das Vorwort dieses Berichts sich näher ausgesprochen, bis jetzt auch nur auf eine verhältnissmässig geringe Anzahl von Familien beschränkt geblieben, so wird es doch hoffentlich eben durch deren Einwirkung in befreundeten Kreisen sich allmählig weiter erstrecken und das Werk der Jugendbildung in erfreulicher Weise fördern helfen. Die Macht des verständigen Worts und mehr noch des gegebenen Beispiels vermag hier, wie überall, unendlich viel auf die Nebenstehenden, denen es häufig mehr an bestimmter Erkenntniss und Willensrichtung, als an gutgemeinter Absicht fehlt. — Als eine jener in das Leben einer Schule vorzugsweise eingreifenden Massregeln, wodurch man das Bewusstsein eines gemeinsamen, würdigen Strebens in allen ihr Angehörigen mit immer neuer Kraft zu wecken und auf das Gemüth der Jugend tiefer, als durch den gewöhnlichen Unterricht, einzuwirken hoffen darf, wurden mit Anfang des Schuljahrs Versammlungen gemeinsamer Morgenandacht eingeführt und jede Woche mit einer solchen eröffnet. Diese früher schon wiederholt besprochene und beabsichtigte Einrichtung konnte, nachdem die Anstalt in den Besitz eines kräftigen Instruments gelangt war, nunmehr in der ihr angemessenen Art ausgeführt werden, indem man sich in den Stand gesetzt sah, den Cho-

ralgesang der versammelten Schüler damit zu verbinden.“ — Den gewöhnlichen Conferenzen des Lehrer-Collegiums wurden einige Abendversammlungen hinzugefügt, in denen der Religions- und der deutsche Unterricht besprochen wurden. — Die beigegebene Abhandlung (vom Director) handelt vom Zusammenwirken des elterlichen Hauses mit der Schule. Sie scheint dem Verf. durch die laxe Erziehung in der Stadt Hannover abgedrungen worden zu sein und sagt viel Gutes, das nicht nur für Hannover passt.

VII. Die vier souverainen Städte.

a) Hamburg.

(**4. Volksschulwesen.**) Hamburg, 20. Juni. Eine von dem Katecheten unsres Waisenhauses, Hrn. Dr. Kröger, ausgegangene Bitte um Unterstützung der hier ohnediess sehr schlecht gestellten Volksschul- und Privatlehrer, die durch das Feuer ihre Habe und theilweise ihre Beschäftigung verloren, hat leider nur geringen Anklang gefunden. Gelder sind wenig eingegangen, doch haben einige Buchhandlungen Bücher gesandt. *

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

Aus den Cantonen.

1. Zürich.

(**2. u. 3. Cantonsschule.**) Osterprogramm 1842. (Vgl. Päd. Revue Bd. III. S. 408—416.) Im verflossenen Schuljahr war Prof. Dr. *Rud. Alb. Mousson* Rector des oberen, Oberl. *Fel. Casp. Weiss*, Prorector des unteren Gymnasiums, Prorector der unteren Industrieschule vor Oberl. *Hardmeier*, Rector der oberen Prof. Dr. *Hans Heinr. Vögeli.* Im Lehrplan hat sich im Wesentlichen Nichts verändert: an der oberen Industrieschule besteht noch immer das absurde Garküchensystem, d. h. es gibt keine geschlossene Classen (nur in solchen wird von solchen Leuten etwas Rechtes gelernt, um von der Disciplin gar nicht zu reden), sondern die Schüler wählen sich die Curse beliebig aus. Daraus und aus dem Umstande, dass man es bei der Aufnahme nicht so genau nimmt, folgt Mancherlei: 1. Verliert die Schule den Charakter der Schule, wird eine Espece von Universität auf kleinem Fusse, die Lehrer müssen dociren, denn die Verschiedenheit der Schüler, ihre ungleichartige Bildung macht ein schulmässiges Unterweisen unmöglich, die Lehrer können darum nicht für den Erfolg verantwortlich gemacht werden; 2. werden diejenigen Fächer, die zu Comptoir, Fabrik u. s. w. in keiner directen Beziehung stehen, von den Schülern nicht benutzt; anstatt, dass die Anstalt dem banausischen Sinne der Industriellen, und wäre es nur darum, weil diese Leute Mitglieder der Räthe werden können und vielfach werden,

---

* Da viertehalb Millionen Mark nach Hamburg geflossen sind, zu denen auch wohl der deutsche Lehrerstand seinen, wenn auch seiner Einnahme proportionirten, d. h. geringen Beitrag geliefert hat, so ist es möglich, dass eine an die Lehrer gerichtete Aufforderung zu Geldsendungen für Hamburgische Volksschul- und Privatlehrer geringen Erfolg gehabt hat. Der Herausgeber der Revue erfährt erst jetzt von dieser Aufforderung, sie ist also wohl obendrein nicht recht bekannt geworden.

Vielleicht würde ein anderer Vorschlag mehr Anklang finden. Nicht nur haben viele Lehrer ihre Bibliotheken verloren, auch die Gemeinnützige Gesellschaft ist, glaub' ich, in dem Falle. Wie wäre es nun, wenn sich in Hamburg ein Comité bildete, um Sendungen anzunehmen und zu vertheilen, und an sämmtliche deutsche Autoren ein Gesuch um Einsendung von Exemplaren ihrer Schriften erginge? Die Sendung würden die Buchhandlungen übernehmen. Die Päd. Revue wird eine Aufforderung gern aufnehmen so wie sie kommt. D. H.

kräftig entgegenarbeiten sollte, leistet sie ihm Vorschub, woraus es sich dann erklärt, dass ein Grosser Rath in Zürich, wenn Einführung des Religionsunterrichts am oberen Gymnasium vorgeschlagen wird, nicht recht weiss, ob er Ja oder Nein votiren soll; — 3. geht alle Disciplin zu Grunde und wird auch in den Fächern, welche die jungen Leute zu hören sich entschliessen, nichts Rechtes gelernt, weil alle Bildung ein Ganzes und es jungen Leuten, deren Geist nicht vielseitig geübt wird, unmöglich ist, einem wissenschaftlichen Vortrage mit Nutzen zu folgen. Man könnte diese Betrachtungen sehr ausdehnen, indessen mag es daran genügen und ich will nur auf Eins aufmerksam machen, das vielleicht bei denen, die hier helfen können, schwerer ins Gewicht fällt als Argumente, die aus der Natur der Sache hergenommen sind. Wer von St. Gallen oder von Glarus nach Aarau reist, der muss durch Zürich, indem diess auf halbem Wege liegt. Nun ist es aber ein Factum, dass die Gewerbschule in Aarau eine Menge von Glarnern und St. Gallern zu ihren Schülern zählt. Man wird das in Zürich nicht missverstehen: Schreiber dieser Zeilen weiss recht gut, dass die Züricher Anstalt mehr Geld- und mehr Lehrerkräfte hat, als die Gewerbschule in Aarau. Mehrere Mitglieder des Züricherischen Erziehungsrathes, eben so mehrere Lehrer der oberen Industrieschule, sehen das Unzweckmässige, ja Schädliche und Verkehrte der gegenwärtigen Einrichtung ein, und zwar treffen (mirabile dictu) diessmal Radicale und Conservative zusammen. — Am Gymnasium muss es als ein Mangel, ja als ein Fehler bezeichnet werden, dass die Schüler für das Französische auf die Industrieschule oder auf Privatunterricht verwiesen sind, dass das Gymnasium keinen eigenen Lehrer für das Fach hat. Entbehrt werden kann ein für allemal die Kenntniss des Französischen nicht, am wenigsten in der Schweiz: muss es aber gelernt werden, so ist es wünschenswerth, dafür zu sorgen, dass es in angemessener Weise gelernt werden könne. Für Gymnasiasten, d. h. für junge Leute, die eine gelehrte Bildung empfangen, Lateinisch, Griechisch, Mittelhochdeutsch u. s. w. lernen, gibt es aber nur Eine angemessene Weise, und diese besteht darin, dass der Unterricht im Französischen sich ganz und gar auf die Kenntniss und Vergleichung der lateinischen und altdeutschen Grammatik und Onomatik gründe. — Den Schulnachrichten geht eine anziehende Mittheilung von Prof. Dr. *Ludwig Ettmüller* voraus, nämlich zwei mit schätzbaren Erläuterungen versehene Gedichte von Heinrich von Meissen, genannt Frauenlob. Bekanntlich hat Hr. Prof. Ettmüller schon vor mehreren Jahren eine kritische Ausgabe dieses dunkelsten der Minnesänger angekündigt; sie ist noch immer nicht erschienen, wesshalb die hier gebotene Gabe um so willkommener ist. Hr. E. hat die zwei schwersten Gedichte ausgewählt, den Kreuzleich und den Minneleich. Noch werde bemerkt, dass auf dem oberen Gymnasium in Zürich der deutsche Unterricht nicht über die Kenntniss des Mittelhochdeutschen (Grammatik und Nibelungen hinausgeht, während in Aarau, zwei Jahre hindurch, im ersten Mittelhochdeutsches (im letzten Jahre Iwain, im laufenden Reineke), im zweiten Althochdeutsches (Wackernagel) gelesen und erklärt wird. Es wäre von Wichtigkeit, einmal einlässlich die Frage zu besprechen, ob man bei der Kenntniss des Mittelhochdeutschen stehen bleiben kann, oder ob man das Althochdeutsche hinzufügen muss. Das Gothische muss jedenfalls ausgeschlossen werden.

4. Aargau.

(**2. u. 3. Cantonsschule.**) Programme von 1841 und 1842. Die hiesige Cantonsschule, deren interessante Geschichte einmal in diesen Blättern erzählt werden soll, besteht aus zwei Anstalten, dem Gymnasium und der Gewerbschule. Jede dieser Anstalten hat vier Classen, die Schüler haben (mit Ausnahme des Turnens, Exercirens, Singens u. s. w.) keine Art Unterricht gemeinsam. Die Schüler treten mit 14 — 16 Jahren ein und werden durch die 3 — 4 classigen Bezirksschulen, deren es in den 11 Bezirken des Cantons dermalen 15 gibt, vorbereitet. Wenn das nach den preussischen Reglements gearbeitete aargauische Schulgesetz dermalen schon ganz und gar eine Wahrheit wäre, so würde die unterste Gymnasialclasse

einer preussischen Obertertia entsprechen; diess ist theilweise aber darum noch nicht der Fall, weil die Bezirksschulen Dreierlei zu thun haben, was sich nicht wohl vereinigen lässt. Sie sind 1. für die, welche studiren wollen, Pro-Gymnasien; 2. für die, welche die Cantonal-Gewerbschule besuchen und sich der höheren Industrie widmen wollen, untere Classen einer höh. Bürger(Real)schule; 3. für die meisten Schüler höhere Volksschulen. — Kein Schüler der Cantonsschule bezahlt Schulgeld, nur für die Bibliothek und die sonstigen Sammlungen — ziemlich beträchtlich — so wie für die Reagentien und andre Kosten des chemischen Laboratoriums wird ein Beitrag bezahlt. Ueber die militärischen Uebungen der Cantonsschüler werden wir nächstens einen ausführlichen Aufsatz und einige Mittheilungen machen. — Die Lehrer der Anstalt zerfallen in Hauptlehrer (Professoren) und Hülfslehrer (1. kath. und 2. evangel. Religionslehrer, 3. englische und italienische Sprache, 4. technisches Zeichnen und Modelliren, 5. Kunstzeichnen, 6. Gesang, 7. Schönschreiben), aus den ersteren wird zeitweise der Rector (der Cantonsschule und speciell des Gymnasiums) und Conrector (der Cantonsschule und speciell Rector der Gewerbschule) gewählt; seit Ostern 1842 ist Prof. *Rud. Rauchenstein* Rector, Prof. Dr. *Bolley* Conrector.

Die Schule hat zwölf Professoren: für alte Sprachen die HH. *Rudolf Rauchenstein* und *Friedr. Rauchenstein*, für deutsche Sprache die HH. *Rochholz* (am Gymnas.) und Dr. *Heinr. Kurz* (Gewerbschule), für französische Sprache Dr. *Mager*, für Mathematik die HH. *Moosbrugger* (Gymnas.) und *Rytz* (Gewerbsch.), für Geschichte und Geographie die HH. *Aebi* und *Hagnauer*, für Naturgeschichte Hr. Med. Dr. *Zschokke*, für Chemie Hr. Dr. *Bolley*; — die durch den im vorigen Jahre erfolgten Tod des Prof. *Fein* (eines kenntnissreichen und tüchtigen Lehrers, er war aus Karlsruhe und starb jung) erledigte Stelle für Physik ist dermalen unbesetzt und das Fach wird von den Prof. der Mathematik und Chemie provisorisch gelehrt. — Die Schule hatte zu Ostern fünf reife Abiturienten, dermalen ist die Frequenz im Gymnasium I. 19, II. 14, III. 7, IV. 9 (49); in der Gewerbschule I. 18, II. 17, III. 8, IV. 4 (47), Summa 96. Von diesen Schülern gehört ein grosser Theil benachbarten Cantonen an, besonders Basel (Stadt und Land), St. Gallen, Appenzell und Glarus; einige Schüler sind aus Deutschland. Dem Programm von 1841 war eine anziehende Abhandlung von Professor Aebi (damals Rector) beigegeben: „Blicke in das Leben der Königin Agnes von Ungarn.“ Die auf genauerem Studium der Quellen beruhende kleine Schrift ist für den Canton Aargau, auf dessen Rechtsverhältnisse die Königin Agnes eingewirkt hat, von besonderem Interesse; eine allgemein menschliche Theilnahme spricht sie dadurch an, dass Hr. Aebi überzeugend nachgewiesen hat, dass die hergebrachte (auch von Schiller im Tell beibehaltene) Charakteristik jener Tochter Albrechts ganz unhistorisch ist, dass die von Tschudi berichtete und von dem unkritischen Johannes Müller nacherzählte Blutrache, dieses „Bad im Maienthau“ ganz unerwiesen ist. Von dem Programm für 1842 können wir leider nicht auch etwas Gutes sagen, der Verfasser, Hr. Prof. Rochholz (für $18^{41}/_{42}$ Rector) hat eine Uebersetzung des ersten Gesanges der Lusiaden des Camoëns gegeben, zu welcher er bemerkt, dass er 1. mit dieser vor manchen Jahren begonnenen Arbeit nun selber nicht mehr harmonire; und 2. dass dieselbe ungedruckt geblieben sei. Die letztere Assertion ist nicht wahr, wie ein mit der modernen deutschen Belletristik vertrauter Mann versichert; als der Hr. Verf. sie niederschrieb, hatte er vielleicht vergessen, dass er diese Verse schon einmal hatte drucken lassen. Doch das ist am Ende nicht so wichtig und geht nur den Hrn. Verf. als solchen an, wesentlicher ist eine Bemerkung, zu welcher der amtliche Theil seines Programms Veranlassung gibt. Da lesen wir: „Heuer ist der für Physik angestellte Lehrer, Hr. Fein, gestorben, und sein noch nicht wieder besetztes Fach u. s. w.“

Wir gestehen, wir haben unsern Augen nicht getraut, als wir diese Worte lasen. In der ganzen gesitteten Welt ist es von jeher Gebrauch gewesen, dass eine Schule in ihren Programmen einem im Laufe des Jahres

verstorbenen (oder abgegangenen) Lehrer einige angemessene Worte widmet. Hr. Prof. Rochholz kennt diese Sitte nicht, übt sie wenigstens nicht, ihm fällt nicht ein, was er, als mit der Abfassung des Programms Beauftragter dem Andenken seines verstorbenen Collegen — ist denn ein todter Lehrer ein todter Hund? — schuldig war; er denkt nicht daran, was er der Schule und dem Lehrer-Collegium schuldig war. Einer Culturanstalt kann es nicht gleichgültig sein, wenn in einer in ihrem Namen ausgegebenen amtlichen Schrift ein solcher Mangel an Cultur und eine solche Rohheit hervortritt; das Gleiche gilt von den Mitgliedern des Lehrer-Collegiums; wenn von dem Geschäftsführer desselben ein solcher Verstoss gegen die edlere Sitte begangen wird, so ist es nur in der Ordnung, dass diejenigen, welche beim Publikum nicht gern für roh gelten mögen, ihre Meinung sagen. Von Hrn. Prof. Rochholz wäre diese Unterlassung schon darum nicht zu erwarten gewesen, weil zwischen ihm und dem Verstorbenen eine Abneigung bestand. Wir sind indess weit entfernt, diese Abneigung für den Beweggrund jener seltsamen Unterlassung zu halten, denn Hr. R. hat auch über den im verflossenen Jahre von der Schule abgegangenen Prof. *Jeanrenaud* (aus Neufchatel, seit 30 Jahren an der Schule in Aarau und mehrmals Rector, vordem Lehrer an einem deutschen Hofe) kein freundliches Wort, es wird einfach sein Abgang und die Ankunft des Nachfolgers angezeigt, der Name des Abgegangenen ist nicht einmal Subject des Satzes: „An die Stelle des freiresignirenden Hrn. *Jeanrenaud* trat u. s. w."

7. Basel (Stadt).

(**2. u. 3. Gelehrten- u. Realschule.**) Es wurde schon früher berichtet, dass das obere Gymnasium hier Pädagogium heisst und von dem Pro-Gymnasium, welches Gymnasium genannt wird, getrennt ist. Die diessjährige Promotion des Pädagogiums (am 30. Mai) leitete Prof. *Fischer*. Vom Gymnasium liegen uns drei Jahresberichte vor: 1840 (nebst einer Abhandlung von Conrector *Kürsteiner:* Ueber Geschichte auf Schulen; 1841 (über den zu frühen Besuch des Welschlandes; von Dr. *Burckhardt*); 1842 (die Realschule von Basel, von *J. H. Frey* S. M. C., Rector der Realschule. Bei der Promotionsfeier sprach der Rector des Gymnasiums Hr. *Laroche* über die allgemeine Befähigung für das Berufsleben durch die Schule, wobei er sowohl Eltern als Schülern manche belehrende Winke über die Benutzung der öffentlichen Anstalten ertheilte. Das Gymnasium fasst für das laufende Schuljahr 496 Schüler in sich, wovon 140 auf die 4 obern Humanisten-, 149 auf die 4 obern Realistenclassen, 207 auf die beiden untern, in Parallelabtheilungen getheilten Classen fallen. Der Unterricht wird, der untersten Classe in wöchentlich 28, den übrigen in wöchentlich 31 Stunden, von 17 Lehrern ertheilt. Die stätig wachsende Schülerzahl (voriges Jahr betrug sie 463, vor 11 Jahren kaum 270 und wenige Jahre früher nur 230) veranlasste im verflossenen Schuljahre einige bedeutende Veränderungen, wohin die weitere Durchführung des eigenthümlichen Lehrgangs der humanistischen und der realistischen Abtheilungen des Gymnasiums, vorzüglich aber dessen gänzliche Losscheidung von der Realschule gehört, die mit Anfang des zweiten Semesters unter eine besondere Leitung gestellt worden. Trotz der schon vor längerer Zeit vorgenommenen localen Trennung beider Anstalten sind die Gebäude des Gymnasiums jetzt für dieses allein nicht mehr ausreichend und eine Erweiterung des Raumes ist nöthig geworden, wofür bereits die Pläne den betreffenden Behörden zur Berathung vorliegen. Mit Beibehaltung nämlich des zu diesem Zwecke sich vorzüglich eignenden Schulgebäudes würde ein Anbau an dasselbe im Hofe der Amtswohnung des Hrn. Bürgermeister Burkhardt errichtet werden, wogegen dann die Bürgermeisterwohnung in den Falkensteinerhof verlegt würde, dessen Räume disponibel werden dürften in Folge der nunmehr in nähere Aussicht gestellten Erbauung eines neuen Museums, wozu der vor einiger Zeit zusammengetretene Museumsverein fortwährend thätig ist und der Regierung einen Beitrag von 70,000 Fr. zu diesem Zwecke angeboten hat. Einen Massstab zur Beurtheilung des Fleisses der Schüler gibt der Umstand, dass am Ende des ersten Semesters

51 Preise, am Schlusse des Jahrescurses ihrer 74 unter die Knaben vertheilt werden konnten. Zur Erleichterung des Schulbesuchs für die Unbemittelteren wurden im verflossenen Jahre an Stipendien 1910 Fr. 40 Rp. unter 154 Schüler vertheilt. Auch das sog. Schülertuch konnte aus dem Ertrage der üblichen Collecte in der Münstergemeinde und der wohlthätigen Stiftungen der Vorfahren 55 unbemittelten Knaben gegeben werden." — Aus dem von Conrector Kürsteiner verfassten Berichte über das Gymnasium (das also auch jetzt noch Gymnasium und höh. Bürgerschule ist, von der abgetrennten sog. Realschule unten) entnehmen wir folgende Data:

Prof. *Eckert* verliess das Gymnasium und wurde Prof. an dem Pädagogium und an der Universität; Lic. *Schenkel* wurde Prediger in Schaffhausen, Cand. *Stockmeyer* im Canton, Cand. *Frey* übernahm die Realschule. Dafür traten ein: Cand. *Rumpf* als achter Hauptlehrer und die HH. Dr. *Roth*, Dr. *Tribet* und *Dessoulavy* als Hülfslehrer. Wir fügen einige Reflexionen hinzu.

Dass die Gymnasiasten und Realisten in den beiden unteren Classen (eigentlich Elementarschule) vereinigt sind, wäre ganz recht, insofern man auf die Unterrichtsgegenstände sieht. Dagegen ist nicht abzusehen, warum man die Trennung in den vier Classen nicht vollständig macht, d. h. neben das Gymnasium eine vollständige sechsclassige Gewerbschule (der Name „höhere Bürgerschule" ist in einer Republik unschicklich und der Name „Realschule" ist schon von einer Volksschule in Beschlag genommen) stellt. Diese sechsclassige Schule würde enthalten: 1) die vier Realistenclassen des Gymnasiums: a) die dritte (Frequenz jetzt 52), b) die vierte (jetzt 24), c) die fünfte (jetzt 19), d) die sechste (jetzt 6); 2) die zwei Realistenclassen des Pädagogiums, was also 6 Classen machte (für Schüler von etwa $^{10}/_{11}$—$^{16}/_{17}$ Jahren), und da dermalen jede der beiden Elementarclassen (I. u. II.) in zwei Coetus hat getheilt werden müssen, da die Erste A. 47, die Erste B. 40, die Zweite A. 56 und B. 55 Schüler enthält, Summa 198 Schüler enthält; so ist nicht abzusehen, warum man nicht auch die Elementarclassen in der Art trennen sollte, dass sowohl das Gymnasium als die Gewerbschule ihre Elementarschule hätte. Viel mehr Lehrer würden durch die Gründung einer solchen Gewerbschule, da sie ja schon jetzt, nur mangelhaft und mit dem Gymnasium zusammengeleimt, besteht, nicht nöthig. Der Rector dieser Schule, die nach dem jetzigen Schülerstande berechnet in den sechs Classen c. 130 Schüler, dann in den beiden Elementarclassen noch 100 Schüler, also c. 230 Schüler haben würde, hätte wahrlich genug zu thun.

Diess sind nur aus den äusseren Verhältnissen hergenommene Gründe; sie allein wären hinreichend, die Scheidung anzurathen, zumal die Direction des Gymnasiums, das alsdann noch c. 200 Schüler in seinen vier Classen und c. 100 in den beiden Elementarclassen behalten würde, auch leichter und wirksamer werden, das Gymnasium gewinnen müsste. Eben so sehr sprechen die inneren Gründe für die Trennung.

Der Finanzpunkt würde auch dann nicht in Betracht kommen, wenn die Basler Bürgerschaft nicht so gar reich wäre. Wo man auf wenigstens 130 Schüler in sechs Classen rechnen kann — ich zähle die 100 Elementarschüler nicht mit — da ist die Gründung einer Schule als besonderer Anstalt gerechtfertigt, zumal wenn durch diese Gründung der Schul-Organismus sowohl vervollständigt als vereinfacht wird.

(Aus einem Briefe.) Unsre Behörden sind dermalen mit der Organisation des Töchterschulwesens beschäftigt.

(**4. Volksschulwesen.**) Die Realschule. Auszug aus dem Programm: „Unsre Realschule ist und leistet nämlich nicht das, was anderwärts Real- oder höh. Bürgerschulen sind und leisten und entspricht daher auch nur theilweise den Reallistenclassen des Gymnasiums, die jenen sich an die Seite setzen liessen. Sie ist eine untere Bürgerschule, mit dreijährigem Cursus, die aber dem Bedürfniss einer grossen Classe unsrer Bürger und Einwohner entspricht, welche nur kürzere Zeit und weniger Mittel auf Schulbildung zu verwenden haben. Schon dieser kürzere Gang, dem sich die

Unterrichtsfächer, ihre Ausdehnung und die dabei angewandte Methode anzupassen haben, würde dieser Anstalt ein besonderes Gepräge mit praktischer Tendenz geben, wenn sie nicht noch besondere Pflichten zu übernehmen hätte, die anderswo dem Haus und dem häuslichen Leben überlassen werden können und die ausser dem an sich schon erziehenden Wesen des eigentlichen Unterrichts, hier noch dem erziehenden Element einen besondern Boden anwiesen. Wenn je eine unserer Anstalten, diesen durch das Bedürfniss ihrer Schüler, durch die Lebens- und Berufsstellung ihrer Eltern laut ausgesprochenen Charakter einer Erziehungsanstalt an sich trägt und tragen muss, so ist es unsere Realschule.

Daher denn ganz besonders das Bedürfniss der Trennung beider Anstalten: nicht jedoch als ob unser Gymnasium nicht auch Erziehungsanstalt wäre, zu ziehen und zu erziehen, nicht Stoff und Anlass genug fände und thut diess doch auch jeder mit Liebe und Ernst, mit Geschick und Kenntniss ertheilte Unterricht; — aber es darf dasselbe die Erziehung dem Hause, der Familie und ihren mannigfach wohlthätigen Einwirkungen auf das junge Gemüth mit Vertrauen anheim stellen und von ihr in dieser Beziehung die Hauptsache erwarten, es kann den Unterricht als seine alleinige Hauptaufgabe betrachten, den das häusliche Leben auch ausser der Schulzeit vorbereitend, befestigend und fördernd mit in den Kreis seiner Thätigkeit aufnehmen kann, weil ihm dazu Zeit und Mittel, Geschick und oft noch guter Wille zu Gebote stehen. Nicht also unsere Realschule, deren Aufgabe eben wegen dieses Mangels als eine veränderte sich darstellt.

Versuchen wir es, die Aufgabe unserer Anstalt nach Unterricht und Erziehung in kurzen Zügen darzustellen, insofern sie durch ihre Ablösung vom Gymnasium nun eine bestimmt ausgesprochene ist.

Auch bei der beschränkten Schulzeit, bei der geringern Anzahl von Lehrfächern kennt unsere Anstalt im allgemeinen kein anderes Ziel, keinen andern Zweck, als den einen der Bildung aller Kräfte durch Unterricht und Erziehung. Dass Bildung ein theures Gemeingut aller unserer Bürger und Einwohner werde, dass der Segen derselben zu allen Ständen, niedern wie hohen durchdringe und sie beglücke, dass alle Kräfte, die in unserm Volksleben schlummern, zu freiem Bewusstsein, zu freier Thätigkeit geweckt, gehoben, veredelt werden, dass wir alle in der Einheit und Freiheit christlicher Bildung erwachsen möchten zu einem wahren Freistaate, das ist ja die Aufgabe unserer hohen und niedern Schulen, als den Pflanzstätten, in denen Fähigkeit, Gesinnung und Wille des kommenden Geschlechtes erzogen werden sollen.

Kann nun zwar auch bei den frühzeitigen Anforderungen, die das Berufsleben an unsere Schüler macht, nicht jene Vollständigkeit des Unterrichts erreicht werden, wie sie ein längerer Aufenthalt in dem reicher bedachten und reicher ausgestatteten Gymnasium darbietet, muss manches und vieles hier in der Schule erst zur Sprache kommen, dem Schüler mitgetheilt, erklärt, veranschaulicht werden, was viele Gymnasialschüler von Haus aus als ihnen theils durch Lesen, theils durch Mittheilung bekannt gewordene Gegenstände mitbringen, muss alles mehr auf das praktische Leben und das darin Anwendbare hinzielen, so werden unsere Schüler die Schule doch so verlassen, dass für ihren Lebenskreis die Kräfte geübt, der Geist mit Kenntnissen aller Art bereichert und ausgerüstet, mit der Fähigkeit auch die Liebe zur Arbeit ihnen eigen geworden. Die Erfahrung zeigt, dass an manchen und vielen Schülern, die unsere Anstalt verlassen, diess Unterrichtsziel auf höchst erfreuliche Weise erreicht worden ist.

Somit will auch unsere Schule allgemeine Bildung in der Entwicklung, Stärkung und Uebung aller Anlagen, aller Kräfte an den gegebenen Lehrgegenständen. Allein sie will auch diese selbst in ihrer Anwendbarkeit im Leben, dem Schüler so zu eigen machen, dass sie nicht nur angelernter Stoff, somit unverdautes Stückwerk bleiben, sondern ins Fleisch und Blut der Schüler übergehen, ein Stoff, mit dem sie durch vielseitige Anschauung so vertraut geworden, dass sie ihn mit Freiheit und Gewandtheit auf die vorkommenden Fälle des praktischen Lebens anzuwenden,

und denselben anzuformen im Stande sind. Diess verlangt nun von Seite des Lehrers eine Methode, die weder rein wissenschaftlich, noch ausschliesslich praktisch sein darf, sondern eine Durchdringung beider Seiten des Lehrgegenstandes erstreben muss.

Wie verhalten sich nun unsere Lehrfächer zu dem angegebenen Zweck der Schule? Es sind derselben nicht wenige: Religion, deutsche und französische * Sprache, Arithmetik und Geometrie, Geschichte, Geographie und die Elemente der Naturkunde, Schreiben, Zeichnen und Gesang, die so vertheilt sind, dass wöchentlich jede Classe 31 Unterrichtsstunden hat. 10 Lehrer theilen sich in diese Unterrichtsfächer."

II. Belgien.

(**1. Behörden.**) Brüssel, Juli. Folgendes ist der wesentliche Inhalt des neuen, von den Kammern bereits genehmigten Gesetzes über den Primar-Unterricht: Jede Gemeinde muss mindestens eine Primarschule haben; es steht jedoch 1. zwei Gemeinden frei, sich über eine gemeinschaftliche Schule zu verständigen; 2. eine Gemeinde kann von der Verpflichtung, selbst eine Schule zu errichten, befreit werden, wenn durch Privatanstalten hinlänglich für den Primarunterricht gesorgt ist; 3. eine Gemeinde kann ermächtigt werden, eine oder mehrere Privatschulen in ihre Localität aufzunehmen, um statt der Communalschule zu dienen. Die armen Kinder erhalten den Unterricht unentgeldlich; wollen jedoch die Eltern nicht, dass ihre Kinder die Communalschule besuchen, so steht es ihnen frei, sich das Schulgeld auszahlen zu lassen und ihre Kinder in eine beliebige Schule zu schicken. Die Leitung des Unterrichts in der Religion und Moral wird den Geistlichen übertragen, und sie, so wie die Abgeordneten ihrer Vorgesetzten, haben das Recht, zu jeder Zeit die Schule zu besichtigen. Die in die Schulen einzuführenden Bücher werden in Hinsicht auf Religion und Moral der Genehmigung des Bischofs der Diöcese unterworfen.

B. Europa.

α. Germanische Länder.

I. Dänemark und Island.

(**2. Gelehrtenschulen u. Facultäten.**) Kopenhagen. Hier † 26. Juni Geh. Leg. Rath *Brönstedt*, der berühmte archäologische Reisende, geb. 1782. Er kam 1813 von seinen Reisen zurück, und wurde ausserord. Prof. der Philologie, 1832 ord. Prof., auch war er Director der Münz- und Medaillensammlungen.

Die Jenaische Litteraturzeitung berichtet folgenden Vorfall als ein „sprechendes Zeichen der Zeit" aus Kopenhagen: Der 21jährige Studiosus der Theologie, Bröchner, meldet sich zum theologischen Amtsexamen und erklärt sich in seinem Petitum, ohne dass solche Erklärung nothwendig gewesen wäre, für einen Straussianer. Die theologische Facultät, welche diess Examen in Gegenwart geistlicher Censoren hält, antwortet, nachdem Bröchner noch auf weitere Anfrage erklärt hatte, dass er ein geistliches Amt, wozu ja auch durch das Examen noch kein unmittelbarer Zutritt eröffnet werde, nicht suche, sondern sich „ausschliesslich den Wissenschaften widmen wolle, um sich zu einer akademischen Wirksamkeit auszubilden, bei welcher die religiöse Ueberzeugung nicht in Betracht kommt," Folgendes: „Da es mit der Stellung einer theologischen Facultät in der Kirche wie in dem Staate als unvereinbar angesehen werden muss, das verordnete theologische Amtsexamen mit Studirenden anzustellen, welche der Facultät erklären, dass ihre Ueberzeugung sie von dem christlichen Glauben hin-

* So unzweckmässig es in Deutschland ist, wenn man in städtischen Volksschulen Französisch lehrt, so zweckmässig oder vielmehr nothwendig ist es in der Schweiz. Die Schweiz befindet sich in dem Falle wie das Grossherzogthum Posen, wo auch jeder Geschäftsmann die beiden Sprachen kennen muss.

weggeführt habe, und dass sie mit dieser Ueberzeugung nicht ohne den höchsten Grad von Gewissenlosigkeit ein geistliches Amt würden annehmen können: so sieht sich die Facultät durch das von Ihnen eingereichte Petitum und die später abgegebene Erklärung in die unangenehme Nothwendigkeit versetzt, Ihnen den begehrten Zutritt zu dem bevorstehenden Examen zu verweigern." — Bröchner beschwerte sich hierauf bei der königlichen Universitätsdirection — er hatte ja ausdrücklich auf ein geistliches Amt Verzicht geleistet und verlangte nur Eröffnung der akademischen Carriere. — Desshalb trug er auf eine gesetzliche Bestimmung für künftige Fälle derselben an. Die Direction erwiederte einfach: „sie sei mit der Facultät völlig einverstanden und auf den gethanen Antrag sei weiter keine Rücksicht zu nehmen."

III. Grossbritannien und Irland.

(**1. Behörden.**) Englische Blätter berichten, dass von Wales aus dringende Forderungen an die Regierung gestellt werden, Lehrstühle für gälische Sprache und Litteratur in Oxford und Cambridge zu errichten.*

Die Regierung hat 11,000 Pf. bewilligt, um in Glasgow und Edinburgh Normalschulen zu errichten. (Litt. Gaz.)

β. Romanische Länder.

I. Frankreich.

(**2. Colléges et Facultés.**) Die Revue hat in früheren Heften Lectionsverzeichnisse der Faculté des lettres und der Faculté des Sciences in Paris so wie des Collége de France gegeben. Wir geben heute das diessjährige (Dec. 1841 — Octob. 1842) Lectionsverzeichniss der königl. Specialschule für die lebenden orientalischen Sprachen, der Pariser Facultät der Theologie und des naturhistorischen Museums. Ueber die kath. theologischen Facultäten, deren einige bestehen, bemerken wir noch beiläufig, dass dieselben so zu sagen Luxusanstalten und bei den Bischöfen ganz und gar nicht beliebt sind. Die Kleriker werden in den kleinen und grossen Seminaren gebildet, jene sind eine Espèce lateinischer Schulen, diese eine Espèce theologischer Schulen. Einzelne Kleriker, die entweder besondern wissenschaftlichen Trieb oder die Absicht haben, Doctor zu werden (was eigentlich jeder Bischof sein soll), besuchen wohl die Vorlesungen der Facultäten. Im Allgemeinen ist das Publikum der Zuhörer ein gemischtes, und die Professoren streben, diesem Publikum zu Liebe, mehr darnach, sich als brillante und erbauliche Redner denn als Gelehrte zu zeigen.

Ecole des langues orientales vivantes.

Cours d'arabe. — M. *Reinaud*, professeur, expliquera les chapitres XXV et suivants de l'Alcoran, avec le commentaire de *Beïdhawi*; quelques morceaux de la Chrestomathie arabe de M. *de Sacy*, et les Séances *de Hariri*. (Les mardis, jeudis et samedis, à deux heures et demie.)

Cours d'arabe vulgaire. — M. *Coussin de Perceval*, professeur, exposera les principes de la langue arabe vulgaire, en indiquant la différence des dialectes d'Orient et de Barbarie. Il expliquera successivement les textes qui sont à la suite de sa grammaire, et des extraits du roman d'Antar. Il exercera en outre à la conversation, et fera déchiffrer et traduire des lettres manuscrites et des pièces diplomatiques. (Les lundis, mercredis et vendredis, à onze heures.)

Cours de persan. — M. *Quatremère*, professeur, expliquera l'Histoire des Seldjoucides de Mirkhond, l'Anvari-Sohaïli, le Bostan de Sadi, l'épisode de Sohrab. (Les lundis, mercredis et vendredis, à sept heures du soir.)

Cours de Turc — M. le chevalier *Amédée Jaubert*, professeur, après avoir développé les principes de la grammaire turque, expliquera les

---

* Ein franz. Journal (Le Quimperois) stellt dieselbe Forderung an die franz. Regierung.

Annales des guerres maritimes des Ottomans, par Kiatib Tchélébi, et l'Histoire généalogique des Mongols et des Tartares, par Abou'lghazi Behadur-khan. (Les mercredis et vendredis à midi.)

Cours d'arménien. — M. *Le Vaillant de Florival*, professeur, expliquera l'Histoire de Moyse de Khorène, et fera faire des exercices de lecture, d'écriture et de conversation. (Les lundis, mercredis et vendredis, à quatre heures.)

Cours de grec moderne et de paléographie grecque. — M. *Hase*, professeur, developpera les principes de la langue grecque moderne; puis expliquera successivement des pièces de vers composées dans cette langue, des morceaux choisis dans les ouvrages des prosateurs les plus estimés, et plusieurs actes officiels. Il donnera, en outre, des leçons pour faciliter la lecture des manuscrits de grecs différents siècles. (Les mardis, jeudis et samedis, à onze henres.)

Cours d'hindoustani. — M. *Garcin de Tassy*, professeur, developpera, pour les commençants, les principes de l'hindoustani, et expliquera les Muntakhabâti hindi de M. Shakspeare, les Aventures de Kamrup, les oeuvres de Walî et le Bhaktamâl. Il exercera aussi à la conversation et au style épistolaire, à lire et à écrire les caractères schikasta et nagari. (Les mardis, jeudis et samedis, à neuf heures trois quarts.)

Faculté de Theologie.

Cours de théologie dogmatique. M. l'abbé *Maret*, professeur chargé de ce cours, traitera de la révélation primitive et des révélations mosaïque et chrétienne; il exposera ensuite la nature et les rapports de la raison et de la foi. Les jeudis, à deux heures.

Cours de théologie morale. M. l'abbé *Receveur*, professeur, continuera d'exposer les devoirs de la justice en comparant les théories de la philosophie ancienne et moderne aux maximes de l'Evangile; puis il expliquera les règles des contrats ou des obligations d'après les principes du droit naturel et du droit civil. Les mercredis et samedis à deux heures.

Cours d'histoire ecclésiastique. M. l'abbé *Jager*, , professeur chargé de ce cours, continuera l'histoire des institutions ecclésiastiques, et des hommes célèbres au neuvième siècle; il parlera en particulier des patriarcats d'Orient, de leurs rapports avec le Saint-Siége, et du schisme de Photius. Les mercredis, à trois heures.

Cours de droit Canon. M....., professeur.

Cours d'écriture sainte. M. l'abbé *Dassance*, professeur chargé de ce cours, établira et défendra l'authenticité, la véracité, l'intégrité et l'inspiration des livres de Moïse contre les objections des rationalistes modernes; il developpera ensuite les beautés littéraires du Pentateuque. Les lundis, à une heure.

Cours de langue hébraïque. M. l'abbé *Glaire*, professeur, après avoir présenté quelques considérations générales de linguistique, nécessaires pour bien saisir la nature et le génie de l'hébreu, exposera en détail les règles de la grammaire hébraïque, en faisant ressortir leur merveilleux enchaînement; il expliquera ensuite la Genèse et le livre des Psaumes. Les mardis et vendredis, à une heure.

Cours d'éloquence sacrée. M. l'abbé *Dupanloup*, professeur chargé de ce cours, continuera à exposer les caractères généraux et les conditions essentielles de la prédication évangélique; puis il commencera l'histoire de l'éloquence chrétienne au seconde siècle. Les vendredis, à deux heures. *

Muséum d'histoire naturelle. **

Cours de physique appliquée. — M. *Becquerel*, professeur. —

---

* Diese Vorlesung ist im Mai gestört und seitdem ausgesetzt worden. Die kath. Blätter erzählen, die Voltairianer hätten gepfiffen; die liberalen Blätter behaupten, der Professor habe immer auf die Philosophie gescholten.

** Die Vorlesungen werden sehr unregelmässig gehalten.

Le professeur traitera cette année de la constitution moléculaire des corps en général; de forces physiques qui président à cette constitution; de l'électrochimie et de la phosphorescence. — Ce cours commencera dans les premiers jours d'avril. L'ouverture en sera annoncée ultérieurement.

Cours de chimie générale. — M. *Gay Lussac*, professeur. — Le professeur traitera cette année de la chimie organique. Ce cours a commencé le mardi 1. février, et aura lieu les mardis et samedis suivants, de huit heures du matin à neuf heures et demie.

Cours de chimie appliquée. — M. *Chevreul*, professeur. — Le professeur traitera cette année: 1. de la matière considérée dans les êtres vivants; 2. de la chaleur, de la lumière, de l'électricité sous le rapport chimique; 3. de l'attraction moléculaire. — Ce cours commencera le 1. mars, à dix heures du matin, il aura lieu les mardis, jeudis et samedis, dans le grand amphithéâtre.

Cours de mineralogie. — M. *Alexandre Brongniart*, professeur. — Le professeur ayant présenté, l'année dernière, avec détails, l'histoire naturelle des minéraux nommés vulgairement pierres et sels, traitera spécialement, cette année, des espèces métalliques et des combustibles fossiles. Il commencera par l'exposé des propriétés générales, des propriétés caractéristiques, et de toutes les considérations générales qui appartiennent aux minéraux. — Ce cours commencera vers le 1. avril. il aura lieu les lundi et mercredi de chaque semaine seulement, à neuf heures du matin. L'ouverture en sera annoncée ulterieurement.

Cours de Géologie. — M. *Cordier*, professeur. — Cette année, le professeur traitera des caractères généraux que présente la constitution du globe terrestre. Il fera ensuite connaître la structure particulière de l'écorce minérale. — Ce cours commencera à la fin du mois de mai. Il aura lieu les mardis et samedis, à dix heures et demie du matin. L'ouverture en sera annoncée ultérieurement.

Cours de Botanique. — M. *Ad. Brongniart*, professeur. — Le professeur traitera dans le cours de cette année: 1. de l'anatomie générale des végétaux ou de la structure de leurs tissus; 2. de l'organographie ou de la forme, de la disposition et de la structure anatomique des divers organes de végétaux; 3. de la physiologie ou des fonctions des diverses parties de végétaux et de la manière dont elles concourent à la nutrition, à l'accroissement et à la reproduction de ces êtres. — Ce cours aura lieu les lundis, mercredis et vendredis, à huit heures du matin, il commencera dans le mois d'avril. L'ouverture en sera annoncée ultérieurement.

Cours de Botanique dans la campagne. — M. *de Jussieu*, professeur. — Le professeur commencera ses herborisations le dimanche 8. Mai, et les continuera les semaines suivantes jusqu'à l'époque des vacances. Elles auront lieu le dimanche, en général, ou d'autres jours choisis de manière a ne pas détourner les élèves des autres cours. Dans ces herborisations, le professeur exercera les élèves à l'application des connaissances théoriques acquises dans le cours de botanique et de physiologie, et particulièrement à l'étude des familles naturelles des plantes. La série des herborisations, qui dépend de la marche de la saison, ne peut être fixée longtemps d'avance et annoncée par une affiche générale. En conséquence, elles seront, chacune, indiquées chaque semaine, et quelques jours à l'avance.

Cours de culture. — M. *Mirbel*, professeur. — Le professeur exposera, sous le point de vue le plus général, les procédés de la culture, et montrera leur accord avec les lois de la physiologie des plantes. Si le temps le permet, il terminera son cours par quelques considérations sur les espèces et variétés usuelles. — Ce cours commencera en septembre. Il aura lieu les mardis et samedis, à une heure. L'ouverture en sera annoncée ultérieurement.

Cours d'anatomie et d'histoire naturelle de l'homme. — M. *Serres*, professeur. — Le professeur traitera: 1. de l'organisation du corps humain; 2. il cherchera, par des digressions utiles sur l'anatomie

comparée, à éclairer la structure de l'homme par celle des animaux; 3. il présentera aux étudiants les découvertes récentes; 4. il exposera les caractères anatomiques des races humaines. — Ce cours commencera dans le mois d'avril. Il aura lieu les mardis, jeudis et samedis, à une heure. L'ouverture en sera annoncée ultérieurement.

Cours d'anatomie comparée. — M. *H. D. de Blainville*, professeur. — Ce cours commencera vers la fin d'octobre. Il aura lieu tous les jours, le lundi excepté, à trois heures.

Cours de physiologie comparé. — M. *Flourens*, professeur. — Le professeur traitera cette année des lois générales de l'économie animale. — Ce cours commencera dans le mois de mai. Les leçons auront lieu les mardi, jeudi et samedi de chaque semaine, à onze heures et demie. L'ouverture en sera annoncée ultérieurement.

Cours de l'histoire naturelle des mammifères et des oiseaux. — M. *Geoffroy Saint-Hilaire*, professeur. — Le professeur ayant traité, dans le cours précédent, des principes de la zoologie dans leur application à l'étude des mammifères et des oiseaux, fera, cette année, l'histoire de la première de ces classes. Il traitera des caractères généraux et distinctifs des mammifères, de leurs moeurs, de leur distribution géographique. Il exposera avec détail leur classification, en les considérant comme divisibles en plusieurs séries parallèles. Le professeur consacrera quelques leçons à l'examen des conditions de la domestication, et de plusieurs autres questions de zoologie générale qui se rattachent à l'histoire des mammifères. — Ce cours a commencé le mercredi 26. janvier, et a lieu les lundis, mercredis et vendredis, à dix heures et demie.

Cours de l'histoire naturelle des reptiles et des poissons. — M. *Duméril*, professeur. — L'histoire naturelle des poissons en particulier sera le sujet du cours de cette année. Le professeur fera connaître leur organisation en la comparant avec celle de tous les animaux des autres classes. Dans ce but, il exposera la conformation, la structure et les usages des organes du mouvement, de la sensibilité, de la nutrition, de la reproduction, pour indiquer les modification les plus remarquables qui sont en rapport avec les moenrs, les habitudes et le milieu dans lequel les poissons sont appelés à vivre. La seconde partie du cours sera consacrée à l'histoire particulière des poissous, et à leur classification dans une méthode naturelle. — Ce cours commencera le premier lundi de septembre. Il aura lieu tous les jours de la semaine dans la galerie du Muséum. L'ouverture en sera annoncée ulteriérement.

Cours de l'histoire naturelle des crustacés, arachnides et insectes. — M. *Milne-Edwards*, professeur. — Le professeur traitera cette année: 1. des rapports naturels des animaux articulés avec les autres divisions du règne animal; 2. de l'organisation et des fonctions des crustacés, des arachnides et des insectes; 3. de la classification des crustacés. — Ce cours commencera en avril. L'ouverture en sera annoncée ultérieurement.

Cours de l'histoire naturelle des anélides, des mollusques et des Zoophytes. — M. *Valenciennes*, professeur. — Le professeur traitera des principes de la classification des anelides, des mollusques et des zoophytes, et il exposera avec détails les caractères des classes, des ordres, des familles, et des genres récents et fossiles des zoophytes et des mollusques. — Ce cours commencera en mars. Il aura lieu les lundis, mercredis et vendredis, à midi. L'ouverture en sera annoncée ultérieurement.

Cours de Dessin appliqué a l'histoire naturelle. — M. *Chazal*, pour les animaux. — M. *Lesoud de Beauregard*, pour les plantes. L'ouverture de ces cours sera annoncée ultérieurement.

Rede des Ministers bei dem allgemeinen Concurs am Schlusse des Schuljahres 1841.

Wir haben im vorigen Hefte eine charakteristische Mittheilung über die Natur des Prämien-Instituts der französischen Colléges gemacht. Kennt

man das Wesen oder vielmehr Unwesen genau, so kann es Einem ziemlich gleichgültig sein, welche Phrasen darüber gemacht werden. Indess ist eine Rede von Hrn. *Villemain* am Ende immer lesenswerth und diese besonders, weil sie der polytechnischen Barbarei entgegentritt. Wir hätten sie schon in einem der frühern Hefte mitgetheilt, aber der Raum hat stets gemangelt.

Jeunes élèves!

Les hommes changent et passent rapidement; les institutions demeurent et grandissent par la durée. Depuis le temps où, dans la gloire et le silence de l'Empire, un orateur, un poëte, et, pour dire encore plus, un sage et tutélaire ami de la jeunesse, M. de Fontanes, illustrait de sa noble parole les premiers concours de l'Université, récemment fondée par une main puissante, combien de chefs divers, combien d'hommes appelés à titres différents, et quelques-uns à titres supérieurs, ont tour à tour présidé cette fête annuelle de l'enseignement!

Sous tant d'influences successives, et dans cette mobilité même, grâce à la stabilité d'un corps enseignant et à la pensée perpétuelle de l'institution qui vous régit, jeunes élèves, toujours se sont maintenus la pureté des traditions, l'esprit de discipline et d'étude, et cette émulation pour le bien, cette ardeur jalouse de l'estime publique, dont vos pères, à semblable jour, faisaient l'apprentissage; et que vous ressentez aujourd'hui comme eux, j'en suis sûr.

Hérédité de travail et d'honneur, innocent orgueil du foyer domestique, joies incomparables que des fils bien nés donnent à leurs parents, voilà les impressions salutaires à l'âme que cette solennité ramène et qu'elle entretient. C'est pour cela que nous l'aimons; c'est par là qu'elle est morale et digne des écoles de l'État, qui ne reçoivent en dépôt les enfants des citoyens que pour les rendre un jour à la famille et à la patrie, non-seulement plus instruits, mais plus dévoués et meilleurs.

„C'est parce que l'Université de France, par le caractère même de sa création, comprend et sait remplir cette double tâche, qu'elle a traversé tant d'épreuves difficiles, surmonté tant d'obstacles, * et qu'appuyée sur les vérités immortelles de la religion et de la morale, elle n'a craint aucun développement de la science et s'est montrée si constamment zélée pour l'élever et pour l'étendre.

La grandeur des devoirs qui lui sont imposés à cet égard vous avertit, jeunes gens, de tous ceux que vous-mêmes aurez à remplir. Vous êtes formés pour une société dont la concurrence est la loi; vous entrerez dans un monde libre et laborieux, où l'agitation des fausses espérances et des fausses idées n'a pour contrepoids et pour barrière que l'activité réelle et bien dirigée du patriotisme et du talent. Dans cette arène, vous aurez à défendre, par de nouveaux et continuels efforts, vous aurez à honorer, par vos principes et vos mœurs ce commencement de supériorité qui vous est assuré par le bienfait d'une éducation savante.

Quand l'instruction popularisée descend graduellement à tous les esprits, quand l'heureuse chance de voir, du rang le plus obscur, monter parfois des intelligences d'élite, s'accroît et se multiplie par la diffusion universelle de cet enseignement élémentaire, qui suffit pour les exciter et pour les découvrir où Dieu les avait cachées, ne sentez-vous pas, vous, appelés dès *la première heure du jour*, que vous seriez ingrats, si vous étiez négligents; que vous seriez dépassés bien vite, si vous ne vous hâtiez encore, et si vous ne gardiez, en l'augmentant, l'avance que vous donne un sérieux emploi des plus favorables années? *(Applaudissements.)*

C'est aux intelligences développées de bonne heure par la réflexion et l'étude qu'il appartiendra surtout de servir, dans les voies diverses de la société, les intérêts du pays, et de porter, dans leur âge viril, le poids de la vie publique. Mais, pour que l'éducation prépare à cette épreuve, il ne suffit pas qu'elle orne l'esprit de connaissances, il faut qu'elle l'élève et qu'elle l'épure, et qu'en l'exerçant à un travail difficile, en lui imprimant,

---

* Phrase; die université hat das Monopol.

par une étude sévèrement choisie, la passion précoce du grand et du beau, elle nourrisse et fortifie l'âme pour les devoirs à venir.

A ce point donc, messieurs, il était bon que les études fussent plus concentrées pour être plus dominantes et plus approfondies; il était bon que les lettres devinssent une base plus essentielle encore de l'instruction classique, les lettres, cette grande culture de l'homme, les lettres, non pas capricieuses et faciles, mais conformes à la vérité suprême, les lettres, dans leurs plus hauts modèles, dans les génies permanents de la patrie, dans les Descartes, les Pascal, les Bossuet, les Fénelon, les Montesquieu, et dans la double antiquité hellénique et chrétienne, qui les avait inspirés de sa vive ou gracieuse éloquence, et éclairés de sa divine lumière.

Non, sans doute, messieurs, que les sciences mathématiques et naturelles, cette autre gloire de l'esprit humain, et cette gloire qui, par un beau privilége, se reproduit et se continue sans cesse, doivent être désormais moins cultivées dans nos écoles: c'est la méthode et non l'objet qu'on a voulu changer; ce sont les forces de l'esprit qu'on a voulu ne pas trop partager dans le premier âge, pour les retrouver plus tard unies et vigoureuses, et leur demander alors beaucoup de choses à la fois; ce sont les études de langues qu'on a rendues presque exclusives d'abord, pour que les sciences aient ensuite une place plus utile, fût-elle plus restreinte. Et toutefois il reste à perfectionner sous ce rapport, afin que tout soit uniforme et graduel dans l'instruction classique.

Mais, à part les méthodes, c'est surtout dans le zèle éclairé des maîtres, et nous les en remercions ici publiquement, c'est surtout dans leur travail intelligent et spontané, dans l'autorité personnelle de leur talent et de leur caractère que se trouvent la vie et la fécondité de l'enseignement. Par là les obstacles sont aplanis, les essais difficiles deviennent heureux, et il se fait dans l'esprit de la jeunesse un progrès de jugement et de goût dont ce concours même vient d'offrir de remarquables exemples. Vous n'applaudirez point votre éloge, jeunes élèves, mais vous aimerez la justice rendue a vos maîtres, même les plus sévères; et lorsque cette profession de l'enseignement public, si désintéressée et si pure, qui veut tant de patientes études, tant d'efforts continus, et qui les récompense seulement par l'estime, est attaquée chaque jour avec violence, vous trouverez naturel que celui, dont le meilleur titre est d'y avoir jadis appartenu, soit fier de la louer et de la défendre dans ceux qui la représentent si dignement aujourd'hui. *(Applaudissements prolongés.)*

Que la tradition de leur savoir et de leur dévouement se soutienne et s'étende. Qu'ils forment dans toutes les carrières beaucoup d'héritiers de leurs saines maximes, et, dans la leur, quelques émules de leurs talents et de leurs services.

Le sort de l'enseignement public, dans tout système de législation et de liberté, est aujourd'hui plus assuré que jamais. Cette Ecole normale, jetée, il y a plus de trente ans, à la base même de l'Université, par la prévoyance du fondateur, vient de recevoir enfin du vote des Chambres et de la sanction royale ce que nous sommes heureux davoir obtenu pour elle, un établissement durable, et dont l'importance honore ses travaux, en lui permettant de les accroître. Désormais, plus nombreuse, sans être moins choisie, elle continuera, par l'application et l'exemple de ses fortes études littéraires et scientifiques, à élever, sur tous les points du royaume, le niveau de l'enseignement; et, comme ces corps d'élite qui imposent de grands devoirs à tous leurs membres, elle voudra toujours que ses élèves, soient partout reconnus à leurs principes irréprochables, autant qu'à leur savoir et à leur talent.

De telles pensées, de telles espérances si vivement acceptées par vous, jeunes élèves, conviennent à ce jour; vous allez recevoir ces couronnes, précieuses surtout par l'engagement sacré qu'elles vous font prendre, sous les yeux de tant de chers et imposants témoins. S'il manque à ce dernier concours quelques rivaux à part dont les noms, mêlés longtemps aux vôtres, venaient rehausser les succès de collége, vos prix et vos souvenirs n'ont

rien perdu de leur éclat ni de leur intérêt. Les noms des jeunes princes, vos anciens camarades, inscrits maintenant sur les listes d'honneur de l'armée, n'ont pas besoin de retentir ici pour être parmi vous présents et populaires; et l'auguste chef de famille et de dynastie, absent aujourd'hui de cette enceinte où vous avez vu sa joie paternelle, est toujours pour vous le roi sage, vigilant, courageux, dont l'élévation au trône fut la victoire de tous les droits publics de la France et la garantie de cet avenir qui vous appartient et vous attend," *(Applaudissements.)*.

Baccalaureat. Ueber die letzte in Paris gehaltene Baccalaureats (d. i. Maturitäts-) Prüfung schreibt ein Mitglied der Prüfungs-Commission: La plupart ont été éliminés à cause de la faiblesse de la version latine. Les textes étoient écrits de manière à révélet la plus complète ignorance de la langue latine; les mots y sont tronqués avec une barbarie effroyante, et l'on conçoit, ce qui est arrivé plus d'une fois, que la traduction faite sur des textes semblables s'éloigne entièrement du sens que donne le texte exactement rétabli. Quelques-unes de ces traductions fourmillent de fautes d'orthographe françoise, à tel point que nous (die Examinatoren) nous sommes vus dans la triste nécessité de ne pas même considérer la traduction et de mettre immédiatement de côté les copies en question. N'est-il pas honteux en effet de se présenter aujourd'hui à l'examen du baccalauréat, quand'on ne sait pas écrire un texte latin sous la dictù, et, ce qui est bien plus condamnable encore, lorsqu'on ne sait pas appliquer au françois les règles de la grammaire?

Im nächsten Hefte * ein paar Ursachen dieser curieusen Erscheinung. Wie wenig die Prüfung auch zu bedeuten hat, so wurden doch bei den Prüfungen im November v. J. 1380 Examinanden 400 gleich nach der Uebersetzung, dann 385 nach der mündlichen Prüfung abgewiesen, also 785, und nur 595 bestanden.

Notiz.

Im Augenblicke, wo ich den letzten Bogen dieses Heftes revidire, kommt mir ein Libell zu, das ich noch anzeigen will. Es heisst:

„Unpartheiische Erwiederung auf die Recension der R. J. Wurst'schen Sprachdenklehre im Februarheft des Jahrganges 1842 der Pädagogischen Revue von Dr. *Mager*, Educationsrath und Professor an der Cantonsschule zu Aarau. Ein Beitrag zur Charakteristik des litterarischen Sanscülotismus der Gegenwart." (Stuttgart, bei Weise und Stoppani, 1842. 48 S. gr. 12. Preis 12 kr.)

Da das Manuscript zum Augusthefte schon in der Druckerei ist, so habe ich erst im Septemberhefte Raum zu einigen Worten über diese „Erwiederung." Leider ist sie sachlich ganz gehaltlos, so dass ein Auszug daraus für die „Uebersicht der Flugschriften" sich fast darauf wird beschränken müssen, die Schimpfwörter zu registriren und einige Verläumdungen (denn der ungenannte Libellist ist ein Verläumder) abzuweisen. Spasshaft ist es, dass das Libell mich einen „preussischen Strauchritter" nennt, während es selbst anonym erscheint und sogar die Firma ein Falsum ist. Es ist nämlich von Mäcken in Reutlingen, dem Verleger der Wurst'schen Schriften, gedruckt (der Drucker ist nicht einmal genannt) und Weise und Stoppani in Stuttgart haben ihre Firma dem eigentlichen Eigenthümer nur geliehen.

Ich ersuche die verehrl. Redactionen pädagogischer Zeitschriften, bei ihrer Anzeige dieser „Erwiederung" auf die wenigen Bemerkungen Rücksicht zu nehmen, die ich nächstens dazu machen werde.

Cannstadt, 12. August. Mgr.

* Da ich dieses Heft selbst einmal wieder habe revidiren können (indem ich nämlich die Ferien in Cannstadt zugebracht habe), so füge ich die Bemerkung hinzu, dass das nächste Heft in seiner III. Section nicht viel mehr als das bringen kann, was für die folgenden Rubriken dieses Monatshefts bestimmt war, aber keinen Platz mehr fand, weil des Manuscriptes zu viel war.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Die Aufgabe der Volksschule.
Vaterworte an die austretenden Seminaristen des vierten Lehrcurses bei ihrer Schlussprüfung * den 28. April 1842.

Von Seminardirector *Krüsi* in Gais.

Liebe Söhne!

Wenn der Landmann seine Felder gepflügt, geebnet, gereinigt und mannichfaltigen Samen ausgestreut hat, so richtet er wohl noch bedeutsame Blicke auf seine Güter hin, froh sich fühlend, dass die Arbeit vollendet ist; wünschend, dass eine reichliche Ernte dieselbe lohnen möge; bittend und hoffend, dass der, welcher in die Felder Anlagen zur Fruchtbarkeit, in das Samenkorn einen lebensfähigen Keim, in den Sonnenstrahl und den Regentropfen Belebungskraft gelegt hat, aber auch Stürme und Blitze als Boten braucht, seine Befehle auszurichten, die Felder und Saaten vor Unfällen schützen und über denselben mit Huld und Gnade walten möge. Aehnliches fühlt der Lehrer und Erzieher, wenn er Schüler und Zöglinge, die seiner Leitung und Pflege anvertraut waren, derselben entlässt, dass sie fortan ihre eigenen Wege wandeln und den empfangenen Unterricht, die erhaltenen Lehren, Winke, Mahnungen, Warnungen selbständig nach der ihnen verliehenen Kraft anwenden sollen. Auch er dankt dem Geber alles Guten für die ihm zur Lösung seiner Aufgabe verliehene Kraft, für allen Segen seines Wirkens und Strebens; auch er nährt den innigen Wunsch in seinem Herzen,

* Bei jedem Lehrcurs finden vier Prüfungen statt, nämlich a) bei der Aufnahme der Seminaristen nach dreimonatlicher Probezeit, b) in der Mitte des Lehrcurses, c) am Schlusse desselben, d) eine Specialprüfung zur Erlangung eines Wahlfähigkeitszeugnisses. Der ersten und zweiten wohnen Abgeordnete der Landesschulcommission bei; der dritten und vierten die ganze Behörde. Die dritte als Schlussprüfung ist öffentlich.

dass die Entlassenen tüchtige Mitarbeiter im Felde der Menschenbildung werden und so seine Mühen und die Opfer, die das Vaterland für ihre Befähigung zum Lehrberuf gebracht hat, reichlich lohnen mögen; auch er bittet und hofft, dass der Allmächtige mit Gnade ob ihnen walte, sie in der grossen Schule des Schicksals und der Erfahrung immer mehr kräftige und veredle und vor Stillstand, Rückschritt, vor Abirrung vom richtigen Pfade und jeglichem Uebel bewahre, das unmittelbar auf die heranwachsende Jugend, mittelbar aber auf das ganze Vaterland eben so verderblich wirken müsste, als Dürre, Frost, Sturm und Hagel auf die Gewächse der Erde ihren versengenden, entwurzelnden und zerstörenden Einfluss üben.

In dieser feierlichen Stunde der Beendigung eines Lehrcurses und eurer Entlassung aus demselben — wie Vieles hätte ich, liebe Söhne, euch zu sagen, zu wiederholen, noch recht warm und ernst euch ans Herz zu legen!

Aus dem unerschöpflichen Stoffe, der für solche Anlässe sich darbietet, möchte ich heute über „die Bestimmung der Volksschule und eure Aufgabe an derselben“ einige väterliche Worte an euch richten.

Der Anstalten Gottes zur Bildung des Menschengeschlechts sind mehrere, von denen jede in Rücksicht auf Ursprung, Wirkungskreis und Ziel ihr Eigenthümliches hat, daher auch durch keine andern ersetzt werden kann. In die Reihe dieser Anstalten gehören das Vaterhaus, die Schule, die Kirche, der Staat, der Lebensberuf und das Schicksal. Letztere unterscheidet sich von allen übrigen dadurch, dass in derselben der himmlische Vater unmittelbar als Erzieher und Bildner erscheint, indessen er sich in allen übrigen dazu berufener Menschen als Mittelspersonen bedient, sich selbst aber immer die Oberaufsicht und Oberleitung vorbehält. Unter den menschlichen Bildungsanstalten hat das Vaterhaus, der Familienkreis, die Aufgabe, das Werk der Menschenbildung zu beginnen und zu begründen, der Lebensberuf aber, dieselbe zu vollenden. Aus dem Vaterhause erhält die Schule Söhne und Töchter als Genossen derselben, um sie, vereint mit dem Vaterhause, zu thätigen Gliedern der Kirche und des Staates heranzubilden und dieselben zu befähigen, in beiden Anstalten das Wahre, Schöne und Gute, mit einem Worte, das Reich Gottes zu fördern. Auf das Vaterhaus soll die Volksschule belebend, reinigend und veredelnd zurückwirken, ihre

Schüler durch Geistes-, Gemüths- und Kunstbildung auf den Lebensberuf vorbereiten, und so dieselben in den Stand setzen, in der grossen Schule des Schicksals und aller Lebensverhältnisse zu erkennen und zu üben, was zum Frieden dient. Daraus erkennet ihr, liebe Söhne, dass die Schule einem grossen Ganzen angehört und in demselben ein einzelnes Glied bildet, das nur in ununterbrochenem Zusammenhang mit dem Wahren und Guten aller übrigen Glieder Kraft, Leben und Bedeutung gewinnt, losgerissen von jenem Ganzen aber so werthlos wird, als der von einer Kette getrennte Ring, oder die von einem Netze getrennte Schleife. Fasset also, liebe Söhne, die Schulanstalt immer im Zusammenhang mit den Gesammtanstalten Gottes zur Erziehung des Menschengeschlechts ins Auge. So erst werdet ihr zu ihrer richtigen Schätzung gelangen.

In diesem Zusammenhange nun — wie habet ihr, liebe Söhne, die Bestimmung der Volksschule, wie euch als Arbeiter in derselben anzusehen?

Vier Gesichtspunkte scheinen besonders geeignet, die vorliegende Aufgabe in gehöriges Licht zu stellen. Ich nenne sie euch, indem ich mich dahin ausspreche, die Volksschule habe ihre Würde und Wirksamkeit darin zu suchen:

eine Werkstätte des Geistes,
eine Pflanzstätte der Sittlichkeit,
eine Anstalt im Dienste des Vaterlandes,
eine Anstalt endlich im Dienste des Allvaters der Menschheit zu sein.

I. Zu einer Werkstätte des Geistes soll die Volksschule sich immer mehr erheben. Dem Geiste nur wohnt wahres Leben in; denn Lippenwerk und Formenwesen ohne jenen — wer möchte ihnen das Wort reden; wer Heil und Kraft von ihnen für Individuen und Völker erwarten! Die Volksschulen als Werkstätten des Geistes wirksam zu machen und ihnen hiefür die nöthigen Mittel und Wege zu bereiten, daran haben in alter und neuer Zeit die edelsten unsers Geschlechtes gearbeitet, dafür mit Wonne und Erhebung ihre Zeit und Kraft verwendet. Unter den Männern unsers Vaterlandes, die dieser hohen Aufgabe ihr Leben widmeten, nannte ich euch oft schon Pestalozzi, Niederer und Nägeli. Auch heute soll mein Scheidewort euch auf das Wollen und Wirken dieser Männer hinweisen. Wie könnte ich anders, da mein ganzes

Denken, Fühlen und Wollen mit dem ihrigen so innig verwoben ist!

Dass Pestalozzi die Volksschule auf das Heiligthum der Wohnstube gründen und dieselbe fortdauernd in steter und inniger Verbindung mit diesem Heiligthum erhalten wollte, wisst ihr, liebe Söhne. Lasset es aber euch mit seinen eignen Worten nochmals gesagt sein:

„Der fruchtbare Boden — so lauten dieselben — „auf welchem christliche Volkserziehung allein gedeihen kann, ist das Vater- und das Mutterherz, durch dessen Kraft alle Neigungen, Triebe und Kräfte im Kinde zum Gehorsam in der Liebe und zur Thätigkeit im Gehorsam vereinigt werden. Im Heiligthum der Wohnstube wird das Gleichgewicht der menschlichen Kräfte in ihrer Entwickelung gleichsam von selbst gehandhabt und gesichert. Darum muss die ganze Erziehungskunst auf die Belebung und Veredlung des Vater- und Mutterherzens, auf die Reinerhaltung und Veredlung der Wohnstube gerichtet werden, wenn die Erziehung als Nationalsache dem Volke zum Segen werden und ihr Bildungseinfluss auf dasselbe das Kennen, Können und Wollen seiner Glieder mit dem ewigen, göttlichen Wesen unserer Natur in Uebereinstimmung bringen soll."

Was der Volksschule, welche die im Vaterhause begonnene Bildung fortsetzen, erweitern, steigern, dabei aber mit dem Vaterhause in steter Verbindung bleiben soll, vor Allem noth thut, ist ein tüchtiger Elementarunterricht. Dass Entwicklung der geistigen Anlagen, die Gott in die Natur des Kindes gelegt hat, der nächste und erste Zweck eines solchen Unterrichtes ist, möget ihr, liebe Söhne, ebenfalls in seinen eigenen Worten vernehmen:

„Die Entfaltung der Anlagen" — so äussert er sich — „ist in allem Unterricht das Erste, wonach der Lehrer in Volksschulen streben soll. Alle Lehrfächer, in denen er Unterricht ertheilt, soll er zunächst und vorzüglich als Mittel der Geistesentwicklung, folglich nur untergeordnet als Mittel der Erwerbung und Erweiterung der Kenntnisse für seine Schüler benützen. Wenn Kenntnisse in irgend einem Fache fruchtbar sein sollen, so muss vorher die Geisteskraft des Schülers auf den Punkt gebracht werden, der erforderlich ist, diese Kenntnisse in ihrem Wesen und in ihrem Umfange zu erfassen und zu verdauen.

Ohne Festhaltung dieses Grundsatzes ist weder Gründlichkeit des Wissens, noch Harmonie in den Kräften des Schülers zu erzielen; ohne jene und diese aber wird unser Geschlecht nicht menschlich stark, sondern bei der höchsten Anmassung schwach und erbärmlich, und anmasslich bei der höchsten Schwäche und Erbärmlichkeit. Auf der Elementarstufe soll alles Lernen der Jugend Frucht der Selbstthätigkeit, freies Erzeugen aus sich selbst, lebendige Schöpfung sein. Bei einem Elementarunterricht, der Entwicklung der Geisteskräfte sich zum nächsten Ziel setzt, kommen alle Kräfte der Schüler zugleich in Anregung, so dass die Anstrengung, mit der sie sich der Arbeit widmen, sie nicht ermüdend angreift, weil sie freiwillig, Frucht inniger Theilnahme und eigenen Strebens ist. Wo immer ein Lehrer seinen Unterricht anregend, belebend, entwickelnd betreibt, da werden die Schüler sich wohl befinden, mit Lust lernen und Eifer in allen Uebungen zeigen, nicht etwa, weil das Lernen und Ueben spielend betrieben wird und keine Anstrengung verlangt, sondern weil Alles, was gelehrt und geübt wird, den Kräften des Schülers angemessen ist und nur in dem Grad höhere Forderungen an dieselben stellt, als ihre Aufmerksamkeit, ihre Beobachtungsgabe, ihr Urtheil und ihre Kraft an Freiheit und Stärke gewonnen hat. Lernlust und Uebungseifer werden in einer solchen Schule wachsen, weil Alles, was in ihr gelehrt und geübt wird, aus der Entwicklung der kindlichen Anlagen selbst, das Spätere, Schwerere aus dem Frühern, Leichtern entspringt und mit Allem, was der Schüler schon gelernt und gewonnen hat, in stetem Zusammenhange bleibt. Bei einem entwickelnden Unterricht wird der Schüler in Dem, was er lernt, leben und davon erfüllt werden. Nur durch das Leben in der Lehre lässt sich die Lust des Schülers am Lernen ohne alle Anwendung äusserer Reizmittel erklären und erzeugen. Ein solcher Unterricht kann und wird nie zerstreuend, sondern sammelnd, nie tändelnd, sondern ergreifend, nie ermüdend, belästigend, sondern immer belebend, beseelend wirken.“

„Obschon indessen ein wahrhaft psychologischer Elementarunterricht die Entwicklung der Anlagen und Kräfte der Menschennatur zum nächsten Ziel seines Strebens setzt, so wird dennoch der Schüler im Gange der Entwicklung und durch denselben ein befriedigendes Mass von Kenntnissen erwerben. Es verhält sich hiermit, wie mit dem Reiche Gottes. Wer zuerst

nach Geistesentwicklung trachtet, dem wird das Kennen und Können des Nöthigen im Leben als eine Zugabe zu Theil werden."

An diese Aeusserungen von Vater Pestalozzi über das Heiligthum der Wohnstube im Vaterhause und die Merkmale eines fruchtbaren Elementarunterrichts als Mittel, von vorn herein die Volksschulen zu Werkstätten des Geistes zu machen, möchte ich euch, liebe Söhne, einige Kerngedanken von Niederer beifügen, dass sie euch bei fernerem Nachdenken über diesen Gegenstand als leitender Stern dienen mögen.

Er zeichnete das Grundgesetz aller Entwicklung und Bildung in folgenden Worten:

„Alles im Menschen, wie in der ganzen Natur, wird und wächst, nährt und bildet sich nur aus dem Stoffe und nach der Form seiner eigenthümlichen und ursprünglichen Beschaffenheit; das Körperliche nämlich nur aus Körperlichem, das Geistige nur aus Geistigem, das Gemüthliche nur aus Gemüthlichem, das Sittliche nur aus Sittlichem, das Göttliche nur aus Göttlichem. Jeder Samen, so gewiss er aufgeht, bringt nur Seinesgleichen, seine Art hervor, vervielfältigt nur sich selbst."

Sein Nachdenken über das Entwicklungs- und Bildungsfähige in der Menschennatur führte ihn zu folgenden Ergebnissen:

„Im Menschen als körperlichem Wesen sind der Entwicklung und Bildung fähig seine Sinne und Glieder, durch die er die Natur aufnimmt und auf sie zurückwirkt; im Menschen als geistigem Wesen seine Vernunft und sein Verstand oder die Kraft, das Wahre zu erkennen, sich anzueignen und ein geistiges Dasein zu schaffen; im Menschen als gemüthlichem Wesen sein Kunstsinn und seine Kunstkraft, oder der Sinn und die Kraft, das Schöne zu fühlen, sich anzueignen und darzustellen; im Menschen als sittlichem Wesen sein Willen und sein Gewissen, oder der Sinn und die Kraft, das Rechte zu wählen und das Gute zu üben; im Menschen als religiösem Wesen endlich sein Glauben, seine Liebe und seine Hoffnung, oder der Sinn und die Kraft, das Göttliche in sich aufzunehmen, sich ihm hinzugeben und sich in sein Reich zu erheben."

Dem Bildungsfähigen in der Menschennatur entsprechen überall Gegenstände und Anstalten, denen die Kraft inwohnt,

Bildung zu bewirken. Ihrer aller bedient sich der Menschenvater als Lehrer und Erzieher des Menschengeschlechts.

Vernehmet auch hierüber in Niederer's eigenen Worten das Ergebniss seiner Forschungen.

Von des Menschen Geburt an — so äussert er sich — wirken nach Gottes Anordnung bildend auf ihn ein:

die Triebe und Bedürfnisse seiner eigenen irdischen, menschlichen und göttlichen Natur;

die äussere Natur oder die Sinnenwelt, so weit sie mit ihm in Berührung kömmt und ihn zur Thätigkeit nöthigt;

die Menschheit in den Personen und Vereinen des Hauses, der Schule, der bürgerlichen und kirchlichen Gemeine, so weit er mit ihnen in Berührung und Wechselwirkung steht;

der Unterricht mit Allem, was er als Kunst und Wissenschaft an ihn bringt;

die Religion in der besondern Gestalt, in welcher seine Kirche ihm dieselbe durch ihre Lehren und Gebräuche mittheilt;

das Leben endlich als göttliche Führung, oder das Walten der Vorsehung über jedem Menschen, insofern es sich ihm als sein Schicksal offenbart.

Alle diese bildungbewirkenden Gegenstände und Anstalten kommen aber, liebe Söhne, nicht erst auf höhern Bildungsstufen mit den bildungsfähigen Anlagen der Menschennatur in Berührung, sondern wirken vom ersten Lebenstage an, jedes zu seiner Zeit und nach seiner Art, auf den Menschen ein. Schon in der Wohnstube des Vaterhauses wird der Säugling allseitig von ihnen berührt. Sinnig bezeichnet die Sprache die Geburt des Menschen als das „Erblicken des Lichtes der Welt.“ Von da an wird Licht ihm Bedürfniss und mit dem Lichte zugleich Wärme, Nahrung, Pflege und Schutz. Alles dieses scheint anfänglich nur sinnliche Beziehung und Bedeutung zu haben; allein auch auf den höhern und höchsten Lebensstufen wohnt den genannten Gegenständen die Kraft ein, Bedürfnisse unserer Natur menschlich und göttlich zu befriedigen und menschliche und göttliche Bildung zu bewirken. Während das von Stufe zu Stufe sich entwickelnde Kind des Lichtes und der Wärme der allbelebenden Sonne, der Nahrung des Leibes, der Pflege und des Schutzes seiner Eltern bedarf, erwacht in ihm zugleich das Bedürfniss nach dem Genusse des Lichtes der Wahrheit, der Wärme der Liebe, der Nahrung seines Geistes, der Pflege seines Gemüthes

und des menschlichen und göttlichen Schutzes seiner Unschuld und seines Rechtes. Ueberall ist das, was auf niedern Daseinsstufen Anregung, Genuss und Bildung wirkt, auch Vorbote und Bild dessen, was auf höhern Stufen höhere Kräfte bethätigt und höhere Bedürfnisse befriedigt.

So äussert vom ersten Augenblick des irdischen Lebens an bis zum letzten desselben die göttliche Schöpfung ihre Anregungs- und Bildungskraft auf die ganze Menschennatur; aber erst dem entwickelten Geiste verklären sich Berg und Thal, Himmel und Erde, Luft und Meer mit dem sie bewohnenden Gewimmel lebender Wesen zum Schauplatz des göttlichen Waltens.

So wird von der Geburt an bis zum Tode der Mensch als Einzelwesen von der Menschheit getragen, geleitet und für dieselbe in Anspruch genommen; als Kind von der Familie und für dieselbe, als Schüler von der Schule und für dieselbe, als Bürger von der Gemeine, dem Staate, dem Vaterlande und für dieselben, als Glied des Menschengeschlechts von demselben und für dasselbe. So erweitert sich in Genuss und Leistung, im Nehmen und Geben, in den Bildungsbedürfnissen und Bildungskräften das Beschränkte immer mehr zum Allgemeinen; so steigern sich überall die Anfänge zu den Stufen hinauf, die der Vollendung sich nähern.

Ebenso erhält der Mensch schon auf dem Mutterschoosse Lehre und Leitung, aber beides in Pflege und Liebe gehüllt, als Vorbereitung auf die Schule, wo sein Wissen und Können erweitert und gesteigert werden soll. — Nach der Entlassung aus der Schule tritt dann die Ergreifung eines Berufes ein, wo wieder des Lernens und Uebens viel gefordert und geleistet wird. So eilt das Menschenkind von Schule zu Schule, bis endlich das ganze Leben zur Schule wird, und zwar zur hochwichtigen, alle Bildungszwecke und Bildungsmittel umfassenden Vorbereitungsschule zur Ewigkeit.

In der Schule des Schicksals, die der Menschenvater selber hält, bilden Natur-, Lebens- und Weltereignisse Lehrmittel, die auch den Stumpfsinnigsten zum Horchen und Aufmerken zu erschüttern vermögen. Je sinniger und williger der Mensch sich hält, einen desto reichern Schatz von Weisheit, Erkenntniss und Kraft kann er sich in dieser Schule erwerben. Dieser göttlichen Schule sollen alle menschlichen sich nachbilden, ihr ähnlich,

wenn auch in unendlich geringerem Grade und mit unendlich beschränktern Mitteln den Geist wecken, Weisheit, Erkenntniss und Kraft in ihren Schülern und Zöglingen wirken.

II. Indem aber die Volksschulen zu Werkstätten des Geistes sich erheben, sollen sie auch, ihrer unwandelbaren Bestimmung gemäss, zu Pflanzstätten der Sittlichkeit immer reiner und umfassender sich gestalten.

In der Menschennatur sind Geist und Gemüth so innig verwandt, dass die Ausbildung oder Verwahrlosung des Einen nothwendig einen bedeutenden Einfluss auf die Ausbildung oder Verwahrlosung des Andern gewinnen muss. Die vorherrschenden Kräfte des Geistes sind der Verstand und die Vernunft; die anregenden Kräfte des Gemüthes bilden die mannichfaltigen Gefühle, Neigungen, Triebe und Begierden; diejenigen Kräfte aber, welche über alle Gefühle, Neigungen, Triebe und Begierden unter allen Umständen die Herrschaft gewinnen und behaupten sollen, erkennen wir in dem Willen und dem Gewissen.

Wahrhaft menschlich im Kinde sind die Gefühle der Freude, der Liebe, des Dankes und des Vertrauens. Wahrhaft menschlich in ihm ist die Freude an der farbenreichen Blumenwelt und allem Schönen in Gottes Natur; die Freude am Umgange mit trauten Gespielen und lieben Personen; die Freude an der Schule und dem Unterrichte, den er in derselben geniesst, die Freude an Allem, was Liebe ihm bescheert, was aus der Hand Gottes und der Menschen ihm zu Theil wird. Wahrhaft menschlich in ihm ist die Neigung zur Theilnahme an den Freuden und Leiden seiner Eltern, seiner Mitschüler und aller Personen, mit denen es in Berührung kömmt; die Neigung, durch Fleiss und Gehorsam die Zufriedenheit der Eltern und Lehrer zu erwerben; die Neigung, dienstfertig und gefällig zu sein und mit seinen Gespielen im Frieden zu leben.

Wahrhaft menschlich in ihm ist der Trieb zu nützlicher Thätigkeit, zur Uebung und Stärkung seiner Kräfte; der Trieb zum Lernen und Ueben alles dessen, was ihm Hoffnung gibt, ein nützliches Glied der Gesellschaft zu werden.

Wahrhaft menschlich in ihm ist die Begierde nach Fortschritten im Wissen und Können; die Begierde, die Achtung und den Beifall derer zu erwerben, denen es die Kraft zutraut, seine Leistungen nach gerechtem Massstabe würdigen zu können.

Alle diese wahrhaft menschlichen Gefühle, Neigungen, Triebe und Begierden können und sollen in der Schule reichliche Nahrung, sichere Leitung und treue Bewahrung finden. Alle können ausarten und arten sicher aus, wenn nicht die zarteste Sorgfalt auf ihre Reinerhaltung und Veredlung verwendet wird. Das kindliche Gemüth gleicht einem Garten, wo neben den edleren Pflanzen leicht Unkraut sprosst und bei der Unkunde des Gärtners oder dem Mangel an steter Wachsamkeit desselben so üppig wuchert, dass es die edlern Gewächse zu ersticken droht. Mitten in dem Leben der Gefühle, Neigungen, Triebe und Begierden erwachen jedoch zum Heil des Kindes die beiden zur Herrschaft bestimmten, in ihrem Ursprunge schon sittlichen Kräfte der Menschennatur, nämlich der Willen und das Gewissen. Sie bilden gleichsam die vollziehende und richterliche Gewalt im Organismus der Menschennatur. Was der Verstand menschlich für gut und recht, persönlich aber für Pflicht erkennt, gelangt an den Willen, es ins Werk zu setzen, und an das Gewissen, den sittlichen Werth oder Unwerth der Handlungen und ihrer Beweggründe zu beurtheilen. Bei falscher Richtung der Neigungen, Triebe und Begierden hat der Willen harte Kämpfe zu bestehen, indem der in Natur, Vernunft und besondern Anstalten geoffenbarte Willen Gottes dem menschlichen Willen als ewiges Gesetz, als einzige Richtschnur gelten soll, über dessen Befolgung oder Abweichung vom vorgeschriebenen Pfade das Gewissen als unbestechlicher Richter ein strenges Urtheil fällt. Auch diese beiden höchsten sittlichen Gewalten finden während des Schullebens, den Eltern, Lehrern und Mitschülern gegenüber, häufig Gelegenheit, sich auszusprechen und ihre Kraft oder ihre Schwäche, ihre Reinheit oder ihre Befleckung zu offenbaren. Auf alle diese Regungen und Richtungen des kindlichen Gemüthes habet ihr, liebe Söhne, mit Sorgfalt zu achten; sie alle habet ihr mit geläuterter Einsicht und sittlichem Takte zu leiten, ihr Edles zu beleben, ihre Entartung zu verhindern, allen Suchten der Neigungen einen kräftigen Damm entgegen zu setzen, alle Wildheit der Triebe und Begierden mit festem Willen und gewissenhafter Treue im Zaume zu halten.

Schon in den Mitteln der Geistesentwicklung liegt, wenn sie rechter Art sind und mit Weisheit benutzt werden, eine unverkennbare Kraft, die Volksschulen zu Pflanzstätten der Sittlichkeit erheben zu helfen. Wie das geschehen soll und

kann, möget ihr wieder aus den Ansichten und Aeusserungen von Vater Pestalozzi selbst entnehmen.

„Der wahre Menschenbildner," so lauten seine Worte, „ist von der innigsten Ueberzeugung durchdrungen, dass alle Bemühungen zur Förderung und Hebung der Volkscultur in ein Luftgebild ausarten, wenn das Heiligste und Höchste, welches der Menschennatur inwohnt, nicht vor Allem uns belebt, gesichert und aller äussern Verstandes-, Kunst-, und Berufsbildung zum unabänderlichen Fundament gelegt wird."

„Die wahre sittliche Elementarbildung führt vermöge ihres Wesens zu reinem Fühlen, zu edlem Wollen, zu richtigem Handeln und zur Bewahrung eines guten Gewissens."

„Man kann aber die Kinder das geweckte Leben höherer Gefühle, gesteigerter Willenskraft und veredelter Gesinnung dem gemeinen Aug und Ohr des Neugierigen nicht vorweisen und aussprechen machen, wie man sie die geweckten Geistes- und Kunstkräfte durch das Darlegen ihrer Erzeugnisse vorweisen und aussprechen machen kann. Man soll es auch nicht. Wo man es will, gibt man gerade dadurch der reinen sittlichen und religiösen Gemüthsstimmung in ihrem Wesen den Tod, indem man, anstatt die Belebung des menschlichen Gemüthes in der Wahrheit, im Glauben und in der Liebe thatsächlich und gründlich zu befördern, das Gegentheil hiervon bewirkt; nach einer Richtung nämlich Selbstdünkel und Maulbraucherei; nach einer andern Kopfhängerei, Heuchelei und alle Arten eines blossen Formendienstes, der immer unser Geschlecht den verderblichsten Verirrungen preis gibt."

„Obgleich man indessen das innere sittliche Leben der Schüler nicht wie die Resultate der Geistesbildung dem Neugierigen vorweisen kann, so liegen doch im Wesen der Elementarbildung einfache und sichere Wege zum Herzen der Kinder, wie in derselben einfache und sichere Wege zu ihrem Kopfe liegen. Die Erfahrung bestätigt diess auf vielfache Weise. Der Vorwurf, als ob die Methode der Menschenbildung auf einseitige Bethätigung des Verstandes berechnet sei, weil Sprache, Zahl und Form als Schöpfungen des menschlichen Geistes wieder als die Hauptmittel seiner Entwicklung und Bildung bezeichnet und benützt werden, beruht auf Mangel an Kenntniss ihres Wesens. Jedes elementarische Mittel der Geistesentwicklung muss seiner

Natur nach den menschlichen Geist nach seinen ursprünglichen Thätigkeiten beim Denken und Erkennen darstellen. Wirkt aber diese Geistesentwicklung ihrem Wesen nach darauf hin, die Mutter und den Lehrer dahin zu bringen, das Kind als ein freies Wesen und als Ebenbild Gottes anzusehen und zu behandeln, so müssen ihre Mittel auch in sittlicher und religiöser Hinsicht einen wohlthätigen Einfluss auf das Gemüth und das Betragen der aufblühenden Jugend gewinnen. Jede rein entwickelte Geisteskraft, so lange sie sich nicht selbstsüchtig vereinzelt, ist schon an sich eine wahrhaft sittliche Kraft, indem keine ohne bedeutenden Einfluss auf das Gemüth des Menschen bleiben kann."

„Die Mittel der Elementarbildung als Begründung der Menschenbildung ruhen ganz auf diesen Gesichtspunkten, indem sie einerseits die freie Geisteskraft der Zöglinge und Schüler darstellen, anderseits die Mutter, den Vater, den Erzieher und Lehrer mit dem zu erziehenden Kinde in ein sittliches und religiöses Verhältniss setzen."

III. Wo die Volksschulen in Wahrheit zu Werkstätten des Geistes und zu Pflanzstätten der Sittlichkeit sich erheben, da werden sie auch als Anstalten im Dienste des Vaterlandes sich bewähren und dem Volke, dem sie angehören, Segen bereiten. Die Familie, die Gemeinde und das Volk sind Menschenvereine, von denen jeder ein dem menschlichen Leibe ähnliches Ganzes bildet, das, wie jener, aus Gliedern besteht. Die Glieder des gesammten Volkes sind die einzelnen Gemeinden, die Glieder der Gemeinden hinwieder die in ihrem Schoosse lebenden Familien, die Glieder von diesen aber die den häuslichen Verein bildenden, von den heiligsten Banden umschlossenen Personen, von denen jede in Folge einer göttlichen Anordnung die ihr nach Natur und Bedürfniss angewiesene Stelle einnimmt. In allen diesen Vereinen muss, wenn Segen und Wohlfahrt dem Ganzen zu Theil werden soll, jedes einzelne Glied seine Kraft diesem Ganzen widmen und seine Pflichten gegen dasselbe mit gewissenhafter Treue erfüllen; zum Lohn hinwieder für diesen Aufwand von Kraft, diese Treue in der Erfüllung seiner Pflichten sollen alle einzelnen Glieder von dem sie umschlingenden Ganzen sich getragen, bei redlichem Streben unterstützt, gegen jegliche böse Gewalt aber geschützt fühlen. So bedingt sich, wie das Wohl des Leibes und seiner Glieder,

auch in gesellschaftlichen Vereinen das Wohl der Gesammtheit und des Einzelnen gegenseitig. Nur in der Gesundheit sämmtlicher Glieder wird dem ganzen Leibe Gesundheit zu Theil; Verwundung oder Verwahrlosung des geringsten derselben führt Störung des Wohlseins im Ganzen herbei, so wie Krankheiten, die den ganzen Leib befallen, alle Glieder in ihren Verrichtungen hemmen.

Damit es aber allen Gliedern eines Vereins möglich werde, das Wohl des Ganzen zu begründen, zu fördern und zu sichern, werden Einrichtungen und Anstalten erfordert, die alle Bestrebungen seiner Glieder auf ein gemeinschaftliches Ziel hinleiten und in die Anwendung ihrer Kräfte Ordnung, Zweck und Uebereinstimmung zu bringen vermögen. Um in Staaten und Gemeinden eine Ordnung zu begründen, die Ruhe, Frieden und Wohlfahrt verheisst, müssen weise, die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigende, Vergangenheit und Zukunft berücksichtigende Gesetze die Befugnisse und Pflichten der Gesammtheit und der Individuen mit Klarheit bestimmen. In Folge dieser Gesetze werden Verwaltungs- und Rechtsbehörden, Versorgungs- und Bildungsanstalten eine unbedingte Nothwendigkeit. Alle Personen, die irgend ein Amt in Behörden, ein Geschäft in Anstalten zu besorgen haben, stehen im Dienste des Vaterlandes. Dieses Bewusstsein allein schon ist für Jeden, dem das Wohl seines Volkes am Herzen liegt, ein mächtiger Sporn zu treuer Verwaltung des ihm übertragenen Amtes, zu treuer Besorgung des ihm anvertrauten Geschäftes. Auch euch, liebe Söhne, sei dieser Gedanken ein Sporn! Welche Behörde euch eine Schule anvertrauen mag, — von dem Augenblicke an, in welchem ihr dieselbe übernehmet, habet ihr euch als Diener des Vaterlandes anzusehen. Das Vaterland hat ausser den allgemeinen Ansprüchen an jeden Bürger noch besondere an euch, indem es euch Gelegenheit zu eurer Bildung verschaffte, euch in den Stand setzte, den Lehrberuf als Lebensaufgabe zu ergreifen und euch in vorzüglichem Masse Mittel darbietet, seinem Dienste euer Leben zu weihen und auf das Wohl des ganzen Volkes einen bedeutenden Einfluss zu gewinnen. Es wird von nun an über euch und euere Schulen wachen und das Nöthige und Dienliche zum Gedeihen derselben veranstalten. Auch das zur Zeit noch Mangelnde in der Organisation des Schulwesens und den Mitteln seines vollen Gedeihens wird es, so dürfen wir

zuversichtlich hoffen, immer mehr vervollständigen. Zu diesem Mangelnden zähle ich, ausser einigen, in hohem Grade wünschbaren Lehrmitteln, vorzüglich wirkliche Fortbildungsschulen an die Stelle der schon lange als unbefriedigend erkannten Repetirschulen, welche überdiess die den Alltagsschulen ohnehin karg zugemessene Zeit bedeutend verkümmern. Schon lange trage ich in mir den Gedanken, wie wohlthätig es für das Erziehungswesen unsers Volkes sein müsste, wenn in Gemeinden, die mehrere Schulen besitzen, ein besonderer Lehrer angestellt würde, der die Repetirschüler der ganzen Gemeinde nach ihrer Entlassung aus der Alltagsschule zu unterrichten hätte. Um wirkliche Fortschritte in der neu zu errichtenden Fortbildungsschule zu erzielen, müssten alle der Alltagsschule entlassenen Schüler nach Fähigkeiten und Leistungen, je nach der Schülerzahl überhaupt und dem zu entwerfenden Lehrplane im Besondern in Classen abgetheilt und die Schüler bei ihrer Entlassung aus der Alltagsschule durch die Schulbehörde der Gemeinde nach den Ergebnissen der Prüfungen und den Zeugnissen der Lehrer den betreffenden Classen zugewiesen werden. Dadurch würde nicht nur dem bisherigen Uebelstande abgeholfen, dass Fähige und Unfähige, Fleissige und Träge, Fortgeschrittene und Zurückgebliebene in buntem Gemisch die Schule besuchten und dadurch die gründliche Behandlung irgend eines Lehrfaches unmöglich machten, sondern es würde auch durch eine weise Abstufung dieser Classen schon in der Alltagsschule der Eifer belebt werden, in einer höhern Classe der Fortbildungsschule den Zutritt zu erhalten. Diese neue Anstalt würde freilich Opfer kosten, aber gewiss auch dieselben reichlich lohnen. Ueberall, wo das Schulwesen einen Achtung gebietenden Aufschwung genommen hat, wird auch für die Fortbildung der aus der Elementarschule entlassenen Jugend gesorgt. Blicken wir zunächst auf die fortschreitenden Cantone unsers gemeinsamen Vaterlandes hin, so tritt uns vielfach die Kunde entgegen, dass der Staat für diese Fortbildung bedeutende Opfer bringt und dadurch die Gemeinden anspornt, auch ihrerseits für diesen hochwichtigen Zweck die nöthigen Opfer zu bringen.

Durch solche Fortbildungsschulen wären mehrere Zwecke zugleich zu erreichen. Die wichtigsten derselben möchten in Folgendem bestehen:

a) Vorerst könnte bei Schülern, welche nur schwache

Geistesanlagen besitzen, bei einem auch den Aermsten erschwinglichen Aufwand von Zeit das in der Alltagsschule Gewonnene erhalten werden, was bei der gegenwärtigen Einrichtung der Repetirschule unmöglich ist.

b) Fähige und fleissige Schüler, die den Elementarunterricht mit Eifer und Erfolg benutzt haben, würden nicht nur das Gewonnene durch Wiederholung erhalten, sondern auch in demselben sich vervollkommnen.

c) Für Schüler, die von Gott mit glücklichen Anlagen begabt sind und deren Eltern die Entwicklung und Ausbildung derselben am Herzen liegt, würde sich die Aussicht eröffnen, Unterricht in Bildungsfächern, die in der Alltagsschule gar nicht oder nur in geringem Masse vorkommen, zu geniessen. Dahin gehören Natur- und Vaterlandskunde, ferner das für die Entwickelung des Verstandes und des Kunstsinnes so wesentliche, in so vielen Berufsarten beinahe unentbehrliche Zeichnen und Messen. Unverkennbar schlummern in unserm Volke schöne Talente für Baukunst, Mechanik und mancherlei Gewerbe, die nur durch Geistesbildung überhaupt, durch Zeichnen und Messen im Besondern zum rechten Leben erwachen können. Wer möchte nicht Jedem, der solche Gaben besitzt, Gelegenheit und Antrieb wünschen, die von Gott ihm verliehenen Kräfte zu entfalten und denselben in ihrer Entfaltung eine für den Schüler selbst und das Vaterland ehrenhafte und wohlthätige Richtung zu geben?

d) Der wichtigste Beweggrund aber zur Stiftung von Fortbildungsschulen ist sittlicher Natur, und desshalb für Eltern, Obrigkeiten, Seelsorger und Vaterlandsfreunde, wess Namens und Standes sie sein mögen, der ernstesten Erwägung werth. Wie bejammernswürdig ist es, die zu Jünglingen und Jungfrauen heranwachsenden Söhne und Töchter gerade in der für ihre Sittlichkeit gefährlichsten Epoche (mit Ausnahme dessen, was rechtschaffene Eltern auch hiefür forthin zu leisten vermögen), ohne geistige und gemüthliche Nahrung zu wissen; dagegen dieselben den Reizungen zu einem rohen und sittenlosen Leben so vielfach ausgesetzt zu sehen? Nicht darüber ist es sich zu verwundern, dass bei dem nach mehrjähriger Verwahrlosung eintretenden Religionsunterricht über Stumpfheit des Geistes und Gemüthes und über Rohheit des Betragens so viele und so ernste Klagen erhoben werden müssen, sondern vielmehr darüber, dass diese

Stumpfheit und Rohheit nicht noch einen höhern Grad erreicht. Gebe Gott, dass die Dringlichkeit der geistigen und gemüthlichen Fortbildung zur Befähigung für den Confirmationsunterricht und zur Vorbereitung auf den Lebensberuf immer mehr Anerkennung finde! Könnte ich die Errichtung von Fortbildungsschulen wenigstens in den grössern und wohlhabendern Gemeinden unsers Landes noch erleben, so wäre zum Heil des Volkes einer meiner innigsten Wünsche erfüllt. Früher oder später, dess bin ich in meinem Innersten überzeugt, wird und muss es geschehen. Die Zeit ist ein mächtiger Sprecher und das immer sich steigernde Bedürfniss der beredteste Sachwalter in solchen Angelegenheiten. Ihr aber, liebe Söhne, traget einstweilen das euere Aufgabe Erschwerende und so wenig Befriedigung Gewährende mit Geduld, und strenget aus allen Kräften euch an, bei den Repetirschülern wenigstens das Gewonnene zu erhalten und zu sichern; dann aber ermuntert sie auch zum eigenen Fleiss und Streben und trachtet überhaupt, sie durch Lehre, Mahnung und Warnung auf den Pfad des Lebens zu leiten.

Ihr kennet und achtet unser Vaterland als ein Land der Freiheit; Gott Lob, dass es sich dieses Himmelsgutes erfreut! Aber gerade die Freiheit stellt Forderungen an die Behörden, die Anstalten und die Söhne des Vaterlandes, die da, wo das Volk aus Herren und Knechten besteht, nimmer gestellt werden können. Dieses Himmelsgut macht es jedem Genossen des Vaterlandes zur heiligsten Pflicht, nach Erkenntniss, Kraft und edler Gesinnung, nach Wahrheit und Gerechtigkeit, nach Weisheit und Frömmigkeit zu ringen. Nur ein weises, gerechtes, Gott und Menschen liebendes Volk kann echte Freiheit gewinnen, und dieselbe, habe es sie durch harte Kämpfe errungen oder von biedern Vätern als ein köstliches Erbtheil erhalten, als ein Heiligthum bewahren und auf seine Nachkommen fortpflanzen. Unwissenheit, Irrthum, Aberglauben, Thorheit, Laster, Sünde und was immer dem Reiche der Finsterniss angehört, sind unversöhnliche Feinde und Zerstörer der Freiheit. Wo jene herrschen, muss diese weichen.

Enthält nun, liebe Söhne, das Gesagte unbestreitbare Wahrheit, so werdet ihr bald die Ueberzeugung gewinnen, dass Volksschulen im Dienste des Vaterlandes Pflanzstätten der Freiheit sein und als solche wirken sollen. Sie können nur dann als solche sich bewähren, wenn geistiges Licht und sittliche Kraft

Lehrer und Schüler, Unterricht und Leben durchdringen. Wo solches geschieht, da wird auch das äussere Erforderniss der Freiheit, Uebung und Steigerung der Körperkraft seine Rechnung finden. Im Dienste des Vaterlandes und der Freiheit lohnt sich jede Mühe, jedes Opfer mit dem süssesten Bewusstsein.

So gehet denn hin, liebe Zöglinge, in die Kreise froher Kinder, Diener des Vaterlandes und der Freiheit zu werden und die euch anvertrauten Schüler zu Dienern des Vaterlandes und der Freiheit heranbilden zu helfen. Der Gott unserer Väter stärke euch dazu und kröne euer redliches Streben mit reichem Segen.

IV. Was in Haus und Schule geschieht, um den Geist zu wecken, die Sittlichkeit zu pflegen und dem Vaterlande in seinen wesentlichsten Angelegenheiten zu dienen, geschieht sicherlich auch im Dienste des Allvaters der Menschheit.

In der Erziehung unsers Geschlechtes durchdringt sich das Göttliche und das Menschliche auf wunderbare Weise. Glaube, Liebe, Hoffnung, Gehorsam und Ergebung sind die ersten Gefährten des Menschen, wenn er an der Mutterhand die Reise durchs Leben beginnt; eben dieselben erweisen sich auf der ganzen Lebensreise als die leitenden und schützenden Engel durch das Dunkel des Erdenthales; eben dieselben geleiten ihn am Ziele der irdischen Wanderung aus dem Diesseits in das Jenseits hinüber. Zuerst gelten sie der leiblichen Mutter, dann tragen sie sich auf den leiblichen Vater und endlich, durch Vermittlung des Sohnes Gottes, auf den Menschenvater über. So waltet ursprünglich und immer das Göttliche im Menschlichen, so erhebt und verklärt sich das Menschliche zum Göttlichen.

Dass auch ihr, liebe Söhne, diese Durchdringung des Göttlichen und Menschlichen immer klarer erkennen möget, dazu führe euch fortgesetztes, redliches Streben, euch zu bilden und zu vervollkommnen; dazu führe euch das Walten Gottes in der ganzen Natur und in euern besondern Lebensschicksalen; dazu leite euch der Geist Gottes selbst, der allein die Kraft verleiht, im Hause, in der Schule, im Volke, in der Einsamkeit und in Gesellschaft göttlich zu leben und für das Göttliche zu wirken!

Mein Schlusswort, liebe Söhne, endige mit Andeutungen und Winken, wie Eltern und Lehrer überhaupt, ihr aber im Besondern die Erziehungsaufgabe zu erfassen habet, um dieselbe in Gott, mit Gott und für Gott beginnen und lösen zu können.

Eltern und Lehrer beginnen, erfassen und lösen ihre hochwichtige Aufgabe in Gott, mit Gott und für Gott,

wenn sie sich den Kindern und Schülern gegenüber als Stellvertreter des himmlischen Vaters fühlen;

wenn sie auf das Göttliche, das in der Kindesnatur liegt, sorgfältig achten;

wenn sie auf die Winke merken, die die Kindesnatur selbst ihnen für die Entwicklung und Bildung der ihr inwohnenden Fähigkeiten ertheilt, die zu Kräften sich gestalten sollen;

wenn eine sich selbst im Himmel der kindlichen Unschuld vergessende Liebe ihnen jegliche Sorge für die Entfaltung in Lust und jegliche Mühe in Wonne verwandelt;

wenn sie das, was der Spanne des Erdenlebens angehört, demjenigen mit Sicherheit unterordnen, was ewige Dauer zu gewinnen vermag;

wenn sie die Harmonie des Geistes und Gemüthes durch kein einseitiges Treiben einzelner Kräfte nach einzelnen Richtungen stören;

wenn die höhern Bedürfnisse des Glaubens, der Liebe und der Hoffnung den Kräften und Bestrebungen, die im Irdischen ihren Spielraum finden, eine himmlische Weihe ertheilen; mit einem Worte, wenn die Kindschaft Gottes das heilige Band wird, das Eltern und Kinder, Lehrer und Schüler als Genossen des himmlischen Vaterlandes auf der ganzen Lebensreise umschlingt.

Nun, liebe Söhne, entlasse ich euch mit dem innigen Wunsche, dass ihr die Lösung der schönen und wichtigen Aufgabe, die eurer wartet, in diesem Sinne versuchen möget. Euer redliches Streben wird der Vater und Erzieher der Menschheit mit seinem Segen begleiten. Ueber euch, euern Schulen, dem theuern Vaterlande, seinen Behörden und allen Anstalten zum Heil des Volkes walte er mit seiner Gnade für und für!

Bemerkungen
zu Hrn. Dr. Ruthardt's Kritik meiner Ansicht vom Unterricht in fremden Sprachen.

Vom Herausgeber.

Schluss.

Kommen wir nun zum Memoriren. Oder, da dieses Wort schon gleich Missverständnisse erzeugt, zu der zweiten Seite des Lernens, zum Festhalten. Die erste Seite des Lernens ist das Auffassen. Wie wichtig das Behalten ist, haben die Griechen gar schön dadurch angedeutet, dass sie die Mnemosyne zur Mutter der Musen machten, wie sie denn das Behalten zu einer förmlichen Kunst — zur Mnemonik — ausbildeten; auch die Römer wussten es, wenn sie sagten: Tantum scimus quantum memoria tenemus. Die neumodische (jetzt nachgerade wieder altmodische) Pädagogik hat das vergessen gehabt,* so sehr vergessen, dass Hr. R. und ich ordentlich gelobt worden sind, weil wir einmal wieder gesehen haben, was Jedem vor der Nase liegt. Dieses Verdienst ist nun freilich sehr unbedeutend, dagegen, hat Hr. R. der Unterrichtskunst dadurch einen wesentlichen Dienst geleistet, dass er bis ins Einzelne hinein gezeigt hat, wie das Memoriren zu betreiben und einzurichten ist. Da ich über das Wie mit Hrn. R. im Wesentlichen einverstanden bin, so brauche ich hier nicht zu sagen, was Hr. R. bereits gesagt hat; ich beschränke mich demnach darauf, meine Ansicht vom Memoriren in der Kürze darzulegen, und einige Missverständnisse zu be-

* Die Philosophie nicht. Zwar hat hier und da ein Philosoph gegen das Auswendiglernen gesprochen, die meisten haben es in seiner Nothwendigkeit begriffen. Um nur Ein Beispiel zu geben, so sagt *Herbart* in seinem Umriss §. 82: „So werden manche Capitel aus römischen Schriftstellern auswendig gelernt, damit das Latein-Schreiben und Sprechen besser in Gang komme.“ Ferner: „Soll das Gelernte sich auf lange Zeit, wo möglich auf immer einprägen, so gibt es nur Ein tüchtiges Mittel, und das ist Uebung durch beständige Anwendung, im Zusammenhange mit dem, was wirklich interessirt, also die selbsteigenen Vorstellungen fortwährend beschäftigt.“

seitigen, zu denen die von mir früher gebrauchten Termini * Veranlassung gegeben haben.

Das Lernen hat, wie eben gesagt, zwei Seiten: das Auffassen, Verstehen, Begreifen einerseits, das Behalten andererseits. Der Zweck alles Lernens in denjenigen Schulen, welche den ganzen Menschen in ihren Schülern berücksichtigen, ist Bildung (παιδεία); diese aber hat drei Seiten. Sie ist

1. eine philologische (dieses Wort ganz allgemein genommen) oder sprachliche: die Fähigkeit zu verstehen und seine eigenen Gedanken angemessen zu äussern.
2. eine philomathische oder reale: der leere Kopf muss mit wesentlichem Inhalte erfüllt werden, und zwar mit Inhalt aus der natürlichen und aus der sittlichen (oder geistigen oder Menschen-)Welt.
3. eine philosophische oder logische oder die sogen. formale; die durch Uebung gewonnene Kraft, seinen Geist zu gebrauchen.

Natürlich muss die zweite Seite des Lernens, das Behalten, ebenfalls Mittel zu diesen drei Seiten der Bildung sein, und so findet es sich, dass Verstehen und Sprechen ohne Besitz von Vocabeln und Formen (der Gedanken zu geschweigen) unmöglich sind; dass ferner das Erwerben von Kenntnissen nichts nützt, wenn das Erworbene nicht behalten wird; dass endlich

* In dem für Diesterweg's Wegweiser geschriebenen Aufsatze und in „Die moderne Philologie" hiess es „Auswendiglernen;" in der Anzeige des R'schen Manuscripts sagte ich „Judicioses" und „Mechanisches Memoriren." Seitdem ich Hrn. R's Buch gelesen, befriedigen mich diese Bezeichnungen gar nicht mehr, auch der von Hrn. R. gebrauchte Name „Reflectirendes," auch „intensives Memoriren" würde Missverständnissen ausgesetzt sein, wenn nicht das Buch ausführlich genug wäre, um die Sache klar zu machen. Man ist mit Namen oft übel genug dran. Die bestehenden Wörter einer Sprache sind Ergebnisse einer vom Volksgeiste vorgenommenen Analyse, und diese Analyse ist, wenn es sich von Intelligiblem handelt, manchmal etwas roh. Hat nun ein Mann, der selbständig und nicht bloss im Geleise der fertigen Wörter denkt, irgend Etwas neu analysirt und haben sich ihm dabei andre Theile und Verbindungen ergeben, so fehlen für die neuen Vorstellungen oft passende Namen. Bei mir kam nun noch das hinzu, dass sowohl der Artikel für den Wegweiser als die Anzeige des R'schen Manuscripts in Eile und Unruhe geschrieben wurden. Der erste entstand im December 1837 auf der Reise zwischen Berlin und Genf, und den letzteren schrieb ich im Herbste 1840 in Basel, wo ich, um meine damalige Schweizerreise um ein paar Wochen verlängern zu können, mich einige Tage festsetzte und derweilen für das Decemberheft der Revue Manuscript schaffte.

Erinnerung und Gedächtniss wesentliche Functionen des Geisteslebens sind — Alles das ist für sich klar.

Wenn wir aber die drei Seiten der Bildung unterscheiden, so müssen wir uns doch hüten, sie auseinanderfallen zu lassen. Jedes dieser Momente hat die beiden andern an sich. Das Logische oder Formale steckt in Allem; der Unterricht in den natürlichen und ethischen Wissenschaften gibt zugleich sprachliche Bildung; und so muss man auch — und hier finde ich Hrn. R. wieder mehr auf der grammatischen als auf meiner Seite * — den Sprachunterricht nicht nur als solchen, obgleich zunächst so, sondern auch als einen realen Unterricht, als einen Unterricht in natürlichen und ethischen Wissenschaften auffassen.

Betrachten wir jetzt das Lernen. Es ist recht artig von unserer Sprache, dass sie die verschiedenen Stadien dieses Processes mit Wörtern Eines Stammes bezeichnet: das goth. *markan*, ahd. *merhan*, auch *marachôn*, von *marc* (woher auch das franz. *marquer*, *remarquer*), bedeutet ursprünglich ein Zeichen machen, *notare*, und beruht also auf derselben Anschauung, der auch das lat. *notio* seinen Ursprung verdankt.

In der Vorhalle steht das Aufmerken, attentio, die Spannung und Richtung des Bewusstseins auf das was vorgeht. In einer pädagogischen Abhandlung ist wohl die beiläufige Bemerkung gestattet, dass wir Lehrer dafür zu sorgen haben, dass die Aufmerksamkeit der Schüler eine unwillkürliche sei. Mit der auf einem Entschlusse beruhenden kommen die Schüler nicht weit.

Merkt man nun auf, so merkt oder bemerkt man, man fasst auf, man gewinnt eine Empfindung, Anschauung, Wahrnehmung, *mente percipimus*. Ein Objectives wird durch diesen Act ein Subjectives, es tritt ins Bewusstsein. Missverstehe ich Aristoteles nicht, so ist diess das, was er Er-Innerung, μνήμη, nennt. Das so zu einem Inneren Gemachte nimmt nun im Inneren mehrere Formen an: aus der Anschauung wird die Vorstellung, aus dieser der Begriff.

Das Merken (Auffassen) genügt aber nicht, man muss auch die Dinge sich merken, d. h. man muss das Erworbene festhalten. Dieses Behalten hat nun zwei Formen:

---

* S. 310: Nun sind aber beim Sprachunterrichte Ausdruck und Form die Hauptsache, soll das judiciose Memoriren sich einzig auf die Vorstellung, auf den Inhalt beziehen? Wir können das nicht glauben, müssen es aber dahin gestellt sein lassen.“ (Unten die Antwort.)

I. Ein rechtschaffener Gelehrter ist nicht nur doctus cum libro, sondern er besitzt seine Wissenschaft, wie die Franzosen sagen; der Mathematiker die Mathematik, der Historiker die Geschichte, der Philosoph die Philosophien. Jeder leidlich gebildete Mann kann sein vergangenes Leben erzählen. Wenn nun ein Professor der Mathematik ohne Buch ein Semester hindurch eine mathematische Disciplin, ein Professor der Geschichte eben so einen Theil der Geschichte vorträgt; wenn der nach meinem deutschen Sprachbuch (vgl. S. 191 ff.) unterrichtete Schüler als Vorübung zum Reden und Schreiben Erzählungen, Beschreibungen u. s. w. seines Lesebuches reproducirt: wie werden wir das nennen? Aristoteles gebraucht den Terminus ἀνάμνησις, Wieder-Erinnerung (lat. etwa recordatio), und ich weiss kein passenderes Wort dafür. Dasjenige Sich-Merken, wobei man es dahin bringt, dass man einmal gehabte Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe, wann und so oft es beliebt, reproduciren kann, ohne jedoch genau die Worte, mit welchen man diesen Inhalt zuerst empfieng, ebenfalls reproduciren zu können, diess nannte ich „Judicioses Memoriren.“ Ich gebe den Namen — er stammt glaub' ich von Kant — preis, so wie man mir einen bessern gibt. *

Hier wollen wir einen Augenblick Halt machen. Hr. R. hat dieses judiciose Memoriren nicht verstanden. Es fragt sich: was hat dieses Lernen mit dem Sprachunterrichte zu thun?

Sehr viel. Denn

1. ist mir der Sprach- und Litteraturunterricht zugleich Realunterricht: die Lectüre muss für Naturkunde, Geographie, Ethnologie, Geschichte, Moral, Religion u. s. w. vielfache Grundlagen geben. Ich bitte, meine sämmtlichen Lesebücher darauf anzusehen. In unteren Classen, wo es keine Fachlehrer geben sollte, ergibt sich die von Hrn. R. vermisste Benutzung und Controle (S. 311—312) dieses judicios Memorirten von selbst; in oberen Classen fehlt sie allerdings, wenn sich die Lehrer der Geschichte, Geographie, der Naturwissenschaft, der philosophischen Propädeutik u. s. w. nicht um das bekümmern, was die Lehrer der

* Es liegt in der Natur der Sache, dass das, was beliebig reproducirt werden soll, einem Vorstellungskreise angehören muss, in dem man lebt, sonst werden die Vorstellungen nicht fest, und es kommt mit der Zeit dahin, dass man, wenn sie einem zufällig begegnen, sie bloss recognoscirt, wiedererkennt.

Sprachen und Litteraturen treiben. Sie sollen sich aber darum bekümmern: was wäre das z. B. für ein elender Lehrer der Geschichte, der an einer Schule, wo in einer der oberen Classen der zweite Band meines *Tableau anthologique* gebraucht wird, für die Geschichte Frankreichs dieses Buch nicht stündlich benutzen wollte? Wie viele Stunden brauchte ein Lehrer der Geschichte, um den Schülern eine Charakteristik des französischen *bourgeois* zu geben, die am Ende doch nicht halb so klar wäre als die, welche sich in meiner Französ. Chrestomathie (II. S. 138—145) befindet. So kann dort alles Reden über die Jesuiten gespart werden, wo die Schüler die in meiner Chrestomathie (II. S. 386—399) mitgetheilten Auszüge aus den Provinciales lesen, u. s. w. Wenn die Lehrer der sogen. Realien in den unteren Classen einmal die neue Auflage des französischen Lesebuches in zwei Bänden ansehen wollen, so wird es ihnen nicht entgehen, wie sehr der Lehrer des Französischen sie unterstützt. Wie denn

2. das judiciöse Memoriren die Grundlage der deutschen Sprachkunst werden kann, zeigt mein Deutsches Sprachbuch. Die dritte Abtheilung dieses Buches weist nach, wie der Lehrer des Deutschen das in der Muttersprache judicios Memorirte zu verwenden und zu controliren hat.

3. Fördert das judiciose Memoriren von solchem, was in fremden Sprachen geschrieben ist, auch das Erlernen dieser Sprachen. Sind nur die Sachen, die so memorirt werden sollen, für die Schüler interessant, ist dann die Darstellung so, dass ihre Vortrefflichkeit auch schon von den Schülern gefühlt wird, wirkt sie: so geht bei der Arbeit, sich die Vorstellungen zu merken, ein guter Theil der Vocabeln und Formen etwas weiter als in die blosse Wieder-Erinnerung, sie gehen ins Gedächtniss.

Hr. R. macht von diesem judiciosen Memoriren beim Sprachunterrichte keinen Gebrauch, und ich glaube mit Unrecht. Die Lehrer aller Wissenschaften müssen es von den Schülern verlangen, warum nicht auch der Lehrer der Sprachen und Litteraturen?

Kommen wir nun zur zweiten Form des Behaltens.

II. Der Schauspieler lernt seine Rollen, der Virtuose lernt Compositionen, Mancher weiss den halben Schiller oder Homer wörtlich auswendig. Dieses Auswendiglernen im engeren Sinne nannte ich mechanisches Memoriren und schrieb es dem Gedächtnisse (memoria, allenfalls μνημοσύνη) zu. Auf psychologische

Subtilitäten lasse ich mich hier nicht ein: mir genügt das Factum, dass hier zwei verschiedene Arten des Behaltens vorliegen: ein Anderes ist es, bloss die Sache, ein Anderes, die Sache mit den Worten, in der sie überliefert worden, zu wissen. Der von mir gebrauchte Name hat aber darum missverstanden werden können, weil es zwei Arten des wörtlichen Memorirens gibt, von denen ich nur die eine im Auge hatte.

Es gibt nämlich ein anschauungsloses, todtes, verkehrtes, unverständiges, mittelalterliches Memoriren, ein wahres Auswendig-Lernen, und zweitens ein wörtliches Auswendiglernen, das ein Inwendig-, ein Par-coeur-Lernen, kurz von dem vorigen toto coelo verschieden ist. Jenes schlechte Auswendiglernen hatte ich vergessen in Rechnung zu bringen, ich hatte nicht daran gedacht, dass man denken könne, ich hätte an dieses gedacht. Gegen dieses Auswendiglernen hat seit den Philanthropinisten die Pädagogik mit Recht geeifert und es nur darin versehen, dass sie zwischen schlechtem und gutem Auswendiglernen nicht unterschieden, die Nothwendigkeit des letzteren verkannt hat. Aufgekommen ist jenes schlechte Memoriren im Mittelalter, im Sprachunterrichte dauert es mehr oder weniger bis auf den heutigen Tag fort: das oben bekämpfte anschauungslose Vocabeln- und Formenlernen ist ein Ueberbleibsel davon. Wenn in diesem Augenblicke die Aufgeklärten im Canton Zürich gegen Wiedereinführung des Katechismus in die Elementarschule ankämpfen, so wirkt bei Vielen nicht eigentlich Hass gegen die religiösen Vorstellungen, die der Katechismus gibt, sondern der Widerwille gegen das schlechte Auswendiglernen, gegen das Auswendiglernen eines Inhaltes, der noch über der Fassung des Lernenden steht. In den englischen Schulen steht dieses Auswendiglernen noch in schönster Blüthe: da werden erst ganze Stücke vom Euklid unverstanden memorirt und später erklärt. Auch in Nonnenklöstern kommt es vor: ich habe Klosterfrauen gekannt, die ganze Psalmen nach dem Text der Vulgata recitiren konnten, aber kein Wort davon verstanden. Man erzeigt diesem Auswendiglernen eine zu grosse Ehre, wenn man es ein mechanisches nennt (das Zweckmässige, das in jedem Mechanismus vorhanden, fehlt hier), es sollte das viehische Auswendiglernen heissen, weil es weiter nichts als Dressur, Unnatur ist: ein von Gott zur Vernünftigkeit bestimmtes Wesen wird zum Thiere degradirt, zum Papagai. Lehrer, welche es üben, und

nicht Geist genug haben, um aus dem Begriffe der Sache das Unnatürliche dieses Treibens zu erkennen, sollten wenigstens durch den Widerwillen der Jugend und durch den schlechten Erfolg dieser Tortur klug werden. Noch besser, sie versuchen es einmal an sich selber: Wer nichts von Mathematik versteht, der nehme zwei Seiten von Euklid, wer irgend eine fremde Sprache nicht versteht, der nehme zwei in dieser Sprache geschriebene Seiten, und lerne sie auswendig. Bei den Meisten wird es nicht gelingen, weil die moralische Kraft nicht aushält; die, denen es gelingt, mögen sagen, welche Seelenmarter es ist, zu einem Gegenstande ein ganz sclavisches Verhältniss zu haben, ihn im Geiste und doch auch nicht darin zu haben, weil er dem Geiste ein Fremdes, ein Auswendiges, eine Last ist; — endlich mögen sie sagen, was denn ein solcher Schein-Besitz nützt, ein Besitz, den man nur aufweisen (aufsagen), aber nicht gebrauchen kann.

Nicht dieses Memoriren meinte ich, da ich von mechanischem Memoriren redete. Wie man an einen Laternenpfahl Birnen anheften kann, so kann man auch in das Gedächtniss Allerlei hineinstopfen, man kann dasselbe zu einem todten Behälter herabwürdigen: was kann man überhaupt nicht Alles in der Welt, wenn man unvernünftig ist? Wie ich es gemeint, geht aus den Auseinandersetzungen über die Art hervor, wie ich das Vocabeln- und Formenlernen betrieben wissen will. Während das viehische Memoriren die Vorstellung vom Zeichen trennt, letzteres zum Ersten macht, da es doch das Zweite ist, ihm überhaupt eine falsche Selbstständigkeit gibt, dem Lernenden ein Geschenk aufnöthigt, das ihm unnütz dünkt und lästig fällt: ist das menschliche Memoriren nur ein durch häufige Repetition bewirktes Befestigen des lebendig Erfassten, ein Einwurzeln, es ist, in einem juristischen Bilde, die Verwandlung des blossen Besitzes in legitimes Eigenthum. Hat das Gedächtniss nur das zuvor Gedachte festzuhalten, so ist das Geschäft auch keine Qual mehr; eigene, selbsterworbene Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe behält man gern, sie sind unser Fleisch und Blut, Gefühl und Wille betheiligen sich dabei und kommen der Intelligenz zu Hülfe. Auch Hr. R. will nur dieses Memoriren, er nennt es das reflectirende, auch das intensive, nur scheint er mir noch ein wenig zu sehr auf Seiten der neumodischen Pädagogik zu stehen, wenn er auch bei dem so Memorirten „ein geläufiges Hersagen nicht gestatten“ will (S. 87). Hier kehrt eine schon erwähnte Differenz

zwischen ihm und mir wieder. Ich bin gewiss so sehr gegen allen sog. Mechanismus als nur Sanctus Rationalista immer es sein könnte; wenn aber einmal die Sache wahrhaft gefasst, verstanden ist, dann fängt bei mir ein gottloses Ueben an und ich ruhe nicht, bis die Sache wie eine Maschine geht. Hr. R. fürchtet dagegen alsbald Gedankenlosigkeit, so wie es zur Fertigkeit kommt. Es ist schwer etwas darauf zu sagen, doch will ichs versuchen. Die Blüthe an jenem Baum da, ist sie nicht recht schön? Aber sie vergeht, es wird eine Frucht daraus. Auch die Frucht vergeht, wir verspeisen sie. D. h. Vieles, was an und für sich wohl Werth hat, wird im Laufe des Lebens zum Material, zum blossen Momente herabgesetzt. Gott ausgenommen, ist Alles in der Welt relativ, einmal ein Fürsichseiendes, dann wieder ein Fürandersseiendes, ein Mittel. So geht es auch den Vorstellungen. Im Augenblicke, wo eine Vorstellung erworben wird, muss man sie recht bedenken; man geht aber zu Anderem fort, und wer jeden Augenblick Alles auf einmal bedenken wollte, der würde gar nicht zum Denken kommen. Hr. R. hat, als er sein Buch schrieb, sicherlich nicht über die Bedeutung jedes Wortes nachgedacht, sondern das richtige Wort ist ihm eine Sache, die sich ganz mechanisch einstellt. Wenn der angehende Kanonier das Exercitium am Geschütze lernt, dann muss er freilich seine fünf Sinne stets zusammennehmen, dass er den Wischer oder die Kartusche nicht verkehrt ins Rohr schiebt, oder nicht auf den Platz von Nro. Zwei springt, wenn er Nro. Eins ist, just so ergeht es dem angehenden Schüler: im ersten Jahre kommt wohl ein „a patre hortatus sum“ oder ein „je m'ai trompé“ heraus, wenn der Satz nicht bedacht worden ist. Dieses Sich-Besinnen-Müssen ist aber eben ein Mangel, der mit der Zeit verschwinden muss. Was zuerst jedesmal Kopfbrechen kostete, das muss durch die Uebung zur Gewohnheit — eine von den Pädagogen viel zu wenig berücksichtigte psychologische Kategorie — es muss zum Mechanismus werden. Der Mechanismus, dem das Wissen nicht vorausgeht, ist schlecht; der Mechanismus, den ich vertheidige und den Lehrern nicht genug empfehlen kann, hat das Denken als Moment in sich. Müller und Weber gehen ganz mechanisch; wenn es ihnen aber beliebt, so geben sie sich von ihrem Gehen Rechenschaft. Ganz so reden und schreiben wir, so setzen wir die Finger, wenn wir Klavier spielen: erst wenn die Operation auf ein Hinderniss stösst oder Jemand sagt,

dieses oder jenes sei nicht recht, erst dann gehen wir auf die Principien zurück. Leibnitz äussert irgendwo einen ähnlichen Gedanken.

Gibt nun Hr. R. zu, dass der Sprach- und Litteraturunterricht in der That nicht nur dieses, sondern zugleich Realunterricht sein, dass rechtschaffen Geschichte, Geographie, Moral u. s. w. durch die Lectüre gelernt werden muss, so ist mein judicioses Memoriren schon aus diesem Grunde gerechtfertigt; gibt er das nicht zu, so gebe ich ihm zu bedenken, dass mir das wörtliche Memoriren für die sprachlichen Zwecke nicht ausreicht, dass ich auch für diese des judiciosen Memorirens bedarf.

Ich hatte gesagt, es solle von aller Lectüre * etwa ein

Sechstel wörtlich,

die Hälfte judicios memorirt werden, den Rest möge man fallen lassen.

Sehen wir, wie sich das im Einzelnen macht und zwar im Elementarcursus.

Wir haben zu lernen:

1. Grammatische Anfänge und zwar
   a. Satzformen,
   b. Wortformen.
2. Onomatische Anfänge und zwar
   a. Vocabeln,
   b. Phrasen, Idiotismen, Sprüchwörter u. s. w.
3. Vorstellungen, den Inhalt der Lectüre.

Was nun die Wort- und Satzformen betrifft, so müssen diese freilich ins Gedächtniss; Alles zusammen beträgt aber nicht drei Druckbogen, und das Lernen macht sich mit Hülfe des Sprachbuches so zu sagen von selbst, da das Grammatische successiv an Beispielsätzen angeschaut und dann eingeübt wird. Und zwar ist das Ueben mit der Lection, wo ein Gegenstand zuerst vorkommt, ja nicht abgethan, indem dieselbe Wort- oder Satzform in den späteren Lectionen oft genug wiederkehrt.

Auch die Vocabeln und Gallicismen müssen ins Gedächtniss und zwar sowohl die des Sprachbuches als zwei Drittel der im Lesebuche vorkommenden.

Was nun die Vocabeln und Gallicismen derjenigen Stücke

---

* Dabei hatte ich, wie sich unten zeigen wird, nicht die abgerissenen Sätze des Lehrbuchs, sondern die zusammenhängenden Stücke des Lesebuchs im Auge, obgleich einige solcher Sätze allerdings zu lernen sind.

des Lesebuchs betrifft, die ich wörtlich memoriren lasse (etwa ein Sechstel), so ist über diese nichts weiter zu bemerken.

Da ferner die Stücke des Lesebuchs, welche ich nur judicios memoriren lasse, stoffliches Interesse haben, so werden auch aus diesen recht viele Vocabeln und Phrasen behalten. Mancher Lehrer des Französischen mag nicht wissen, was *le bossoir* an einem Schiffe heisst. Die Schüler, welche die Histoire du cachet rouge in meiner Französischen Chrestomathie gelesen haben, vergessen, glaub' ich, das Wort nicht. (I. S. 166, Z. 19.) Ich nenne diess Beispiel statt vieler; die Lectüre sei nur interessant, und man wird finden, wie sehr Jean Paul Recht hat, wenn er sagt: „Das beste Wörterbuch ist ein Lieblingsbuch."

Von den Vocabeln und Gallicismen, die in den Sätzen des Sprachbuchs vorkommen, müssen ebenfalls die meisten ins Gedächtniss. Es ist aber nie meine Absicht gewesen, und wenn man hat glauben können, so habe ich mich schlecht ausgedrückt,* die im Sprachbuch enthaltenen Sätze als solche sammt und sonders von den Schülern auswendig lernen zu lassen. Auf diesem Missverständniss beruhen die meisten Einwürfe, die Hr. R. gegen mein Verfahren vorbringt. Meine Absicht ist diese. Ich brauche Sätze, um die Bedeutung sowohl der Wort- und Satzformen als der Vocabeln und Redensarten daran zu zeigen. Die Sätze sind im buchstäblichen Sinne Nahrungsmittel, sie werden verzehrt, und der Schüler assimilirt sich das Grammatische, das Onomatische und das Ethische darin. Das Uebrige bleibt nicht bei ihm. Weil nun dieselbigen Vocabeln oft vorkommen und weil ich eine gewisse Anzahl von fruchtbaren und bedeutungsreichen Wortfamilien mit Vorliebe in den Sätzen verwendet habe, so werden die Vocabeln eben so leicht behalten als die Wort- und Satzformen, und es kommt wirklich bei meinen Schülern in nicht gar zu langer Zeit zu einem, wenn auch nicht gar gros-

* Dieses ist Päd. Revue I. S. 531 erste Zeile entschieden der Fall. Ich mache es so: Jede Lection im Sprachbuche (A) wird zweimal durchgemacht. Das erstemal lesen die Schüler die französischen Sätze und wir übersetzen sie. Das zweitemal bleiben die Bücher geschlossen, ich sage die französischen Sätze deutsch, und die Schüler müssen das Französische sagen, dabei werden denn die Sätze von den Geübteren mannichfach variirt. Ich hätte das deutlicher bezeichnen, nicht das vage „Auswendiglernen" gebrauchen sollen. Aus jeder Lection werden allerdings einige stofflich und sprachlich instructive Sätze wörtlich memorirt. Das Auswendiglernen ganzer Abschnitte tritt nicht erst auf der mittleren Stufe, sondern schon hier ein.

sen Wort- und Phrasenschatz. Ueberhaupt unterscheidet sich mein Verfahren von dem grammatistischen auch dadurch, dass dieses die wissenschaftliche Scheidung zwischen Grammatik und Onomatik auch im Elementarcurs schon macht, während ich beides hier noch nicht trenne. (Allerdings beim Unterricht in der Muttersprache.)

So scheint mir denn für das Grammatische und Onomatische mein Verfahren allerdings „Mittelpunkt und Controle“ zu haben; nur die Controle darüber, ob der Schüler die bei der Lectüre empfangenen historischen, geographischen und sonstigen Vorstellungen bewahrt, kann der Sprachlehrer nur beim deutschen Unterrichte, und zwar dort vermittelst der Uebungen im Schreiben und Reden, übernehmen; beim Unterrichte in fremden Sprachen fällt sie hauptsächlich den Lehrern der betreffenden Disciplinen zu. Einiges lässt sich freilich thun.

Hr. R. mag jetzt entscheiden, ob die furchtbare Addition, die er mir S. 308 vorhält, in der That so fürchterlich ist. Nehmen wir einmal die von mir geforderten Stunden an, so hat die unterste Gymnasialclasse 8 Stunden Deutsch und 10 Stunden Latein. Der erste Cursus meines deutschen Lesebuches, der etwa für anderthalb Jahre berechnet ist, hat 17 Bogen, also etwa 12 Bogen für dieses erste Jahr. Nehmen wir an, dass der erste Cursus des lateinischen Lesebuches 10 Bogen stark ist. Warum soll es nun nicht möglich sein, neben den Formen und neben den Vocabeln, die von dem judiciosen Memoriren bleiben, anderthalb Bogen Latein wörtlich zu memoriren, zwei Bogen Deutsch? (Hr. R. verlangt von der zweiten Classe [V.] 15 Seiten, Differenz etwa 9 Seiten.) Freilich sind dann noch 5 Bogen Latein judicios zu memoriren (6 Bogen deutsch), aber das kann ja nicht erschrecken, da es, insofern hier die fremde Sprache in Betracht kommt, nichts weiter besagt, als diess: der Schüler soll seine deutsche Uebersetzung oder das vom Lehrer ihm vorgesagte Deutsche, ohne zu vieles Stocken in der fremden Sprache wiedergeben, ausserdem aber in seiner Muttersprache den Inhalt des Gelesenen reproduciren können. Im ersten Jahre des französischen Unterrichts lasse ich bei 6 wöchentlichen Stunden aus dem ersten Cursus meines Lesebuches etwa 8 Seiten Fabeln, eins der Schauspiele und etwa 12 Seiten Erzählungen und Beschreibungen wörtlich lernen, also etwa 28—30 Seiten; allerdings müssen daneben etwa 90—100 Seiten von den Schülern so gemerkt (judicios memorirt) werden, dass sie nicht nur den Inhalt besitzen (ihn deutsch angeben können), sondern auch das

Rückübersetzen leidlich von statten geht. Stockt der aufgerufene Schüler, ist ihm die Vocabel entfallen, oder kann er mit der Construction nicht fertig werden, so corrigiren ihn die, welche können.

Ob das wörtlich Memorirte, das sich also nicht, wie Hr. D. R. rechnet, auf sechsmal 15 Bogen beläuft, sammt und sonders die ganze Schulzeit hindurch behalten wird, das weiss ich noch nicht. Ich vermuthe aber, dass es möglich ist.

Denn was die Verwendung des wörtlich Memorirten betrifft, so stimme ich mit Hrn. R. ganz überein. Ich bewundre die Art und Weise, wie er ausführlich, ins Einzelne gehend, und nichts vergessend, die allseitige Verwendung des Memorirten darlegt, ein wahres Exercier-Reglement; Lehrern, die vor Erscheinung seines Buches über das Memoriren nicht nachgedacht hatten, hat er gewiss einen grossen Dienst geleistet; was mich betrifft, so muss ich mir das Zeugniss geben, dass ich diese Künste seit Jahren geübt habe. Das Memorirte hat mir stets als Träger der Grammatik sowohl als der Onomatik und als Grundlage der Technik gedient, und es wird Jedem so dienen, der das Princip der genetischen Methode erfasst hat.

Vielleicht ist Hr. R. jetzt schon geneigter zuzugeben, dass die genetische Methode auch bei der noch sehr unvollkommenen Darstellung, die sie im französischen Sprachbuche hat, nicht ohne „Mittelpunkt und Controle“ ist. Der grammatistischen und der analytischen Methode fehlt in der That Beides (Hrn. R.'s Verfahren scheint mir nicht genug Peripherie zu haben), der genetischen nicht. Mittelpunkt ist die Sprache selbst, die zwar intensiv ein Unendliches, extensiv aber, indem die Lectüre der Schüler einen nicht zu grossen Kreis umschreibt, doch nicht so gar weitläufig ist. Denn der Wort- und der Satzformen sind nicht so gar viele, auch lassen sich die Vocabeln und Redensarten, die in Dichtern, Historikern und Rednern vorkommen, übersehen. Indem aber diese Elemente überall, nur in neuen Combinationen, wiederkehren, so ist damit auch die Controle gegeben.

Zum Schlusse habe ich noch einige Ausstellungen zu beseitigen, die weniger mein Verfahren an sich, als die bisherige Darstellung desselben berühren. S. 290 sagt Hr. R.: „Wenn

Hr. M. geneigt und im Stande ist, seinen Stoff etwa auf den zehnten Theil zu beschränken, dann werden unsre Zweifel ganz oder doch zum grössten Theile gehoben sein.“ S. 312—314 wird aus den von mir in den frühern Abhandlungen gegebenen Mittheilungen geschlossen, meine Methode sei nicht eigentlich eine Methode überhaupt, sondern nur eine Methode für den sprachlichen Elementarunterricht, was dann S. 321 wieder so restringirt wird, dass meine Methode nicht Methode für den Elementar-Sprachunterricht überhaupt, sondern nur für die erste fremde Sprache sei.

Alles das muss ich bis auf einen gewissen Punkt gelten lassen, und doch muss ich auch widersprechen. Nur wenn unser Leben ein System der Logik wäre, hätte Hr. R. Recht; das Gewebe ist aber bunter, die logischen Fäden erhalten vom Zufall ihren Einschlag.

Es ist richtig, dass ich mich bisher über die Methode des Sprach- und Litteraturunterrichs auf der mittleren und höheren Stufe nur andeutend und etwas desultorisch geäussert habe. Ich musste erst das Erdgeschoss bauen, die höheren Stockwerke sollen folgen. Einiges Brauchbare hoffe ich schon diesen Herbst in der bevorstehenden dritten Auflage des Diesterweg'schen Wegweisers geben zu können.

Der dritte Einwurf ist von der Ansicht des französischen Sprachbuches hergenommen. Hr. R. sagt: „Wir sehen dasselbe für untere Gymnasialclassen etc. bestimmt. Wir nehmen hier mit ihm selbst an, dass in einem Gymnasium der französische Unterricht in V. (die zweite von unten) beginne. * Nun ist aber der lateinische Unterricht schon in Sexta vorausgegangen, wo er doch billig anschaulicher als jeder folgende sein muss. Da finden wir aber Hrn. M.'s Anweisung für Quinta wieder so anschaulich, dass sie nicht anschaulicher gedacht werden kann. Das ist an sich ein Vorzug, aber doch nur an seinem Platze. Soll

* In der Note bemerkt Hr. R., in Preussen beginne der franz. Unterricht erst in Tertia (die vierte von unten), und er meint, für diese Classe sei das Sprachbuch wegen der „Hunderte von kindischen Sätzen kaum zur wiederholten Lectüre, geschweige zum Memoriren erträglich.“ Ueber das Memoriren ist geredet. Kindische Sätze sind, so viel ich weiss, gar nicht im Sprachbuche, dagegen allerdings viele Sätze, wie sie im gemeinen Leben vorkommen. Ob nun, wenn man das Französische in Tertia beginnt, das Sprachbuch in seiner gegenwärtigen Gestalt nicht mit Vortheil gebraucht werden kann, das müssen die Lehrer entscheiden. Ich wenigstens glaube es.

sich nun dieselbe Anschaulichkeit beim Griechischen und beim Englischen wiederholen?“

Es freut mich gar sehr, dass ein Kenner der Grammatik und des Unterrichts wie Hr. R. das französische Sprachbuch so anschaulich nennt, dass es gar nicht anschaulicher gedacht werden könne. Die Lehrer, welche das Buch gebrauchen, werden dieses Lob zwar bedeutend ermässigen und ich selber finde einzelne Abschnitte, z. B. den vom Pronominalobject, jetzt beim Gebrauche noch lange nicht anschaulich genug. Indess konnte ich in der Krankenzeit, während welcher ich das Buch schrieb, nicht mehr leisten. So viel wird richtig sein, dass es das anschaulichste aller vorhandenen Elementar-Lehrbücher des Französischen ist. Hätte ich nun zwei Elementarbücher geschrieben, eins für Quinta und Quarta (die zweite und dritte) der Gymnasien, ein andres für Sexta und Quinta (I und II) der höheren Bürgerschulen, so hätte möglicherweise das erstere dieses und jenes voraussetzen können: ich dachte aber an beiderlei Anstalten. Den Gymnasiasten schadet diese Anschaulichkeit hoffentlich nicht; sind sie in Sexta in der hergebrachten Weise im Lateinischen unterrichtet worden, so ist sie ihnen so gut Bedürfniss als den Sextanern der höh. Bürgerschule. Denn das Durchmachen der lateinischen Formenlehre nach irgend einer beliebigen Grammatik führt zu keinem Verständniss der Sprache überhaupt. Uebrigens wird man in der zweiten Auflage eine Menge von Erklärungen, welche die erste enthielt, nicht wieder finden, weil jetzt mein Deutsches Sprachbuch vorliegt.

Ich knüpfe an diesen Einwurf einen andern, nämlich den, dass das Sprachbuch auch jetzt noch Mancherlei enthält, was nur der Lehrer wegen dasteht. Ich will ganz aufrichtig sein, mag ich auch einen und den andern verletzen.

Als ich in meinem 21. Jahre das Studium der Natur für das Studium des Menschen aufgab, da führten mich die Umstände zunächst zur französischen Literatur. Zwei Jahre darauf übernahm ich eine Privatlehrerstelle, und nun drängten sich zugleich mancherlei didaktische Probleme auf, zunächst der grammatische, der mathematische und der naturgeschichtliche Unterricht. Ich weiss selber nicht genau mehr, wie das Alles im Kopfe gekeimt und gewachsen ist; als ich Ende 1833 nach Berlin kam, da stand ungefähr Folgendes bei mir fest:

1) Gegen die Philologen, welche nur die Beschäftigung mit

Griechenland und Rom als Philologie wollen gelten lassen, die Behauptung, dass auch das Studium der modernen Culturvölker Philologie sei, resp. werden müsse. Gegen die Altdeutschen u. s. w., dass nicht nur die Erforschung des Mittelalters germanische oder romanische Philologie sei, sondern dass das Philologische mit der Chronologie nichts zu schaffen habe. Gegen die belletristische Kritik, dass dieses ganze leere und überschwengliche Wesen gegen ein auf positives Lernen gegründetes Arbeiten zu vertauschen sei.

2) Gegen die Humanisten, dass das rechte schulmässige Studium der neueren Sprachen und Litteraturen auch Humanitätsstudium sei; gegen die Sprachmeister und dasjenige Publikum, welches mit ihrem Unterrichte und mit ihren „Praktischen Grammatiken" u. s. w. zufrieden ist, dass dieses ganze Wesen ein Unkraut sei, das ausgerottet werden müsse; * gegen die Behörden, dass endlich Etwas geschehen müsse, um moderne Philologen zu Lehrern der neueren Sprachen und Litteraturen zu bekommen, und dass solchen Lehrern dann nicht mehr zugemuthet werden dürfe, als περίοικοι an den Schulen zu leben.

3) Gegen die Mehrzahl der Lehrer an höheren Schulen, dass wir ganz ehrlich einmal mit dem Anfang anfangen und zunächst bei den aus Pestalozzi's Schule hervorgegangenen Elementarpädagogen in die Lehre gehen müssten. Zwei Jahre darauf — meine ausführliche Recension der ersten Auflage von Diesterweg's Wegweiser in der Preussischen Volksschulzeitung (1835) bezeugt es — hatte ich mich in diese Litteratur hinein-, aber auch zugleich in so weit wieder herausgearbeitet, dass ich das Princip der Genese, als welches nicht nur das pestalozzische Princip der Anschaulichkeit involvirt, sondern auch das

* Hr. R. sagt (S. 45) mit seiner gewöhnlichen Milde: „Wenn wir ehrlich und offen sein wollen, so werden wir uns gestehen müssen, dass die Lehrer der neueren Sprachen, wie sie der Regel nach sind, einem einigermassen wissenschaftlich vorgebildeten nicht leicht Genüge zu thun vermögen, und selbst wer die Wahrheit dieser Behauptung zugesteht, wird daraus nicht einmal einen Vorwurf für die Personen ableiten dürfen, so lange von Seiten des Staats ihrer Ausbildung und ihrer Stellung keine grössere Aufmerksamkeit als bisher geschehen ist, zugewendet wird oder werden kann, so lange also ihre Existenz lediglich von dem Urtheile, das ein grossentheils incompetentes Publikum über ihre Befähigung fällt und von der Beförderung der fast einzig materiellen Zwecke dieses Publikums abhängig bleibt."

Wahre und Brauchbare der synthetischen und der analytischen Methode enthält, für den sämmtlichen Unterricht geltend machen konnte.

Alles, was ich seit 1836 über und für die Schulen geschrieben, ist aus dem Bestreben hervorgegangen, eine oder mehrere dieser Ansichten zur Anerkennung und Wirklichkeit zu bringen. So lange aber eine Ansicht noch um Anerkennung kämpfen muss, kann sie nicht rein auftreten, sie muss mit allerlei polemischen Zuthaten angethan sein, Kriegslisten gebrauchen u. s. w. Diess ist einerseits ein Nachtheil, aber was lässt sich thun? Man kann sich seine Lage nicht machen, man muss sie annehmen wie sie ist.

Das habe ich bei meinen französischen Schulbüchern gethan.

Die sog. Humanisten schätzen in der Regel die neueren Sprachen gering; * eine französische oder englische Grammatik (eine deutsche gilt nachgerade schon ein klein wenig mehr) — mein Gott, wer hat Zeit, so ein Ding auch nur anzusehen? Da dachte ich nun, wie wäre es, wenn man den Herren einmal Bücher vorlegte, vor denen sie Respect haben müssen? Beim seligen Spilleke, der freilich ein ganzer Mensch und Pädagog war, kein blosser sog. Humanist, gelang mir das mit dem Tableau anthologique; so oft ich zu ihm kam, reichte er mir einen langen Zettel hin, worauf er die Wörter und Redensarten notirt hatte, die er nicht verstanden; er hat, glaub' ich, die neun und neunzig Bogen ganz durchgelesen. Mit dem Französischen Sprachbuch habe ich bei mehreren gewiegten Philologen ähnliche erfreuliche Erfahrungen gemacht: „Ja, wenn das Französische so gelehrt wird, dann wollen wir es loben," hiess es; ein Gymnasialdirector — ich darf ihn nicht nennen, um die Ordinarien der Unter- und Ober-Tertia seines Gymnasiums nicht zu verletzen — schrieb mir: Seitdem die Tertianer in Ihrem Sprachbuche die Lehre vom Satzgefüge durchgearbeitet, geht es mit dem Lateinischen viel besser, namentlich mit den Modis

* Natürlich folgen die Gymnasiasten den Lehrern; man weiss, wie sie den französischen Unterricht benutzen. (Ich selber erinnere mich recht gut, dass ich in der Secunda des Düsseldorfer Gymnasiums fast regelmässig die französischen Stunden versäumt habe. Und ich war sicherlich kein unfleissiger Schüler.) Die Lehrer der neueren Sprachen an den Gymnasien rächen sich aber für die Unbill, die sie erleiden. Diese Rache besteht darin, dass sie die Disciplin verderben, darin wenigstens zeigen sie Methode. „Denn alle Schuld rächt sich auf Erden."

und den Conjunctionen; ein anderer hat das Elementarwerk eingeführt, weil es ihm gar zu wohl gefiel, dass bei avant de (La conscience nous avertit en ami avant de nous punir en juge, S. 292. N. A.) in einer Note an das *Πρὸ τοῦ* c. Inf. und bei pour (weil) c. Inf. an das *διὰ τὸ* c. Inf. erinnert wird.

Auf die Lehrer war bei dem Französischen Sprachbuche in doppelter Richtung Rücksicht zu nehmen. Wer sind die Lehrer, auf die ich rechnen durfte? Zunächst nicht die maîtres de langue: lasst die Todten ihre Todten begraben; auch nicht die gelehrten und erfahrenen Männer, welche die Sache vielleicht besser verstehen als ich. Ich dachte an die Gymnasiallehrer, welche auf der Akademie classische Philologie und Geschichte studirt, sich auch im Französischen umgesehen und neben andern Stunden auch französische übernommen haben. Ich dachte ebenfalls an die Lehrer h. Bürgerschulen, welche auf der Schule eine classische Bildung genossen, dann Mathematik und Naturwissenschaften studirt, vielleicht eine Reise nach Paris gemacht und nun den französischen Unterricht an ihrer Schule ganz oder theilweise übernommen haben. Endlich dachte ich, doch mehr beiläufig, an die strebsamen Männer, welche sich in Süddeutschland und in der Schweiz aus der Volksschule an eine Real- oder Secundarschule hinaufgearbeitet haben und nun Französisch lehren.

Das Sachliche machte die erste Rücksicht nöthig. Schon in dem ersten, dem logischen Theile der Grammatik, stimme ich mit meinen Vorgängern nicht ganz überein; die Syntax hat bei mir eine ganz neue Gestalt. * So ist auch in der Formenlehre Vieles neu. Hätte ich nun gleichzeitig mit dem Elementarwerke ein Lehrbuch für die höhere Stufe herausgeben können, so hätte der Lehrer auf dasselbe verwiesen werden und das Sprachbuch kürzer werden mögen; ich konnte aber nicht. Dazu kam die Rücksicht auf

* Hr. Dr. *Becker* schrieb mir damals: „Es ist in dem Sprachunterricht überhaupt ein grosser Fortschritt dadurch gewonnen, dass Sie die französische Grammatik so durchgreifend und in solcher Klarheit in das grammatische System aufgenommen haben“ u. s. w. Sollte das Sprachbuch eine dritte Auflage erleben, so denke ich dem verehrten Manne für die neue Bearbeitung seines „Organismus“ meinen Dank durch gewissenhafte Berücksichtigung des darin gegebenen Neuen zu beweisen. — Lehrer, welche meine Sprachbücher gebrauchen und das Beckers'che System noch nicht kennen, möchte ich bitten, es zu studiren. Ich weiche zwar in manchen und in einigen wesentlichen Punkten davon ab, indess ist es mein Ausgangspunkt, und es ist immer gerathen, dem Fluss bis an die Quelle nachzugehen.

das Methodische. Das Sprachbuch sollte den Lehrgang vorzeichnen, es sollte ein Beispiel von der Anwendung der genetischen Methode auf der Elementarstufe sein: diess brachte mit sich, dass ich nicht, wie in dem deutschen Sprachbuche, nur das Ergebniss, gewissermassen den Niederschlag des Unterrichts gab, ich musste so zu sagen den Unterricht selbst aufschreiben. Daher das Populäre, das Manchem vielleicht zu breit, zu platt erscheint.

Diese Rücksichten auf die Humanisten und auf die Lehrer brachten es dann von selbst mit, dass das Sprachbuch als Schulbuch für die elementarische Stufe dadurch etwas an seiner Brauchbarkeit verlor, dass es zugleich für die mittlere Stufe brauchbar wurde. Kommt es zu einer dritten Auflage, so soll es diese doppelte Brauchbarkeit verlieren, es soll reines Elementarwerk werden. Den darin aufgehäuften Stoff an Sätzen kann ich zwar auch dann nicht, wie Hr. R. verlangt, auf ein Zehntel reduciren, aber auf die Hälfte. Jetzt ist des Stoffes in der That von Lection 21 an zu viel da. Auf einen Tadel, den Hr. R. vorbringt, dass nämlich hier und da einem Satze die Uebersetzung beigefügt sei, habe ich einfach zu erwiedern, dass diess geschehen ist, weil ich keinen Lehrer vor den Schülern in Verlegenheit bringen möchte. Nicht jeder Lehrer hat den ganzen französischen Sprachschatz im Gedächtnisse, und in meinem Buche kommt gar viel französisches Französisch vor.

Ich kann jetzt auf Hrn. R's Frage antworten, ob für jede der vier Sprachen, welche im Gymnasium zu lernen sind, ein so ausführlicher und anschaulicher Elementarcursus in meinem Plane liege. So ausführlich nicht: der griechische Elementarcurs muss in einem Jahre (in Quarta), der englische in einem Semester, jener bei 8—9, dieser bei 5 wöchentlichen Stunden absolvirt werden können. So anschaulich — ja und nein. Die Anschauung der Verhältnisse, die der Sprache überhaupt angehören, ist beim Beginn des Griechischen vorhanden, und braucht nicht mehr unter besonderen Veranstaltungen erst erzeugt zu werden; die Anschauung aber von dem Gebrauche, den das Griechische und das Englische von den Wort- und Satzformen macht, die Anschauung von der Bedeutung der Vocabeln, Phrasen und Idiotismen ist nicht vorhanden, und diese muss allerdings erzeugt werden, nur geht es schneller als bei der ersten und bei der zweiten fremden Sprache, weil die Schüler an diesen schon Sprachsinn gewonnen haben, auch etwas älter sind. Der Sprung von der Propädeutik

zu dem mehr systematischen grammatisch-onomatischen Unterrichte in den beiden mittleren Classen macht sich von selber und ist die Sache so einfach, als Münzsorten zu scheiden, wenn man erst welche hat. Nicht das unterscheidet die elementarische Stufe von der mittleren, dass dort dem Schüler kein Abstrahiren zugemuthet werde (S. 320—321), da vielmehr das Abstractionsvermögen die nächste Bedingung zum verständigen Erlernen einer fremden Sprache ist, sondern das ists: auf der elementarischen Stufe werden die Vorstellungen (Vorstellung ist Abstraction) durch Anschauung aus dem concreten Stoffe gewonnen; auf der mittleren werden sie als vorhanden vorausgesetzt und es wird mit ihnen operirt. Meine Elementarmethode ist der feste Unterbau, der bis dahin dem Unterricht in fremden Sprachen gefehlt hat. Der Sprach- und Litteraturunterricht nach der bisherigen Weise lässt auch in den mittleren und oberen Classen noch Manches zu wünschen übrig — woran zum guten Theile der perverse Unterricht in den drei unteren Classen Schuld ist, — bei ihm kann aber, wenigstens für das Lateinische und Griechische, von keiner Radical-Reform die Rede sein. Die thönernen Füsse durch solidere zu ersetzen, das war das Nöthigste.

Hr. R. sagt S. 312: „Wer sich so zuversichtlich und unumwunden, wie Hr. M., über die Vorzüglichkeit seiner Methode" [sagen wir lieber: der genetischen] „ausspricht, von dem dürfen wir ohne Anmassung verlangen, dass er die Hauptgrundsätze und den Gang derselben nicht in vereinzelten vagen Andeutungen, sondern mit Bestimmtheit und der erforderlichen Ausführlichkeit im Zusammenhange darlege, und sich nicht begnüge, Alles, was über jene Andeutungen hinausgeht, von dem Begriffe der Methode auszuschliessen und für Manier zu erklären, welche dem Lehrer zu überlassen sei." Ich muss es nun abwarten, inwiefern Hr. R. durch diese Bemerkungen zufrieden gestellt ist. Allerdings sind dieselben nur Nachträge und Erläuterungen zu dem, was ich früher geschrieben; während jenes sich mehr auf das Allgemeine der Methode beschränkte, habe ich hier über das Besondere derselben aufzuklären gesucht — über das Einzelne kann ich gar nicht schreiben, weil ich in der That da nichts als meine individuelle Manier mitzutheilen hätte. Dass ich über die genetische Methode auf der mittleren und der oberen Stufe noch zurückhalte, dass ich überhaupt nicht bereits ein systematisches Buch von anderthalb oder zwei Alphabet über den Sprachunter-

richt habe erscheinen lassen — das muss man mir zu gute halten. Besser ein ganzes Halbe, als ein halbes Ganze.

Den geneigten Leser bitte ich, diesen Bemerkungen ihr Formloses nachzusehen. Es sollten aber Bemerkungen zu Hrn. R's Kritik sein, und da musste sich der Glossator nach dem Texte richten.

Dem verehrten Verfasser des „Vorschlages“ noch einmal meinen doppelten Dank, sowohl für die Prüfung, die er meinen Bestrebungen unterworfen, als für die edle Humanität, mit der er das gethan hat. Den Lehrern, welche meine Schulbücher gebrauchen oder auf verwandten Gebieten meine didaktischen Ansichten mehr oder minder berücksichtigen, will ich mich dadurch erkenntlich zu bezeigen suchen, dass ich unablässig an der Ausbildung der genetischen Methode fortarbeite.

Aarau, 7—18. Juni.

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Hand-, Lehr- und Lernbücher.

I.

Elementargrammatik der lateinischen Sprache, nebst eingereihten lateinischen und deutschen Uebersetzungsaufgaben und den dazu gehörigen Wörterverzeichnissen von Dr. *Raphael Kühner*, Conrector an dem Lyceum zu Hannover. Erste Abtheilung für die unteren Classen. Hannover, Hahn 1841. (XII, 305 S. gr. 8.) *

Der Hr. Verf., welcher bald nach dem Erscheinen der Deinhardt'schen Schrift: „Der Gymnasialunterricht" durch das darin pag. 195 sq. über die Methode des Sprachunterrichts Gesagte angeregt, eine Elementargrammatik der griechischen Sprache herausgab, um dadurch einem dringenden Bedürfnisse abzuhelfen, hat im Wesentlichen nach denselben Grundsätzen obige Grammatik geschrieben. Dass Gang und Einrichtung jener griechischen Elementargrammatik aber den Anforderungen der Elementarmethode, welche Deinhardt schon, obgleich nur mangelhaft, bezeichnet, nur unvollständig und annäherungsweise entspreche, hat der Hr. Redacteur dieser Zeitschrift, der für die Ausbildung und Verbreitung der eigentlichen Elementarmethode so vielfach gestrebt und gewirkt und ein Muster eines ihr entsprechenden Elementarbuchs in seinem französischen Elementarwerke gegeben hat,** in mehreren Abhandlungen und Kritiken nachgewiesen. ***

* Ich habe im Prospect der Revue versprochen, dass ich als Herausgeber keine Rücksicht auf mich als Mitarbeiter nehmen wolle. Die Leser werden sich erinnern, dass ich Aufsätze mitgetheilt habe, in denen Ansichten, die mir als wahr feststehen, entschieden negirt wurden. Man wolle es darum nicht lächerlich finden, sondern es vielmehr für ein Zeichen vollkommener Unbefangenheit halten, wenn auch diese Anzeige aufgenommen wird, deren Verfasser — ein norddeutscher Gymnasiallehrer — sich als entschiedenen Freund meiner Bestrebungen für Ausbildung der genetischen Methode darstellt. D. H.

** Ueber die Mängel meines Französischen Sprachbuches in seiner dermaligen Gestalt habe ich in den Bemerkk. zu Hrn. Dr. Ruthardts Kritik und in der Vorrede der neuen Auflage offen meine Meinung gesagt. D. H.

*** So viel ich weiss, habe ich über Kühners Grammatiken in specie

Der Hr. Verf. wird sich davon auch selbst überzeugen, wenn er neben dem, was Hr. Dr. Mager über die Elementarmethode des Sprachunterrichts geschrieben hat, sich einmal bei den, von den Philologen leider zu wenig beachteten, eigentlichen Elementarlehrern über das Wesen der Elementarmethode überhaupt Raths erholt und von den vielen nur die Schriften von Diesterweg (Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik und Diesterwegs Wegweiser Bd. I. p. 130 sq.) liest. Er wird sich dann auch selbst überzeugen, dass diese lateinische Elementargrammatik, die wir zum grössten Theile mit Schülern durchgemacht haben, gleichfalls hinter den Anforderungen der Elementarmethode weit zurückbleibt. Es ist nicht unser Zweck, dieses Urtheil durch das ganze Buch hindurch auszuführen und zu erhärten, nur auf einige Hauptmängel, die wir uns neben vielen andern beim Gebrauche desselben angemerkt haben, wollen wir hier aufmerksam machen.

Die Ansicht, welche der Hr. Verf. pag. IV ausspricht, dass eine systematische Folge der syntaktischen Regeln für das zarte Knabenalter ganz unangemessen sein würde, daher er dieselben so anordnet, wie es die Formenlehre mit sich bringt, ist irrig, falsch und widerspricht den didaktischen Regeln: Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichtern zum Schwereren fort; welche alle befolgt werden, wenn man wie Mager in seinem französischen Elementarwerke es gethan, den Sprachstoff streng nach syntaktischen Rücksichten ordnet und vom prädicativen Satzverhältnisse aus nach und nach zum attributiven, objectiven und adverbialen und so weiter zum Satzgefüge fortschreitet. Hiedurch allein wird ein guter Erfolg des Unterrichts gesichert, weil es in den Schülern das Bewusstsein eines stetigen Fortschritts hervorruft und somit Freudigkeit am Lernen erregt. Statt der Beispiele aus unserer Erfahrung verweisen wir auf die Aeusserung des Knaben, welche Hr. Dr. Mager in seiner Bürgerschule p. 137 Anm. anführt.

Doch selbst in dem Falle, dass des Verfs. Ansicht begründet wäre, können wir die Anordnung der syntaktischen Regeln desselben nicht billigen und können nicht begreifen, wie gerade die Formenlehre es an die Hand gibt, dass bei der 1. Declin.

---

nicht geurtheilt; die zur Recension eingelaufenen Exemplare sind seiner Zeit verschickt worden und ich erwarte die Recensionen. Hoffentlich werden mich die betreffenden Herren nicht mehr lange warten lassen. D. H.

esse c. Dativ = haben, bei der 2. dignus und indignus, bei der 3. (§. 23 u. 24.) der Genitiv. possess. und qualitativus schon vorkommt, Regeln, welche wir für den Knaben an diesen Stellen desshalb für unpassend halten müssen, weil sie Eigenthümlichkeiten der lateinischen Sprache berühren, zu deren Auffassung der Knabe an den Stellen noch nicht befähigt ist. Doch das bewusste Auffassen der Regeln von Seiten der Schüler will der Verf. auch nicht, nur können wir es nicht billigen, dass er pag. V behauptet, dass die Syntax in der untersten Classe nur eine untergeordnete Stelle einnehme und es genüge, wenn der Schüler sie durchliest und der Lehrer sie, wo es Noth thue, erkläre und die eigentliche Erlernung (soll gewiss heissen: ein bewusstes Aufnehmen und Anwenden) der syntaktischen Regeln erst in die folgende Classe gehöre. Daher denn auch die Erscheinung, dass die Regeln allerdings dastehen, aber weder in den lateinischen noch in den deutschen Aufgaben durch eine Masse von Beispielen zur gehörigen lebendigen Anschauung gebracht werden,* oder dass, wie es pag. 38, 39, 45 und sonst der Fall ist, die Regeln über den Aufgaben aus dem Deutschen ins Lateinische stehen, in diesen angewendet werden, ohne dass deren Anwendung vorher an lateinischen Beispielen geschieht, was aber der Hauptregel der Elementarmethode:** „Unterrichte anschaulich," geradezu widerspricht. Ueberall tritt es zu deutlich hervor, dass dem Hrn. Verf. Einprägung der Flexionsformen Hauptsache ist, daher auch in den deutschen Aufgaben häufig, ja fast in der Regel solche Beispiele, die von den lateinischen nur in einer einzigen Casusform abweichen, so dass der Schüler z. B. statt des Acc. Plur. nur den Acc. Singl. zu setzen hat, das übrige mechanisch nachbeten kann. Das bildet aber zu Maschinen, nicht zu freier selbständiger Geistesthätigkeit, der Schüler wird dressirt, nicht unterrichtet.

Während der Hr. Verf. eine systematische Folge der syntaktischen Regeln für unangemessen hält, scheut er sich nicht von pag. 14 an fast bei jeder Aufgabe dem zarten Alter zuzumuthen, sich meist nur an einem Beispiele die Construction irgend eines Verbs oder Adjectivs einzuprägen. Die Wörter

* So sind bei der Regel über dignus und indignus nur 2 lat. und nur Ein deutsches Beispiel!

** Wir bitten den Hrn. Verf. hierüber Diesterwegs kräftige, aber wahre Worte im Wegweiser I, p. 133 nachzulesen.

abstineo c. Abl., studiosus c. gen., avidus c. gen., plenus; studeo, consto, careo, confido etc. folgen schnell nach einander. Auch andere Regeln, wie der doppelte Accus. bei reddere, Abl. der Zeit etc. kommen zur Anwendung, während alle Regeln, die es zusammenfassen, erst später vorkommen. Durch dieses Verfahren wird aber der pag. VI als streng beobachtet angeführte Grundsatz, nie etwas noch nicht Erlerntes und Begriffenes zu antizipiren, gänzlich aus den Augen gesetzt. Auch bei der Formenlehre ist er öfter dadurch verletzt, dass Abweichungen von den Genusregeln der 3. Declin. von pag. 27 an vorkommen, während die Regel erst p. 42 vorkömmt; ferner finden sich Comparative, ohne dass dem Schüler diese Bildung bekannt ist. — Wollen wir diesen Grundsatz ausdehnen, so ist er auch bei den Forderungen, die Hr. Dr. Mager in Beziehung auf die Stufenfolge im Gebrauch der Wörter, dass erst die Stammwörter, dann die abgeleiteten und zusammengesetzten vorkommen müssen, zu beobachten, doch davon findet sich im ganzen Buche keine Spur.

In mehreren Parthieen der Formenlehre muthet der Hr. Verf. den Anfängern zu viel zu, wenn er alle Abweichungen, Ausnahmen und Unregelmässigkeiten anführt und in den Beispielen zur Anwendung bringt. — Viele dieser Formen, wie die gen. nummum, ingeni, echus, Neocli kommen dem Schüler erst später bei der Lectüre vor und können da passend erklärt und eingeprägt werden. Zu viel Material, was das Gedächtniss der Schüler unnütz belastet, haben in dieser Beziehung die §. 23. und 24., §. 28., §. 32. Eben so ist es zu viel, wenn schon der Anfänger sich bei jeder Conjugation fast sämmtliche in ihrer Formation abweichende Verba und bei den Genusregeln sämmtliche Ausnahmen einprägen soll. Das ist zu grosse Gründlichkeit, aber mit Recht sagt Diesterweg I. p. 132: „dass zu grosse Gründlichkeit das Grab eines guten Unterrichts sei;“ was Mager mit seinem Ausspruche Bürgerschule p. 129: „Es gibt keinen grössern Feind der Gründlichkeit, als Gründlichkeit zur Unzeit,“ ebenfalls sagen will.

Lehrbuch der Spanischen Sprache für Alle, welche Deutsch oder Französisch verstehen, von *Charles Pompée* etc. Bremen, Schünemann, 1840.

Bei der nur kleinen Anzahl Spanischer Sprachlehren für Deutsche, von denen bis jetzt keine uns bekannte den Anforderungen an eine Schulgrammatik genügend entspricht, wäre es

gewiss nicht überflüssig, wenn eine gute Spanische Sprachlehre herausgegeben würde, besonders da sich seit einigen Jahren mehr Sinn für spanische Sprache und Litteratur in Deutschland zeigt. Im vorigen Jahre erschien obiges sogen. Lehrbuch, jedoch müssen wir gestehen, dass es sich uns nach genauerer Prüfung als die elendeste Arbeit, die je in dieser Art erschienen ist, bewies.

Die neue Eintheilung der Redetheile beruht auf einem Princip, welches sich entschuldigen liesse, wenn Consequenz darin wäre, aber mehrere Wörter stehen unter zwei Classen zugleich; so stehen z. B. die Cardinalzahlen unter der Benennung: zählende Artikel S. 81 und die Ordinalzahlen als Zahl anzeigende Adjective S. 95, beide stehen wieder als Zahl-Adjective S. 101. — Die S. 114 aufgeführten fragenden und ausrufenden Fürwörter stehen S. 81 schon als fragende und ausrufende Artikel; — so stehen auch S. 81 die Pronomina demonstrativa als hinweisende Artikel, während sie S. 111 wieder hinweisende Fürwörter genannt werden.

Die neue Benennung der Zeiten in der Conjugation der Verba ist ebenfalls auf einen vielleicht zu rechtfertigenden Grundsatz basirt, warum aber das Praeteritum perfectum durch die ganze Grammatik Pasado de epoca, und nicht wenigstens richtig Spanisch Pasado de época genannt wird, ist uns eben so unerklärlich, als die (ausser auf jenem Worte) von S. 1—143 theils fehlenden, theils fehlerhaft gesetzten circa 55 Accente. Viele davon wiederholen sich so oft, dass man nicht umhin kann, sich über die Unwissenheit des Correctors zu wundern, da er die erste und dritte Pers. Sing. des Praet. perf. vieler unregelmässiger Verba hat fehlerhaft stehen lassen können, selbst da, wo sie als Conjugation zur Belehrung des Schülers stehen, so finden wir z. B. vinó, tuvé, tuvó, dijó, estuvé, estuvó, pusé, hizó und A. für vino, tuve, tuvo, dijo, estuve, estuvo, puse, hizo.

Dass der Verfasser durchaus den Charakter der spanischen Sprache nicht kennt, beweist:

S. 103: es tan jóven que yo — statt como yo.

S. 104: muy mas docto — „ mucho mas docto.

S. 127: yo era escribiendo — „ staba escribiendo,

und viele Andere, die aufzuführen einen Band erfordern würden, daher nur zur Probe die Correctur der Seite 82, wo steht:

„c) der männliche Artikel el steht statt des weiblichen

la vor weiblichen Hauptwörtern, wenn dieselben mit dem Vocal a anfangen und endigen.

Ex. el agua, el águila, el ave“ (S. 90 steht la áquila). Jeder wird gleich einsehen, dass entweder die Regel oder das dritte Beispiel (da es sich nicht auf a endigt) falsch ist. Ersteres ist der Fall, denn es muss heissen:

Der männliche Artikel el steht statt des weiblichen la vor weiblichen Hauptwörtern, wenn dieselben mit einem betonten a anfangen.

Ferner: „e) die Artikel tal und cual weichen im Femininum nicht ab, wie auch die zählenden von 2 bis 101 nicht. Doch nehmen die erstern im Plural es an, und die letztern tragen den Begriff der Mehrheit schon in sich.

Diess muss heissen: die zählenden Artikel haben nur für die Einheit (uno, una) und für die Mehrzahl der Hunderte (doscientos, doscientas; quinientos, quinientas etc.) für das Femininum eine abweichende Form, und obgleich die andern den Begriff der Mehrheit schon in sich tragen, so können doch die, welche sich nicht auf s oder z endigen, nach der allgemeinen Regel einen Plural bilden, wie z. B. in den Phrasen:

contar por cincos, nueves etc.

Ferner: „f) cada, jeder, bleibt unverändert in allen Geschlechtern und Zahlen.“

Diess sollte heissen: cada hat für beide Geschlechter nur eine Form, wird aber nur im Singular gebraucht.

Man sieht leicht, dass nach der Correctur dieser einen Seite es nicht wohl thunlich ist, das ganze Werk zu corrigiren. Hr. Pompée hätte sich, bevor er sein Machwerk in die Druckerei schickte, an das erinnern sollen, was der Baccalaureus Carasco dem sinnreichen Junker über das bedenkliche Wagestück des Druckenlassens sagt.

II.

C. F. Naegelsbach, die Homerische Theologie, in ihrem Zusammenhang dargestellt. Nürnberg bei Stein, 1840.

Unter den Schriften, welche in neuerer Zeit auf dem Gebiete der Philologie Anerkennung fanden, weil sie dieselbe verdienten, ist die vorliegende unstreitig eine der ausgezeichnetsten. Sie hat bereits Vorhandenes auf treffliche Weise verarbeitet, manche neue Resultate durch glückliche und einfache Combinationen gefunden, und steht zwar nach ihrem wahren Standpunkte ganz

ausser und über dem Werke, das ihren Gegenstand bildet, aber ohne dass dieses die sonst gewöhnlichen Nachtheile mit sich führte, weil sie zugleich ganz in diesem Werke steht. Wenn gleich auch schon Andere angefangen haben, Gesammtübersichten über die Weltanschauung dieses oder jenes alten Schriftstellers, z. B. des Herodotos oder Tacitus zu liefern, so muss man doch gestehen, dass das bisher Geleistete kaum eine entfernte Vergleichung mit Hrn. Nägelsbachs Arbeit aushält. Die Philologie an sich ist durch dasselbe wahrhaft bereichert worden, wie denn dieses Urtheil von allen Seiten aus nur bestätigt wird.

Indessen sind die wenigsten Freunde der Philologie zugleich Philologen vom Fache, da die letzteren besonders in einigen Theilen Süddeutschlands noch gar keinen eigenen Stand bilden, sondern sich an die übrigen Facultäten, besonders die der Theologie anlehnen. Und gerade das Verhältniss des vorliegenden Buches zu der letzteren gibt ihm in dem gegenwärtigen Augenblicke einen besonderen Werth, sofern es von einer Seite aus, da man in dem grossen Kampfe der Gegenwart nur auf die andere Schlachtlinie Verstärkungen anrücken zu sehen gewohnt war, nun vielmehr an dem Beispiele des grössten antiken Dichters nachweist, wie auch im Alterthum ein Suchen nach Gott sich überall zeigt, aber ein Suchen, bei dem das Sehnen grösser war, als die Befriedigung, die erst durch Christus als Gnade, nicht als eigene Errungenschaft der Menschheit zu Theil wurde, und wie eben darum die neuern Umwerfungsversuche der Kritik als ein monströser Frevel auch gegen das Alterthum erscheinen, sofern sie sich bemühen, das menschliche Geschlecht in die tantalische Qual eines ewigen Suchens ohne Finden zurückzuwerfen. Diese positiv christliche Seite des vorliegenden Werkes empfiehlt es in der That auch dem Studium des Theologen als solchen auf das Eindringlichste und ist geeignet, manchem edlen und strebenden Jünglinge einen bedeutsamen Wink, gleichsam einen Ariadnefaden in die Hand zu geben, der ihn aus den Wirren des wissenschaftlichen Labyrinthes an das wahre Tageslicht zurückführt, wenn er anders ihn gebrauchen will.

Mit dem Angedeuteten hängt eine dritte wichtige Seite der „homerischen Theologie“ zusammen, nämlich die pädagogische, auf welche Ref., wenn auch in wenigen Worten, doch um so nachdrücklicher aufmerksam machen möchte, als dieselbe

bisher in anderen Anzeigen noch weniger, oder gar nicht berührt scheint. Der Mensch hat nur Eine Seele, und verlangt daher auch in seinem Denken nach Einheit. Dass aber die Grundansichten des Alterthums in ihrem innersten Keime von denen der christlich-germanischen Zeit verschiedene sind, bedarf keines weitern Beweises. Eben desshalb aber widerspricht es der höchsten Aufgabe der höheren Lehranstalten, wenn sie ihre Zöglinge, wie freilich oft genug geschieht, von jenem Zwiespalte etwa dadurch frei zu erhalten suchen, dass ihnen das positiv christliche Element so ziemlich ganz ausser dem Gesichtskreise gehalten und Christus der Laune und den Usurpationsbefürchtungen des römischen Landpflegers in den deutschen Gymnasien immer aufs neue zum Opfer gebracht wird. Nicht minder fehlerhaft ist es, wenn zwar das classische und christliche Element in ihrer Schärfe entwickelt werden, aber der hieraus nicht nur in den Lehrobjecten, sondern auch in den lernenden Subjecten naturgemäss hervorgehende Zwiespalt, der in den letzteren nur auf eine unangenehme und störende Weise empfunden werden kann, keine Erledigung und keine Vermittlung findet. Letzteres muss er und letzteres kann er, wie Herr N. nicht sowohl in als durch sein Buch aufs evidenteste bewiesen hat. Auf diese Weise behandelt kommt in die Lectüre der classischen Litteratur neben dem Unterrichte in andern Fächern, namentlich dem vielbesprochenen in der Religion, ein festes und sicheres Centrum, und die Bildungsanstalten gewinnen, was ihnen am meisten gebricht. Für diese Leistung, für dieses gegebene Beispiel spricht Ref. (und gewiss im Namen vieler wohlmeinenden Pädagogen) dem Verf. seinen gefühltesten Dank aus und der gen. Leser hat nicht nöthig, diess für gemeines Recensentenlob zu halten; denn Hr. Nägelsbach hat vor einigen Jahren die der Tendenz nach völlig mit ihm übereinstimmenden Schriften des Ref. nach allem Anschein so oberflächlich gelesen, so völlig missverstanden und demgemäss in den Münchner Anzeigen verunstaltet, dass besagter Ref. keineswegs sich in dem Falle befindet, ihm erhaltene Complimente heimgeben zu müssen.

Was einzelne Punkte des Buches betrifft, so werden, wie immer, freilich manche Gelehrte da und dort über Untergeordnetes verschiedener Ansicht sein. Solcherlei aufzutreiben, verbietet uns der Raum, wie es uns denn auch an der nöthigen Lust gebricht zu solcher Kleinmünzerei. Dagegen findet sich

in dem Werke ein Excurs eingeschaltet, der unbeschadet des Ganzen entbehrlich gewesen wäre, und dessen Einfügung eben desshalb beweist, dass Hr. N. gerade hier wesentlich neue und wichtige Resultate zu geben hofft. Dagegen scheint dem Ref. gerade dieser Excurs die grösste Inconsequenz und Unwahrheit in dem ganzen Buche zu enthalten. Er betrifft die Sage von Proteus und Eidothea, mit welcher Atlas und Kalypso zusammengenommen und parallel gestellt, ja der folgenden Deutung nach identificirt wird. Wir bitten nachzulesen Od. δ. 365—570 und Nägelsb. p. 80—84. Der kurze Inhalt seiner Auslegung ist folgender. Proteus und Eidothea sind Bild der phönikischen Schifffahrt. Das Prädicat: θαλασσης πασης βενθεα οιδεν schreibt aber Homer auch dem Atlas, wie dem Proteus, zu. Auch Atlas ist Bild dieser Schifffahrt. Er ist nach Hermann „der duldende Mann," der im Westen wohnt, εχει δε τε κιονας αυτος, d. h. „und die Säulen des Hercules, den Ausgang in den grossen Ocean allein hat, oder besitzt," aber Vater der Kalypso ist, d. h. andern Völkern seine Handelswege und Factoreien im Westen verbirgt — zudem ein ὀλοοφρων, „Teufelskerl" ist, der Alles wagt. Diess wird auch bestätigt durch spätere Sagen, wornach Atlas Vater der Plejaden, Wächter der Hesperiden, d. h. Schätze im Westen, der Astronomie kundig ist etc. und nur von dem tyrischen Herakles abgelöst wird, der am weitesten umherkam und Bild des phönikischen Volkes ist. — Diesem Atlas mit Kalypso im Westen entspricht nun Proteus und Eidothea im Osten, wo Proteus auch Säulen hat, von denen Virg. Aen. XI, 262 bemerkenswerth ist, dass von Proteus keine Verwandtschaft angegeben wird etc.

Soweit in Kürze Hrn. N.'s Ansichten, die für den ersten Anblick überraschend und plausibel genug scheinen, bei näherer Betrachtung aber kaum haltbar sein dürften. Schicken wir die Velites unserer Gegengründe voran! Bei Atlas wird auf spätere Sagen ein Gewicht gelegt, aber auch auf solche, welche nicht hieher gehören. Wenn es eine Bedeutung haben soll, dass Atlas, Bild der phönikischen Schifffahrt, Vater der Plejaden ist, so können letztere nur von πλεω abgeleitet und für Schiffersterne erklärt werden. * Dagegen hat Müller in seiner Schrift: Orchomenos nachgewiesen und auch Nitzsch die Ansicht ange-

* Wie Hr. N. auch erklärt.

nommen, dass die Plejaden zu der Sage von dem Jäger Orion gehören, der auch noch als Sternbild am Himmel sein Revier um sich hat, einen αρκτος, der auf ihn lauert, Eber (Υαδας, suculos), einen Flug Tauben (πελειαδας, per syncopen πλειαδας) etc. Hiemit erscheint die Berufung auf jene alten Sagen bereits theilweise wenigstens zweifelhaft. Indessen geben wir gerne zu, dass auch nach diesem und etwa noch einigen andern kleinen Abzügen immerhin noch genug von der ganzen Argumentation übrig bleibt, um zu zeigen, dass Proteus und Eidothea, Atlas und Kalypso als Bild des phönikischen Volkes aufgefasst werden könnten, wenn ein Dichter diesen Gebrauch von ihnen machen wollte. Aber die Frage ist: ob Homer dieses wirklich that? Hr. N. setzt diess zwar voraus, muss aber eben die falsche Krähe mit fremden Federn schmücken. Denn in Homer selbst findet sich von einer Beziehung der beiden mythologischen Paare zu den Phönikern auch nicht eine Spur. Eben so wenig von ihrer Zusammengehörigkeit, von den Säulen des Proteus, von dem Verhältniss zu Hercules und der ganzen Masse von Sagen, die angeführt werden, um das Unwahrscheinliche wahrscheinlich zu machen. Niemand hat besser, als Hr. N. selbst, nachgewiesen, dass Homer ein klarer Dichter sei, der sich durch sich und aus sich selbst erklärt; denn auf diesem völlig richtigen Satze ruht sein ganzes übriges Buch; und hier plötzlich sollte man so vielen fremden Apparat nöthig haben, um zu merken, was Homer eigentlich meine? Diess ist offenbar eine Inconsequenz, die ich a priori dem Ausleger beimesse. Denn von Homer denke ich zu hoch, als dass ich sie ihm zutrauen dürfte. Aber nicht genug! Eine Menge weiterer Fragen reihen sich nun von selbst an, deren wir nur einige berühren. Nach Hrn. N.'s Darstellung ist offenbar Atlas die Hauptperson und Kalypso ihm untergeordnet; ist in der Odyssee die Wichtigkeit beider nicht gerade die entgegengesetzte? Wenn Kalypso die verborgenen Factorien der Phöniker im westlichen Weltmeer bezeichnet, so wird also der εξωκεανισμος des Odysseus angenommen; wie verhält sich diess zu den neuesten Resultaten der Forschung, wonach Ogygia nur im einfachen Nordwesten von Ithaka gelegen sein kann? Und warum denn lässt Homer, der doch gewiss keine Bezeichnung adoptirte, ohne sie wenigstens einigermassen zu verstehen, seinen Helden nicht wenigstens Einiges von den Merkwürdigkeiten der tyrischen Factoreien auf Scheria erzählen, abgesehen davon, dass die Menschenleerheit

Ogygia gar wenig zu der lebendigen Bewegung eines Handelsplatzes sich schickt?* Diese und noch mehrere Punkte wird man, wie gesagt, von dem Standpunkte des fraglichen Erklärungsversuchs aus, ohne Zweifel unaufgelöst lassen. Man muss aber noch weiter gehen und sogar abläugnen, was Schwarz auf Weiss geschrieben steht. So soll z. B. Proteus dem Menelaus „durchaus nichts anderes gesagt haben, als was ein weitgereister Schiffer berichten kann!“ Und doch weissagt er demselben von seinem späteren Lebensschicksal in grosser Ausführlichkeit (Od. δ. 561—569) und in einer Weise, die ganz den Verlauf der menschlichen Dinge übersteigt, und Kenntniss des geheimen Götterwillens voraussetzt, während ein Schiffer doch nur Vergangenes und Menschliches, nicht aber Künftiges und Göttliches berichten kann.

Ohne in weitere Erörterungen des Einzelnen einzugehen, ist durch das Gesagte gewiss so viel erhärtet, dass Hr. N.'s Ansicht die fragliche Sache noch keineswegs definitiv entschieden hat und einer weiteren Hypothese immerhin noch Raum genug lässt. Eine solche erlaubt sich Ref. in Kürze zu entwickeln.

Vor Allem trennt er Kalypso, und Atlas, Proteus und Eidothea von einander, da auch Homer sie nie und nirgends in Zusammenhang bringt. Was nun zunächst Proteus betrifft, so ist er ποσειδαωνος ὑποδμως. Wenn nun Poseidon ursprünglich die Personification des Meerganzen war, so ist Proteus ὑποδμως, ein untergeordnetes Meer, und zwar hier das ägyptische. Dass dieses in seiner Repräsentation durch eine göttliche Person gerade Proteus heisst, hat vielleicht seinen äusseren Anlass darin, dass, wie man aus Herod. II. sieht, dieser Name überhaupt in der alten Geschichte Aegyptens eine Rolle spielt und zwar gerade bei dem Verhältnisse zu Menelaos betheiligt ist. Es liegt aber noch ein tieferer Wink auf kosmogonische Vorstellungen darin, sofern das Wasser schon für Homer, wie später für die jonische Philosophenschule, der Urgrund aller Dinge, das πρῶτον, das Erste war (ωκεανος γενεσις παντεσσι

* Wenn ferner Proteus phönikische Schiffer bedeutet, wie kommt es, dass Menelaos ohne alles Weitere mit ihnen Streit und Kampf beginnt, da diess doch weder der leichteste, noch der ehrenhafteste Weg ist, um Kunde, welche man wünscht, zu erhalten? Wie erklärt sich die Erscheinung der Eidothea, die als Verrätherin ihres eigenen Vaters eine höchst zweideutige Rolle spielt?

τετυκται Il. ξ. 244 sq.). Allein wozu, fragt man, dieser mehr naturphilosophische Zug? Dazu, um eine poetische Anschauung zu gewinnen; denn eben durch jenen Zug ist Proteus bereits als γερων ἁλιος gesetzt und motivirt. Für einen γερων aber schickt sich eine reiche Erfahrung und umfassendes Wissen von selbst. Ihm dieses zuzuschreiben, verlangt die ganze Natur seines Elements. Es ist durchsichtig, darum kennt Proteus die verborgenen Tiefen des Meeres (θαλασσης βενθεα) schon in der sinnlichen Region; auf dem Meere ist nach allen Seiten die weiteste Aussicht ohne Hinderniss offen, darum weiss Proteus überall, was geschieht und geschehen ist; das gleiche Meer bespült die entlegensten Ufer und Proteus hat daher Odysseus auf seiner Insel gesehen und weiss von Ajax und Agamemnons Untergang; auf dem Meere sieht man rückwärts und Proteus kennt das Vergangene, man sieht in unendlicher Ferne vorwärts und Proteus durchschaut die Zukunft, hat die Gabe der Weissagung und ist hierin untrüglich, νημερτής. Dass aber das Meer das veränderlichste Element ist, verlieh unserem Proteus die Gabe der Verwandlungen. In dieser Unsicherheit ist es voll Gefahren für den Menschen; darum heisst Proteus ολοοφρων, ολοφωϊα ειδως. Der Mensch, der sich unterfängt es zu befahren, lässt sich gewissermassen mit Proteus, als einem listigen und gefährlichen Gegner in einen Kampf ein. Auch Menelaos that diess. Aber, hält man uns hier entgegen, „Menelaos kämpft ja mit Proteus auf dem Lande; dieser einzige Satz wirft die ganze Hypothese in ihr Nichts zurück!“ Keineswegs. Wir wollen dabei gar nicht in die Wagschale legen, dass nach den Ansichten der Alten ein Gott auf seinem Elemente überhaupt nicht leicht zu überwinden war und desshalb Homer sich accommodirt haben konnte, nachdem er einmal aus dem Naturelement eine selbstständige, freihandelnde Persönlichkeit geschaffen hatte. Nein, wir bleiben viel näher an der Sache. An dem Ufer sind — man vergleiche nur den Schluss des fünften Gesangs — meistentheils Klippen und Untiefen, die um so mehr Gefahr drohen, wenn man in die See stechen wollte zur Zeit der Ebbe, da das Meer um eine beträchtliche Strecke zurückgetreten ist und diese Strecke blossgelegt hat. Wenn nun aber Mittagszeit gekommen ist, zu der man die Witterung des Tags zu schätzen im Stande ist und die Fluth zurückgekehrt, dabei das Meer dennoch still und ruhig ist, d. h. wenn Proteus wieder,

wie täglich, ans Land gegangen ist und schläft, dann ist es der rechte Augenblick, da der Schiffer, der schon zuvor auf diesen Proteus lauerte, und in Gespanntheit wartete, rüstig mit Ihm den Kampf beginnt, d. h. ohne Verzug in die See sticht. Das that nun auch Menelaos und nicht leicht würde sich eine schönere dichterische Darstellung finden lassen, als die homerische von diesem Gange der Sachen. Bald aber erhebt sich ein Sturm und hier eben ist nichts natürlicher, als dass Proteus die Gestalt aller möglichen Bestien annehmen muss, oder sich „bäumt" wie eine Pappel u. dgl. und den wenigen Menschen, die ihn bezwingen sollen, auf alle Weise bange macht. Sie würden auch wirklich im Sturme untergehen, und unfähig sein den Proteus zu bemeistern, wenn ihnen nicht von ihrer Seite *καρτος τε βιη τε* zu Gebote stünde (Od. *δ*. 415), und wenn nicht, wie zu diesem, so zu vielem andern die räthselhafte Eidothea ihnen mit Rath an die Hand gegangen wäre. Diese Eidothea heisst sonst auch Theonoe. Geht man von ihrem Namen aus, so erscheint als das wesentliche Element in ihrer Erscheinung beides Mal der *νους*, das *ειδεναι*, das Verstehen einer Sache. Sofern sie aber Tochter des Proteus selber ist, die nun dessen Feinden beisteht, so ist sie offenbar nichts anderes, als die auf dem Meere selbst gesammelte Erfahrung, die etwas Gegebenes ist, und die in Verbindung mit der eigenen Kraft, *καρτος τε βιη τε*, allein befähigt, unbeschädigt durch Wetter und Sturm hindurchzukommen und also den Proteus zu überwältigen. Wenn wir uns nicht irren, so haben in unserer Darstellung nun alle bedeutenderen Züge ihren Ort und ihre Erläuterung gefunden. Diese Erklärung, die von dem einfachen Namen ihren sicheren Ausgang nimmt, hat nicht nöthig irgend über die Gränzen des Schriftstellers hinauszugehen, sie lässt sich durch das Ganze verfolgen und stellt Homers schöpferische Poesie in ein neues glänzendes Licht, während bei Hrn. N.'s Erklärung von allen diesen Punkten nur das Gegentheil statt findet. „Aber die Seehunde!" höre ich einen Theil meiner Kritiker ausrufen. Nun, mit denen wüsste ich wohl, was anzufangen und wo sie einzureihen? Aber ich will die Seehunde diesen meinen Kritikern diessmal zum Anhaltspunkt grossmüthig belassen, sammt der *ολοωτατος οδμη*; für die Ambrosia mögen sie selbst sorgen.

Es ist noch Kalypso und Atlas übrig, über welche wir kürzer sein werden. Vor Allem erscheinen sie uns als selbständig,

wie oben schon bemerkt. Auch ist Kalypso bei weitem die Hauptperson, während bei Hrn. N. dieses Verhältniss sich geradezu umkehrt. Wir abstrahiren ferner von jeder phönikischen und andern Intervention, welche lediglich im Dichter nicht begründet sind. Auch glauben wir nicht von geographischen Untersuchungen über Ogygia ausgehen zu müssen, die bis heute noch zu keinem Resultate geführt haben. Vielmehr nehmen wir unsern Standpunkt wieder in dem Namen und in der Sache. Lesen wir die vier ersten Bücher der Odyssee, so ist nur am Eingang des Werks in der Göttersitzung von Odysseus so die Rede, dass der Leser vorläufig über sein Schicksal beruhigt sein kann. Ausserdem spielt die Handlung immer bei Penelope und Telemach, die um den Verlorenen schon viele Jahre trauern, alle Mühe anwenden, um zu erfahren, wo er, wenn er etwa noch am Leben ist, sich befinde, jedoch ohne Erfolg; er ist für sie und Jedermann während dieser ganzen Zeit im „Lande der Verborgenheit," oder um das Abgeschlossene noch näher zu bezeichnen und statt des deutschen sogleich einen griechischen Namen zu setzen: „er ist auf der Insel der Kalypso." Diese Insel nennt Homer: Ogygia, welches Buttmann von ωγην = ωκεανος ableitet (wobei wir nur noch für den zweiten Theil des Worts den Stamm ὑγρος beifügen möchten, wie denn das Meer oft ὑγρη heisst, z. B. Od. V, 45; das ρ gehört bekanntlich zur Form, wie in χυδρος, αισχρος u. s. w. Unter Oceansinsel ist aber nicht sowohl die Lage selbst angezeigt, als vielmehr nur ausgesagt, dass sie überhaupt in das Gebiet des Unbekannten gehöre. Hat man nun einmal die Verborgenheit als Kalypso personificirt, so erscheint ihre göttliche Würde (δῖα θεάων) nicht nur als das in solchen Fällen ohnehin Gewöhnliche, sondern wird auch gefordert durch die Macht und den Einfluss, den diese Verborgenheit auf Od. und seine Angehörigen ausübt. Dass er nun in dieser Verborgenheit so lange verblieb, heisst in dichterischer Sprache ausgedrückt: Kalypso wollte ihn nicht mehr von sich lassen. Warum diess? Sie war ein Weib, er ein ausgezeichneter Mann; also lag als Grund sehr nahe anzunehmen, dass sie ihn als Gemahl zu behalten wünschte, Unmöglich aber konnte sie hoffen, ihn hiezu zu bewegen, wenn sie ihm nicht für dasjenige, was er zu entbehren hatte, einen hinreichenden Ersatz bieten konnte. Desswegen wird der Umstand, dass Odysseus auf der Insel seiner Robinsonade nicht nur Rettung seines Lebens, sondern auch ein in äusserlichen Dingen

wohlbesorgtes, gemächliches und angenehmes Leben fand, von dem Dichter benützt, um die Insel mit allen Reizen auszustatten, die im fünften Buche selbst ein Gott bewundern muss, und um ihm von Kalypso die schönsten Anerbietungen auch für die Zukunft machen zu lassen, sofern er sich entschliessen könnte, bei ihr zu bleiben. Und hier ist die Stelle, wo der bei Kalypso nur beiläufig erwähnte Atlas gleichfalls beiläufig bereinigt werden kann. Wenn Odysseus überall auf seinen Irrfahrten der πολύτλας genannt wird, so ist dagegen Kalypso, bei der er verweilt, eine Tochter des Ἄτλας, das heisst, sein einsames, verborgenes Leben ist doch aufs engste verwandt, verbunden und Eines mit einem leidensfreien (α priv. und τλημι), so dass die nähere Bezeichnung der Kalypso als Tochter des Atlas nur als der kurze Ausdruck erscheint für die übrigen Schilderungen ihrer Pracht und Herrlichkeit. Es hat dennoch auch der Name durch ein gewisses Witzwort, oder besser durch einen bei Homer nicht seltenen Wortwitz vermöge der Antithese von πολύτλας und ατλας seine gute poetische und innerliche Bedeutung für die Sache gewonnen, während bei Hrn. N. Alles viel zu äusserlich und historisch bleibt. Uebrigens verbergen wir uns nicht, dass sowohl in dem letzteren Mythus, als auch bei Proteus und Eidothea immerhin noch Einiges nicht völlig aufgelöst ist. Irgend auf die Schifffahrt muss doch Proteus bezogen werden. Mag man nun mit Nitzsch „an die Schifffahrt im unbekannten Ostmeere, wo man die Robben fängt und oft erst nach vielen Kämpfen mit Elementen und Stürmen heimgelangt“ — oder mit Stuhr an atmosphärische Erscheinungen auf dem Meere — oder mit Hrn. N. an phönikisches Schiffswesen denken, so bleibt es immerhin unbequem, dass von v. 571 an gleichsam die Fahrt des Menelaos in prosaischerer Poesie nochmals wiederholt wird. Diese Schwierigkeit lässt sich heben von dem Gedanken aus, dass der Proteuskampf jedenfalls von der gemeinen Anschauungsweise so weit in seiner schöpferischen Darstellung entfernt liegt, dass er wirklich nur wie eine Art selbständiger Episode noch aussieht und sich daher eine einfachere Beschreibung des Hergangs nicht als Wiederholung, sondern nur als Fortsetzung liest; jedenfalls bleibt sie für alle Arten der Auffassung die gleiche und kann daher gegen unsere Ansicht eine Instanz um so weniger bilden, als gewiss bei derselben der Dichter mehr, als bei anderen, in seiner Glorie als Dichter sich unserem Blicke zeigt.

Aber wir kehren zu Hrn. N. zurück, jedoch nur um uns von ihm mit einem freundschaftlichen Drucke der Hand, die im Ganzen so Treffliches geschrieben, — unter Wiederholung unseres Dankes für seine Arbeit und mit dem Wunsche zu verabschieden, dass er noch manche ähnliche Arbeiten zum wahren wissenschaftlichen und pädagogischen Nutzen unserer Jugend uns zu Theil werden lassen möge. Ed. Eyth.

Platonis opera. Recognoverunt *J. G. Baiterus, J. C. Orellius, A. G. Winkelmannus.* Turici, impensis Meyeri et Zelleri. 1838 — 1842. XIX. Voll. 16.

Mit dem 19. Bändchen ist nun die kleinere oder Schulausgabe des Plato nach der Bearbeitung der Züricher Herausgeber beendigt. Da diese Ausgabe mit dem gleichen, nur in kleineres Format umgebrochenen Satze, wie die Quartausgabe gedruckt ist, so ist auch der Text derselbe ohne Veränderung. Bekanntlich sind dem Texte des Plato nach Imm. Becker und Stallbaum noch viele Berichtigungen und Verbesserungen durch die Züricher Herausgeber zu Theil geworden, so dass derselbe eigentlich als eine ganz neue Recension erscheint und wohl für geraume Zeit als Grundlage für alle weitern kritischen Bearbeitungen der Platonischen Schriften gelten wird. Zu diesem wesentlichen innern Vorzuge muss auch das Lob einer wahrhaft musterhaften Correctheit und einer das Verständniss sehr fördernden, klaren und gut durchgeführten Interpunctionsweise hinzugefügt werden. Das gleiche günstige Urtheil kommt also auch dem Texte der anzuzeigenden kleinern Ausgabe zu gute. Wer überdiess die Erfahrung gemacht hat, wie sehr ein angenehmes Aeussere geeignet ist, Schulbücher der Jugend zu empfehlen, und wie sehr es den Reiz bei ihr vermehrt, sich mit solchen Büchern zu beschäftigen, der wird auch das niedliche Format, den schönen und zarten Druck und die Weisse des Papiers an dieser Schulausgabe sehr schätzbar finden, die also im Innern und Aeussern Plato's würdig und für die Jugend ansprechend ihr vor Augen tritt. Die annotatio critica der Quartausgabe ist zwar in der kleinern weggefallen, dafür aber sind viele Bändchen der letztern mit Zugaben ausgestattet, deren die grössere Ausgabe entbehrt, und welche auch dem gelehrten Leser willkommen sind. Wir meinen die Praefationes, Epistolas criticas und ähnliche Zugaben, theils von den Herausgebern, theils von den Herren Hermann Sauppe und Salomon Vögelin, in denen meistens Stellen des Plato kri-

tisch erörtert und erklärt werden. Für den Credit, den die Ausgabe bereits geniesst, spricht auch der bedeutende Absatz, den sie nicht allein in Deutschland und in der Schweiz, sondern auch im Ausland, namentlich, wie wir vernehmen, in England gefunden hat, dergestalt, dass ungeachtet der starken Auflage einzelne Bändchen, denn die kleinere Ausgabe wird auch in einzelnen Bändchen verkauft, in kurzer Zeit vergriffen waren, und von denselben schon 1839 eine editio altera herausgekommen ist. Auch der Preis ist nach Verhältniss des Geleisteten sehr mässig.

Ganz ähnlich eingerichtet, wie die Ausgabe des Plato, und im gleichen Verhältnisse zur Quartausgabe der Attischen Redner sind auch die Schulausgaben der:

Oratores Attici. recognoverunt *Jo. Georgius Baiterus* et *Hermannus Sauppius*. Turici. Impensis S. Hoehrii. 1838 — 1842.

Davon sind bis jetzt erschienen Pars I. Antiphon. P. II. Andocides. P. III. Lysias. P. IV. Vol. I. et II. Isocrates. P. V. Isaeus. P. VI. Lycurgus et Dinarchus. P. VII. Aeschines. P. VIII. Vol. I, II, III. Demosthenes. Da die letzte Rede des Vol. III. die gegen Aristokrates ist, so sind noch drei Bändchen Demosthenes zu erwarten. — Format und äussere Ausstattung ist gleich, wie bei Plato, nur ist das Papier von minderer Weisse. Druckfehler sind auch hier äusserst selten zu finden, wie etwa Antiph. tetral. B. δ. §. 10 ἀποκείναντα, oder de caede Herodis §. 29, wo die Quartausgabe richtig εἰς τὴν Αἶνον, die kleine aber den Fehler εἰς τὴν οἶνον hat. Noch in höherm Maasse, als bei Plato, haben die Herausgeber eine neue, eigene und selbständige Textesrecension der Redner geliefert, und es ist kaum ein Blatt, welches nicht wichtige Abweichungen von der Bekker'schen Recension und bedeutende Verbesserungen enthielte. Dieses Urtheil gilt zwar von allen in der Sammlung enthaltenen Rednern, am meisten aber von Demosthenes, wo die Umgestaltung des Textes eine durchgreifende war. Die Herausgeber hatten sich nämlich überzeugt, dass von den Textesrecensionen des Dem., die uns aus dem Alterthum in den Handschriften überliefert sind, jene des Cod. Par. Σ, von welchem wie von andern Handschriften des Dem. Hr. Rector Vömel in Frankfurt in seinem schätzbaren Programme Schriftproben gegeben hat, als die beste und glaubwürdigste zur Grundlage zu nehmen sei, von der man fast nur nothgedrungen abgehen müsse. Der verdienstvolle J. Bekker war hier noch zu eklektisch verfahren und auf halbem

Wege stehen geblieben, und natürlich, weil es Anfangs schwer fiel, von dem angenommenen und von Jugend auf angewöhnten Texte sich zu weit zu entfernen. Da aber an vielen Stellen der besagte Codex anerkannt die trefflichsten, tiefgründigsten und bei näherer Untersuchung durch ihre Güte überraschendsten Lesarten gibt, so war kein Grund, ihm zu misstrauen, wo er entbehrliche Ausfüllsel weglässt, bei deren vielen es einem dünkt, dass man die Art ihrer Veranlassung und Entstehung probabel nachzuweisen sich anheischig machen könnte. Dem. verliert dadurch nicht von seiner rhetorischen Fülle und Rundung; sein Ausdruck wird darum weder abgebrochen noch eckig, sondern er gewinnt an Korn, an Bündigkeit und Nachdruck. Es bekommt bei Betrachtung der andern Familien fast das Ansehen, als ob der im Alterthum viel gelesene und in den rhetorischen Schulen behandelte Dem. schon früh die Hände von ausplättenden und überarbeitenden Rhetoren erfahren hätte, woher eine gewisse Abtheilung der Handschriften stammt, während in dem Cod. Par. Σ sich eine reinere und unverfälschtere Recension wunderbar erhalten hat. Wir glauben daher, dass Franke in seiner gut gearbeiteten Schulausgabe der Philippischen Reden wohl noch etwas weiter hätte gehen dürfen, und glauben auch beim Durchmustern mehrerer Reden wenige Stellen gefunden zu haben, wo nach unserm Dafürhalten die Züricher Herausgeber dem Cod. Σ zuliebe zu viel gewagt hätten.

Hieraus ist abzunehmen, wie ganz anders gestaltet in dieser Ausgabe Dem. aussieht, und wie an vielen Stellen schon die Bekker'sche Recension ungenügend erscheint, die nach der Reiske'schen Recension aber gefertigten Textesabdrücke, wie die Tauchnitzer und auch die Weigel'schen, grossentheils nicht mehr brauchbar sind. Ebenfalls durchgreifend und eigenthümlich, wenn schon in geringerm Masse als bei Demosthenes, nach Mitgabe der vorhandenen und zum Theil von den Herausgebern erst gründlich gebrauchten Hülfsmittel, sind auch die Bearbeitungen der übrigen Redner, insbesondere des Isokrates, des Lysias und des Antiphon. Zu bedauern ist, dass bei dem letztern Mätzner's Ausgabe nicht mehr benutzt werden konnte. Wiewohl Hr. Sauppe den von Mätzner bevorzugten Cod. Oxon. N. stark in Verdacht bringt, von einem zwar kundigen und ingeniösen Abschreiber interpolirt worden zu sein; ein Verdacht, den er in seiner epistola critica ad Hermannum mit Mehrerem begründet, und zeigt, dass Cod.

Oxon. N. oft aus purer Conjectur das Rechte haben möge. Auch in vielen andern Punkten ist jene epistola critica über die in der Züricher Ausgabe der Redner geübte Kritik sehr lehrreich.

Ueberhaupt bei der Ansicht ihrer Arbeit überzeugt man sich bald, wie die Herausgeber neben dem Jedermann Zugänglichen und einigem Seltenen die Masse der besonders seit J. Bekker's Ausgabe angelaufenen Zahl grösserer und kleinerer Schriften über die Redner in seltener Vollständigkeit besessen und benutzt haben, und dass ihnen, wenn auch an einzelnen Stellen Einiges, doch im Ganzen Weniges entgangen ist. Die gründliche und feine Kenntniss der Sprache, die sie schon in frühern Arbeiten, z. B. Baiter zum Isokrates, und er mit Sauppe zum Lykurg bewährt hatten, verbunden mit sicherm glücklichem Blick und richtigem Gefühl, beweisen die Herausgeber auch in der umfassenden Arbeit trefflich; und diese Eigenschaften sammt dem Fleisse und der rühmlichen Ausdauer haben in der so solid und verhältnissmässig so rasch geförderten Ausgabe ein schönes Denkmal dessen geliefert, was unsre Zeit für diese edeln Ueberreste des Alterthums zu leisten fähig war. Auch in Conjecturen zu verdorbenen Stellen sind sie, besonders Sauppe, oft sehr glücklich gewesen. Die annotatio critica der Quartausgabe gibt davon Zeugniss. Dunkle und unverdauliche Stellen sind oft wie durch einen plötzlichen Lichtstrahl in die wahre Beleuchtung versetzt und geniessbar gemacht worden. Wir haben an der kleinern Ausgabe einzig das als Mangel auszusetzen, dass in derselben nicht unten am Rande eine Auswahl fremder und eigener Conjecturen, wenn schon nicht bei Demosthenes, wo es minder nöthig ist, so doch bei mehrern andern Rednern ist beigefügt worden. Dem zur Wissenschaft sich vorbereitenden Schüler, der bei rauhen Stellen nicht vom Flecke kommt, ist es schon erwünscht, durch eine unten beigefügte Conjectur die Stelle bezeichnet zu sehen, wo wahrhafte und nicht bloss in seiner eigenen Unzulänglichkeit liegende Schwierigkeiten sich finden. Er schreitet freudiger fort in seiner Vorarbeit, wo ihm zu einigem Verständniss einer schlimmen Stelle durch eine Conjectur ein Schlüssel in die Hand gegeben wird, während ihn bei vergeblichen Bemühen auf holprigem Wege bisweilen Muthlosigkeit überfällt. — Besondere Zugaben, als wie bei Plato, haben übrigens die kleinern Ausgaben der Redner keine, ausgenommen, dass dem Aeschines eine vollständige Collation des Helmstädter, jetzt Wolfenbüttler Codex, den der Bibliothekar Karl Schönemann den Herausgebern mit gerühmter Gefälligkeit nach Zürich gesandt hatte, beigegeben ist.

R. Rauchenstein.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutschland.

α. Allgemeine deutsche Angelegenheiten.

Universitäten.

Herbart und seine Philosophie.*

Die grossen Verdienste, welche sich Herbart praktisch und theoretisch um die Pädagogik erworben, veranlassten uns, den Nekrolog der Pr. St. Z. (Nr. 250) hier zu reproduciren. Und da Herbarts pädagogische Ansicht ein Ausfluss seiner Philosophie ist, so fügen wir einen (wahrscheinlich von Prof. *Drobisch* geschriebenen) Artikel der A. A. Z. zur Charakteristik der Herbart'schen Philosophie bei. — Nächstens werden wir auch über den von Prof. *Hartenstein* herausgegebenen, für Pädagogik sehr interessanten Herbart'schen Nachlass berichten.

Vor kurzem schied aus der Reihe der Lebenden ein Mann, der, so entgegengesetzt die Urtheile des Beifalles und Missfallens sind, welche über ihn ergingen, nach allgemeiner Anerkennung zu den ausgezeichnetsten Denkern unseres Vaterlandes und unseres Zeitalters gerechnet wird. Wie auch einst die Geschichte den denkwürdigen Zeitraum in der Entwickelung der Philosophie auffasse, welcher von der durch Kant begonnenen Reformation in ununterbrochener Kette bis in die Gegenwart hineinreicht; was sie auch im Ueberblicke des Ganzen als den wesentlichen Ertrag der Gegensätze und Kämpfe ansehen mag: dem Namen *Herbarts* wird die Tiefe, die Besonnenheit, der Umfang seiner philosophischen Untersuchung und ihr eigenthümliches Verhältniss zur vorherrschenden philosophischen Zeitrichtung immer eine bedeutende Stelle darin sichern.

Johann Friedrich Herbart wurde 1776 zu Oldenburg geboren, wo sein Vater die Stelle eines Justizrathes bekleidete. Wie frühzeitig schon ein selbständiges Nachdenken in ihm erwachte, erfahren wir mittelbar von ihm selbst; denn in dem Vorworte zu der ersten Ausgabe seiner „Hauptpunkte der Metaphysik," welche er 1806 für seine Zuhörer drucken liess, sagt er: „In der Stille sind die Gedanken, deren kürzeste Bezeichnung hier erscheint, während des Laufes von achtzehn Jahren auf eigenem Boden gewachsen und gezogen. Seien sie nun auch anderen Denkern empfohlen!" Der Religionsunterricht hatte dem zwölfjährigen Knaben die Veranlassung zu ernsteren Fragen gegeben und zu einer Gedankenvertiefung, in welcher noch der Mann den Anfang seiner philosophischen Entwickelung erkannte. Mit dem achtzehnten Jahre bezog Herbart die Universität Jena. Es war diess die Zeit, wo Fichte durch die Festigkeit seiner Ueberzeugung, durch die Energie seines Charakters und durch die hinreissende Kraft seiner Rede eine Begeisterung für Philosophie unter der akademischen Jugend erregte, der an Lebhaftigkeit kaum die Zeit der kräftigsten Wirksamkeit Hegels in

* Die beiden hier folgenden Artikel schickte ich im October v. J. von Augsburg zum Abdrucke. Sie wurden in der Druckerei verlegt und haben sich erst jetzt bei meiner Anwesenheit in Stuttgart wiedergefunden. Daher die sonst unerklärliche Verspätung. D. H.

Berlin gleichkommen möchte. Wenn Fichte über die meisten seiner Zuhörer die geistige Gewalt übte, dass er sie, seiner eigenen Forderung gemäss, zum Verständniss, und diess hiess ihm zugleich zur Beistimmung, zwang: so war dagegen sein Einfluss auf Herbart der entgegengesetzte; denn je mehr sich dieser in Fichte's Speculation vertiefte, um so fester ward ihm die Ueberzeugung, dass das Ich nicht das Absolute sei, welches die Welt, das Nicht-Ich aus sich producire, sondern vielmehr „von tausendfältigen Bedingungen umwickelt" und nur aus ihnen begreiflich. Eine Hauslehrerstelle in der Schweiz, welche Herbart nach seinen Studienjahren annahm, brachte ihn in eine Bekanntschaft mit Pestalozzi, welche zu einer seiner frühesten litterarischen Arbeiten „Pestalozzi's A B C der Anschauung" den nächsten Anlass gab, ohne den Inhalt und Charakter dieser interessanten Schrift wesentlich zu bestimmen. Nach Deutschland zurückgekehrt, hielt er seit 1802 philosophische Vorlesungen an der Göttinger Universität und ward 1805 daselbst zum ausserordentlichen Professor ernannt. Im J. 1809 folgte er einem Rufe als ordentlicher Professor an der Universität zu Königsberg. Was er dieser Universität während der vierundzwanzig Jahre seiner Lehrthätigkeit war, das bewahren alle diejenigen in dankbarer Erinnerung, welche, bloss als Zuhörer in seinen Collegien, oder in näherer Beziehung zu ihm, besonders durch seine pädagogischen Uebungen, seine philosophische Anregung erfuhren; zugleich aber lebt in allen gebildeten Kreisen der Stadt das Bild des Mannes, dessen vielseitige Bildung den Gelehrten vergessen liess, und dessen grossartige Persönlichkeit, wo sie Hochachtung gebot, zugleich Liebe einflösste. Der Wunsch Herbarts, nach Hegels Tode an einen Platz gestellt zu werden, der ihm eine ausgebreitetere Wirksamkeit zu sichern schien, ging nicht in Erfüllung. Im J. 1833 folgte er dem Rufe als ordentlicher Professor und Hofrath nach Göttingen. Hier wirkte er in unermüdeter, durch das Alter nicht geschwächter Thätigkeit als Lehrer und Schriftsteller bis in die letzten Jahre, ja bis in die letzten Tage seines Lebens. Anfälle von Podagra, von welchem er im letzten Jahre öfters zu leiden hatte, brachten darin keine wesentliche Störung, und die Rüstigkeit seiner äusseren Erscheinung täuschte selbst näher Befreundete mit falschen Hoffnungen. Er selbst hatte in der letzten Zeit die bestimmte Ahnung seines nahen Todes und sprach dabei gegen einen nahen Freund nur den Wunsch aus, dass es ihm vergönnt sein möge, eine psychologische Untersuchung, die ihn eben beschäftigte und zu der er sich vorzüglich berufen glaube, abschliessen zu können. Noch am 11. August las er seine Collegien mit der edeln, kraftvollen Bewegsamkeit, welche seine Schüler an ihm gewohnt waren; in der folgenden Nacht traf ihn ein Anfall von Stickfluss, der, nach scheinbarer Genesung am 14. des Morgens wiederholt, sein Leben endete.

Wollte man diese einfachen Umrisse von Herbarts äusserem Leben weiter im Einzelnen ausführen, wollte man noch die ausgebreiteten Studien hinzufügen, welche er den Philosophen aller Zeiten, besonders denen des Alterthums und der letzten Jahrhunderte, der naturwissenschaftlichen Forschung, der Mathematik in ihrem ganzen Umfange widmete, man würde damit nur den Umfang des Gebietes, den Reichthum des Stoffes bezeichnen können, welchen er beherrschte; die Eigenthümlichkeit des Gepräges, welches er jedem Stoffe gab, bleibt, daraus unbegriffen, die selbständig freie That seines philosophischen Geistes. Und in diesem eigenthümlichen Gepräge ist bei Herbart während einer vierzigjährigen schriftstellerischen Laufbahn kein Wechsel zu bemerken; so wenig irgend eine seiner Schriften mit einer anderen so zusammenstimmt, dass sie dieselbe ersetzen oder durch sie entbehrlich werden könnte, so sind es doch dieselben Grund-Ideen, welche alle seine Schriften, selbst die in weiteren Abständen von einander entfernten, durchdringen. Schon seine frühesten Schriften, einerseits praktischen Inhalts (Allg. prakt. Philosophie 1808. Allgem. Pädagogik 1806 u. a.), andererseits theoretischen (Ueber philosophisches Studium 1807. Hauptpunkte der Metaphysik 1808. Einleitung in die Philosophie 1813, 4te Auflage 1837, u. a.), enthalten eine zwar gedrängte, aber vollständige

Darstellung der Grundzüge seines philosophischen Systems, und in der Ueberzeugung, die Einsicht in das Wesen seiner Speculation und die unbefangene Prüfung dem gründlichen Forscher damit eröffnet zu haben, wendete Herbart dann alle seine geistige Kraft auf die Ausbildung der Psychologie. Aber „die schöne charaktervolle Sprache“ in den praktischen Schriften, welche Jean Paul einmal rühmt, schien den meisten Lesern die Schärfe der darin herrschenden Begriffe zu verdecken, und die Gedrungenheit der Gedanken in dem wichtigsten Werke der zweiten Reihe, den metaphysischen Hauptpunkten, brachte mehr Missdeutungen als Verständniss hervor. Herbarts Philosophie blieb grossentheils unverstanden oder unbemerkt. Erst als er in der „Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. 1824. 2 Bde.“ das Werk seines Lebens dem Publikum übergab und bald darauf die ausführliche Darstellung der Metaphysik nebst den Anfängen der Naturphilosophie folgen liess (1828 2 Bde.), eröffnete er sich ein Verständniss auch in weiteren Kreisen, worauf gestützt er in seinen folgenden Schriften einzelne Seiten der Philosophie einer weiteren Ausbildung zuführte. Und wenn seitdem auch andere Denker bemüht waren, selbständig die von Herbart aufgestellten Prinzipien zu entwickeln, so hat man nicht mit Unrecht zuweilen von einer Herbart'schen Schule gesprochen. — Es ist hier nicht der Ort, den Reichthum und die Vielseitigkeit von Herbarts litterarischer Thätigkeit auch nur andeutend zu bezeichnen. Schon der flüchtigste Blick darauf würde uns nicht nur die Energie des Geistes zeigen, mit welcher er ein halbes Jahrhundert hindurch, unbekümmert darum, was auf das Zeitalter Eindruck machen und seinen Beifall gewinnen könne, der Erforschung der reinen, über allen Wechsel der Zeit erhabenen Wahrheit sich hingab, sondern eben so sehr ein künstlerisches Talent der Darstellung, wie es sich mit dem philosophischen Genie selten vereinigt findet. Herbart besass in der mündlichen Rede, im zusammenhängenden Vortrage wie im Gespräche, eine Gewalt des Gedankens über die Sprache, welche bewältigend wirkte, ehe sie erhob. In seinen Schriften bekundet sich diese Herrschaft zunächst in der Mannigfaltigkeit der Darstellung; denn von der gedrungenen Kernsprache der metaphysischen Hauptpunkte bis zum Tone des anmuthigen Gespräches, in welchen Ironie und Humor leicht eingehen, oder der erhobenen Rede, welche Ueberzeugung fordert und erzwingt, werden alle Formen der Darstellung durchlaufen, deren die Prosa im wissenschaftlichen Gebrauche fähig scheint. Jeder Gedankenkreis findet wie von selbst die ihm eigenthümliche Darstellungsform, und alle Kunst der Sprache dient wieder nur der Sache, der Darstellung einer Gedankenwelt, deren willkürliche Feststellung seines Lebens Werk und Tugend war. Ein Bild dieser Gedankenwelt, eine Skizze des philosophischen Systems würde erst die geistige Gestalt des Denkers uns vor Augen stellen. Wir müssen uns diess hier versagen und können nur die Stellung, in welcher Herbarts Philosophie zu der gesammten philosophischen Entwickelung der neueren Zeit steht, nach ein paar Hauptgesichtspunkten im Allgemeinen bezeichnen.

Kant spricht einmal den Gedanken aus, die Philosophie sei bisher von der Voraussetzung ausgegangen. unsere Erkenntniss müsse sich nach den Gegenständen richten, doch habe sie auf diesem Wege zu keinem wesentlichen Fortschritte gelangen können. „Man versuche es daher einmal, ob wir nicht in den Aufgaben der Metaphysik damit besser fortkommen können, dass wir annehmen, die Gegenstände müssen sich nach unserer Erkenntniss richten.“ Kants eigene philosophische Richtung ist in diesen Worten nur uneigentlich und halbwahr bezeichnet, aber es ist, als habe der Ausspruch eine prophetische Wahrheit gewinnen sollen. Denn Fichte's Idealismus, Schellings Identitäts-Philosophie, Hegels absolute Dialektik, in ununterbrochener Folge und in steter Steigerung und Schärfung des Gedankens einander fortsetzend, verfolgen den hier bezeichneten Weg bis dahin, wo die nothwendigen Momente des Denkens zugleich die des Seins selbst, die Dialektik des Denkens die immanente Dialektik der Sache ist. In mannigfachen Modificationen schliessen sich den genannten drei Heroen

der neueren Philosophie fast Alle an, welche auf diesem Gebiete mit einiger Bedeutung aufgetreten sind. Herbarts Philosophie bildet zu dieser gesammten Richtung den entschiedensten Gegensatz; sie kann keiner ihrer einzelnen Erscheinungen untergeordnet werden, sie lässt mit keiner, selbst mit der Kantischen nicht, eine wesentliche Vergleichung zu. Denn wo es sich um die Erkenntniss dessen handelt, was ist, ist die Erfahrung, welche uns gegeben und an deren Auffassung wir gebunden sind, für Herbart die einzige sichere Grundlage, und der Gedanke, aus dem reinen Denken zum Sein zu gelangen, ist aus dem Bereiche seiner Speculation verbannt. Die Erfahrung ist ihm aber nur die Basis der Erkenntniss, nicht selbst schon Erkenntniss, denn ihre Auffassung führt auf widersprechende Begriffe, welche einen Fortschritt im Denken verlangen, um richtig, d. h. widerspruchslos denkbar zu werden. Die zugleich widersprechenden und durch die Erfahrung gegebenen Begriffe sind für die Herbart'sche Metaphysik die Probleme, welche ein nothwendiges Fortschreiten des Denkens über die Erfahrung hinaus motiviren. Der Widerspruch in den Begriffen ist daher ein eben so bedeutendes Moment in der Herbart'schen, wie in der Hegel'schen Speculation; aber die verschiedene Stellung zu demselben charakterisirt am leichtesten den Gegensatz der beiden Systeme. Bei Hegel ist der Widerspruch in die Sache selbst verlegt, und dem dialektischen Denken ist es wesentlich, dass es den Widerspruch festhalte; Herbart dagegen sieht im Widerspruche nur eine unvollendete Reflexion über die Erfahrung, welche noch die Ergänzungen suchen muss, durch die jene Erfahrungsbegriffe widerspruchslos denkbar werden. Heraklit und Parmenides scheinen in ihrer alten Grösse, erfüllt mit der gesammten neueren philosophischen Bildung, auferstanden zu sein. Hegel verwickelte die Knoten immer fester, welche Herbart zu lösen bemüht ist; Hegels Resultate sind Herbarts Probleme. Dasselbe Ueberschreiten der Erfahrung, welches schon im gewöhnlichen Denken vorkommt, wenn man zu der an sich undenkbaren Veränderung die Ursache voraussetzt, welche doch als solche niemals Gegenstand der Erfahrung ist, dasselbe Ueberschreiten, aber mit methodischer Nothwendigkeit, hat bei Herbart die Metaphysik durchzuführen, um zu den Voraussetzungen zu gelangen, durch welche die Erfahrung begreiflich wird, und so „die Erfahrung mit sich selbst zu versöhnen." — Am ausführlichsten hat Herbart in diesem Sinne die Psychologie bearbeitet. Die Thatsache der inneren Erfahrung, dass uns das Selbstbewusstsein als Identität des Subjects und Objects gegeben ist, als Identität also dessen, was nur im Gegensatze zu einander seine Bedeutung hat — eine Thatsache, welche Fichte zuerst mit der ganzen Schärfe seines Geistes herausstellte und mit genialer Kühnheit zum Principe seines Systemes erhob — führt in nothwendigem Gedankengange zu den Voraussetzungen, unter welchen die Entstehung solcher Identität denkbar wird. Der Charakter der Psychologie wird damit wesentlich umgestaltet; denn wenn diese Wissenschaft von Aristoteles bis auf unsere Zeit allgemeine Classenbegriffe der Seelenerscheinungen, wie Verstand, Vernunft, Gefühl u. a. als reale Kräfte der Seele bald offen, bald verdeckter, bald als neben einander bestehend, bald als Entwickelungen aus einander, darstellt, so führt dagegen Herbarts psychologische Theorie auf die einzelnen, individuellen Zustände der Seele, die einfachen Empfindungen und Vorstellungen zurück, welche erst durch ihren Gegensatz in der Einheit der Seele zu Kräften werden und durch die mannigfaltigsten Verhältnisse der gegenseitigen Hemmung und Verschmelzung den ganzen Reichthum der psychischen Phänomene von den einfachsten Anfängen bis zu ihrer höchsten Spitze im Selbstbewusstsein erzeugen. Da die individuellen Vorstellungen ihrer Intensität nach eine Grössenvergleichung schon erfahrungsmässig zulassen, so ist hiermit der hypothetischen Anwendung der Mathematik der Zugang eröffnet, wodurch den gefundenen Gesetzen mit leichterer Beweglichkeit zugleich höhere Bestimmtheit gegeben wird. Die Grossartigkeit des Gedankens, der Naturlehre der Seele dasselbe Mittel wissenschaftlicher Schärfe zu geben, durch welches die Erkenntniss der gesammten Natur erstarkt ist, die Ausdauer

in dessen Ausführung und die dadurch gewonnene überraschende Einsicht in die gewöhnlichsten und darum wichtigsten Seelenerscheinungen; diess Alles sollte dahin führen, nicht, wie es bisher mannigfach geschehen ist, das Bequeme und Gelegene aus dem Zusammenhange herausgerissen zu entlehnen und sich anzueignen, sondern die Theorie im Ganzen und Einzelnen zu prüfen, um sie, wenn ihre Grundlage fest ruht, in ihrer Entwickelung weiter zu führen. Herbart, der von den Jahren seines akademischen Studiums bis zu seinem Todestage unablässig mit dieser Untersuchung beschäftigt war, sah in dem, was er gearbeitet, nur die ersten einfachsten Grundlinien zu einem künftigen System der Psychologie, welches sich mit der Ausbildung der Naturwissenschaften einigermassen vergleichen liess.

Einen zweiten Hauptgegensatz der Herbart'schen Philosophie zu der von Fichte bis auf die Gegenwart hauptsächlich herrschenden Richtung bezeichnet die Stellung der Ethik in seinem Systeme. Seit Fichte gilt es als unbezweifelt, dass ein philosophisches Wissen, welches diesen Namen verdienen solle, nicht nur in seinen Resultaten sich zu einem zusammenstimmenden Ganzen abschliessen, sondern eben so aus einem Principe hervorgehen müsse, dass Metaphysik und Ethik zwei Aeste seien, die aus demselben Stamme sich erheben. Bei dem Vorherrschenden des theoretischen Interesses war die nothwendige Folge hiervon, dass die Ethik ihre Selbständigkeit verlor und mit der Erweiterung des philosophischen Gesichtskreises zu einer Weltanschauung oder Welterkenntniss das sittliche Urtheil über das einzelne Wollen und Handeln, das nur ein Moment in der Gesammt-Entwickelung des Weltgeistes ist, zu verschwinden schien. Anders Herbart. Die Wissenschaft als solche weiss bei ihm nichts von Beifall oder Missfallen, von gut oder böse; das sittliche Urtheil dagegen ergeht über die Qualität des bloss gedachten Willens nicht anders, als über die des wirklichen. Die Wirklichkeit des Willens ist da, wo es sich um seine Beurtheilung handelt, vollkommen gleichgültig, denn die Beurtheilung trifft nur sein Bild, seine Qualität; und die Erfahrung, die einzig sichere Grundlage zur Erkenntniss dessen, was ist, hat keine Stimme bei der Frage nach dem, was sein soll. Die Principien der Metaphysik und Ethik sind also vollkommen selbständig und unabhängig von einander, und Aufgabe der Ethik wird es, in den sittlichen Ideen diejenigen möglichen Willens-Verhältnisse rein und vollständig darzustellen, welche um ihrer selbst willen Beifall oder Missfallen trifft, und deren Vereinigung dem Begriffe des sittlich Guten seinen Inhalt gibt, eine Gedankenwelt zu schaffen, die ein Meisterbild sei des Einzelnen und der Gesellschaft. Nicht erwachsen auf dem Boden der Wirklichkeit und von ihr unabhängig, tritt diese Idealwelt doch in die genaueste Beziehung zur Wirklichkeit. Denn jedes wirkliche Wollen und Handeln fällt unvermeidlich der Beurtheilung nach den sittlichen Ideen anheim, so dass die theoretische Einsicht in den natürlichen und nothwendigen Verlauf menschlichen Strebens, nicht beruhigt im Zuschauen des Weltlaufs, vielmehr den Willen leitend und stählend, in den Dienst der Ideen treten muss. Nicht der blosse Glaube daher an die Möglichkeit des Besserwerdens, sondern die Erkenntniss der Möglichkeit des Bessermachens aus reinem, durch Einsicht gewaffneten Willen gibt den ethischen Schriften Herbarts jenen tiefen und edlen Ernst, so dass ihr Licht zugleich erleuchtend und wärmend wirkt. Entwickelt sind aber von Herbart nur die ersten Grundzüge; kaum dass ihre Anwendung auf Pädagogik gezeigt ist; zu ihrer Ausführung aber in einer Philosophie des Staates und der Geschichte enthalten die dahin einschlagenden Schriften Herbarts nur einige Andeutungen. Mehr als eine andere Seite der Herbart'schen Philosophie bedarf diese noch einer weiteren Entwickelung, deren sie nach ihrer Vielseitigkeit und der Eigenthümlichkeit ihrer Principien in hohem Grade fähig scheint.

Endlich drittens hat die Philosophie seit Fichte nicht bloss eine absolute Gewissheit in bestimmtem, begränztem Gebiete sich als Forderung gestellt, sondern auf ein dem Umfange nach absolutes Wissen, auf eine Erkenntniss der Welt und Gottes Anspruch gemacht. Wie weit hiervon die Herbart'sche

Philosophie in ihrer behutsamen Beschränkung entfernt ist, liegt schon deutlich im Bisherigen. „Weltansichten gehören dem Glauben; die wahre Philosophie sagt nicht mehr, als sie weiss.“ Diess bezeichnet zugleich den Gegensatz der Herbart'schen Philosophie zu den genannten Systemen, namentlich zum Hegel'schen, in Betreff der Religions-Philosophie. Die praktische Philosophie Herbarts weist das religiöse Bedürfniss und den sittlichen Gehalt desselben nach, die Metaphysik gibt in der Rechtfertigung der teleologischen Naturbetrachtung zugleich eine Begründung des religiösen Glaubens; aber, der Offenbarung ihre durch keine Philosophie zu ersetzende Stelle ausdrücklich sichernd, weiss die Herbart'sche Philosophie nichts von einer absoluten Erkenntniss Gottes. „Es gibt,“ heisst es an einer Stelle der Metaphysik, wo von den Schranken des Wissens geredet wird, „noch eine unendlich höhere Sphäre unserer Unwissenheit, die der höheren geistigen Natur. Sie ist über uns; aber der Abgrund der Schwärmerei eröffnet sich neben uns, sobald wir uns nicht ausdrücklich verbieten, in jene uns hineindenken zu wollen.“

Wir wollten nicht eine Kritik des Herbart'schen Systems geben, die nicht dieses Ortes ist, sondern einige Züge zu dem Bilde des Mannes, der mit ungeschwächter Geisteskraft — einen Titanen haben ihn seine Gegner genannt, — in seiner Sphäre dem Strome des Zeitalters entgegenarbeitete. Es wird hierdurch nur eine Pflicht erfüllt, welche er selbst einmal von seinem Zeitalter in Anspruch nimmt, indem er sagt:

„Wenn sich ein Individuum lange Jahre hindurch auf einer und der nämlichen Linie des Forschens mit möglichster Behutsamkeit fortbewegt, so entsteht daraus für dieses Individuum Ueberzeugung, für Andere zunächst nur eine Thatsache auf dem Gebiete des wissenschaftlichen Denkens, die ihnen rein und vollständig, nur von zufälligen Nebenumständen gesondert, muss vorgelegt werden. Die Thatsache nach ihrer Art zu betrachten, ist ihre Sache; als ihre Pflicht aber kann man ihnen zumuthen, dass sie dieselbe aufbewahren und unverfälscht weiter mittheilen, damit sie noch in späterer Zeit von anderen Augen könne gesehen und vielleicht anders ausgelegt werden.“

Zur Charakteristik der Herbart'schen Philosophie.

Herbart nannte die Philosophie im Allgemeinen eine „Bearbeitung der Begriffe“ und setzte diese letztere theils in eine bloss logische Verdeutlichung, theils in eine speculative berichtigende und ergänzende Umbildung derselben. Mit dieser bloss formalen Bestimmung wollte er, in Uebereinstimmung mit andern Philosophen, nur diess anzeigen, dass die Philosophie sich nicht sowohl durch die Besonderheit ihres Gegenstandes als durch die Behandlungsweise, das Philosophiren, von andern Wissenschaften unterscheide. Wer aber meinen wollte, dass für Herbart die Philosophie „lediglich“ nur eine solche formale Beschäftigung gewesen, der könnte in seinem Studium wohl kaum über die ersten Blätter des Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie hinausgekommen sein. Allerdings legte Herbart auf die Energie, Ausdauer, Genauigkeit, mit der die Arbeit des Philosophirens vollzogen werde, das grösste Gewicht, sah den dadurch errungenen Zuwachs an Stärke und Gewandtheit des Denkens für einen bleibenden Gewinn des Geistes und insofern das Studium der Philosophie als ein durch keine andere wissenschaftliche Beschäftigung zu ersetzendes Bildungsmittel an; aber seine zahlreichen Schriften zeugen unwiderleglich dafür, dass er, wie jeder andere grosse Philosoph, zum Ziel seines Philosophirens sich die Erforschung des Wahren, Schönen und Guten setzte und darin den Inhalt der Philosophie fand. Herbart war nicht ein sophistischer Dialektiker, dem es gleichviel gilt, welche Ansicht er mit der Schärfe und Gewandtheit seines Geistes verficht: seine Philosophie zeigt eine Weltansicht von der entschiedensten Färbung und athmet durchgängig die charaktervollste Gesinnung. Als Metaphysiker war Herbart weder Empirist noch Idealist, sondern sein System war das eines rationalen Realismus. Er hielt weder die Erfahrung für untrüglich, noch die Theorien der Naturforscher

für unfehlbare Orakelsprüche, denen man sich gläubig zu unterwerfen habe, am allerwenigsten liess er sich Hypothesen für Thatsachen verkaufen; er war aber auch nicht Idealist, dem sich alles thatsächlich Gegebene zum blossen Begriff verflüchtigt. Ein Kenner und Verehrer der Naturwissenschaften, deren methodischer Gang ihm in seinem Philosophiren vielfach zum Vorbild diente, beeiferte er sich nur mit aller ihm zu Gebote stehenden Energie nachzuweisen, dass alles empirische Wissen einer speculativen Ergänzung bedürfe, die ihm durch keine Erfahrung gewährt werden könne, dass die Astronomen, Physiker, Chemiker, Physiologen nicht bloss mit Beobachtungswerkzeugen und Experimentirapparaten, sondern auch mit Begriffen arbeiten, und dass sie, die doch sonst den Bau ihrer Instrumente so sorgfältig prüfen, deren Fehler zu bestimmen und in Rechnung zu bringen suchen, sich des Instruments des Denkens mit einer Sorglosigkeit bedienen, die nothwendig befremden muss. Und nun zeigte Herbart mit seltenem Scharfsinn, dass die Erfahrungsbegriffe der Materie, ihrer Elemente, ihrer anziehenden und abstossenden Kräfte, dass die Begriffe der Bildungskraft, des Lebens, der Organisation, nicht minder als die abstracteren der Substantialität, Causalität, Ichheit u. s. w. voller Widersprüche sind und daher einer wissenschaftlichen Berichtigung bedürfen, die ihnen nur durch speculatives Denken, durch Metaphysik zu Theil werden kann, eine Berichtigung, die, wenn sie anerkannt würde, auch einen rückwirkenden Einfluss auf jene Wissenschaften auszuüben nicht verfehlen könnte. In diesem Sinn ist, nach Herbart, die Metaphysik die Lehre von der Begreiflichkeit der Erfahrung, der äusserlichen im Raume wie der inneren des Bewusstseins. Resultat der metaphysischen Untersuchungen ist eine monadologische Weltansicht, die im schroffen Gegensatz gegen allen Pantheismus, das Sein nicht bloss dem Einen und Unendlichen beilegt, aus dem die endlichen Wesen wie Schaum des Meeres sich auf kurze Zeit ablösen, um bald wieder in das Ganze zurückzufallen und spurlos in ihm zu verschwinden, sondern als das Seiende unbestimmt Vieles, die realen Wesen, die Monaden anerkennt, die einfach, raum- und zeitlos, und darum ewig sind und zu denen eben so gut die Elemente der belebten wie der unbelebten Materie, als die Seelen der Menschen und Thiere gehören. Daher war für Herbart die Hauptaufgabe der Metaphysik nicht, die Mannichfaltigkeit und den Wechsel des Daseins aus Einem Ursein abzuleiten, sondern vielmehr die, zu begreifen, wie das ursprünglich Viele und Mannigfaltige zu den Einheitsformen der Erfahrung gelange. Und so steht Herbart als Metaphysiker ungefähr in dem gleichen historischen Verhältniss zu Leibnitz, wie Hegel zu Spinoza.

Zweige der angewandten Metaphysik sind, nach Herbart, die Naturphilosophie und die Psychologie. In diesen Disciplinen, aber auch nur in diesen, besonders in der letztern nahm er ausser den Methoden und Lehrsätzen der Metaphysik auch noch die Hülfe der Mathematik in Anspruch. Wenn der Göttinger Correspondent sagt, Herbart habe „seinen unzweifelhaft sehr grossen Scharfsinn darauf verschwendet, alle philosophischen Probleme auf Mathematik zurückzuführen und durch Mathematik zu lösen," so lässt sich ein grösserer Irrthum nicht denken. Herbart, der es sich zum Gesetz gemacht hatte, jeden Gegenstand nach der durch seine Eigenthümlichkeit bedingten Methode zu behandeln, er, der eine einzige Methode für alle philosophischen Probleme für einen geistlosen Mechanismus hielt, konnte nie in den Fall kommen, mathematische und philosophische Probleme und Methoden mit einander zu verwechseln. Er wandte die Mathematik nur da an, wo sie durch die Natur der Sache herbeigerufen wurde, und und nie eher, als bis rein philosophische Erörterungen zum Princip der Anwendung geführt hatten. Was namentlich seine vielbesprochene mathematische Psychologie betrifft, so konnten die, welche sich in dem Wahne befinden, dass Mathematik nur da in Anwendung kommen könne, wo zuvor etwas gemessen und gewogen sei, freilich hierin nur ein von vornherein verfehltes Unternehmen erblicken; diejenigen aber, denen bekannt ist, dass in der Physik die allgemeinen mathematischen Theorien sich

vollständig entwickeln lassen, ohne dass die Möglichkeit der empirischen Messung der ihnen zum Grunde liegenden Grössen in Nachfrage zu kommen braucht, ja dass die scharfe Messung derselben meistentheils erst durch eine zureichende Entwickelung der Theorie bedingt, und dass die Frage nach der Messbarkeit jener Grössen erst dann an der Stelle ist, wenn es sich um eine genaue Vergleichung der Theorie mit der Erfahrung handelt, werden sich mindestens zu einem behutsameren Urtheil aufgefordert finden. Dass aber die höchst verschieden abgestufte Stärke unserer Empfindungen, die grössere oder geringere Schärfe unserer Aufmerksamkeit, das Erscheinen und Verschwinden unserer Vorstellungen aus dem Bewusstsein, der Wechsel unseres ganzen Gedankenkreises, das Wogen der Gefühle in den Gemüthsbewegungen u. s. f. geistige Phänomene sind, welche nur als theils unveränderliche, theils veränderliche intensive Grössen können vollständig begriffen werden, und die an den psychologischen Forscher die Aufgabe stellen, die mathematischen Gesetze ihres Zusammenhangs aufzusuchen, muss jedem Unbefangenen einleuchten. Diess aber und nichts anders hat Herbart durch seine mathematische Psychologie zu leisten versucht, die, trotz dem, dass sie eine „Mechanik des Geistes" besitzt, doch weit entfernt ist, das freie Spiel der geistigen Regsamkeit zu einem todten sich einförmig wiederholenden Mechanismus herabwürdigen zu wollen, die allerdings noch gar mancher Vereinfachungen und Verbesserungen bedürftig und unermesslicher Erweiterungen fähig sein mag, allein ein viel zu reiflich durchdachtes, streng in sich zusammenhängendes Lehrgebäude ist, als dass sie wie ein blosses Kinderspiel ihres Urhebers nunmehr bei Seite geworfen werden könnte. Vielmehr wird die Zukunft Herbart dem Psychologen nicht nur das bloss negative Verdienst zugestehen, die falsche Hypothese von den Seelenvermögen (wie Kepler in der Astronomie die der Ptolemäischen Epicyklen) ein für allemal gestürzt zu haben, sondern ihm auch den Ruhm zuerkennen, der Begründer der wahren Psychologie geworden zu sein. Diese wahre Psychologie beruht aber noch nicht einmal auf der Zuziehung der Mathematik: denn die Herbart'sche Grundansicht vom geistigen Leben lässt sich auch ohne allen Calcul vollkommen verstehen, gerade so wie sich von vielen astronomischen und physikalischen Lehren, die streng wissenschaftlich behandelt der Rechnung bedürfen, auch unabhängig hiervon richtige Begriffe geben lassen. Es ist dabei nur nöthig, dass man beachte, wie Herbart die Erscheinungen des geistigen Lebens, anstatt aus den unbeholfenen, einer individuellen Charakteristik unfähigen abstrakten Seelenvermögen der Vernunft, des Verstandes, der Einbildungskraft, Sinnlichkeit etc., aus den Gegensätzen, Verbindungen, freien und gehemmten Zuständen der Vorstellungen und deren stetigen Uebergängen aus der Klarheit des Bewusstseins in die Nacht der Vergessenheit erklärt, auch Gefühle und Begehrungen als Zustände gehemmter Vorstellungen nachweist und diese letztern als Acte der Selbsterhaltung der Seele gegen die im Zusammentreffen mit den Aussendingen an sie gebrachten Störungen bezeichnet.

Wenn ausser dem eigenthümlichen Gebrauch, den Herbart in der Psychologie von der Mathematik machte, diese letztere Wissenschaft ihm noch sonst ein Object philosophischer Betrachtung war, wenn er namentlich den Hülfsmitteln, durch welche die Mathematik gross geworden, auf das sorgfältigste nachspürte, um davon für die Philosophie so viel als möglich Nutzen zu ziehen, so hatte er diese Untersuchung und diess Bestreben mit den grössten Philosophen älterer und neuerer Zeit gemein, die in ihrem Unternehmen, die Philosophie über den Streit der Schulen hinauszuführen und zu einer durch einträchtiges Zusammenwirken der Philosophirenden sich fortbildenden, nicht immer wieder in den alten Principienkampf zurückfallenden Wissenschaft zu erheben, sich jederzeit an dem vorleuchtenden Beispiel der Mathematik zu orientiren suchten. In diesem Sinn strebte nun allerdings auch Herbart die Philosophie den Wirren der Zeit zu entrücken und in die Sphäre des ewig sich Gleichen zu versetzen. Die Art aber, wie er die Ausführung dieses Gedankens unternahm, gab ihm

und seinem System eine sehr bestimmte Stellung zu seiner Zeit. Denn nicht bloss derjenige, welcher der Träger einer herrschenden Idee ist, sondern auch der, welcher mit einer solchen sich in muthige Opposition setzt, um einer neuen Idee den Eingang zu erkämpfen, hat ein bedeutendes Verhältniss zu seiner Zeit. In diesem Fall befand sich Herbart, dessen Opposition gegen die herrschende Philosophie in der That keine bloss negative reagirende war, sondern den positiven Gehalt eines neuen und eigenthümlichen Gedankensystems in sich trug. Und hier ist vor allen, den Anmassungen des absoluten Idealismus gegenüber, Herbart's Beschränkung der Aufgabe des Wissens auf die Erfahrung und diejenige Speculation, welche zur Begreiflichkeit der Erfahrung dient, so wie seine Anerkennung der Berechtigung des Glaubens in Sachen der Religion zu erwähnen — eine Begränzung, die er dem Wissen nicht willkürlich setzte, sondern die, nach ihm, eine gegebene ist. Hiermit steht in engem Zusammenhange seine energische Opposition gegen die pantheistischen Richtungen der Philosophie unserer Zeit. Diese Opposition stützte sich einerseits auf seinen Monadismus, demgemäss er dem Einzelwesen nicht bloss ein scheinbares und vorübergehendes, sondern ein wahrhaftes, selbständiges Dasein zuerkannte, andererseits auf den absoluten Werth, den er dem Sittlichen beilegte. Die reale Selbständigkeit, die er den Individuen zugesteht, gibt den bewussten Handlungen der zur Sittlichkeit befähigten Wesen eine ganz andere Bedeutung als den Geschöpfen des Pantheismus, die nur willenlose Werkzeuge der absoluten Macht des Weltgeistes sind. Wenn daher bei Hegel wie bei Spinoza dieser Macht als solcher eine Berechtigung beigelegt wird, so stösst Herbart diesen Begriff des Rechts als eine unwürdige Entstellung mit der gleichen Indignation zurück, mit der er gegen die Zurückführung des Gegensatzes zwischen dem Guten und Bösen auf den bloss logischen Unterschied des Allgemeinen und Besondern protestirt. Nach ihm ist das Sittliche ursprünglich ästhetischer Natur, und beruht die Tugend auf der Schönheit der Gesinnungen und Handlungen, deren Werth oder Unwerth jedoch nicht nach unbestimmten Gefühlen, sondern nach dem Beifall und Missfallen zu beurtheilen ist, das gewissen einfachen Verhältnissen des Willens, aus denen der tugendhafte Charakter gleich als aus seinen Elementen zusammengesetzt ist, mit unmittelbarer Evidenz zu Theil wird. Den hieraus hervorgehenden sittlichen Musterbegriffen (praktischen Ideen) gemäss kann sich der Wille bestimmen und wird, indem er seine natürliche Abhängigkeit von den Trieben und Begierden überwindet, um sich dem Dienst des Guten zu widmen, frei. Das Gelingen oder Misslingen der Handlungen, der Einzelnen wie der Massen, darf aber auf die Beurtheilung ihres sittlichen Werthes nicht den geringsten Einfluss ausüben; vielmehr ist nicht zu verhehlen, dass im Leben der Individuen wie der Völker unsäglich vieles nicht nur unternommen, sondern auch gelungen ist, was unbedingt verwerflich und verabscheuungswerth war, und dass keine Ungerechtigkeit in dem Besitze der Macht eine Rechtfertigung oder auch nur Entschuldigung findet.

Hätte Herbart es für die Aufgabe seines Lebens gehalten, auf die Meinung seiner Zeitgenossen einen mächtigen Einfluss auszuüben, so würde ihm die Reinheit und Unabhängigkeit seiner Ethik, welche Kraft und Zartheit auf eine bewundernswürdige Weise vereinigt, und die den Geist ächt sittlicher Freiheit athmet, die reichsten Mittel dargeboten haben. Es bedurfte hierzu nur, dass er seine geistreiche Lehre vom Staate, den er zwar zur Förderung aller sittlichen Zwecke bestimmt, zugleich aber auch als das Werk einer psychischen Naturnothwendigkeit betrachtete, und in dessen Organismus und Kräftespiel er die Gesetze des geistigen Lebens des Individuums im Grossen wiederholt fand, es bedurfte nur, dass er diese Lehren weiter entwickelte, mit den Zuständen der Gegenwart wie mit der Geschichte der Vergangenheit verglich und daraus für die Zukunft Folgerungen zu ziehen wagte. Allein Herbarts Natur war eine andere als etwa die eines Fichte, wie ja auch die Göthe's eine andere als jene Schillers war. Obgleich der Kraft des Gedankens so unbedingt vertrauend wie irgend

jemals ein Denker, betrachtete er doch die Philosophie dem praktischen Leben gegenüber zunächst nur als einen theoretischen Versuch, über die Räthsel der Welt ins Klare zu kommen; mit der Einführung der Resultate dieser Untersuchungen ins Leben dürfe aber — so meinte er — nicht übereilt und unbehutsam verfahren werden. Fast ängstlich vermied er es in seinen Schriften, Gegenstände, welche die Leidenschaften der Gegenwart bewegen, zu besprechen: denn er fürchtete — gewiss nicht mit Unrecht — dass bei solchen die Reinheit und Unparteilichkeit der wissenschaftlichen Untersuchung nur zu leicht getrübt werde. Er wollte, wo möglich, alle höhere Wissenschaft aus der schwülen Atmosphäre des irdischen Daseins in den reinen Aether des Geistes versetzen, in dem Mathematik und Naturwissenschaften sich bereits lange schon mit Glück angesiedelt haben; darum hätte er die Philosophie seiner Zeit weit lieber mit naturphilosophischen, psychologischen und ethischen Forschungen als mit theologischen und politischen Streitigkeiten beschäftigt gesehen. In stillem Unmuth über die verfehlten Richtungen seiner Zeit schrieb er schon im Jahr 1822: „Man kann das Zeitalter nicht wählen, in dem man leben und wirken möchte; ich gebrauche meine Tage nach Gelegenheit und Kraft; wie Andre das benutzen werden, was ich darbiete, das fällt ihrem Willen und ihrer Verantwortung anheim."

Es mag nicht in Abrede gestellt werden, dass seine Ansichten von der Natur und der Würde der Wissenschaft etwas Aristokratisches an sich hatten, indem er in Sachen der Philosophie der Menge keine Stimme zugestand, sondern, um dazu befugt zu sein, eine ernste strenge Vorbildung forderte, allen blossen Naturalismus und Dilettantismus aber, durch wie viel Talent er auch unterstützt sein mochte, verachtete. Wer möchte ihn aber desshalb tadeln? Befand er sich im Irrthum, wenn er sich überzeugt hielt, dass es nur Wenigen gegeben sei, zu den tiefsten Gründen des Wissens hinabzusteigen, und weit geneigter war, die Fortschritte der Menschheit als das Werk einer geringen Anzahl grosser Männer zu betrachten, als anzunehmen, dass diese ihre Weisheit und Einsicht dem Geiste ihrer Zeit verdankt hätten? Vielleicht ging er in der Uebertragung dieser Ansicht von der Wissenschaft auf die öffentlichen Angelegenheiten, auf Staatsleben und Volksthum zu weit, und blieb hier hinter den gerechten Forderungen unserer Zeit zurück. Allein es war weder Servilismus, der um die Gunst der Mächtigen buhlt, noch blinde Devotion gegen die Vorrechte der Geburt, die ihn hier weniger freimüthig erscheinen liess, als man es von einem Philosophen zu erwarten pflegt, sondern die Ueberzeugung von der mangelnden Berechtigung des Einzelnen sich mit den Organen des Staats in Widerspruch zu setzen, und von dem unermesslichen Unheil, das über die Staaten durch innere Zerwürfnisse komme und oft auf eine lange Reihe von Jahren hinaus die Förderung der höheren geistigen Cultur lähme — es waren solche Gründe, die ihn zu einer Nachgiebigkeit und Schweigsamkeit bewogen, die von Vielen nur für Schwäche und Indolenz gehalten wurde. Ueberhaupt aber scheute sich Herbart, eine blosse Meinung auszusprechen, wo nichts Sicheres wissen zu können er ohne Hehl bekannte. Vielleicht that er unrecht daran: denn auch der blossen Meinung eines grossen Denkers muss eine grössere Reife beigemessen werden, als den Meinungen untergeordneter Geister. Jedenfalls liegt aber hierin ein schönes Zeugniss für die Reinheit seines wissenschaftlichen Sinnes, der da keine Autorität ausüben wollte, wo er sich nicht dazu berechtigt fand, und der einer blossen geistreichen Ansicht weder das Gewicht eines Lehrsatzes noch einer Thatsache beizulegen vermochte. Wenn aber die absichtliche Concentration des Philosophirens auf die Richtung nach den exacten Wissenschaften zu den persönlichen Eigenthümlichkeiten Herbarts gehörte, so charakterisirt sie doch keineswegs den Geist seiner Philosophie, welche universell, wie alle wahre Philosophie, auch auf die Erörterung historisch-politischer und kirchlich-religiöser Fragen einzugehen und ihre Stimme in den allgemeinen Angelegenheiten der Menschheit abzugeben, in sich die vollkommene Befähigung besitzt. Diese Aufgabe hat Herbart seinen Schülern

hinterlassen, nicht als eine ärmliche Nachlese, sondern als die reiche Ernte einer fruchtbaren Aussaat.

B. Europa.

β. Romanische Länder.

I. Frankreich.

(1. Behörden.) Hier ist das Budget des Unterrichtsministeriums für 1843 mit den Reflexionen des Ministers.

L'ensemble des crédits demandés pour les dépenses du département de l'instruction publique, en 1843, s'élève à 16,503,233 f.

La loi de finances du 25. Juin 1841 a alloué, pour l'exercice 1842, des crédits montant à 16,026,133 „

Difference en plus à l'exercice 1843 477,100 „

Mais il importe de remarquer que les centimes votés par les conseils généraux, pour les dépenses de l'instruction primaire, n'on été évalués, au budget de 1842, qu'à la somme de 3,930,000 f.

tandis qu'ils sont portés au budget de 1843 pour 4,043,000 „

Les dépenses imputables sur ce produit ont dû, en conséquence, être augmentées de 113,000 „ 113,000 „

et les augmentations à la charge du trésor ne sont, en réalité, que de 364,100 „

M. le ministre de l'instruction publique, dans une note préliminaire, annexée au budget, développe ainsi qu'il suit les motifs de chacune de ces augmentations:

Conseil Royal.

L'augmentation de 10,000 fr. a pour objet le traitement d'un neuvième membre du Conseil royal de l'instruction publique. Cette augmentation avait été présentée sans résultat l'année dernière. On n'hésite point à la reproduire, nul motif péremtoire n'en ayant repoussé l'admission. Il suffit de rappeler que cette accession d'un nouveau membre laissera le Conseil royal de l'instruction publique encore inférieur numériquement au cadre fixé par le décret du 17. mars 1808, et que, néanmoins, les attributions de ce conseil se sont considérablement étendues depuis cette époque. L'organisation récente des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, la création successive de nouveaux collèges royaux, la destination nouvelle donnée à un grand nombre de collèges communaux, par l'adjonction de cours primaires supérieurs, augmentent incessamment la juridiction du conseil et le travail particulier de chacun de ses membres.

On doit ajouter, sous un point de vue général, que l'existence d'un conseil plus nombreux, et rapproché de l'instruction première de 1808, est en accord avec l'intérêt de l'enseignement, l'importance du corps auquel il est confié, et le nombre des talents qui se sont produits avec éclat dans cette carrière depuis l'établissement de l'Université. On est assuré que la place créée pourrait être très-dignement remplie. *

Services généraux.

Dans le budget de 1842, une demande avait été faite pour élever à 3,000 fr. le traitement de quatre agrégés, maîtres de conférences à l'École normale, qui ne recevaient que 1,500 fr. chacun. La commission de finances proposa seulement l'allocation des fonds pour les deux plus anciens; mais le rapporteur fit remarquer à la Chambre que les deux autres devraient être appelés à jouir des mêmes avantages, dès qu'ils auraient accompli le même temps de service. Il ne serait pas juste, en effet, de priver indéfiniment

* Die mit der Prüfung des Budgets beauftragte Commission der Deputirtenkammer hat die 10,000 fr. für den neunten Rath diessmal aus Rücksicht auf die Finanznoth gestrichen.

quelques fonctionnaires du traitement complet dont jouissent leurs collègues. L'allocation de 3000 fr., qui doit faire cesser cette inégalité, paraît donc d'autant plus motivée, qu'elle est conforme à un principe précédemment reconnu par la commission de la Chambre, et que, de plus elle s'applique à des fonctions permanentes qui, par l'importance de leur objet, ont droit à l'intérêt bienveillant de l'état.

Une autre somme de 1500 fr. est demandée pour porter à 3000 fr. le traitement spécial du directeur des études de l'École normale, qui ne reçoit actuellement que 1500 fr. en cette qualité, à laquelle il réunit le titre et les fonctions de maître de conférences. Cette réunion est bonne à maintenir dans une école savante; mais il semble juste que le double mérite et le double travail qu'elle exige soient convenablement rétribués. Le taux qui résultera de cette disposition avait été admis à l'époque du rétablissement de l'école en 1830; nous proposons de le rétablir pour la fonction actuelle de directeur des études de l'École normale, dans un moment où les travaux de cette fonction sont accrus par l'extension considérable du nombre des élèves.

Inspection des Écoles primaires.

On reconnait mieux de jour en jour l'utilité et la nécessité de la surveillance exercée sur les établissements d'instruction primaire, par les inspecteurs et sous-inspecteurs. Mais ces fonctionnaires ne sont pas en nombre suffisant; et il n'a été alloué jusqu'ici qu'un crédit trop faible pour indemnité de frais de tournée. Il faudrait qu'il fût fait, au moins une fois par année, une inspection de toutes les écoles communales ou privées, de toutes les salles d'asile, et de toutes les classes d'adultes. L'ensemble de ces établissements forme un total de 59,300. Pendant l'année 1840, 44,813 seulement ont pu être visités; en sort que 14,487 sont restés sans inspection. L'année dernière encore, l'insuffisance du crédit porté au budget pour frais de tournée a empêché les inspecteurs de quelques départements de continuer l'inspection des écoles pendant les mois de novembre et de décembre 1841. Il importe d'empêcher que de semblables interruptions ne se renouvellent, au grand préjudice des écoles.

La nécessité d'augmenter le nombre des inspecteurs et sous-inspecteurs est reconnue par quiconque s'est occupé des intérêts de l'instruction primaire: plusieurs conseils généraux ont même émis le vœu qu'il y eût un inspecteur par arrondissement de sous-préfecture; et le même désir a été manifesté dans les Chambres. Après avoir examiné sous ce rapport les besoins de chaque département, j'ai reconnu que la création de 32 sous-inspecteurs de plus était indispensable à la régularité et à l'activité du service. Cette augmentation dans le personnel, la nécessité de porter à une classe plus élevée quelques-unes des inspections et sous-inspections actuelles, le surcroît de frais de tournée qui résultera d'inspections plus nombreuses entraînent une dépense totale que j'ai dû évaluer à 100,000 fr. Le crédit ouvert au budget pour l'inspection des écoles primaires serait ainsi fixé à 500,000 fr., au lieu de 400,000 fr.

L'emploi de ce crédit aurait lieu comme il suit:

2	inspecteurs hors classe (Seine) à	3000 fr.	6,000 fr.
20	inspecteurs de 1ere classe à	2000 „	40,000 „
29	inspecteurs de 2e classe à	1800 „	52,200 „
36	inspecteurs de 3e classe à	1600 „	57,630 „
1	sous-inspecteur hors classe (Seine) à	1800 „	1,800 „
40	sous-inspecteurs de 1re classe a	1400 „	56,000 „
72	sous-inspecteurs de 2e classe à	1200 „	86,400 „
203			300,000 „

Les 200,000 fr. restants seraient affectés aux frais de tournée.

Le nombre des écoles existantes et de celles qu'il reste à créer, en y comprenant les salles d'asiles et les classes d'adultes pour leur chiffre actuel, peut être évalué à 63,310. Le nombre des communes qui entretiennent seules une école primaire, et de celles qui sont réunies pour le

même objet, est de 36,733. Les inspecteurs ayant visité, terme moyen, 257 écoles en 100 jours, pendant l'année 1840, il en résulte qu'il faudrait environ 23,000 jours pour visiter toutes les écoles. Les frais de tournée donneraient lieu, d'après les bases fixées par l'arrêté ministériel du 21. mai 1840, aux dépenses ci-après:

23,000 journées à 6 fr. ci	138,000 fr.
63,310 écoles à 50 centimes . . .	31,655 „
36,734 communes ou réunions de communes à 50 c.	18,367 „
	188,022 „
Le crédit porté au budget étant de . .	200,000 „
il resterait une somme de	11,978 „

qui servirait à acquitter les frais des missions extraordinaires que les préfets ou les recteurs peuvent confier aux inspecteurs, lorsque quelque fait grave rend nécessaire l'envoi immédiat d'un de ces fonctionnaires dans les communes du département. Le surplus serait consacré à payer les frais d'une seconde visite annuelle des écoles les plus importantes. *

Instruction secondaire.

L'administration, conformément aux principes qui ont obtenu l'approbation des Chambres, et qui ont été consacrés par les deux dernières lois de finances, se propose de créer, en 1843 de nouveaux colléges royaux.

Les établissements de cet ordre sont aujourd'hui au nombre de 46, dont deux, récemment autorisés par ordonnance royale, seront organisés dans le courant de l'année 1842. On en compte 5 à Paris; les 41 autres sont répartis dans les départements. Il reste donc beaucoup d'efforts à réaliser, si on veut doter d'un grand établissement d'instruction secondaire chacun de nos départements. L'éducation donnée au nom de l'état doit conserver tous ses avantages, et être aussi rapprochée qu'il est possible des familles qui en sentent le besoin et en comprennent la supériorité.

Mais un développement semblable de l'enseignement secondaire ne peut être utile qu'autant qu'il est graduellement accompli. Il faut du temps aux villes pour se préparer aux conditions qui leur sont imposées; et l'Université ne pourrait placer tout à coup dans un grand nombre d'établissements nouveaux des fonctionnaires pourvus des grades exigés.

Cette année, comme les années précédentes, plusieurs villes se montrent empressées à supporter toutes les avances qui leur seraient imposées pour l'obtention d'un collége royal, achat de terrain, construction de bâtiments nouveaux, appropriation d'anciens locaux, acquisition d'un mobilier usuel et scientifique dans les conditions déterminées, création de bourses communales. Ces villes présentent des moyens d'exécution qui doivent être appréciés, ainsi que le plus ou le moins de facilité et de temps qu'exigerait la réalisation de leurs offres. Bien que la plupart de ces propositions soient sérieusement motivées, il a paru que les créations de colléges à effectuer pour 1843 pouvaient encore être limitées à deux. On ne demande, à cet effet, que la somme de 50,400 fr., calculée sur l'organisation du personnel nécessaire dans un collége royal de 3e classe. Mais on doit remarquer que, les nouveaux colléges déja créés diminuant pour chacun des colléges actuels le contingent de bourses, une allocation plus forte pourra être nécessaire pour les créations qui seraient demandées dans la suite, et que, de plus, avec l'extension du nombre des établissements, il sera juste de porter à une classe plus élevée, et par conséquent plus rétribuée, quelques-uns des colléges de second et de troisième ordre actuellement existants. Les efforts continus et la prospérite de plusieurs de ces établissements justifieraient cette amélioration en faveur des hommes qui les dirigent. Elle aurait un grand avantage, en permettant de récompenser le

* Die Commission genehmigt das Mehr von 100,000 fr.

zèle et le talent sur le lieu même où ils se sont distingués, et sans déplacer des chefs et des maîtres habiles, afin de les avancer. *

Instruction primaire (Fonds généraux de l'état.).

En 1840, la Chambre des Députés a spontanément porté au budget du ministère de l'instruction publique, pour l'exercice 1841, une somme de 200,000 fr., destinée à la création de nouvelles salles d'asile. Ce crédit a été maintenu au budget de 1842, et il a produit les plus heureux résultats. Le nombre des salles d'asile, qui n'était, il y a quelques années, que de 161, s'élève maintenant à 555. Mais ces établissements, si utiles dans les villes industrielles, où les petits enfants des classes indigentes sont généralement abandonnés sans surveillance pendant une partie de la journée, et dans les communes rurales, où le même abandon a lieu pendant l'été, sont encore loin d'être partout en rapport avec les besoins des populations. Cependant l'exemple donné aux autorités municipales par la généreuse initiative des Chambres n'a pas été infructueux. Il existe en ce moment un grand nombre de projets de salles d'asile régulières, qui ont été déjà soumis à l'examen du Conseil royal; et d'autres demandes arrivent journellement. Là, comme ailleurs, les secours accordés par l'état, même dans une proportion modique, sont un grand moyen de provoquer les sacrifices des villes. Cette impulsion, une fois donnée, ne se ralentira certainement pas. Les salles d'asile sont des établissements populaires, dont les bienfaits sont d'autant facilement appréciés, que les parents, comme les enfants, en éprouvent les heureux effets. Il est donc permis de croire que ces petites écoles de l'enfance se multiplieront de plus en plus. Diverses mesures peuvent avoir pour effet d'en simplifier beaucoup la forme, en les annexant, dans certains lieux, à des écoles primaires, et en les mettant en activité pendant une partie de l'année seulement, d'après les besoins des habitants. Ce seront encore des occasions d'employer utilement quelques portions du nouveau secours qui serait fourni par l'état, dans l'intérêt de cette classe nombreuse et pauvre dont il recherche le bien-être matériel et moral avec un soin si constant.

Par ces motifs, j'ai cru devoir porter à 300,000 fr., pour l'exercice 1843, le crédit spécial de 200,000 fr. affecté aux salles d'asile. **

Instruction primaire. (Fonds départementaux.)

Une différence en plus, de 113,000 fr., provient, ainsi que nous l'avons dit, de l'augmentation des centimes votés par les conseils généraux pour les dépenses ordinaires et obligatoires de l'instruction primaire.

Voyages et missions scientifiques.

Le crédit affecté par le budget de 1842 aux voyages et missions scientifiques n'est que de 12,000 fr. On propose de le porter à 112,000 fr., d'où il résulte une augmentation de 100,000 fr.

Cette augmentation a pour objet de constituer un système de voyages dirigés vers des recherches physiques et géographiques, ou des études appliquées aux langues, à l'histoire, à tout ce qui peut en général interesser notre civilisation. Le principe d'une dépense si bien justifiée est depuis longtemps admis par des votes législatifs; mais l'extrême modicité du crédit affecté à cet emploi ne permettait de rien organiser de considérable et de suivi, quoiqu'on ait obtenu quelques resultats partiels d'une haute importance. Dans certains cas, ce crédit a été augmenté en vue d'une personne, et temporairement. C'est ainsi qu'un fonds additionnel de 12,000 fr. a été voté, pendant quelques années, pour un voyage dans l'Asie Mineure, très-digne, en effet, d'être encouragé par une subvention spéciale.

Des motifs divers, et l'intérêt des sciences avant tout, réclament aujourd'hui une mesure plus générale, qui permette d'envoyer sur plusieurs points éloignés du globe des hommes instruits et dévoués qui soient préparés à toute espèce d'investigations scientifiques. Ce n'est pas que déjà, pour un objet particulier, les recherches d'histoire naturelle, il n'existe

* Die Commission genehmigt. ** Genehmigt.

une allocation annuelle comprise dans les dépenses du *Muséum*, et qui doit y rester annexée; ce n'est pas non plus que d'autres études importantes n'aient été utilement servies par les navigations de découverte exécutées sous les auspices du ministère de la Marine. On pourrait citer à cet égard de récents exemples; mais il faut reconnaître que les voyages de circumnavigation n'ont pas, pour les informations de tout genre, le même résultat que les voyages continentaux. Leur objet n'est pas d'explorer les terres éloignées des côtes; et c'est là que de nouvelles acquisitions peuvent être faites pour la science, et de précieux renseignements recueillis.

On sait avec quelle magnificence de pareilles observations sont encouragées par plusieurs gouvernements étrangers. Tout le monde connaît les voyages scientifiques que l'illustre Humboldt a entrepris, à diverses époques, sous les auspices de son gouvernement, et qu'il a publiés en partie dans notre langue, pour les rendre plus populaires.

C'est à la France de suivre, sous ce rapport, les exemples qu'elle-même avait autrefois donnés, dans un temps où les esprits étaient cependant moins préoccupés de semblables intérêts.

Il serait trop long de rappeler les nombreux voyages scientifiques inspirés et protégés par Louis XIV. On sait quelles furent, sous ce prince, les savantes explorations de Picard, de Lasalle, de Galland, de Plumier, de Feuillée, et les curieux récits de Chardin, de Bernier, de Thévenot, de Tournefort. Mais, indépendamment de ces entreprises particulières, il y avait alors la grande et perpétuelle activité des missions religieuses de France, répandues dans tout le Levant, établies à la Chine avec tant d'éclat, explorant l'Amérique, et envoyant de tous les points du globe les plus précieux documents pour la science, la politique et le commerce. L'histoire atteste comment Louis XIV sut employer et diriger ce puissant secours, sans négliger cependant aucun autre moyen d'information et d'influence.

Sous les règnes suivants, où l'administration fut moins active, il ne s'en fit pas moins, avec les encouragements des divers ministères, un très-grand nombre de voyages déterminés dans l'intérêt des études physiques, historiques, philologiques; et on a gardé, entre beaucoup d'entreprises semblables, le souvenir des voyages de Sevin et de Fourmont, de Chappe, de La Caille, de Maupertuis, de La Condamine, de Borda, de Pingré, de Duhamel, de Richard, de Beauvoir, sans parler de la célèbre et malheureuse navigation de la Pérouse. Le même esprit de curiosité scientifique s'est retrouvé dans les époques de nos plus violents troubles civils et de nos plus lointaines conquêtes. Une de nos grandes expéditions guerrières fut en même temps une exploration scientifique; on n'a rien à ajouter aux noms des savants qui s'y distinguèrent et qui formèrent l'Institut d'Egypte. Plus tard, l'Empire ne laissa pas tomber ce moyen de progrès et d'informations au delà du vaste cercle où il était souvent enfermé par ses victoires mêmes. On n'a point oublié les voyages qu'il fit alors faire en Orient, et les importantes missions confiées à M. Amédée Jaubert, au général Romieu, au colonel Boutin.

La paix, en favorisant de semblables entreprises, doit en multiplier le nombre; il est alors facile de les lier à des études de sciences, de langues orientales, et d'histoire commerciale et politique. Si des fonds sont assurés à cet effet dans une juste proportion, si les facilités offertes à l'esprit de recherche et d'entreprise ne sont pas accidentelles, ne dépendent pas d'une volonté rare et passagère, les hommes capables ne manqueront pas pour de tels travaux: ils se renouvelleront sans cesse.

On sait ce qui, dans l'absence presque de tous secours, a été fait par le courage opiniâtre de Caillé, découvrant Tombouctou que d'autres cherchaient à grands frais; on a admiré les récits de Victor Jacquemont, et ses infatigables explorations parmi tant de souffrances; le nom et les découvertes de Champollion sont un titre national. De pareils hommes sont difficiles à retrouver; et toutefois, dans notre pays si rempli d'intelligences fortes et actives, dès qu'une issue sera ouverte à l'émulation scientifique,

il y aura foule, et succès pour quelqu'un. On peut citer en preuve tout ce que la Société de géographie a provoqué d'efforts honorables et d'entreprises utiles, au moyen de quelques prix qu'elle décerne. On peut rappeler aussi les travaux récents ou non terminés de MM. Combes, D'Abbadie, Nestor L'Hôte, Eugène Boré. Ce sont de pareilles tentatives qu'il s'agit de rendre plus régulières et plus continues; c'est un pareil emploi du talent et du courage auquel il faut assurer justice et secours.

A ce titre, j'ai pensé qu'une augmentation de 100,000 fr. pouvait être demandée, et facilement justifiée par des destinations sur lesquelles seraient toujours consultés l'Institut et les représentants spéciaux de la science. Ces destinations, soumises à un contrôle sévère, se lieraient naturellement aux études du Collége de France et de l'École des langues orientales vivantes; elles donneraient un intérêt et un but nouveau à plusieurs des cours qu'on y professe, en même temps que ces cours formeraient les candidats les mieux préparés pour entreprendre avec fruit des voyages scientifiques. Les Facultés de médecine produiraient également, parmi les élèves qui se distinguent dans les concours annuels, plus d'un jeune homme disposé par la passion de la science à se dévouer aux explorations lointaines, et particulièrement destiné à y réussir par le genre de connaissances le plus utilement applicables dans une pareille tâche.

J'ajouterai qu'en supposant même qu'une institution semblable pour l'encouragement des voyages d'étude et de découvertes ne doive pas être indéfinement prolongée, il y a, dans les circonstances actuelles du monde, un grave motif d'essayer cette création pendant plusieurs années, et de l'appliquer à ces grandes et riches parties de l'univers dont l'Europe se rapproche chaque jour davantage, et qu'elle envahit par son commerce et ses arts.

Je crois donc utile, indispensable, que l'administration, qui est chargée de seconder le progrès de l'enseignement et l'activité scientifique, soit pourvue de quelques moyens nouveaux pour faciliter et rémunérer des travaux dirigés dans le but sérieux et doublement patriotique dont j'ai indiqué les avantages; et j'ai pensé que la sagesse des Chambres et leur dévouement au pays en jugeraient ainsi. *

(**2. Colléges et Facultés.**) Das Baccalaureat. Wir theilten im letzten Hefte eine Stelle aus einem Briefe eines französischen Schulbeamten mit, aus dem hervorgeht, dass viele junge Leute bei der Maturitätsprüfung etwas Lateinisches, das ihnen dictirt wird, nicht richtig schreiben, dass Manche sogar ihre Muttersprache nicht richtig orthographisch schreiben können. Wir wollen ein paar Ursachen dieser seltsamen Erscheinung nennen.

Dieselben sind:

1. sachliche. Ein grosser Theil der Gymnasiallehrer in Frankreich hat nicht die entfernteste Achtung und Ahnung der Wissenschaft als solcher. Auch die Wissenschaft ist ein Geschäft so gut wie das Lichterziehen oder das Strumpfwirken. Begreiflicherweise lernt man bei solchem banausischen Sinne nicht mehr als man schlechterdings im Examen wissen muss. — Die Schüler sind noch mehr in diesen Gesinnungen.

2. Methodische. Vielleicht in keinem Lande der Welt wird mehr von Methode geredet als in Frankreich, unter une nouvelle méthode versteht man dann stets den alten Quark und Schlendrian mit einem winzigen Modificatiönchen. Wenn Jemand, anstatt mit Europa anzufangen, eine Geographie mit Afrika eröffnet, so ist das eine neue Methode. Was Methode eigentlich ist, das wissen in Frankreich vielleicht drei oder vier Männer, der Rest hat keine Ahnung davon. Und so wird wieder Nichts gelernt.

Diese beiden Sätze könnten mit gar vielen Beispielen belegt werden; ich mache nur auf zweierlei aufmerksam.

Das Erste ist der auf den Concurs und nicht auf die Bildung der Schüler berechnete Unterricht.

Der Director (Proviseur) eines der Knabenzuchthäuser, die man jenseits des Wasgau Collége nennt, hat nur zwei Dinge, die ihm am Herzen

* Genehmigt.

liegen. Das Erste ist, dass in seiner Anstalt Ruhe und Disciplin sei; das Zweite, dass seine Anstalt am Ende jedes Schuljahres möglichst viele Preise und Accessits davon trage.

Was für die Anstalt als Ganzes gilt, das gilt für die einzelne Classe, dazu wird ein Lehrer leichter befördert, wenn er viele Preisträger unter seinen Schülern hat.

Das Verfahren ist nun einfach folgendes: Von den 30—40 Schülern einer Classe werden 8—10, die Talent haben, Gegenstand der Arbeit des Lehrers, die andern mögen sehen, wie sie thun; man kann sich nicht um sie bekümmern. So ist es möglich, dass man in einem französischen Collège 10 Jahre zubringt und nicht mehr gelernt hat, als der Calefactor, der unterdess die Ofen geheizt hat. *

Natürlich kommt das Mitleid buchmachender Professoren diesen durch Schuld ihrer Lehrer und theils auch durch eigene Schuld unwissenden jungen Leuten zu Hülfe, und diess ist das Zweite. Die Hülfe besteht in einer instructio asinaria, für welche die Industrie der Professoren sorgt. Und zwar sind es nicht etwa bloss litterarische Lumpe, die diese Industrie betreiben, es sind Leute von Namen und Ruf darunter. So ist kürzlich erschienen von Prof. *Lefranc* ein „Nouveau Manuel des aspirants au baccalauréat ès-lettres, rédigé d'après le programme du 14. juillet 1840" (1 Bd. von 1000 S. gr. 18., 7 fr. 50 C.), welches die Antworten auf die Fragen des früher von uns mitgetheilten Programms enthält; für die ganz Schwachen ist ein Auszug erschienen. Dann haben die HH. *Ph. Lebas, Gerusez, Mottet* u. A. „Traductions interlinéaires de tous les auteurs grecs prescrits pour le baccalauréat" herausgegeben, z. B. „Homère, Iliade, premier chant, par M. Gérusez" (2 fr. 50 Cs.), „Théocrite, la première idylle, par M. Lécluse" (1 fr. 25 Cs.), „Xénophon, Mémoires sur Socrate, quatrième livre, par M. Mottet" (3 fr.), eben so „Traductions littéraires de tous les auteurs latins prescrits pour le baccalauréat.

Wenn dieses Alles nicht so gar traurig wäre, so wäre es sehr lustig.

Paris. Prof. *Michelet*, von dessen übermässigen Arbeiten wenige Gelehrte sich eine Vorstellung machen, hat sich dieses Jahr im Collége de France müssen vertreten lassen. Sein Supplent, ein Hr. *Yanosky*, liest über die Geschichte der ackerbauenden Bevölkerung vom 10. bis zum 15. Jahrhundert. Die Ac. des Inscriptions krönte 1839 eine Abhandlung des Hrn. Yanosky sur l'histoire des milices bourgeoises au moyen âge, die Ac. des sciences morales in demselben Jahre eine zweite sur l'abolition de l'esclavage ancien et la transformation de cet esclavage en servage.

Paris. Es macht unter den Physikern u. s. w. grossen Lärm, dass der Kriegsminister, wie es scheint, auf den Antrag des Unterrichtsministers, eingewilligt hat, von den jungen Leuten, welche sich zur école polytechnique melden, in Zukunft das Maturitätszeugniss (diplôme de bachelier ès-lettres) zu verlangen. In Frankreich, wie dort einmal der classische Unterricht in den Colléges ist, wird das nicht sonderlich nützen; in Deutschland aber sollte man eine solche Massregel treffen. Zwar ist erst neulich in Preussen angeordnet worden, dass die, welche sich zum freiwilligen Dienste melden, um auf Avancement zu dienen, ein Zeugniss bringen sollen, dass sie für Prima reif sind; — früher genügte II inf.; — man sollte noch weiter gehen, und das Abiturienten-Examen entweder bei einem Gymnasium oder bei einer h. Bürgerschule verlangen.

Die geistigen und sittlichen Nachtheile, welche der zu frühe begonnene ausschliessliche Betrieb der mathematischen und Naturwissenschaften mit sich führt, werden auch in Frankreich von den Besseren gefühlt. Der noch stehende Brief von Hrn. *Fayet*, Lehrer der Mathematik an der Schule zu Colmar, setzt sie recht gut auseinander.

L'inconvénient est d'autant plus grave qu'il peut avoir les suites les

* Daher auch die Nothwendigkeit, seine Knaben nicht nur ins Collége zu schicken, sondern sie gleichzeitig einem Institut zu übergeben, wo Nachhülfe geleistet wird.

plus déplorables pour les jeunes gens dont l'instruction est incomplète, l'éducation tronquée, et par suite la carrière plus ou moins entravée dès son début, et pour la société en général qui se trouve ainsi surchargée d'une foule d'intelligences mal développées et par suite déplacées dans quelque position qu'elles puissent se trouver en dehors des écoles spéciales destinées à compléter leur instruction. Car, il ne faut pas l'oublier, l'homme est en grande partie ce que le fait son éducation. Si donc on emploie tous les moyens d'éducation à pousser un jeune homme vers un carrière speciale et que cette carrière lui manque, que deviendra-t-il ainsi déplacé dès le début? Si encore à ses études scientifiques il avait joint des études morales et religieuses assez solides pour lui donner la force et le courage de recommencer ses études littéraires, ou de se résigner à la position inférieure que lui assigne sa non-admission dans les écoles spéciales, la société n'aurait rien à craindre pour l'ordre, et on n'aurait à déplorer qu'un inconvénient particulier. Mais loin de là, en lui laissant abandonner ses études littèraires, on lui laisse aussi abandonner tout ce qu'il peut y avoir de moral et de religieux dans l'étude des grands maîtres de la littérature, de l'éloquence et de l'histoire, sans aucune compensation. Le voilà donc avec quelques connaissances plus ou moins incomplètes sur une seule partie; connaissances insuffisantes pour la carrière qu'il a poursuivie, et presque complétement inutiles pour celles qu'il pourrait embrasser, si son éducation avait été moins exclusive. Le voilà à charge à lui-même et à la société qui devra se trouver trop heureuse, si elle n'a à reprocher à cet enfant perdu que son inutilité.

Mais ce n'est pas seulement à ceux qui sont refusés, que cette éducation tronquée est nuisible; elle l'est encore à ceux qui sont admis. Et en effet l'éducation de l'homme doit avoir pour but le développement normal et hiérarchique de ses facultés physiques, intellectuelles et morales, bien plus que l'acquisition de quelques connaissances qui, quoi qu'on fasse, sont encore bien incomplètes et bien superficielles au sortir des écoles. Cette éducation sera donc d'autant moins imparfait que le développement des facultés sera plus complet et plus harmonieux. Mais comment ce développement serait-il complet, quand on ne fournit qu'une espèce d'aliment, et à une seule faculté? L'éducation, il est vrai, ne peut pas plus créer les facultés que les anéantir, mais elle doit les exciter, et, quand elles ont paru, dans l'enfant et l'adolescent, leur fournir un aliment convenablement approprié à leur degré de développement. C'est ainsi que, dans tout système d'éducation bien entendu, on excite et on exerce d'abord l'imagination et la mémoire de l'enfant sur des images, des récits simples et gracieux, sur les mots et les formes du langage; c'est ainsi que plus tard on forme et développe la raison et l'intelligence de l'adolescent par l'analyse de la pensée, par la transmission des idées d'une langue dans une autre, par les études plus sérieuses de la littérature en général, de la philosophie, des sciences exactes et naturelles. C'est ainsi qu'on développe et qu'on dirige le affections du cœur et les tendances de la volonté, à mesure qu'on les voit naître dans l'enfant et le jeune homme, par le bon exemple, par l'habitude de la discipline et de la soumission à la règle et par les enseignements de la doctrine morale et religieuse, et plus tard par l'exposition des lois civiles et politiques.

Mais si nous prenons un enfant de douze à treize ans (ainsi que cela se pratique souvent aujourd'hui dans les institutions préparatoires *), au moment où son imagination et sa mémoire demandent à être nourries et développées, au moment où toutes les puissances natives de son âme le portent vers ce qu'il regard comme beau, comme juste, comme grand et héroïque, si au lieu de développer, d'entretenir et de diriger ces facultés et ces nobles tendances, nous les sevrons de toute espèce d'étude littéraire, artistique, morale et religieuse, pour lui imprimer une direction purement

* In Preussen denke man dabei an die Fähnrichsfabriken, wie sie da und dort bestehen.

scientifique, * si de toutes les facultés qui naissent et commencent à se développer en lui, nous nous attachons à une seule, la faculté de raisonner, si de toute cette variété d'aliments que demandent l'âme et le cœur de l'homme à cet âge, nous ne leur en fournissons qu'un seul, les sciences exactes, et si nous le faisons prendre avec excès, quel résultat pourrons-nous obtenir? Obtiendrons-nous un homme complet, normal et harmonieusement constitué, quand nous ne développons qu'une faculté? Et c'est pourtant ce que nous faisons, quand nous engageons un élève de troisième ou de seconde à quitter complètement ses études littéraires, et à renoncer à ses études philosophiques pour se livrer tout entier à l'étude des sciences qui font l'objet des programmes de nos écoles spéciales, et que nous le sevrons ainsi subitement et complétement de tout ce qui conviendrait le mieux au degré de développement de son esprit et de son cœur, pour le *bourrer*, passez-moi l'expression, de théorèmes, de solutions, de formules, etc., et cela pendant les cinq ou six ans qu'il emploie à se préparer aux écoles, et pendant les trois ou quatre ans qu'il y passe. C'est justement les huit ou neuf années pendant lesquelles ses facultés auraient le plus grand besoin d'être dirigées par un enseignement varié, étendu et général.

Aussi qu'arrive-t-il? C'est que ces jeunes gens, accoutumés aux déductions rigoureuses des sciences exactes, jugent mal de tout ce qui ne rentre pas dans les formules abstraites dont leur mémoire et leur intelligence sont exclusivement meublées, et par conséquent de presque tout ce qui sert de base à la société politique, religieuse et domestique, de tout ce qui en fait le charme dans la prospérité et la consolation dans le malheur, de tout ce qui nourrit l'âme et le cœur et exalte les plus nobles passions de l'homme pour le beau, le bien, le juste et le divin. C'est que ces gens conçoivent une foule de préjugés sur les réalités du monde moral, au milieu duquel ils sont appelés à vivre, et qui certainement n'est pas régi par les lois mathématiques; sur les vérités de la morale et de la religion qui devraient régler les actes de leur volonté désordonnée, sur les beautésde la littérature et des arts qui font le charme des hommes dont le développement a été normal et l'éducation bien dirigée, et même sur les lois civiles et politiques qui nous régissent, et qui, quelque imparfaites qu'elles puissent être, doivent être respectées et consciencieusement obéies, sous peine de mort pour la société. Les faits ne manqueraient pas à l'appui de ces assertions; qu'il nous suffise de rappeler que c'est parmi les élèves de nos écoles spéciales que Saint-Simon et Fourrier ont trouvé leurs plus ardents et leurs plus zélés disciples.

Si du moins les sciences exactes gagnaient à cette préférence exclusive, si leurs progrès devaient y trouver une puissance accélératrice, ce serait une espèce de compensation à tous ces inconvénients. Mais, loin de là, la plupart des jeunes gens qu'on a ainsi bourrés de résultats et de formules pendant sept ou huit ans de leur jeunesse, au lieu de continuer à se fortifier par des études sérieuses après leur sortie des écoles, se hâtent bien vite de mettre de côté tout ce qui n'est pas rigoureusement nécessaire à l'exercice des fonctions qui leur sont confiées. C'est donc en pure perte pour la science que l'éducation de ces jeunes gens a été tronquée; mais il y a plus, comme à l'âge où ils sortent des écoles, l'esprit et le cœur demandent une nourriture intellectuelle et morale, et que ces jeunes gens n'ont pas acquis en littérature, en histoire, en philosophie, en morale et en religion, assez de connaissances pour apprécier les ouvrages sérieux qui paraissent sur ces matières, ils passent les moments de loisir que leur laissent les fonctions qu'ils ont à remplir, à lire des romans frivoles et licencieux, ou des écrits irréligieux, immoraux ou séditieux.

Voila quelles peuvent être les tristes conséquences d'une simple disposition réglementaire pour l'admission à nos grandes écoles; pour les uns, ceux qui sont rejetés, entrave au début de la carrière; pour tous, éducation

---

* Nicht „wissenschaftlich;“ les sciences = Mathematik und Naturwissenschaft; Philologie, Geschichte, Philosophie u. s. w. = les lettres.

incomplète, développement anormal, et par suite fausses appréciations dans la société au milieu de laquelle ils vivent, dans la littérature et dans les arts qui font le charme de la classe à laquelle la position de ces jeunes gens les rattache, dans les lois civiles, politiques, morales et religieuses qui doivent régir tous les citoyens, et par conséquent enfin erreurs, préjugés et fausse direction sous presque tous ces rapports essentiels et tout cela sans aucun avantage pour les sciences exactes qui, en général, trouvent leurs plus dignes représentants parmi les hommes dont l'éducation a été la plus complète.

Nous savons bien qu'il y a de nombreuses exceptions à ces généralités, nous savons qu'un certain nombre des jeunes canditats à nos écoles spéciales, complètent leurs études et passent leur examen de bachelier avant de se présenter à ces écoles; (et pour notre compte, quoique professeur de mathématiques, nous faisons tout ce qui dépend de nous pour que nos élèves ne se présentent pour les écoles que lorsqu'ils sont bacheliers). Nous savons que beaucoup d'autres, sans avoir complété leurs études littéraires, ont cependant reçu, sous le rapport intellectuel, moral et religieux, un développement assez avancé pour marcher de pair avec leurs contemporains qui suivent d'autres carrières, nous savons enfin que dans beaucoup de ceux dont l'éducation a été ainsi tronquée, il se trouve un esprit assez pénétrant, une âme assez élevée et un cœur assez noble pour suppléer plus tard, par des études particulières, à ce que leur éducation pouvait laisser à désirer sous ces différents rapports. Malgré les nombreuses exceptions, il n'en est pas moins vivement à désirer que l'autorité prenne des dispositions pour que tous les candidats à nos grandes écoles complètent leurs études.

Paris, 10. Jun. Die Vorlesungen des Abbé *Dupanloup* an der Sorbonne haben vor ein paar Tagen zu Demonstrationen für und gegen denselben, zu Applaudiren und Pfeifen Veranlassung gegeben. Die Geschichte dieses kleinen Scandals ist des Nacherzählens werth. Der gelehrte Abbé liest über „geistliche Beredtsamkeit“ und benutzt diesen Titel zu einem Colleg über die verschiedenen philosophischen Schulen. Natürlich kam bei der Gelegenheit die Schule des 18. Jahrhunderts schlecht weg. Dagegen darf sich Niemand beklagen, und wenn ein Abbé des seligen Voltaire Schatten zu Leibe geht, so hat dieser sich nicht zu beklagen. Wie mancher selige Abbé hat seine scharfe Feder fühlen müssen. Aber Abbé Dupanloup scheint Voltaire noch viel zu gut zu sein, und so macht er sich einen, der ein wahres Scheusal ist, und nachdem er ihn sich eingerichtet hat, beginnt er den Kampf. In einer der jener lauten Sitzung vorhergehenden Vorlesungen hat Hr. Dupanloup zur grössten Belustigung seiner Zuhörer mit allerlei Zusätzen erzählt, wie der Chevalier de Rohan Voltaire mit Fusstritten behandelt. Aber er vergass zu sagen, dass die Ursache dieser Misshandlung eher zur Ehre als zur Schande Voltaire's gereichte, und dass die Antwort: „je ne traine pas un grand nom, mais je sais honorer celui, que je porte“ den Ritter ganz anders traf als die thätliche Misshandlung den Dichter. Diese Anekdote und die Art, wie sie erzählt wurde, scheint einen Theil der Studenten verletzt zu haben, und daher mag es kommen, dass sich in der letzten Vorlesung eine Opposition einfand, der dann Abbé Dupanloup die beste Gelegenheit gab, sich geltend zu machen. Nach einer Menge mehr oder weniger scharfer Hiebe las der gelehrte Abbé zuletzt einen Brief Voltaire's vor, der also lautete: „Lettre de Voltaire à M. Thiriot, 21. oct. 1736. Le mensonge n'est un vice que quand il fait du mal: c'est une très grande vertu, quand il fait du bien. Soyez donc plus vertueux, que jamais. Il faut mentir comme un diable, non pas timidement, non pas pour un temps, mais hardiment et toujours. Mentez, mes amis, mentez; je vous le rendrai dans l'occasion.“ Diese Stelle wurde als Beleg der grässlichen Grundsätze, die der Philosoph von Ferney gepredigt habe, ausgegeben, und der die Lüge hassende Abbé rief mit Fénélon aus: „Ce n'est pas une secte de philosophes, mais une secte de menteurs.“ Das haben denn die Einen beklatscht, und an diesem Beifallklatschen haben die Andern ein Aergerniss genommen. Erst wollten die

Freunde des Abbé über seine Gegner hergehen, aber dieser selbst legte sich ins Mittel, und so kam ein Friedensschluss zu Stande, nach dem die Freunde in Zukunft sich des Klatschens enthalten müssen, wogegen die Feinde nicht mehr pfeifen zu wollen stipulirt haben. Gestehen wir zu, dass sich die französischen Studenten bei dieser Gelegenheit mit mehr Ruhe und Würde benommen haben, als diess sonst meist der Fall ist. Das Beifallklatschen bei polemisirenden Vorträgen ist stets eine Beleidigung für den Gegner, dem man meist nicht erlaubt, sich zu vertheidigen. Wo nur Einer das Recht hat, zu reden, ist es Unrecht, diesem Einen grosses Lob ertheilen zu wollen; wo man nicht tadeln darf, ist es eine Armesünderschmach zu loben. Doch lassen wir das; man könnte sonst glauben, wir sprächen von der Politik oder gar, Gott sei bei uns! von der Censur. Desswegen zu unserm Philosophen zurück. Der Brief Voltaire's ist aber doch auch gar zu arg. Ich habe diesen Philosophen nie lieben können, er hat meine schönsten Träume zerrissen, meine feinsten Gefühlsnerven durchschnitten. Dennoch habe ich ihn nie für einen so gotteslästerlichen Bösewicht, der sich ganz ruhig den Teufel zum Muster nimmt, gehalten. Auch entsinne ich mich dieser crassen Lügentheorie nicht recht. Bei welcher Gelegenheit er nur das System aufgestellt haben mag? Schlagen wir doch einmal nach. Brief an Thiriot 21. Oct. 1736. . . . O! Hr. Abbé, wer hätte hinter dem Schafpelze des Abbé Dupanloup den Wolf suchen sollen? In dem obigen Briefe fehlen ein paar Phrasen. Vor dem mentez, mes amis etc. steht: qu'importe à ce malin de public qu'il sache qui il doit punir d'avoir produit une Crouppillac? Qu'il la siffle, si elle ne vaut rien; mais que l'auteur soit ignoré, je vous en conjure au nom de la tendre amitié qui nous unit depuis vingt ans. Envoyez les Prévost et les La Roque à détourner le soupçon qu'on a du pauvre auteur. Ecrivez-leur un petit mot tranchant et net. Consultez avec l'ami Berger. Si vous avez mis Sauveau du sécret, mettez-le du mensonge. Mentez, mes amis etc. Was sagen Sie nun zu dieser grässlichen Lügentheorie? Voltaire hatte damals ein Stück, „L'enfant prodigue," geschrieben, das nicht grade sonderlich war, und das die Censur überdiess noch jämmerlich zusammengeschnitten hatte. Er wollte nicht, dass man wisse, wer der Verfasser sei, und schrieb in Folge einer Correspondenz, von der nur die Briefe Voltaire's übrig sind, den obigen Lügenbrief, der in seinen Einzelnheiten sich überdiess noch wahrscheinlich auf einzelne Phrasen eines Briefes Thiriot's bezieht, wie diess höchst wahrscheinlich mit der: Soyez donc plus vertueux que jamais, der Fall sein wird. Der Hr. Abbé Dupanloup hat nicht gelogen, bei Leibe nicht, seine ganze Anklage ist lautere Wahrheit. Voltaire, der grässliche Sünder, hat es, ohne vor dem jüngsten Gerüchte zurückzuschaudern, geschrieben, ja wörtlich geschrieben: Il faut mentir comme un diable. Der Hr. Abbé hat die Sache nur etwas verdreht, in ein anderes Licht gestellt und so ihr ein anderes Ansehen gegeben. Und wer ist nun der Lügner! Wahrlich, diese Leute wissen nicht, was sie thun. Als ob es nicht genügte, Voltaire der Wahrheit treu zu schildern, um dem menschlichen Gefühl eine ihm widerstrebende Erscheinung bieten. *

(**3. Ecoles primaires supérieures.**) Auf den Bericht des Ministers verordnet eine königl. Ordonnanz, dass in neun Städten eine Bürgerschule mit dem Collége communal verbunden werde.

---

* Vor der Hand haben die Invectiven der klerikalischen Journale gegen die weltliche Bildung das bewirkt, dass die Académie des sciences morales et politiques in einer ihrer letzten Sitzungen mit Majorität beschlossen hat, einen Eloge de Voltaire zur nächsten Preisaufgabe zu machen.

II. Pädagogische Zustände.

Der Unterricht im Lateinischen und Griechischen in der Realschule zu Bern.

Die Errichtung der Realschulen ging überall, in Deutschland und der Schweiz, von dem Einen Princip aus, Schule und Leben einander näher zu rücken. Die Schule hatte, sofern sie hauptsächlich unter dem Einfluss und der Leitung der Philologen stand, ihre Bestimmung, für das Leben im umfassendsten Sinne des Worts, in intellectueller, moralisch-religiöser und bürgerlicher Hinsicht, vorzubereiten, gar häufig aus den Augen verloren. Die alten Sprachen, denen man allein die Fähigkeit zutraute, alle übrigen Vorbereitungswissenschaften, Kenntnisse und Fertigkeiten reichlich zu ersetzen, hatten der Mathematik und den Naturwissenschaften allen Raum vorweg genommen, und der Unterricht in denselben überwucherte alle andere Fächer dergestalt, dass der Schulunterricht, wenig verschieden von dem in den alten Klosterschulen, zum einseitigsten Pedantismus ausartete. Hatte die kirchliche Reformation uns gelehrt, dass die allein seligmachende Kirche sich überlebt habe, so lehrte die Reformation der Schule, ihre Tochter, dass es ebenso wenig ein allein bildendes wissenschaftliches Schulfach gebe, dass daher die classische Philologie, die sich dieses Vorzugs berühmte, sich ihrer exclusiven Stellung über allen andern Bildungsmitteln begeben und sich an ihren rechten Ort, neben andern Schulfächern, stellen müsse. Anfangs freilich ging man in dem Kampf zwischen Humanismus und Realismus auf beiden Seiten zu weit, zu weit namentlich auf Seiten des Realismus, wenn man die lateinische und griechische Sprache im Allgemeinen für ganz entbehrlich hielt, und die Nothwendigkeit ihrer Erlernung nur für den Gelehrtenstand einräumte. Man ging hierbei von der gangbaren Unterscheidung zwischen Gelehrten und Laien oder Nichtgelehrten aus, eine Unterscheidung, die an vorreformatorische, an hierarchische Begriffe erinnert. Man vergass, dass zwischen Gelehrten und Ungelehrten kein specifischer Unterschied im Leben stattfindet und auch nicht stattfinden darf, dass wir alle, welchem Stande wir uns auch bestimmen, einen gemeinschaftlichen Beruf haben, Gebildete zu werden. (Was die Engländer Gentlemen, die Deutschen Gebildete nennen, dafür hat die französische Sprache bis jetzt noch kein entsprechendes Wort, eine natürliche Folge davon, dass die Franzosen die Sache im Allgemeinen noch nicht haben.)

Der Gesichtspunkt, dass die Real- oder höhere Bürgerschule eine Schule für Zöglinge ist, die „Gebildete" werden wollen, ist nun bei der städtischen Realschule von Bern vor allen Dingen festzuhalten. Zu diesem ihrem Begriff, als Schule für künftige Gebildete, hat sich die Berner Realschule im Lauf einer zwölfjährigen Entwicklung erhoben. Werfen wir einen kurzen Rückblick auf die Geschichte ihrer Entwicklung. Sie war bei ihrem Entstehen für Bern etwas völlig Neues. Die Kunst-, die Handwerkerschule waren wohl aus einem ähnlichen Bedürfniss, wie sie, entstanden, waren aber im Vergleich mit ihr nur beschränkte, einseitige Institute. Anfangs, von 1829 bis 1835, glaubte man in der Realschule noch ohne die alten Sprachen seinen Zweck erreichen zu können. Man stand noch in zu schroffer Opposition gegen die Anstalten alten Schnitts, wie diess bei jeder neuen Erscheinung der Fall ist. Unnachgiebiges, zähes Festhalten an dem neuen Princip, eine Basirung der Schule auf bloss mathematischen, oder bloss naturwissenschaftlichen Grund hätte am Ende zu einer ebenso grossen Einseitigkeit geführt, als die war, zu deren Beseitigung man die Anstalt gegründet hatte. Publikum und Behörde fühlten die Nothwendigkeit der Einführung des Latein-Unterrichts in den drei obersten Classen der Realschule. Der Unterricht war nicht obligatorisch; die Lateinclassen von der übrigen Classeneintheilung unabhängig, so dass jeder Schüler in diejenige Lateinclasse eintreten konnte, für die er gehörig vorbereitet war. —

Man ging von der richtigen Ansicht aus: so gut wie die Litterarschule* es sich seit längerer Zeit gefallen lassen musste, den Unterricht in der Mathematik, den neuern Sprachen, der Naturgeschichte und Geographie in ihren Kreis aufzunehmen, so werde wohl auch die Realschule, ohne dabei irgend Etwas von ihrem Hauptprincip einzubüssen, einigen Unterricht im Latein aufnehmen können. Eine Einwendung machte man sich schon damals, dass nach dem gleichen Grundsatz auch noch das Griechische einzuführen wäre. Man fand diess allerdings wünschenswerth, wenn auch im Augenblick noch nicht möglich, glaubte aber mit Recht, desswegen, weil man noch nicht Alles thun könne, dasjenige, was damals schon geschehen konnte, nicht unterlassen zu dürfen. — Die Schule trug von Anfang an den Keim einer organischen Fortentwickelung in sich, weder nach Aussen noch Innen bezweckte man für die Anstalt Stabilität, eine Eigenschaft, die andre Anstalten als Vorzug von sich zu rühmen nicht unterlassen. Man trug daher auch keine Scheu, auf eine Concurrenz mit der Litterarschule einzugehen, die für beide Anstalten nur segensreiche Früchte tragen konnte. Das Ziel des Lateinunterrichts bestimmte man vorläufig auf das Verstehen eines Schriftstellers von mittlerer Schwierigkeit, wobei die Anleitung zum Lateinschreiben ausdrücklich ausgeschlossen war.

Bei der im folgenden Jahre abgehaltenen Prüfung übersetzten die Schüler der dritten Classe aus Cornelius Nepos, die der zweiten aus Cäsar, die der ersten aus Livius und Horaz. Man hatte 4—5 wöchentliche Stunden für die Lectüre der lateinischen Autoren verwandt. Bei der an Ostern 1838 abgehaltenen Prüfung übersetzten die Lateinschüler der ersten Classe aus Livius und Ovid.

Dieses Jahr war für die Berner Realschule Epoche machend, die Realschule realisirte ihren Begriff. Statt drei, später vier Classen, erhielt sie sechs, so viel als die preussischen höhern Bürgerschulen auch besitzen. War die Realschule bisher nur auf der Stufe derjenigen Anstalten gestanden, die man z. B. in Württemberg so nennt, Anstalten, die nicht viel mehr als höhere Volksschulen sind, so verdiente sie von nun an erst ihren Namen mit vollem Rechte. Was ihr aber sogar noch einen Vorzug vor den deutschen (höhern) Bürgerschulen gibt, diess ist die Einführung des Unterrichts in der lateinischen und griechischen Sprache in einer dieser Anstalt eigenthümlichen Weise. Der (von den Lehrern jedesmal auf drei Jahre gewählte) Director der Realschule, Hr. *Hugendubel*, sagt im Eingang seines Schulberichts vom J. 1838: Die Entstehung der Schule fiel in eine Zeit, wo der Kampf der Philologen gegen die Realschulen gerade am lebhaftesten geführt, ihr Bedürfniss und ihre Erfolge in mancher Hinsicht in Zweifel gestellt wurden. Jetzt ist die litterarische Palästra für Humanismus und Realismus verödet: (?) aber nicht fruchtlos war der Kampf beider Systeme. Reiner, geläuterter stehen sie nun neben einander: der Humanismus ist realistischer, der Realismus humanistischer geworden.

Für die letztere Behauptung wüssten wir in Deutschland und der Schweiz kaum einen schlagenderen, thatsächlichen Beweis, als eben die Realschule von Bern in ihrer jetzigen Organisation anzuführen. Der Unterricht in den beiden alten Sprachen ist hier in folgender Weise eingerichtet. Der Latein-Unterricht beginnt, für alle Schüler gemeinschaftlich, in der vierten Classe, in der die ganze Formenlehre, mit Ausnahme des unregelmässigen Verbs, und diejenigen syntaktischen Regeln gegeben werden, welche für die zu übersetzenden Uebungsstücke erforderlich sind. In der dritten: Wiederholung des Nomens und Verbs, Erklärung und Einübung der der lateinischen Sprache eigenthümlichen Constructionen, so wie der syntaktischen Grundregeln.

In der zweiten Classe trennen sich nun Real- und Litterar-Schüler in zwei parallele Abtheilungen. Der Latein-Unterricht wird mit den Real-

* Name des Pro-Gymnasiums. D. H.

schülern nur noch in dieser Classe, in zwei wöchentlichen Stunden, fortgesetzt, und gewöhnlich Cornelius Nepos gelesen.

Für die Litterarschüler aber beginnt in der zweiten Classe der strengmethodische Unterricht in den alten Sprachen, als Vorbereitung für das obere Gymnasium. Das Griechische wird angefangen. In vier wöchentlichen Stunden wird (dermalen nach *Kühners* Elementargrammatik) das Nomen und das regelmässige Verbum eingeübt. Acht wöchentliche Stunden sind für den Latein-Unterricht festgesetzt. In diesen: genauere Entwickelung und systematische Einübung aller wesentlichen syntaktischen Regeln durch Uebersetzung von Uebungsstücken aus dem Deutschen in das Lateinische. Ins Deutsche wird Cäsars gallischer Krieg übersetzt. Mit diesem wird auch in der ersten Litterarclasse noch fortgefahren, später kömmt Ovid, manchmal auch Livius und Virgil dazu. Die Aufnahmsforderungen des hiesigen Gymnasiums machen zahlreiche Exercitien für das Lateinschreiben nöthig. Diese Uebungen, sich in den alten Sprachen möglichst correct schriftlich auszudrücken, können, aus jenem äussern Grunde, auch im Griechischen nicht erlassen werden, doch dienen sie hier mehr zur Einübung der Formenlehre und Syntax, und zur Ansammlung eines hinreichenden Wörtervorraths, als zur Erlernung des Griechisch-Schreibens. Neben zusammenhängenden grösseren Stücken aus den griechischen Autoren der rein-attischen Prosa wird der jonisch-epische Dialekt gelehrt und Homer gelesen. Für das Lateinische hat die erste Classe 10, für das Griechische, wegen der Nothwendigkeit, den attischen und den jonischen Dialekt neben einander zu üben, acht Stunden, früher nur sechs.

Ob hier das rechte Mass getroffen sei, darüber muss theils eine Vergleichung mit andern verwandten Anstalten, theils der Erfolg entscheiden.

Statt durch vier, geht z. B. im hiesigen Pro-Gymnasium das Latein durch alle sechs Classen durch, das Griechische, statt durch zwei, durch drei Classen. Das Verhältniss ist dieses:

Progymnasium.			Realschule.	
	wöch. Stunden.	Latein.		wöch. Stunden.
Classe VI. . . .	12	—	VI. . . .	0
— V. . . .	10	—	V. . . .	0
— IV. . . .	10	—	IV. . . .	4
— III. . . .	10	—	III. . . .	4
— II. . . .	10	—	II. . . .	8
— I. . . .	10	—	I. . . .	10
	Griechisch.			
— III. . . .	4	—	III. . . .	0
— II. . . .	5	—	II. . . .	4
— I. . . .	5	—	I. . . .	7.

Trotz dieser bedeutenden Verschiedenheit in der Zeitdauer und der Stundenzahl des lat. und griech. Sprachunterrichts haben die Schüler der Realschule bei der Aufnahmsprüfung ins Gymnasium mit denen des Pro-Gymnasiums bis jetzt mit Glück concurrirt, obgleich noch keine Classe den vollständigen vierjährigen Curs durchgemacht hat. Für die zuletzt abgegangene Classe war in Folge der 1838 vorgenommenen neuen Classeneintheilung die Schulzeit noch um ein halb Jahr verkürzt worden. Die früher aus der Realschule ins Gymnasium übergegangenen Litterarschüler hatten zu ihrer Vorbereitung für dieses noch weniger Zeit gehabt. Es lässt sich also mit Sicherheit erwarten, dass die Litterarschüler der Realschule, wenn sie irgend die nöthigen Anlagen besitzen und den vollständigen vierjährigen Curs mitmachen, nie ihr Ziel verfehlen werden. Diess zu erreichen, trägt theils die geringe Anzahl der Schüler, deren bis jetzt noch nie über 12, in der Regel weniger, in einer Litterarclasse waren, theils aber auch die Methode, welche von den Lehrern der betreffenden Fächer * beobachtet wird, das ihrige bei. Alles Mechanische, Geisttödtende,

* Der Hr. Verfasser und Hr. Dr. *Borberg*.

aller Schlendrian ist ferne. Die Knaben sind, wenn sie das Latein anfangen, schon durch die Zucht des deutschen und französischen Sprachunterrichts gegangen, sie kennen die nöthigsten sprachlichen Begriffsbestimmungen, das Erlernen fremder Sprachen ist ihnen nichts Fremdes mehr, Mathematik, Geschichte und Geographie hat ihnen Stoff zum Denken gegeben, sie haben sich gewöhnt, in fremde Zustände, Vorstellungsweisen und Ideen sich hineinzudenken. In jeder neuen Sprache, die sie zu lernen anfangen, finden sich tausend Anknüpfungspunkte, denn das ihnen durch anderweitigen Unterricht geläufig Gewordene, auch das Latein, noch vielmehr das Griechische, ist für sie nichts absolut Neues. Der Unterricht in diesen Sprachen ist dadurch ungemein erleichtert, und hat sich somit leicht auf eine viel kleinere Stundenzahl beschränken lassen. Was die Methode selbst betrifft, so bindet man sich durchaus nicht an irgend eine der gegenwärtig cursirenden, sie nimmt aus der Hamilton'schen und Jacotot'schen, was diese Gutes gebracht haben, und verlässt diese auf dem Punkte, wo sie zur mechanischen Dressur werden. Es ist die von dem Herausgeber dieser Blätter ins klarste Licht gesetzte Elementarmethode, an die man sich zunächst hält. Man fängt nicht mit Vocabeln, sondern gleich nach Einübung des Nöthigsten aus der Declination und Conjugation mit Sätzen an; durch Auswendiglernen von Sätzen, mit beständiger Nachfrage nach den Formen, wird das Gedächtniss geübt, das alles Zusammenhängende, was einen ansprechenden Sinn und Gedanken hat, leichter fasst und behält, als abgerissene Wörter. Einüben der Formen und mündliches wie schriftliches Uebersetzen geht immer Hand in Hand. Eine wissenschaftliche Grammatik kann die Grundlage des elementarmethodischen Unterrichts nicht bilden; wissenschaftliche Ordnung ist es nicht so sehr, worauf hier Alles ankommt, als vielmehr die psychologische, die subjective Ordnung — das Bedürfniss des Schülers entscheidet darüber, was heute vorkommen muss; was er heute braucht, muss ihm heute gegeben werden, aber auch nur dieses. Er empfängt keinen Kreuzer Capital, den er nicht sogleich umzusetzen im Stande wäre. Alle Sprachtheile können fast zu gleicher Zeit zur Sprache und Anwendung kommen. Aber man vermuthe desshalb nicht, dass hier, was die wissenschaftliche Grammatik geordnet hat, willkürlich durcheinander geworfen werde. Die wissenschaftliche Grammatik behält Sitz und Stimme, aber ihre Entscheidung hat für die Elementarmethode nur secundäres Gewicht. Sprachkunst steht für den Elementarschüler hoch über der Sprachlehre oder Sprachwissenschaft. Zuerst wird der grammatische Stoff gegeben, in einer, eben nur für den Schüler, scheinbar zufälligen Aufeinanderfolge; für den Lehrer und also mittelbar immer auch für den Schüler ist allerdings die Wissenschaft massgebend, aber die Wissenschaft wird dem Knaben nicht auf synthetischem, sondern auf analytischem Wege zugänglich gemacht und mitgegeben. Der Schüler wird bald den wissenschaftlichen Stufengang ahnen, und am Ende sich zum klaren Bewusstsein bringen, er erhält also die Grammatik zwar in Fragmenten, aber aus diesen Stücken setzt sich zuletzt wie von selbst ein musivisches grammatisches Gebäude zusammen, das die richtig geleitete Selbstthätigkeit des Schülers gebaut hat, die Grammatik ist in ihm gewachsen, sie ist ihm nicht ein Fremdes, sie ist sein selbsterworbenes Eigenthum. Und nun erst, gegen den Schluss des Unterrichts hin, lernt er die verschiedenen Fäden zu Einem Gewebe verbinden, das ihm nie wieder zerreisst. Man spricht so viel von der Weckung und Uebung der Selbstthätigkeit, und am Ende, wenn man näher hinsieht und nachfragt, läuft Alles auf die sog. sokratische Hebammenkunst hinaus, auf das Katechisiren. Aber diese Kunst entbehrt aller positiven Unterlage, wenn nicht der Stoff zum Katechisiren, zum Herauslocken und Abfragen auf die oben geschilderte Weise zum Eigenthum des Schülers geworden ist. Man gibt sich die Miene, als ziehe man aus dem Schüler nur heraus, was in ihm ist, lässt es aber dabei nicht an Suggestivfragen fehlen, die das Ganze zu einer zeitraubenden Spielerei machen. — Die Elementarmethode ist der einzige Weg, auch für die alten Sprachen, diesen Unterrichtszweig frucht-

bar und geistbildend zu machen, und, wo sie angewandt wird, zeigt auch der Erfolg, dass so unterrichtete Schüler nicht nur an geistiger Regsamkeit den mechanisch dressirten weit voraus sind, sondern dass auch der gesammelte grammatische und lexikalische Stoff nur bei ihnen ein unverlierbarer, für das praktische Leben segensreicher Besitz geworden ist. Beati possidentes, aber glücklicher noch die, welche nicht nur erworben, sondern auch gelernt haben zu erwerben. Dr. *L. Seeger.*

III. Uebersichten.

I. Uebersicht der Zeitschriften.

Der Unterricht in der Naturkunde.

Breslauer Zeitung. (1841 Nr. 65 u. Nr. 89.) Zwei recensirende Anzeigen naturhistorischer Lehrbücher von Präsident Prof. Dr. *Nees von Esenbeck.*

I.

Constantin Gloger's gemeinnütziges Hand- und Hülfsbuch der Naturgeschichte, in 12 bis 14 Heften.

So lautet der Titel eines Buchs, von welchem die beiden ersten Hefte vor mir liegen. Diesem Titel entspricht auch der Inhalt und Geist des Werks so ziemlich, und man kann höchstens im Interesse desselben wünschen, dass sein Aushängeschild weniger an *Beckers* Noth- und Hülfsbuch für den Landmann, und an *Cl. Brentano's* drolliges Wortspiel, dass es „zur Noth besser als zur Hülfe sei," erinnern möge. Lassen wir den Zusatz „Hülfsbuch" hinweg, so kann ein Werk wie dieses gemeinnützig durch allerlei Hände gehen. Es beginnt gleich Seite 8 mit den Säugethieren, und wird in dieser Weise fortschreiten, bis der concrete Stoff ausgeht. Es enthält von den Thieren, die der Verfasser historisch sehr gut kennt, viel Unterhaltendes, zum Theil vom teleologischen Standpunkte aus zur Erbaulichkeit Anleitendes; es hat überall ein kurzgefasstes Verstandesurtheil über Vorurtheile und irrige Ansichten, Mittel und Zweck im organischen Leben betreffend, bei der Hand, es übt das conservativheitere Absprechen, das der Gesellschaft zusagt, ein, und vergisst den Nutzen nicht; auch werden anmuthige Thieranekdoten eingewebt, welche sich hier nicht weniger geltend machen, als die Novellen in Cervantes berühmtem Heldenroman.

Solche Werke sind dem grossen Publikum recht sehr zu empfehlen. Die Natur ist ein classisches Gedicht im grössten Styl und weitesten Umfang, und die Naturgeschichten im Geiste der vorliegenden sind Chrestomathieen, aus denen Jeder, der lesen kann, sich etwas herauslesen mag; freilich wohl muss er einigermassen lesen können.

Ich würde keinen Beruf in mir finden, über ein Werk, dessen Brauchbarkeit durch viele ähnliche, zum grossen Theil weniger gute, hinlänglich bewährt ist, mich zu äussern, wenn nicht in der Ankündigung etwas stünde, welches die Tendenz des Werkes unter einen ganz anderen Gesichtspunkt bringt, und den Zusatz: Hülfsbuch auf eine überraschende Weise deutet.

Nachdem nämlich vorangestellt worden, dass es dem Hrn. Verf. auf das Anziehendmachen und auf die Erleichterung des Gedächtnisses ankomme, damit dieses eine „grössere Anzahl von Eindrücken oder Gegenständen," welche hier auch „Dinge" genannt werden, und worunter Hr. Gl. offenbar Thier-, Pflanzen- und Steinarten meint, behalte, fährt die Ankündigung (die doch sicherlich nicht ohne des Autors Zustimmung erschien) so fort:

„Bei der gesammten Bearbeitung wurde ganz vornehmlich Rücksicht auf die grosse Zahl derjenigen genommen, welche als öffentliche und Privatlehrer selbst Belehrung suchen, aber so häufig weder Zeit, noch rechte Lust (!), weder gute Gelegenheit, noch hinreichende Vorbildung (!) für das naturhistorische Fach haben, um die ihnen etwa zu Gebote stehenden

litterarischen und artistischen Hülfsmittel mit der gehörigen Sichtung und Auswahl zu benutzen." . . . .

„Diesem grösseren Werk soll nun sobald als möglich, und überall genau sich anschliessend als Auszug ein Grundriss oder Lehrbuch für die Schulen folgen, um den Schülern während des Unterrichts in die Hände gegeben zu werden." . .

„So wird der Lehrer, auch wenn er selbst gar nicht durch eigene Studien für das Fach vorgebildet ist, durch gehörige Benutzung des Hauptwerkes doch in den Stand gesetzt sein, mit Leichtigkeit und Erfolg zu unterrichten."

So sehr also kann ein Mann, der lange bei einem Gymnasium gelehrt hat, den Zweck seines Berufs an dieser Stelle verkennen! * Geschieht das am grünen Holz, was mag am dürren geschehen! Niemand wundere sich also, wenn wir die Jugend von den meisten Gymnasien ganz unvorbereitet zur Universität kommen sehen, wenn keiner auch nur zwei Zeilen eines streng naturhistorischen Werkes richtig auslegen, keiner ein Thier, eine Pflanze, ein Mineral im System auffinden, noch viel weniger das Bild eines solchen Naturkörpers methodisch in angemessene Worte fassen kann; wenn die Jugend, an zerstreutes Aufhorchen und blindes Hingaffen beim spielenden Unterricht in der Naturgeschichte gewöhnt, nur noch höheres Amusement von dem Universitätsvortrage erwartet, und das Trockene, das sie auf der Schule nicht gelernt, nun nicht mehr nachholen mag, sondern lieber ein Fach aufgibt, dessen ideale Höhe sie wohl ahnet, aber zu erreichen verzweifelt!

Und welchen Begriff müssen die Rectoren, die Lehrer alle an allen

---

* Diese Aeusserungen enthalten zugleich eine Entschuldigung des Verfassers, indem sie zeigen, wie allgemein die umgekehrte Richtung des Unterrichts in der Naturgeschichte auf Gymnasien ist, und dass eben desshalb selbst manche anerkannte Naturhistoriker, insbesondere Zoologen, sich gar nicht bewusst wurden, weder wie sie zu ihrem Vielwissen auf dem Gebiete ihres Fachs gekommen sind, noch was ihnen selbst vielleicht an Vielseitigkeit des Wissens abgeht. In diesem Cyklus von Grund und Folge bewegt sich dann der Unterricht, ohne vorwärts zu kommen, und wenn man dabei fortwährend das Thierreich vorzugsweise berücksichtigt findet, so hat das abermals denselben Grund, nämlich den, dass man sich hier leichter des mangelnden Grundes unbewusst bleiben kann, als in der Botanik, welche ohne einige allgemeine Formenkenntniss gar nicht zu fassen ist; daher denn das mechanische, zersplitterte Anlernen des Nothbedarfs aus der sogenannten Terminologie hier sowohl Lehrer, die nicht Lust noch Vorbildung haben, als Schüler ermüdet. Dass man aber auch in der Zoologie und Mineralogie ohne die wissenschaftliche Vorbildung, welche eben das methodische Auffassen und Aufgefasstsein der Formenlehre, das freie Producirен- und Reproduciren-Können der Thier-, Pflanzen- und Mineral-Gestalten ist, einseitig bleiben müsse, und bloss am Aeusseren hafte, zeigt gerade der in der Zoologie herrschende teleologische Rationalismus, welcher sich einer Einsicht in die Zweckmässigkeit der Natur rühmt, indem er z. B. den Schnabel- und Zahnbau auf die dadurch prästabilirte Nahrung, den Fussbau auf die dem Thier vorgeschriebene Bewegung bezieht, da doch gerade die umgekehrte Beziehung die richtige ist, wie Jedem einleuchten muss, der das Thier nicht bloss nach seinem Aussehen beurtheilt, sondern sich der prästabilirten Harmonie seines inneren Baues, der harmonischen Stufenleiter der Grundsysteme des Thierkörpers (des Nähr-, Bewegungs- und Besinnungs-Apparats) und damit der Besinnung selbst als des Zauberspiegels bewusst wird, welcher die Harmonie des Universums in die Besonderheiten der Thierleben (in jede nach dem Masse ihrer Bestimmung) reflektirte, daher denn auch jedes Geschöpf sich nach des Schöpfers Willen (in Harmonie mit dem Naturgesetz) eben so bildet als bewegt, weil es keine andere Welt als die seiner Bestimmung hat.

Gymnasien, von der Naturgeschichte bekommen, wenn ein Mann von Fach eine Eselsbrücke baut und öffentlich behauptet, „es bedürfe nur dieser, um, ohne alle Vorbildung durch eigene Studien, mit Leichtigkeit und Erfolg in der Naturgeschichte zu unterrichten!“

Das Bild eines Autors ist völlig passend. Die Natur ist ein Autor. Sie hat ihre eigene Sprache. Jede Sprache hat ihre Elemente, und diese werden dargestellt in der Grammatik. Die Philologie beginnt mit der Grammatik; sie lehrt die Formen, die Wortfügung; sie schreitet fort, indem sie Sätze auslegen und zusammensetzen lehrt. Nun geht sie zum Autor oder zur Chrestomathie. Und immer leichter geht der Geist der Jugend in den Geist der Sprache ein, immer weiter bewegt er sich in ihren gefälligeren Formen, bis endlich Wortbau und Gedankengang zur Unmittelbarkeit in beiden Geistern verschmelzen.

So lehrt die Philologie, und die classische Litteratur blüht und gedeiht überall in der cultivirten Welt.

Die Mathematik hat das Glück, nicht anders verfahren zu können; die Religion hat ihren Katechismus; die Geschichte geht nicht ohne Erfolg von synchronistischen Uebersichten der allgemeinen Weltgeschichte aus. Alle diese Wissenschaften blühen auf den Gymnasien und senden wohlvorbereitete Schüler zur Hochschule.

Aber es wird auch Keiner zum Lehren einer dieser Wissenschaften berufen, der nicht eben diese Wissenschaft gründlich studirt und sich darüber gehörig ausgewiesen hätte.

Und wenn Einer käme und spräche: Ich habe zwar die Sprachen der Römer und Griechen nie studirt, weiss auch nichts von denselben, und trage kein Gefallen an ihrem Studium; aber ich habe hier eine grosse Chrestomathie und da eine kleine, welche aus jener grossen gut ausgezogen ist. Die eine werde ich den Knaben in die Hände geben, und aus der andern werde ich die Lücken im Texte der kleinen Chrestomathie ausfüllen, und die Knaben werden so, wenn wir dieses vollbracht, etwas aus allen griechischen und römischen Classikern vorlesen gehört haben.

Würde dem nicht der Sprachgelehrte antworten: Und wäre dein Noth- und Hülfsbuch noch so gut, so habe ich dennoch nichts gemein mit dir, hebe dich von dannen!

Um noch kürzlich auf die Hinweisung zu kommen; „dass öffentliche Lehrer so häufig weder Zeit, noch Lust, noch Gelegenheit, sogar nicht einmal hinreichende Vorbildung für das naturhistorische Fach haben,“ so muss ich, der ich das Lehramt kenne und ehre, gegen diesen Vorwurf meine Stimme erheben, wenn nämlich dieser Satz das sagen will, was die Worte besagen, nämlich: dass solche, die nicht Lust, nicht die nöthige Vorbildung u. s. w. zum naturhistorischen Fach haben, wirklich öffentliche Lehrer sind. Denn dass es Viele gibt, die ohne diese wesentlichen Bedingungen öffentliche Lehrer werden oder bleiben möchten, wenn sie es zufällig wurden, daran ist weniger zu zweifeln. Bald aber wird auch diese letztere Voraussetzung unter die zweifelhaften gehören. Denn unser Staat, dem gewiss nicht entgangen ist, was dem Aufblühen der Naturstudien auf Gymnasien noch im Wege steht, hat, nachdem er diesem Lehrfach eine bestimmtere Stelle unter den Lehrgegenständen bei dem Gymnasialunterricht angewiesen hat, sicherlich auch beschlossen, dass die Anfangsgründe in den Naturwissenschaften, gleich denen anderer Hauptfächer, fortan nicht spielend und in der glatten Unterhaltungsform, sondern wissenschaftlich und ernst, wie es die Vorbereitung für eine hohe Aufgabe des Lebens und der Bildung erheischt, eingeübt werden sollen.

Ich weiss, dass ich hier einen Freund anfechte, doch konnt' ich nicht anders. Uebrigens haben sich vor Kurzem mehrere gewichtige Stimmen über das, was dem Gymnasialunterricht in den Naturwissenschaften Noth thue, in unsern Blättern auf eine Weise vernehmen lassen, die beweist, dass meine Ansicht dieses Gegenstandes nicht isolirt stehe.

Nees von Esenbeck.

II.

Methodischer Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten von *F. Eichelberg*, Professor der Naturgeschichte an der obern und Oberlehrer der Physik und Naturgeschichte an der untern Abtheilung der Cantonsschule in Zürich. 1ster Theil: Thierkunde, 138 Seiten. 2ter Theil: Pflanzenkunde, 155 Seiten. 3ter Theil: Mineralogie, 159 Seiten. Zürich 1839 und 1840. 8.

Dieses naturgeschichtliche Schulbuch gehört zu den bessern, ja zu den besten, die mir zu Gesicht gekommen. Es hat Methode, und die Idee, welche der Methode zum Grunde liegt, ist, so weit sie sich selbst begriffen hat, gut. Daher will ich dieses Buch vorerst loben, und zwar ganz einfach dadurch, dass ich kurz berichte, wie es ist.

Schon in der Vorrede steht viel Rühmenswerthes. „Der naturgeschichtliche Unterricht hat zum Zweck die Erlernung der Natursprache, und durch die im grossen Naturbuche niedergelegte Geschichte Geist und Gemüth des Schülers zu bilden."

Sehr schmeichelhaft für mich, dass schon im August 1839 Einer in der Schweiz sich genau eben so ausdrückte, wie ich am 18. März 1841 in der Breslauer Zeitung, wenn ich nicht etwa gar meinen Ausdruck ihm entwendet habe!

Ferner, nachdem gezeigt worden, dass man in der Naturgeschichte nichts habe, wenn man nicht Aussen und Innen beisammen habe, und dass die Knaben gar wohl auch den innern Thier- und Pflanzenbau, so weit er zum Begriff des Thiers u. s. w. gehört, begreifen können, wenn man ihnen denselben begreiflich zu machen weiss, und selbst den Begriff in sich trägt, fährt er fort: „ein naturgeschichtlicher Unterricht ohne Hindeutung auf den Ursprung der Dinge führt jenes gehaltlose Treiben herbei, welches sich in einem neugierigen Jagen, Sammeln und Sondern kund thut."

Seine Methode legt es also auf „eine erschöpfende Betrachtung der äusseren und inneren Organisation der Individuen" an und bleibt dieser Idee, mutatis mutandis, auch in der Mineralogie treu.

Worin besteht nun die Methode des Verfassers? Sie ist für jeden Theil dieselbe, also z. B. im ersten Theil: 1ste Abtheilung. Organographie oder Beschreibung der thierischen Organe. 2te Abtheilung. Systemkunde (als blosser Rahmen zum Memoriren, ohne dass er noch begriffen sei.) 3te Abtheilung. Beschreibung der Hauptthierformen und deren Vergleichung. Erste Stufe. Vergleichende Darstellung der Kreise und Classen des Thierreichs. Und hier als Beispiel für die Wirbelthiere: A. Vorbereitung. Beschreibung des äussern und innern Baues folgender Thiere: 1. die Hauskatze, Felis domestica: a. äusserer Bau; b. innerer Bau (sehr ausführlich, 1½ eng gedruckte Seiten); c. Lebensart (kurz). 2. Die Garten-Elster, Corvus Pica. Ebenso; ferner 3. die gemeine Eidechse, Lacerta agilis. 4. Der Flussbarsch, Perca fluviatilis. B. Vergleichung: a. nach gemeinschaftlichen Merkmalen; b. nach Unterscheidungsmerkmalen. So geht es nun durchs ganze Werk in guter Ausführung aller Parthien. Der Sachkundige erkennt einen selbstdenkenden Schüler Oken's.

So habe ich denn das Werk durch sich selbst gelobt, und mache nur noch darauf aufmerksam, dass eben diese Kürze des Lobes die Lobenswürdigkeit des Gegenstandes am ersten bewährt; denn ein Lob, das sich nicht kurz fassen lässt, hat etwas zu verdecken.

Indem ich aber unbedingt lobte, ergänzte ich etwas, das der Titel des Buches andeutet, aber nicht deutlich auszusprechen brauchte: dieser Leitfaden ist zu loben für Real- und höhere Bürgerschulen. Es fehlt ihm aber für die wissenschaftliche Schule noch ein Glied, oder doch die Bezugnahme auf dasselbe, und dieser Mangel beruht auf einem Missverstehen, oder richtiger, auf einem Missunterscheiden der Richtung des Lehrgangs.

Diesen Tadel will ich erläutern, so gut sichs in der Kürze thun lässt.

Der Verfasser spricht, gleich Vielen in unseren Tagen, von den Vorzügen einer sogenannten synthetischen Methode in der Naturgeschichte vor der früheren, die er die analytische nennt, und zeigt zugleich, indem er diese ohne Untersuchung verwirft, dass die erstere, wie sie bisher behandelt worden sei, auch nichts Gutes gestiftet habe, daher er sie denn hier verbessert.

Nun sollte aber doch so viel schon von der Philosophie in alle Welt durchgeschwitzt sein, dass Jeder im Voraus wüsste, was es mit diesem Unterscheiden eines Analytischen vom Synthetischen eigentlich für eine Bewandtniss habe, und namentlich sollte doch der Naturforscher längst eingesehen haben, dass er überall auf seinem Gebiet beides beisammen habe. Dass man dieses nicht beachtete, hatte seinen guten Grund, aber eine böse Folge. Indem man die Synthesis rühmt, dreht man sich nur im Sattel um und reitet dann weiter. Warum sollte nun Einer, der den gehörigen Schluss hat, nicht auch so anständig sitzen können? Hätte aber Gottes Fürsehung es nicht also gefügt, dass das Pferd dennoch die Augen vorn behielte und daher ohne den Reiter den Begriff des Rittes weiter analysirte, so blieben Pferd und Mann in der synthetischen Methode sitzen bis an den jüngsten Tag.

Wollte man's nun näher betrachten, so würde man Folgendes finden. Jeder Naturgegenstand ist ein Begriff im Sein, und ist eben darum nicht im Begriff, sondern muss erst begriffen werden, und das ist die Geschichte seines Begriffwerdens. Wir pflegen zu sagen: der Gegenstand werde uns deutlich. In der That geschieht auch nichts anders, und unser Begriff von der Eiche z. B. bringt nichts zur Eiche hinzu (wie könnte er sonst zu ihr passen?), sondern die Eiche wächst, indem sie Begriff wird, so zu sagen, in das Denken des Geistes hinein und nimmt Geistesgestalt an. Wenn sie nun im Geist ist, ist sie freilich als Eins in ihm, denn im Geist wird Alles Eins, wie es auch erscheine; und die Eiche, ehe sie zum Begriff erwuchs, war auch eins, nämlich der nicht analysirte, folglich auch noch unbegriffene Naturbegriff; ihr Wachsen in den Begriff aber ist, wie man's nimmt, synthetisch oder analytisch; die Eiche geht dabei in ihre Analysis, ihr stummer Begriff oder ihre Einheit entfaltet sich in die Vielheit ihrer Theile, die zusammen eben ihre unbewusste Einheit sind; der Geist hat seinerseits den deutlichen Begriff der Eiche, denn er hat die Einheit der Eiche durch die Allheit ihrer Entfaltung oder durch alle ihre Theile. Mag er nun seinen Begriff, als solchen, in die Einheit einer bestimmten Eiche setzen, oder mag er den Begriff einer bestimmten Eiche in ihre Theile setzen, so verfährt er in beiden Fällen analytisch, zugleich aber synthetisch, weil er ja die bestimmte Eiche als Eiche begreift, und die Theile der Eiche als Theile ihres Inbegriffs.

Es wäre Unrecht, hierauf zu kommen, da es ja allgemein bekannt sein muss. Wenn man aber von zwei Methoden, die sich gar nicht trennen lassen, die eine verwerfen, die andere preisen hört, so muss man billig erst zusehen, was denn eigentlich verworfen oder gepriesen werde.

Wenn man nun von einer analytischen Methode des Unterrichts in der Naturgeschichte spricht, so kann man damit nur meinen, entweder: dass man die Vorstellung (den seienden Begriff) eines Naturgegenstandes, oder (was gleich viel bedeutet, aber mehr ist) eines ganzen Naturgebiets, durch die Entwickelung in die Theile oder Merkmale zum deutlichen Begriff machen wolle, oder: dass man überall von einem vorausgesetzten Begriff eines Naturgebiets in die einzelnen Naturkörper desselben, als seine Theile, hinausgehe.

Rühmt man aber die synthetische Methode, so kann dieses vernünftiger Weise nur heissen, entweder: dass man bei der Erkenntniss der Theile oder Merkmale eines Naturkörpers nur deren Einheit im Begriff dieses Naturkörpers vor Augen habe, oder: dass man auch in Bezug auf das Natursystem jedes Naturreichs, von den vorauserkannten

Begriffseinheiten der besonderen Naturkörper ausgehend, das System des Gebiets erkennen wolle.

Ist es nun nöthig, dass man die dunkle Vorstellung eines Naturgegenstandes zuvörderst zum deutlichen Begriff erhebe, ehe man überhaupt darüber zu denken versucht, so ist die Analysis im ersten Sinn Grundbedingung.

Der deutliche Begriff aus dieser Analysis selbst aber ist eben der Begriff des deutlich bestimmten Naturgegenstandes. Wie könnte man also von diesem ausgehen wollen ohne jene?

Die Kenntniss (die deutlichen Begriffe) der Naturgegenstände vorausgesetzt, bliebe nun die zweite Frage: können wir, von dem Begriff eines Naturgebiets (von einem systematischen Grundprinzip) ausgehend, analytisch zu allen besondern Theilen oder Einzelnheiten desselben gelangen, oder ist das Gegentheil wahr, dass man nur von den einzelnen Naturkörpern eines Gebiets aus zur Einheit seines Begriffs gelangen könne?

Man sieht leicht, dass diese zweite Frage die erste voraussetzt, und dass eben so der Zweck des Systems nur unter der Voraussetzung, dass die Naturkörper jedes Gebiets, und also auch das ganze Gebiet, abgesehen von der Darstellung seines Systems, schon begriffen seien, überhaupt zur Aufgabe gemacht werden könne. *

Wie es aber wohl Deutsche gibt, denen unsere liebe Muttersprache so geläufig ist, dass sie gar nicht begreifen können, dass es Menschen gebe, die sie erst lernen müssen, so geht es vielen Naturforschern, besonders auf dem Gebiete der Naturgeschichte; sie setzen zu vieles als bekannt voraus.

Wenn's nun nicht recht damit fort will, so soll die Methode Schuld sein.

Freilich war die frühere Methode auf falschem Wege: man analysirte ein Naturreich in seine Theile und Merkmale ohne allen Leitfaden ins Unbestimmte hinein, häufte Kunstausdruck auf Kunstausdruck ohne Ziel und Mass. Der Leitfaden, welcher fehlte, war der Begriff des Gebiets.

Wenn nun die sogenannte synthetische Methode die einzelnen Naturkörper als deutlich begriffen voraussetzt, so muss sie entweder wissen, dass und wie sie begriffen seien, und hat dann freilich das Gethane nicht nochmals zu thun; oder sie weiss nicht, dass jenes geschehen, thut's auch nicht selbst, sondern nimmt die dunkle Vorstellung, wie sie sich gerade findet, in der Meinung, sie könne mit dem unklaren Stoff geradezu ins Licht des Natursystems hineinfahren, sie habe ihn ja, und was bedürfe es weiter?

Das ist das andere Extrem; und beide Extreme taugen nicht; das gedankenlose Verwässern aus einem Besondern ins Andere und das dummdreiste Einschleppen der concreten Dinge in die Idee eines Systems verschwinden beide in nichts.

Hr. *Eichelberg* hat nun, im tiefen und richtigen Gefühl des Erstarrens im Gegebenen, diesem die Analysis einverleibt; er beginnt jedes Naturreich mit der Organographie desselben. Weil er diese aber selbst als eine gegebene aufnimmt, nicht aus dem Begriff des Gebiets (des Thiers, der Pflanze u. s. w.) entwickelt, so hat er hier des Unterschiedenen zu viel und verfällt selbst in den Fehler, den er der analytischen Naturbetrachtung vorwirft. Die Begriffe der Pflanze, des Thiers, haben nur wenige Merkmale; das Thier und die Pflanze haben also auch nur wenige Theile, die ihr Wesen ausmachen und ohne deren Zusammensein sie nicht Thier, nicht Pflanze wären. Diese Theile müssen zuerst erkannt und zusammengefasst werden. Nun hat aber der Begriff jedes Theils auch wieder seine verschiedenen Merkmale, und zwar theils wesentliche, theils unwesentliche, gleich dem Ganzen. Jeder Theil kann demnach, seinem

---

* Wohin wollte man wohl die Theile eines Ganzen setzen, ehe man das Ganze hat, ohne sie dabei ausser dem Ganzen, d. h. nicht in das Ganze, zu setzen?

wesentlichen Begriff unbeschadet, in verschiedener Gestalt auftreten, und so immer weiter. Wer den Begriff des Thiers u. s. w. überhaupt und eines jeden Thiers oder einer Pflanze insbesondere auf solche Weise analysirt, orientirt sich über denselben, indem er ihn wachsen sieht; wer anders verfährt, hat immer nur Organe für sich, und Thiere, Pflanzen u. s. w. für sich, und bedarf noch eines deus ex machina, der diese aus jenem zusammensetzte.

Wie nun das belobte synthetische Verfahren, wenn es mit Selbstbewusstsein verfährt, gezwungen ist, Schonbegriffenes vorauszusetzen, so geräth es dadurch in Gefahr, auch dasjenige vorauszusetzen, was es, unter gegebenen Umständen, nicht voraussetzen kann, ein Fall, in welchem sich auch unser Autor befindet, der doch schon ziemlich hoch über andern Synthetikern steht.

Was nämlich nicht vorauszusetzen ist, und doch immer und immer wieder vorausgesetzt wird, ist die allgemeine Uebung in der Naturanschauung, in dem Begreifen und in dem Benennen, so wie in dem freien Reproduciren der Anschauungen.

Das ist es, was ich unter den Elementen der Naturgeschichte verstehe, und was man, das Kind mit dem Bade verschüttend, zugleich mit der analytisch genannten Unterrichts-Methode in der Naturgeschichte verwarf. Oken und seine Nachtreter haben dazu das Beispiel gegeben, nicht weil sie dieses wollten, sondern weil sie sich gar nicht auf diesen Standpunkt einlassen wollten. Der falsch aufgefasste Begriff des angenehmen Unterrichtens* hat auch dieses Beispiel falsch benutzt.

Wie alle Naturreiche nach ihrem Gesetze gründlich gebildet sind, so zieht sich auch durch die ganze Natur eine Entwickelungsreihe der Grundformen. Diese Anschauungsweise muss geübt sein, und man muss in der Naturgeschichte davon Rede und Antwort geben können. Man muss z. B. nicht acuminatus sagen, wo man cuspidatus sieht, und nicht trifidus sehen und tripartitus aussprechen.** Heisst das eine Sprache verstehen, wenn man zwar ihre Worte kennt, aber nicht weiss, was sie bedeuten, oder wenn man von Allem, was man sieht oder denkt, nichts sicher in ihr bezeichnen kann? So steht es aber in der Naturgeschichte zum Theil, so weit der Unterricht reicht.

Man sagt aber freilich: „eben aus dem Besondern soll die Formenlehre entwickelt werden;“ „das Allgemeine kommt nach;“ „das war und ist der geschichtliche Gang der Wissenschaft“ u. s. w.

Freilich war und ist er das. Wer aber lehrt, soll nicht lehren, wie er etwas gelernt hat, sondern was er gelernt, wohin dann das Lehren selbst wieder gehört. indem er zeigt, wie er lehren kann. Die Mathematik kann uns hier am besten zurechtweisen. Ihre Grundanschauungen sind freilich in der Natur und mit ihr gegeben, doch fällt es dem Mathematiker nicht ein, aus einem Quaderstein oder einem Vogelschnabel die

---

* Das Angenehme des Unterrichts liegt gar nicht in der Sache, sondern in der Person des Lehrers, der über seinem Gegenstand steht, und dem nicht entgegengewirkt wird. Man könnte so einen wahren Enthusiasmus für die trockenste Grammatik erwecken, wo ein Anderer die Classen durch den Homer langweilte.

** Von einer lebendig aufgefassten Beziehung darf, trotz der synthetischen Methode, noch weniger die Rede sein. Denn wie Wenige werden sich, ausser denen vom Fach, finden lassen, denen aus allgemeiner Bildung bei einem angeschlagenen Ton dessen Grundaccord vorschwebt, die beim Anblick eines Farrnkrautes sich dessen eigenthümliche Fructification deutlich denken, bei einem Stück Holz die Blüthe und Frucht seines Stammes, ja nur den allgemeinen Ausdruck desselben, vorstellen, oder bei einem Karpfen das Charakteristische des Kiemenbaues, das Verhältniss des Fischschädels zu dem anderer Thierordnungen, wie seiner Theile zu einander?

Linien oder Winkel etc. abzuleiten und von jenen „Realitäten“ auszugehen. Er hat die Linie, die Körperausmessung u. s. w. einmal in seinem Begriff, er geht also davon aus, und überlässt Jedem, sie überall wieder zu finden, oder auf die Gefahr, an sich selbst irre zu werden, nicht finden zu können und zu bezweifeln.

So läuft auch die Naturbetrachtung auf einfache Operationen des anschauenden Geistes hinaus. Die Bewegung, das Ineinanderübergehen der Naturanschauungen hat *Göthe* gemeint, als er das Wort Metamorphose brauchte. Er konnte nicht sehr weit mit seiner Betrachtung und seiner Metamorphosenlehre fortgehen, weil er selbst nur wenige Zeichen der Metamorphose vernommen hatte, und nur wenige Worte aus ihrer Sprache verstand. Was würde er uns nicht gesagt haben, wenn er hätte reden können!

Und was *Göthe* nicht in sich fand, weil er's nicht auf der Schule gelernt hatte, das sollte unsern Quartanern von Gott im Schlafe verliehen sein? Unsere Zeit in Ehren, — aber das glaub' ich nicht.

Der Mensch muss sehen, hören, riechen, schmecken, kosten lernen; er muss sagen können, was er sieht, hört, riecht, schmeckt und kostet, und wie sich die Wahrnehmung der Betrachtung ergibt, und das muss er richtig sagen können, dass es Jeder, der die Sache versteht, auch recht versteht, und muss nicht seiner Menschenwürde schon genug gethan zu haben glauben, wenn er den Ton der Orgel von dem der Geige, und das Blatt eines Grases von einem Kohlstrunk unterscheiden kann.

Sind aber die Formen der Natur durch das Naturgesetz allgemein geregelt, und ist das Gesetz des Anschauens in Allen dasselbe, das Anschauungsvermögen aber bildsam durch das Begreifen, so gibt es auch allgemeine Elemente der Naturanschauung und ihrer Bezeichnung, welche um so leichter und reiner aufgefasst werden können, je weniger sie in spezieller Beziehung (auf Thiere, Pflanzen u. s. w.) betrachtet werden,* wobei gar nicht ausgeschlossen wird, dass jeden Augenbick ein Beispiel aus der speziellen Erfahrung zur Hand sein und beigebracht werden könne.

Dieses Verfahren nun ist das rein synthetische Element der Naturgeschichte, in welchem das Produkt einer letzten Analysis jederzeit zum Begriffe reif in des Menschen Gedanken schwebt. *Nees von Esenbeck.*

Vorstehende Recensionen sind uns durch Hrn. Gymnasialdirector Dr. *Fr. Kapp* in Hamm gütigst mitgetheilt worden, der sie, auf Veranlassung des Hrn. Verf., zuerst mit einigen einleitenden Worten dem Publikum seiner Provinz im Rheinisch-Westfälischen Anzeiger mittheilte. Dr. Kapp, durch philosophische Studien früh zur Naturwissenschaft geführt, macht bei dieser Gelegenheit auf seine Schrift: „der wissenschaftliche Schulunterricht als ein Ganzes. Oder die Stufenfolge des naturkundlichen Schulunterrichts als des organischen Mittelgliedes zwischen dem der Erdkunde und der Geschichte. Zweiter Beitrag zur welthistorischen Ansicht alles Unterrichts“ (Hamm 1834, 182 S. 8.)** aufmerksam und bemerkt über dieselbe:

„Diese Schrift legt zuerst die allgemeine Methodologie der Erd-, Natur- und Geschichtskunde als eines eng zusammenhängenden und in seinen Theilen

---

* So gilt z. B. teres vom Knochen, von der Ader, vom Blatt und vom Pflanzenstengel; gelappt, lobatus, ist die Leber, das Hirn, der Schwamm, der Pilz, das Blatt; genabelt, umbilicatus, gebuckelt, umbonatus, gegliedert, articulatus u. s. w. sind Formen, welche nach ihrer reinen und richtigen Begriffsbestimmung in allen Naturreichen vorkommen und, einmal richtig erkannt, überall schnell und sicher wieder erkannt werden müssen.

** Der Herausgeber der Revue bekennt mit Bedauern, dass ihm sowohl diese Schrift als deren erster Theil bis jetzt unbekannt ist Von zwei andern Schriften von Hrn. A. Kapp erfahren wir in seinem diesjährigen Programm (wovon nächstens): „Lehrgang der zeichnenden Erdkunde“ (Minden, Essmann 1837) und „Hegel als Gymnasialrector, oder die Höhe der Gymnasialbildung unserer Zeit.“ (Ebendas. 1835.)

unterschiedenen Ganzen von der Heimath jedes Menschen bis zu dem akademischen Unterricht wissenschaftlich dar, weist dann die Ausführbarkeit dieses Plans in Bezug auf die nöthige Stundenzahl, erforderlichen Lehrer und unentbehrlichen Hülfsmittel praktisch nach und entwickelt zuletzt die Folgen, welche daraus für die, gegen das vorschnelle Einmischen oberflächlicher Realbildung in Schutz zu nehmenden gelehrten Schulen, für den gesammten, in seinem Ansehen zu erhaltenden Gelehrtenstand und für unsre, von jeder verderblichen Richtung von der untersten Schulbank an zu reinigende Zeit nothwendig hervorgehen müssen."

Ueber den Unterricht in der Naturkunde selbst bemerkt dann Hr. Kapp, welchem inzwischen Nees v. Esenbeck selbst seinen Entschluss, dem darniederliegenden Elementarunterricht in den Naturwissenschaften durch ein von ihm selbst zu verfassendes Lehrbuch zu Hilfe zu kommen, nebst dem Prospektus des letztern, d. d. 28. Apr. 1841, mitgetheilt hatte, weiter:

„Mit der Beseitigung der Vorurtheile jeder Art nämlich hat es eine eigene Bewandtniss. Sie ruhen, je älter in der Zeit, oder je tiefer in den Einzelnen eingewurzelt, zuletzt desto gründlicher auf dem Charakter der Völker wie der Individuen, und da ist ihnen weder durch sinnliche Evidenz, noch durch Verstandesgründe beizukommen, weil sie vom Hause aus die Vernunft desavouiren. Wir sehen das an den obschwebenden politischen und kirchlichen Fragen der Gegenwart im Grossen so gut, wie im Kleinen an dem wiedererwachten Streite des Realismus und Humanismus auf dem Gebiete der Schule; nur dass, und das ist gerade das Freiherrliche unserer Zeit, die Gedanken, jetzt zu Prinzipien erstarkt, ihre vollen Consequenzen ziehen und somit überall und unaufhaltsam die entscheidendsten, also wohlthätigsten Krisen herbei- und diese der endlichen Heilung und Lösung entgegenführen. Sagt man nun z. B., wie es auch schon in der oben benannten Schrift geschehen, zu den sogenannten Humanisten: Thut die Augen auf, sehet zu, die Naturgeschichte ist hier in diesem neuen Lehrbuche in ein Grammatikale verwandelt, ist also auch ein formales, mit den reichsten Vocabularien, Terminologien, Paradigmen, und Denkformen ausgestattetes Bildungsmittel des Geistes, nehmet demnach die längst Verkannte, Geschmähte, als die Eurige freundlich auf und an; — so ists, als demonstrirte Einer einem Blinden die Farbe. Sagt man aber zu den sogenannten Realisten: Richtet Eure Ohren empor, höret zu, die Grammatik ist hier in diesem neuen Lehrbuche in ein Reale verwandelt, ist also auch ein materiales, nur aber anthropologisch, zoologisch, botanisch und mineralogisch redendes Bildungsmittel des Geistes, fürchtet Euch nicht, verzweifelt nicht, stellt Euch nicht gleich so ungeberdig, wenn's Euch nicht auf einmal gelingen will, als ginge die Welt unter, sondern nehmet auch Ihr den Gedanken Eurer Sache, also Eure eigenen Gedankenbestimmungen in rüstigen Empfang, es ist das einzige Mittel, dass auch Ihr und Eure Anstalten mit der Zeit zu litterarischen Ehren und Würden gelanget, greifet zu; — so ist's, als predigte Einer tauben Ohren.

So steht es mit der Vergangenheit, folglich auch jetzt noch mit den Leuten einer von der Idee der höheren Schulbildung bereits antiquirten Geistesstufe. Solche Leute muss man stehen lassen; es ist mit ihnen höchstens zu handeln, nicht zu reden, denn sie berufen sich zuletzt auf ihr Gefühl, als ihr inwendiges Orakel, und treten so mit dem beliebten Schlagwort: „Ich mag nicht davon hören" — die Wurzel der Humanität mit Füssen, deren Natur ist, auf die Uebereinkunft mit Andern zu dringen und deren Existenz nur ist in der zu Stande gebrachten Gemeinsamkeit der Bewusstsein, wogegen eben das Widermenschliche, das Thierische darin besteht, im Gefühle stehen zu bleiben und nur durch dieses sich mittheilen zu können. Das hat der alte *Hegel* schon vor 40 Jahren und sonst bei jeder Gelegenheit premirt, und wie viel ist denn davon durchgedrungen?

— Also müsste man am Ende in alle Ewigkeit die Sache lassen, wie sie ist? — Mit nichten. Wir müssen eben die so zärtlich grossgezogenen Zeitvorurtheile jeder Art auch in der Wurzel mit Füssen treten, ehe diese bei den Einzelnen zu dem Stamme verholzt, und ehe dieser dann wieder

in Aesten und Zweigen sich ausbreitet. Oder, begriffsmässig gesprochen, wir müssen zunächst gegen alle abstracten, also selbstfestgepflöckten Gegensätze zu Felde ziehen, bevor solche Einseitigkeiten zu Principien gemacht, den Irrthum gebären, und bevor dieser aus den vermeintlich unschuldigen Denkbestimmungen zu Willensbestimmungen, also zu Charakterfehlern erstarrt. Das ist die Genesis der Vorurtheile. Die müssen wir nicht aufkommen lassen. — Aber wodurch? — Mit einem einzigen recht gehandhabten Worte. So rathet doch. Es ist der Unterricht, der mächtigste Hebel in der Hand des freien — und leider auch die dichteste Nebelkappe in der Hand des unfreien Geistes, wie man an den rein germanischen Staaten und den Ländern romanischer Zunge sehen kann.

Mit den Abstractionen, diesen blossen Rechthabereien, welche darin bestehen, dass man nur eine Bestimmung einer Sache fest-, und die andere mit Gewalt von sich abhält, haben wir nur leichte Gefechte. Da ist unsere Waffe die Dialektik, kraft welcher wir ein weil nur Gesetztes in sein gleichberechtigtes Entgegengesetztes hinüberjagen, und dieses wieder in jenes, somit beide als Reflexionsbestimmungen an einander zerreiben und sich zur höhern speculativen Einheit, als der ganzen Wahrheit, aufheben lassen. Denn so viel sollte allerdings schon von der Philosophie in alle Welt durchgeschwitzt sein, dass bestimmt Entgegengesetztes wesentlich schon an sich Beziehung auf sein Anderes ist; oder, um recht klar zu reden, eben desswegen, weil zwei Dinge, wie z. B. Analysis und Synthesis, einander entgegengesetzt sind, sind sie auch wesentlich eins; sie unterscheiden sich, aber sie unterscheiden sich; keines von beiden ist ohne sein Anderes.

Mit dem Irrthum, diesem Erzmephisto, hat die Kritik schon einen härteren Stand. Er liebt es nämlich, sich in das Gewand der Speculation selbst zu hüllen und deren Maske vorzuhalten, um von Zeit zu Zeit den Schwachen als mittelalterlicher Ritter, oder als Phorkyas zu imponiren. Da aber die Fackel der Wahrheit das Wahre und das Falsche finden lehrt, so entdeckt sie auch bald das Theilchen Wahrheit, das in ihm steckt, knüpft daran an, legt es aus, und diese Auslegung ist seine wirksamste Widerlegung.

Den alten Vorurtheilen gegenüber, lassen wir es erst zu solchen Versteinerungen kommen, ist aber alle Dialektik und Kritik machtlos und am Ende. Beide kommen mindestens zu spät. Da nun diese Massen, wie wir an einem grossen, provinziellen Beispiel gesehen, auch nicht durch äussere Gewalt zermalmt werden können, so bleibt nichts übrig, als factisch über sie hinweg zu schreiten, wie wir es ja auch mit den Bergen machen, oder, wenn uns diess zu unbequem werden sollte, ihre Basis, die einfältige Pietät, welche sie so unerschütterlich, so unangreiflich macht, mit einem Tunnel zu durchbohren und, je nachdem Ernst oder Spass damit gemacht werden müsste, eine Hegel'sche oder Nante'sche Lokomotive vorzuhängen, um in reizendere Gefilde zu gelangen.

Diese reizenden Gefilde sind die immer fort und fort neu aufblühenden Geschlechter der Menschen, und jenes Hinwegschreiten oder Durchfahren ist wiederum — der Unterricht. Nur aber, dass wir Lehrer der Jugend dann nicht irgend eine ultramontane Nebelkappe umhängen oder uns umhängen lassen, sondern eben, nun auch praktisch gesprochen, nur um so energischer das Umgekehrte von dem thun, was z. B. der sich wieder einschmeichelnde Jesuitismus, dieser modernste Proteus und concentrirteste Ausdruck des Katholizismus, stets mit so glänzendem Erfolge gethan hat und nun wieder mit Einstimmung grosser, selbst deutscher Völker thun will. Bedenken doch auch wir, mindestens so gut wie die Jesuiten, dass das stille, von der Mitwelt immer noch nicht nach Gebühr geachtete, in unsern Schulsälen gesprochene Wort, wie in Schallgewölben, an dem fernen Ende laut und in der Regel schon von der nächsten Generation gehört und zu unserer Ehre oder Schande gelebt wird. Vertrauen aber auch wir, wie die Jesuiten aller Sorten, die protestantischen Pietisten mit eingeschlossen,

nicht vertrauen können, dass wir die reine Atmosphäre der wahrhaften Aufklärung, als des Prinzips der noch nicht geschlossenen Reformation, um so sicherer mitheranführen werden, je selbstbewusster, also je vernünftiger unsere Zwecke, je sittlicher, also je wirksamer unsere Mittel sind. So werden wir von Menschenalter zu Menschenalter die grossen und kleinen Vorurtheile, wie ein steinernes Meer, immer weiter hinter uns zurücklassen, und, entstehen dennoch neue, was dialektisch gar nicht zu bezweifeln ist, so wird hoffentlich dann auch die Kraft des Geistes gewachsen sein, sie am Ende in Dampfballons mit Hochdruck zu überfliegen.

Doch zurück und zum Schluss. Also für einen bisher ziemlich oder vielmehr unziemlich vernachlässigten Gegenstand unseres Unterrichts, für die Naturkunde — auch eine grosse Gegnerin des Orthodoxismus aller Vorurtheile besonders von Copernikus an — wird uns hier ein neues Lehrbuch dargeboten. Es wird Epoche machen. Die Methode für diesen Unterricht, so weit sie bis jetzt begriffen, ist nun objectiv geworden. Was ihr Geist in einem jeden Lehrer von Innen erzeugt, wird er zugleich als ein Aeusseres an alle Schüler gelangen lassen. Auf diesem Wege der Ueberlieferung wird dieser Geist an einen Jeden kommen und wird nun so auch der seinige werden. Wer diese Bedeutung eines jeden ausgezeichneten, folglich die jedesmalige begriffene Methode objectivirenden und auf Generationen hinaus fortzeugenden Lehrbuchs zu würdigen versteht, wird also auch dieses neue Lehrmittel nicht nur aufmerksamst begrüssen, sondern auch dankvollst in den betreffenden Schulen alsbald einführen und einführen lassen. Möge es in den Händen der betheiligten Fachlehrer, in die es zunächst gelegt werden muss, die schönsten, die reichsten Früchte tragen!

Und wer schenkt uns diese freundliche Gabe? Lasst uns unserer Schul-Litteratur Glück wünschen! Bisher wurden bei uns dergleichen Bücher meistens von solchen Personen geschrieben, für welche sie eigentlich geschrieben werden sollten; denn nichts ist schwerer, nichts setzt mehr die meisterhafte Beherrschung der ganzen Wissenschaft voraus. Nun aber steigt ein Heros seiner Wissenschaft, um ein Elementarbuch derselben zu verfassen, nicht etwa, wie wohl auch in Frankreich und England geschieht, von seinem hohen Standpunkte herab, sondern er zeigt und beweist uns und andern gerade dadurch die Höhe seines Standpunktes; denn er gedenkt sein dem wissenschaftlichen Unterricht in der Naturkunde mit treuester Hingebung gewidmetes Leben mit dieser Beschäftigung zu beschliessen. Stimmt uns diese Eröffnung nur ernst und nachdenkend, so wissen wir dagegen, dass dieses thatenreiche, den Naturforschern aller Zonen bekannte Leben sich nun erst auch unter uns, wer mag berechnen, in wie grossen Kreisen und Bahnen, desto allseitiger erfüllen, ausbreiten und fortleben wird. Oder wo wäre ein gutgearteter Schüler, der ein ihm einmal lieb und werth gewordenes Lehrbuch je vergässe, der die Ehrfurcht und den Dank gegen den, der es ihm gab, nicht mit in sein späteres Leben hinüber nähme?“

Wir lassen nun die Ankündigung des Nees von Esenbeck'schen Lehrbuches folgen:

„Ein methodisches Lehrbuch der Naturgeschichte scheint noch immer unter die Bedürfnisse des Unterrichts zu gehören. Denn wenn man die allgemeine Theilnahme erwägt, welche die Naturgeschichte in unsern Tagen in Anspruch nimmt, und dennoch sieht, wie wenig die fleissig angeregte und geförderte Lehre auf diesem Gebiete unter uns fruchtet, und wie die Naturkunde bei weitem nicht so verbreitet ist, oder sich so einflussreich für die allgemeine Bildung erweist, als sie sollte und könnte, so wird man den Grund des Misslingens nur in der verfehlten oder übereilten Unterrichtsweise auf diesem Gebiete, hauptsächlich in den frühesten Perioden des Lehrgangs, suchen und finden können; denn wo kein methodischer Anfang ist, da ist auch kein sicherer und gedeihlicher Fortgang.

Dieses weckte vorlängst in dem Verfasser des hier angekündigten Werks den Wunsch und regte in ihm den Vorsatz an, ein auf dem

Boden der Wissenschaftlichkeit ruhendes und durch die verschiedenen naturgemässen Stufen des Unterrichts consequent durchgeführtes Lehrbuch der Naturgeschichte herauszugeben, welches dem Unterricht überall zum Grunde gelegt werden und sowohl den Lehrer als den Schüler, jenen im Lernen und Lehren, diesen im Lernen und Begreifen leiten könnte. Die fast zahllosen Werke über Naturgeschichte, welche mit dem ausdrücklichen Zusatze: „für Schulen" alljährlich erscheinen, sind ohne Ausnahme nur Handbücher zum Behelf des Lehrers, aus denen er nun seinen Bedarf selbst heraussuchen muss, und die, wenn sie dem Schüler in die Hände gegeben werden, denselben bei jedem Schritt über die Sphäre des eben jetzt, an dieser Stelle des Lehrganges zu Lernenden hinausführen.

So gewiss nun alles Lernen methodisch behandelt und auf einen nothwendigen Anfangs- und Ausgangspunkt zurückgeführt werden muss, wenn es wirklich bildend und fürs Leben förderlich sein soll, so gewiss kann jenes dem Zufall überlassene Mittheilen fragmentarischer Kenntnisse nicht die Aufgabe des Unterrichts in der Naturgeschichte sein.

Das Lehrbuch, welches hier beabsichtigt wird, soll folgende Eigenschaften haben: Es soll kurz und Schritt vor Schritt dem Schüler in die Hände zu geben sein; es soll durch Kürze, wenn es nur einigermassen Absatz findet, wohlfeil sein; es soll, seiner Kürze ungeachtet, das Ganze der Wissenschaft umfassen, und dieses dadurch möglich machen, dass es einen aus dem Begriffe der Naturwissenschaft unmittelbar hervorgehenden gründlichen Lehrgang verfolgt, welcher nichts voraussetzt, was nicht durch Lehre erkannt worden, und keinen Uebergang zu einer folgenden Stufe gestattet, bevor die frühere völlig erlernt und geläufig ist; endlich soll es anschaulich sein, d. h. nie etwas von einem Gegenstande der Natur aussagen, was es nicht unmittelbar und gleichzeitig anschauen liesse, oder in einem früheren Cursus schon zur Anschauung gebracht hätte, umgekehrt aber auch nichts anschauen lassen (als Lehrgegenstand), was nicht zugleich gedacht und ausgesprochen würde.

Nach diesem Begriff wird nun das Lehrbuch der Naturgeschichte in drei Curse zerfallen, denen sich noch ein vierter Theil, dem Lehrer gewidmet, anschliessen dürfte, um diesem die Prinzipien der Naturgeschichte, wie sie den Lehrgang derselben begründen, und die Gesetzlichkeit, nach welcher dessen Glieder aus jenen hervorgehen, zu erläutern.

Die hier angedeuteten Abtheilungen ergeben vier Hefte oder kleine Bände, aber von ungleicher Stärke, von denen jedoch die meisten nur etwa 10—12 Bogen in 8. füllen würden, wenn nicht die einzudruckenden xylographischen Stöcke manche Abtheilung mehr erweiterten.

Das Material liegt grösstentheils vor. Der Text wurde theils aus innerem Bedürfniss, theils für den Zweck akademischer Vorlesungen, längst vollendet, oder der Ausarbeitung ganz nahe gerückt; der Verleger wird nach den Angaben des Verfassers für die Holzschnitte, an andern Orten für die erforderlichen Lithographien Sorge tragen.

Das Werk wird demnach in vier Bänden oder Lieferungen, jeder Band unabhängig von dem andern, erscheinen.

1. Wissenschaftliche Einleitung, den Lehrenden gewidmet.

2. Elementarlehre, oder Grammatik der Naturanschauung für die unteren Classen und überhaupt für den ersten Anfang. Dieser Theil bildet die Grundlage der übrigen. Durch ihn soll der Schüler die Anschauung des Objectiven nach allen Seiten des Anschauungs- und Vorstellungsvermögens ausbilden und methodisch einüben, er soll das Angeschaute in Worten ausdrücken und mit dem rechten Kunstausdruck benennen, aber auch die jedem Kunstausdruck entsprechende Anschauung durch freie Thätigkeit der Einbildungskraft wieder bildlich und anschaulich reproduciren und in Worten erklären lernen. Dieser Theil muss also typographisch von solcher Beschaffenheit sein, dass jeder Anschauung im Raume, wie überhaupt allem Sinnlichdarstellbaren, eine Figur entspricht und dieser Wort- und Begriffsbezeichnung unmittelbar zur Seite steht. Wie aber der

Gang vom Einfachsten zum Zusammengesetzten fortschreitet, so müssen auch die bildlichen Zugaben einfach oder zusammengesetzt sein, und jede muss für ihre Stelle genügen, aber auch nur das darstellen, was auf ihr zur Betrachtung kommt.

3. Allgemeine Darstellung der concreten Naturformen nach ihren wesentlichen Theilen oder Gliedern bis zur Charakteristik der Naturreiche, sowohl des unorganischen Reichs, als der organischen Reiche. Dieser Theil enthält, was man gewöhnlich als Organographie und als Theil der Oryktognosie bezeichnet, beide Zweige aber nur in ihren wesentlichen, die Begriffe der Naturreiche charakterisirenden Momenten und gestützt auf den vollendeten ersten Cursus. Man wird mit diesem Theil des Lehrbuchs, welcher die sinnliche Anschauung der Organe und Kristallformen zur Seite haben wird, den zweiten Gymnasialcursus in den höhern Classen beschliessen können.

4. Lehrbuch der Naturgeschichte für den höhern Unterricht (auf Universitäten und Realschulen) in den vier Abtheilungen als Anthropologie, Zoologie, Botanik und Mineralogie. In diesem Cursus wird die Erkenntniss jedes Naturreichs nach der höchsten Ausbildung, welche sie in unsern Tagen erreicht hat, wissenschaftlich (philosophisch) zum vollständigen Begriff erhoben und in ihrer Gliederung so weit entwickelt, dass sie sich an jede Form, unter welcher sich ihr die Erfahrung darbietet, mit dem vollen Bewusstsein des innern Zusammenhanges geläufig anschliessen kann. Auch diesen Theil soll, wenn die Umstände das Unternehmen begünstigen, eine bildliche Zugabe, als Atlas zum Gebrauch bei Vorlesungen, begleiten. *

Für diejenigen, die bei der Naturgeschichte an eine Produkten- und Waarenkunde denken, könnte noch durch ein solches Werk für Schulen, als fünfte Abtheilung gesorgt werden.

Und unter solchen Beschäftigungen dürfte ein Leben, das sich mit treuer Hingebung dem wissenschaftlichen Unterricht in der Naturkunde gewidmet hat, nicht ohne eine nützliche Frucht beschlossen werden.

Breslau, am 21. April 1841.

Dr. *C. G. Nees von Esenbeck*,
Professor und Präsident der Akademie der Naturforscher.

Unter allen Umständen werden wir für das angekündigte Werk dankbar zu sein haben. Indess kann der Herausgeber der Revue ein kleines Bedenken nicht unterdrücken. Wäre ich im vollständigen Besitz des Materials und schriebe ich ein Lehrbuch der Organik, so würde ich es folgendermassen einrichten:

Den Anfang machte ein für untere Classen bestimmtes Elementarwerk nach elementarisch (anschaulich)-genetischer Methode.

Dieses Elementarwerk würde eine mässige Anzahl von charakteristischen und instructiven Mineralien, Pflanzen und Thieren allseitig beschreiben und dadurch neben mannichfachen positiven Kentnissen das Beobachten lehren.

Das Lehrbuch selbst (für mittlere und obere Classen) würde zwei Theile enthalten, die den zwei Theilen der Sprachwissenschaft, der Grammatik und der Onomatik entsprechen würden.

Der grammatische Theil würde enthalten:

---

* Dass diese drei Curse sich unter einander verhalten, wie der etymologische Theil der Grammatik, die Syntax und die höhere Philologie mit ihren verschiedenen Zweigen, wird unserer Sache bei denjenigen zur Empfehlung dienen, welche den blühenden Zustand der classischen Philologie nicht bloss aus der Mehrzahl der ihr auf den Gymnasien gewidmeten Unterrichtsstunden herleiten, sondern auch zu der Einsicht gelangt sind, dass die Philologie wesentlich darum gediehen sei und gedeihe, weil sie von jeher ihr Geschäft recht, d. i. methodisch und gründlich, betrieben hat.

I. Die Lehre von den Elementen. (Bestandtheilen.)
II. Die Lehre von den Formen und zwar a. äusserer, b. innerer Bau. (Organographie und Anatomie.)
III. Die Lehre vom Leben und zwar a. die Functionen, b. die Entwickelung (Physiologie und Biologie.)

Der onomatische Theil gäbe dann die sogen. Naturbeschreibung, nämlich Darstellung der wichtigsten Mineralien, Pflanzen und Thiere nach Classen, Ordnungen, Familien u. s. w.

Vielleicht auf ein andermal mehr davon.

II. Uebersicht der Flugschriften.

Ernst Moritz Arndt. Das Turnwesen. (Leipzig. 1842.)

Deutschland hat die schöne Bestimmung, dass in dem Leben seines Volkes nichts Grosses von oben herab gemacht werde, sondern alles von unten herauf wachse; wir brauchen mehr Zeit zur Entwickelung, aber dann hat sie auch mit um so festeren Wurzeln in den Boden der Natur sich eingepflanzt. Wir haben nach einem herrlichen Aufschwung des Volksgeistes Jahrzehnte verträumt und in kraftloser Ruhe verstreichen lassen, können uns aber jetzt um so sicherer einer stolzen Hoffnung des Besserwerdens hingeben, wo die Tendenzen jener Tage mit überlegter Mässigung und Besonnenheit wieder aufgenommen werden, nachdem wir demüthigende Lehren genug erhalten haben, dass nur in der selbstbewussten Einheit einer gesunden kräftigen Nationalität Heil zu erwarten ist. Zu jenen Bestrebungen gehörte auch die einer neuen Erziehung zu gleichmässiger freier Stärke des Geistes und Leibes. Fichte hatte diesen Gedanken in den Tagen der Erniedrigung ausgesprochen, man bemächtigte sich theilweise desselben zur Zeit der Erhebung, die Restaurationsperiode liess ihn fallen. Ein Mann, der diess alles erlebt hat, räth jetzt die Wiederaufnahme an; hören wir sein Wort. Bewogen durch Verkennung und Verketzerung, die der alte Turnmeister Jahn erfahren, hat Arndt einen Aufsatz zur Vertheidigung des Turnens aus dem Geist der Zeit wieder abdrucken lassen, der kurz und schlagend widerlegt, was alles gefaselt ward von dessen Schädlichkeit, Unchristlichkeit, Sittenverderbung und Staatsgefährlichkeit; und hat diesem Aufsatz einen Anhang beigefügt, der auf die Nothwendigkeit hinweist, in unsern Tagen durch das Gleichmass geistiger und körperlicher Kraft und ihre Uebung volle und tüchtige Männer zu werden. Es beginnt mit einer Stelle aus Lucans Pharsalia über die Deutschen:

> — Traun, die Völker, auf welche der Nordstern herabschaut,
> Selig durch ihren Wahn, weil jenes grösste der Schrecken
> Sie nicht bedränget, die Furcht vorm Tode. Daher der Männer
> Muth in das Eisen sich stürzend: daher die Herzen des Todes
> Freudig, daher die Schmach unsterblichen Lebens zu schonen.

„Der Sinn des Eisens, der Sinn des edlen eisernen Todes für edle und hohe Dinge lebt gottlob in allen Völkern von diesem Stamme noch unverloren und unerloschen; aber was die kriegerische und barbarische Einfalt in jenen ältesten Tagen unbewusst und gleichsam wie von selbst durch den innersten Lebenstrieb liebte und übte, muss in unserer Zeit, wo mancherlei edle und unedle Kunst der Bildung schönerer und zarterer aber auch weicherer und faulerer Sitten pflegt, mit bewusstem Verstand gefasst und genährt werden.“ „Wir wohnen unter einem kalten und feuchten Himmel, der leicht etwas Träges und Schlottriges, namentlich bei Sitten und Zuständen mit sich führt, die von den Gefahren der Weichlichkeit und Ueppigkeit wimmeln; wir müssen uns im Norden die geistige und leibliche Gewandtheit erarbeiten, die unter der Sonne des Südens die Natur selbst entwickelt. Man hat uns Deutsche die Hellenen der Neuzeit genannt und gesagt, dass wir für die andern Völker denken und erfinden; aber wir dürfen nicht vergessen, dass wir vor allen übrigen Europäern die Träumer sind, denen mehr als allen andern Aufschüttelung und Zusammenschüttelung noth thut, damit wir unser selbst, unseres Muthes und unserer Kraft in rechter Klarheit

bewusst werden. Und dann müssen wir an den östlichen und westlichen Marken immer mit gezücktem Eisen stehen und können der Uebungen nicht missen, welche die Arme für das Eisen tüchtig und die Herzen für den Sturz ins Eisen freudig machen. „Aus diesen gewichtigen Gründen, welchen noch viele andere hinzugefügt werden könnten, muss jeder Freund des Vaterlandes den Wunsch aussprechen, dass das deutsche Turnwesen als eine Bildungsanstalt der edleren Wehrhaftigkeit der deutschen Leiber und Geister über das ganze grosse Vaterland verbreitet und nach Einem Muster geordnet und eingerichtet werde. Alle die Anstalten wenigstens, wo diejenigen, welche künftig die Lehrer, Leiter, Regierer und Helfer des Volks sein sollen, gebildet und unterwiesen werden, dürfen nicht ohne Turnplätze sein; die Gelehrtenschulen, Kunstschulen, Kriegsschulen, Gewerbschulen, kurz alle die Anstalten, welche sich in grösseren Städten und Gemeinden finden, müssten ihre Turnmeister haben, d. h. die Turnplätze und die Turnmeister würden ihnen als nothwendige Ergänzung der menschlichen Bildung von Staatswegen zugeordnet."

Aber das Politische? „Ich meine nur, man soll dem Knaben und Jüngling nicht mit unverständiger Einseitigkeit eine politische Richtung geben; man soll ihn nicht zu früh aus jenen seligen und unbestimmten Träumen reissen, welche diesem Alter angehören, man soll ihn vor dem traurigen eitlen Wahn bewahren, als dürfe er schon gleich dem Manne mitspielen und mithandeln. Aber alles und jedes Politische meiden, allem Politischen so ausweichen, als ob ein Greuel und Abscheu darin laure — wie, wer einen Menschen menschlich zu erziehen meinte, wie könnte, wie sollte er das übers Herz bringen? Ja, wer ein Herz hat, muss das Herz wohl auch über die Zunge bringen; er muss nothwendig vieles über die Zunge bringen, was politisch gedeutet und verdeutet werden kann. Gott bewahre uns, dass so nüchterne und herbe Zeiten nicht wiederkommen, wo man warnte die hohen Namen Freiheit, Vaterland, Volk vor der Jugend auszusprechen! Wer könnte und wer wollte diese heiligen Klänge, die wie alle heiligsten Gefühle gerade desto heller tönen, je reiner und unschuldiger die Herzen der Hörer sind, vor der Jugend verdummen und verstummen? Dass ein herrliches grosses Volk ist, welches das deutsche Volk heisst, dass ein freies glorreiches Deutschland sein soll, dass der deutsche Mensch frei, stolz, edel sein soll, dass er für Freiheit und Vaterland und alle die hohen Güter, welche tausendjährige Arbeiten der Alten den Urenkeln gewonnen, muthig und gottesfreudig in den gewissen blutigen Tod gehen soll — das muss der Knabe schon hören und in sein jugendlich glühendes Herz als eine heilige Saat für die Zukunft aufnehmen. Aber dass Demuth in dem Stolz, dass Stille in der Freude sei, dass Zucht und Ehrfurcht vor allem Uebermüthigen behüte, dazu verlangen wir ehrwürdige Turnwarte und strenge ernste Turnmeister. Das meinen wir als unerlässlich, dass durch die zarteste und züchtigste Hegung und Pflegung innigster und heiligster Gefühle, deren der Mensch fähig ist, schon in dem Knaben ein hohes Gesammtgefühl gepflegt und erzogen werden muss, wodurch der künftige Mann einst als deutscher Mann in Ehren und Kraft stehen und wandeln könne."

Im weiteren Verlauf der Schrift redet Arndt auch noch über die Reinheit und Reinigung der deutschen Sprache; schliesslich theilt er die Deutung mit, welche der Geschichtschreiber Richter, ein Zeitgenosse der letzten Sachsenkaiser, dem Namen Germanien gab: „Germania multarum gentium ferax a germinando nomen accepit: Deutschland von mannichfaltiger Volkskraft wimmelnd hat vom Spriessen den Namen bekommen." Er nimmt, wiewohl nicht grammatisch, die Ableitung an, weil sie eine mächtige Wahrheit hat. „Wir haben uns oft gepriesen, dass wir in Deutschland geboren sind, dass wir Kinder eines einfältigen, redlichen, tapfern Volkes sind, welches jeder kühnsten und edelsten Erhebung und Begeisterung fähig das Wort und die That, die Gemeinde und das Haus mit Liebe und Treue durchdringt und erfüllt. In diesem fröhlichen Gefühl wollen wir auf die Germania germinans hoffen, wollen für uns und

unsere Kinder und Enkel an die unvergänglich spriessenden und grünenden Kräfte unsers Volks glauben, wollen hoffen, dass in einem so spriessenden und spriesslichen Volk jedes kleinste Samenkorn, das wir ausstreuen, seine befruchtende Luft und Sonne finden werde."

Das Turnen. Ein deutsch-nationales Entwicklungsmoment. Von Dr. *F. W. Klumpp*, Prof. (Stuttg. 1842.)

Diese kleine Schrift (54 S. 8.) ist aus der deutschen Vierteljahrsschrift besonders abgedruckt. Sie geht mehr auf die Sache ein als die vorige und wird sicherlich nützlich wirken. Da die Päd. Revue von einem der HH. Mitarbeiter nächstens eine beurtheilende Anzeige einer ganzen Reihe von Turnbüchern bringen wird, so kommen wir auf die vorliegende Schrift zurück.

Chr. Kapp, Die Weltgeschichte. Ein Vortrag. (Heidelbg. 1842.)

Der hier „auf Verlangen dem Druck überlassene" Vortrag hat den Schluss des Collegiums über Philosophie der Geschichte gemacht, welches Hr. Prof. *Kapp* im letzten Wintersemester in Heidelberg gehalten hat. Wir gehen auf den historiosophischen Inhalt der Broschüre nicht näher ein und berühren nur den Schluss (S. 43—46), worin Hr. *Kapp* äussert, es sei diess vielleicht für geraume Zeit das letztemal, dass er das Katheder betrete.

„Der Grund ruht einfach und ruht allein darin, dass es einem Manne, der seiner selbst und seiner Stellung Herr ist, zuletzt doch zum Ekel werden, ihn eigentlich mit dem Mischgefühl erfüllen muss, in welchem sich Ekel, Verachtung und Erbarmen um den Rang streiten, endlos sich ausgesetzt zu sehen niedrigen Intriguen einer fernher schleichenden Kaste — einer Kaste, welche weltschlau und unablässig und ungezüchtigt Alles aufbietet und kein feiges Mittel scheut, jeden gesunden Athemzug des Gedankens zu verleumden und in Scheinheiligkeit zu verpesten Alles, was nicht ihres Geblütes ist" u. s. w.

Es wäre zu wünschen, dass diese Angelegenheit aufgeklärt würde — die Pädag. Revue steht offen. Wir wollen unsererseits Jeden glauben lassen, was ihm beliebt, dafür verlangen wir aber, dass man auch uns so wenig oder so viel glauben lasse als uns beliebt. Bleiben die Gläubigen in ihrer Sphäre, so geht ihr Glauben uns weiter nichts an; wollen sie aber ihre Ansicht in der Art im Gemeinwesen geltend machen, dass sie unsere Freiheit verkürzt, so müssen wir uns unserer Haut wehren und wir wollen sehen, wer am Ende der Sieger bleibt.

IV. Uebersicht der amtlichen Schriften.

Bericht an S. M. den Kaiser von Russland über das Ministerium des öffentlichen Unterrichts für das Jahr 1838. (Hamburg, Nestler u. Melle, 1840. — 101 S. gr. 12.)

Derselbe für 1839. Ebendas. 1841. — 117 S.)

Wir Europäer haben zu den Moskowiten kein recht menschliches Verhältniss. Und so wollen wir uns begnügen, diejenigen Leser, welche sich vielleicht doch für die Fortschritte des öffentlichen Unterrichts in Russland interessiren möchten, auf diese beiden amtlichen Schriften hinzuweisen. Bekanntlich haben die Russen viel Talent zur Nachahmung von Aeusserlichkeiten, und so erscheint der Schematismus der Administration des Unterrichts gar reinlich und nett. Ob nun in diesen Hülsen ein Kern steckt, das lässt sich aus den Berichten des Hrn. Ministers natürlich nicht entnehmen. Die Berichte selbst sind sehr gut geschrieben. Ueber die Zweckmässigkeit der darin berichteten Massregeln haben wir kein Urtheil.

Wir heben einige Data aus.

Russland hatte 1839 6 Universitäten, 1 pädag. Hauptinstitut, 3 Lyceen, 2 adlige Institute, 72 Gymnasien (1838 71), 435 Kreisschulen (1838, 430), 911 Pfarrschulen und andere (1838, 873; in Preussen über 22,000), 475 Privatanstalten (zehn weniger als 1838). Bei den Lyceen, Gymnasien und Kreisschulen sind 42 Pensionen, daneben 26 Convicte. — Der Lernenden sind auf den Universitäten 2465, im pädag. Hauptinstitut 163, in den Lyceen 136, in den Lehrbezirken 95,119. — Zahl der Lehrer und Beamten

(beides sollte getrennt sein): Univers. Petersburg 58 (1838, 55), Moskwa 106 (100), Dorpat 65 (1838, 78), Charkow 77 (71), Kasan 79, des h. Wladimir 54 (63); im päd. Hauptinstitut 44, im Richelieu'schen Lyceum 18, im Demidow'schen 20, im Besborodko'schen 18, Summa 539 (1838, 545).

In den deutschen Provinzen (Dorpat'scher Lehrbezirk) gibt es 4 Gymnasien, zu Dorpat, Riga, Mitau, Reval, zus. mit 690 Schülern.

Im K. Polen (Warschau'scher Lehrbezirk) waren 4 Specialschulen: 1. Ergänzungscurs, 2. landwirthschaftliches Institut, 3. Institut für Elementarlehrer, 4. Rabbinerschule; dann 11 Gymnasien und 22 Bezirksschulen (der kleine Canton Aargau hat deren 15); — ferner 60 Sonntagsschulen für Handwerker und 934 Elementarschulen (daneben 67 private), ausserdem 6 Knaben- und 55 Mädchenpensionen. Die 11 Gymnasien waren von 4227 Schülern besucht.

Man scheint auf allmählige Unterdrückung der Privatanstalten auszugehen. Auch ist die Zahl der Hauslehrer und Gouvernanten auffallend gering: es werden in Russland (mit Ausschluss von Polen) 44 Erzieher in Häusern, 75 Hauslehrer, 136 Hauslehrerinnen, 56 stellvertretende Hauslehrer, 9 stellvertretende Lehrerinnen, und daneben 292 nur für Elementarunterricht berechtigte Hauslehrer und 326 solche Hauslehrerinnen aufgeführt, Summa 1240.

V. Uebersicht der Schulschriften.

Programm der königl. Realschule in Berlin, 1842. *

Dem Andenken Spilleke's, des Schulmannes.

Ein Denkmal der Pietät, sollen diese Zeilen das Bild der geistigen und sittlichen Eigenthümlichkeit des Verewigten im Kreise seiner öffentlichen Wirksamkeit vergegenwärtigen. Wo könnten sie diess besser, wo, um es aufzustellen, das Bild des Schulmannes, eine würdigere Stelle finden, als hier zunächst inmitten unserer Vereinigung, die in der gemeinsamen Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts das Band ihrer Geselligkeit, und in deren freier, freimüthiger Besprechung Genuss und Erholung findet! ** — Ein Denkmal, sage ich, der Pietät, die weder mit der Gemüthsruhe des Untersuchers ihren Gegenstand zergliedert und zwischen Für und Wider kaltblütig zu Gerichte sitzt, noch andererseits durch Einmischung persönlicher Beziehungen das Urtheil trübt, und, statt des Gegenstandes ihrer Theilnahme, diese sammt ihren Empfindungen darüber Andern als beachtenswürdig anmuthet. Das Eine, auch wenn ich mich überwinden wollte, kann ich nicht, und vor dem Andern will ich mich, so viel ich kann, zu hüten suchen.

Zwar wird die Vergegenwärtigung dessen, was er war und wir an ihm verloren haben, das Gefühl des Verlustes erneuen, denn er hat auch diesem unsern Kreise, so viel ers ermüssigen konnte, thätig mit seiner ganzen Theilnahme angehört, und diess in der Fülle einer Kraft, die von ihrer eigenen Fruchtbarkeit so bald, so plötzlich überwältigt werden sollte. Viele aus unserer Mitte gehörten ihm an, als Freunde, Amtsgenossen, durch Vergangenheit und Zukunft auf das Innigste mit ihm verbunden, und ihre Klage würde auch ausserhalb unsers Kreises Anklang finden; wir haben das gesehen in den Tagen der ersten Trauer: Aber wozu die Wunde wieder öffnen und veröffentlichen? Sie hat geblutet damals, wir haben

* Auszüge aus dem trefflichen Aufsatze von *Dielitz* (Programm von 1841) über Schulerziehung in einem der nächsten Hefte. — Das Andenken Spilleke's ging uns vor.

** Durch Zufall verhindert, ihrer ersten Bestimmung gemäss in der pädagogischen Gesellschaft gelesen zu werden, behalten diese Blätter die Form, in der sie entworfen worden, als ein Zeichen der Erkenntlichkeit für die vielseitige Anregung, die deren Verfasser ihr zu verdanken hat. — *Spilleke* war die letzten Jahre seines Lebens Mitglied, und im J. 1838 Ordner der pädagogischen Gesellschaft.

kein Hehl gehabt, und die Narbe schmerzt auch ohnediess, zumal wenn böses Wetter werden will! — Nein! das Verdienst unsers verewigten Freundes ist gross genug, um ihn nicht bloss vermissen, und das Vermächtniss seines rastlosen Lebens reich genug, um in der Würdigung und Erfüllung desselben auch seinen Verlust sogar verschmerzen zu lassen.

In diesem Sinne unternehme ichs, aus meinem Verhältniss zu ihm die letzten Jahre seines Lebens zu beschreiben. Sind es für ein Menschenleben auch nur wenige — denn der Tag, an welchem er mir, sieben Jahre vor seinem Tode, mit zuvorkommendem Vertrauen Antheil an der Leitung seiner Realschule gewährte, dieser war auch der erste unserer persönlichen Bekanntschaft; — so sind doch diese wenigen Jahre, die mir mit ihm vergönnt waren, seine reifsten und erfahrungsreichsten, diejenigen, wo er, in seiner ganzen Kraft gesammelt, mit immer grösserer Sicherheit von Versuchen zu Ergebnissen hindurchdrang, also, dass der Abschluss seines Lebens auch als Inbegriff desselben zu betrachten ist.

Aber diess ist nicht die einzige Schranke, die ich mir setzen muss, wenn ich nur aus meinem Erlebniss mit ihm berichten will. Ich muss es Andern überlassen, ihn als Lehrer und Gelehrten zu schildern. Denn Lehrer ist er an der Realschule, meines Wissens, niemals gewesen, dass ich Gelegenheit gehabt hätte, auch als solchen ihn aus eigener Erfahrung kennen zu lernen, und Gelehrter, so viel kann ich versichern, von Profession war er es nicht und wollte ers nicht sein. Seine theologischen und philosophischen Studien und seine philologische Gelehrsamkeit sind ihm niemals hinderlich gewesen, Schulmann zu sein. Wie er noch im späteren Alter, um der Realschule willen, auf Wissenschaften einging, die bis dahin seinem Kreise fremd gewesen waren, so war die Schule überhaupt sein Wissen, seine ganze Wissenschaft. Es geschah wohl, dass er Andere um ihre Musse beneidete, und um der Gemüthsruhe willen, mit der sie, anderer Sorgen sich entschlagend, dem Genuss ihres wissenschaftlichen Studiums sich hingeben durften; aber er war darum nichts weniger als ungehalten, wenn selbst der frühe Morgen und die Stunden des späten Abends, die ihn, mit den Fortschritten der Wissenschaft Schritt zu halten, und mit vorbereitenden Studien für seinen Unterricht beschäftigt fanden, wenn auch diese oft durch Geringfügigkeiten gestört wurden. Nur musste es die Schule sein, die ihn störte. Ich bin davon unzähligemal nicht bloss Zeuge, sondern nicht selten auch der Störer selbst gewesen. Jene Abende, wo nach Beseitigung der Tagesangelegenheiten das Gespräch sich freier ergehen und über die wichtigsten Interessen der Schule verbreiten durfte, werden mir ewig unvergesslich bleiben.

Und so stehe ich denn an meiner Aufgabe; ich stehe sogar schon mitten darin. Denn die Schranke, die ich mir zu meiner Schilderung zu setzen habe, sie ist nichts anderes, als eben die Begrenzung, welche dem zu entwerfenden Bilde seinen eigenthümlichen Charakter gibt. Unser *Spilleke* war Schulmann im ganzen Sinne des Wortes; er war es nicht bloss hauptsächlich, nicht von Amtswegen allein, und ausserdem gelegentlich noch diess und das; nicht bloss, wenn er sich besonders dazu in Verfassung gesetzt hatte, sondern unwillkürlich, immer und in jeder Faser seines Lebens und seiner Thätigkeit. Die Schule war ihm, was der Kern dem Baume, der aus ihm seine Wurzeln in die Tiefe und seine Zweige bis zum Wipfel frei nach allen Seiten hin verbreitet.

Es lassen sich in der normalen Entwickelung der menschlichen Anlagen, von den ersten Kindesjahren bis zur Reife des Mannesalters, vornämlich drei Uebergangsstufen unterscheiden. Die erste des Kindes, wenn es, in das Knabenalter eintretend, sich zuerst seines Willens als auch einer Macht bewusst wird, und diese, bis es durch Schaden klug wird, dem Willen Anderer gegenüber, nach den Antrieben seiner Natur, nach Gunst und Gelegenheit geltend zu machen sucht. Es ist die Zeit, in der unsre Kinder so überaus liebenswürdig unartig, und, wo sie es durchsetzen können, eigenwillig und widerspenstig sind. Auf dieser ersten Stufe des Ueberganges entwickelt sich das Temperament.

Nach diesem kommt der Knabe zu uns in die Schule, um zu lernen, was er nicht weiss, und sich unterrichten zu lassen in allerhand Gegenständen, die für ihn weder Zweck noch Zusammenhang haben. — Aber er lernt und lässt sich unterrichten, weil es einmal nicht anders ist, auf Treu und Glauben, und wo dieser fehlt oder zuletzt nicht mehr ausreichen will, da gibt es verschiedene Mittel der Güte und des Zwanges. — Er muss und muss, bis endlich, bei dem Einen früher, beim Andern später, je nachdem es ihm gelingt, sich mit der Einsicht auch der Wille vereinigt, und den fremden, bisher ihn bestimmenden Willen, als einen leitenden, in die Selbstbestimmung aufnimmt. Dieses geschieht in der Regel nicht sowohl allmählig, als ruckweis in wiederholten Ansätzen, zuerst hie und da aufblitzend und wieder verschwindend; aber der aufmerksame Beobachter wird bei Knaben von ausgezeichneten Anlagen fast, ich möchte sagen, Tag und Stunde angeben können, wo die Entscheidung ein- für allemal eingetreten ist, und die gesammte Willenskraft ergriffen hat. In diesem Uebergange entwickelt sich, wir haben kein Wort dafür, — ich will es die geistige Temperatur des Jünglings nennen.

Abgesehen von den äusseren Umständen, die darauf fördernd oder störend einwirken können, lässt sich annehmen, dass da, wo das Licht der Erkenntniss zuerst auf diese Weise hervorbricht, wohl auch der Keim der ursprünglichen Anlage gesucht werden müsse, oder auch nicht; gleich viel. Die Einsicht bleibt, wenn Alles mit rechten Dingen zugeht, dabei nicht stehen, sondern verbreitet sich von da aus nach allen Seiten hin, auch die entfernteren Gegenstände erleuchtend und in den Bereich der Theilnahme hereinziehend. — Gegen ein solches Lernen ist das frühere nur Schein und Schatten; ein blindes Umhertappen unter den Gegenständen, die nun erst im geistigen Horizont des lernenden Subjectes ihre Stelle und Bedeutung erhalten.

Ich darf unter uns Schulmännern im Vorbeigehen noch hinzusetzen, der Zustimmung unsers verewigten Freundes bin ich gewiss: Dieser Uebergang vom gläubigen Lernen des Knaben durch den Zustand, wo der Glaube nicht ausreicht und der Wille noch nicht zur Einsicht gekommen ist, bis zu dieser des Jünglings, ist selbst wieder dreifach, und jede vollständige Schule zerfällt dadurch von selbst in drei Abtheilungen, deren jede im Zusammenhange mit den andern ihre besondere Aufgabe, die nicht ungestraft übersehen werden darf, und ihre eigenthümliche Methode hat. Was auf der ersten Stufe, — oft in bester Absicht, die Einsicht zu verfrühen, — in der ihr angemessenen Weise versäumt worden, muss alsdann auf der zweiten mit Widerwillen nachgeholt, oder auf der dritten gar, nicht ohne Ueberwindung und Zeitverlust, wieder eingebracht werden. Und mit der Zucht ist es dasselbe. Man weiss, wie namentlich die mittlere Stufe besonders die Willenskraft und Festigkeit, die erste und dritte dagegen vornämlich die Vorsicht und Behutsamkeit des Lehrers in Anspruch nimmt u. s. w.

Den Jüngling, bei dem auf dieser zweiten Uebergangsstufe die Schule zum Durchbruch gekommen ist, entlassen wir als reif, damit er nun in der Welt des Berufes, unserer unmittelbaren Leitung und Beobachtung entzogen, sich aus sich selbst zum Mann entwickle. Denn helfen kann und soll hier Niemand. Das Temperament kann vom Erzieher beherrscht, die geistige Entwicklung vom Lehrer gelenkt und geleitet werden; aber der Charakter — denn dieser ist es, welcher mit der bestimmten sittlichen Lebensaufgabe, und, gleichsam wie um seinen Kern, um sie herum sich gestaltet, — der Charakter des Mannes ist, allein mit Gottes Hülfe, sein eigenes Werk. Umstände können ihn modificiren, verfrühen oder verspäten, indem sie ihm Schranken setzen, Temperament und vorherrschende Geistesrichtung geben ihm Form und Farbe; aber sie selbst empfangen durch ihn erst ihren Gehalt. Nun werden die Träume des Knaben und die Gedanken des Jünglings wirksam im Kampf mit der Wirklichkeit, und mit wunderbarer Kraft bricht oft das stille Gemüth, oder gesammelt das leichtsinnige in dem Augenblick hervor, wo es gilt, sich von ihr in ihren Schranken die Stelle des Berufes zu erobern. — Es liesse sich diess nachweisen im Leben der aus-

gezeichneteren Charaktere, die so glücklich waren, mit gesundem Geiste der Vorsorge, die sie vor der Zeit zu Männern machen wollte, zu entgehen; aber ich will statt dessen lieber, versteht sich, nur im Durchschnitt und mit Vorbehalt unendlich vieler Modificationen, auf einen Unterschied der Charaktere aufmerksam machen, der uns näher angeht. Dieser Unterschied liegt in dem persönlichen Verhältniss des Mannes zu der Idee, die ihm zur Sache des Lebens geworden ist, entweder, indem er darin aufgeht mit Leib und Seele, möchte ich sagen, und mit seiner ganzen Persönlichkeit sich darin verleugnet, wie diess besonders bei vorherrschend theoretischen Anlagen der Fall ist, oder, wo die praktische Anlage überwiegt, die Idee zu Fleisch und Blut und zur Person wird, wie sie leibt und lebt.

Ich wähle unter den Beispielen, die ich zur Erläuterung dieses Unterschiedes anführen könnte, zwei Männer aus, deren Bekanntschaft nicht bloss zu meinen wichtigsten Erlebnissen gehört, sondern auch mit dem dritten Beispiel, das wir selbst an unserm verewigten Freunde haben, in näherem Zusammenhange steht.

Der Eine von diesen, *Fichte*, lebend und webend so ganz in seiner wissenschaftlichen Consequenz, und mit überwiegender Sicherheit und Unerschrockenheit fortschreitend von Schluss zu Schluss und von Folge zu Folgerung; kein Lebensverhältniss, das ihn nicht zu Urtheil und Recht beständig, kein Ereigniss, das ihn nicht mit der Schärfe des Begriffs gerüstet fand. Aber vielen seiner Zeitgenossen, die unter einander nur mit der Scheidemünze der unmassgeblichen Meinung zu verkehren gewohnt waren, ist die durchgängige Strenge seiner Consequenz zum Anstoss, auch gelegentlich, wie bekannt, zum Aergerniss geworden. — Der Andere, das gerade Gegentheil von jenem, *Pestalozzi;* seine Pädagogik nichts als Nerv und Gefühl und Empfindung, wie sie ihm denn unwillkürlich auch aus dem unbestimmten Drange seines menschenfreundlichen Herzens entstanden war. Sie war seine Leidenschaft. Mit Furcht und Zittern hat er sie gehütet, und sie vertheidigt, wenn Gefahr und Angriff drohte, mit dem Muth der Löwin, der man ihre Jungen raubt. Er war mit ihr gesund und krank, auf ihr Gedeihen, auf ihr Anerkenntniss stolz, vor ihren Mängeln muthlos, durch ihre Entstellung und Verunglimpfung leicht gereizt und verwundet. Auf Entwickelung der Methode ausgehend, blieb er gewöhnlich unterwegs bei dem Genuss ihrer Wirkung stehen; denn er besass darin den feinsten pädagogischen Geschmack, der an der geordneten Thätigkeit seiner geistig erregten Knabenwelt Genuss, und in ihren Augen, die von dem ersten Schimmer der aufleuchtenden Einsicht glänzen, seine Augenweide hatte. — Lehrer und Art und Kunst des Lehrers gingen ihm darüber ganz verloren, und die zuströmenden Besucher, die um der Methode willen kamen, wussten zuweilen nicht, was sie davon denken sollten, wenn er plötzlich, wie um sein Geheimniss für sich zu behalten, absprang, und sie nach seiner Weise mit dem Besten, was er hatte, zu bewirthen dachte. — Daher Missdeutungen aller Art und Missverständnisse — bei seinen Gegnern ohnediess; aber auch seine Umgebung, seine eifrigsten Jünger sind an ihm, ja er selbst, und in den letzten Jahren seines Lebens dieses nicht zum erstenmal, sogar an sich selber irre geworden. Sie hatten sich von ihm die Idee der allgemeinen Menschenbildung abstrahirt, nur allzu geneigt, auch ihn selbst in Person als ein Abstractum zu betrachten, und ihre Anforderungen darnach abzumessen, so dass er bei entstehenden Conflicten dieser Art um Schonung, wie um eine Gnade bat, und seine Freunde beschwor, ihn doch auch mit seinen Schwächen in concreto und mit seinem Fleisch und Blute gelten zu lassen. Und als unter solchen Kämpfen zuletzt sein persönlicher Wirkungskreis gesprengt worden war, zu einer Zeit, wo unsere Schulen auflebten durch ihn, ist er mit dem Gefühl eines verfehlten Lebens zu Grabe gegangen. So verwachsen war das Ziel und der Gedanke seines Lebens mit seiner Persönlichkeit, seine Schwäche mit seiner Stärke, und seine Fehler verwandt mit seinen Tugenden.

Unser *Spilleke* war, wie der Aufgabe seines Lebens, so auch in ihrer

Lösung seinem Charakter nach dem Letzteren näher verwandt, als dem Ersteren; nur dass seine wissenschaftliche Bildung und seine Stellung in der gelehrten Welt ihm eine Consequenz und eine Haltung gab, die jenem völlig abging. Uebrigens war auch ihm seine Schule nicht bloss zum Gedanken seines Denkens, sondern auch zum Bedürfniss seines Herzens, sein tägliches Brod geworden; sein Trost in trüben Tagen und seine Trauer, sein Muth und sein Verzagen. Auch er verstand es zu geniessen, wo Andere nur zu arbeiten wissen, und sich für seine Mühe zu entschädigen; auch er, im engen einförmigen Kreislauf der Schuldisciplin mit jeder neuen Generation sich immer frisch und neu und unverdrossen zu erhalten.

Es war ihm ernstlich und nicht minder ängstlich, als jenem, um den Ruf seiner Schule, wie um seinen eigenen zu thun; er wollte, dass sie Anerkennung finde, und er hat, wo sie ihr ward, seine Genugthuung darüber nicht verhehlt. Waren es doch die höchsten Behörden, unter deren Augen er so glücklich war zu wirken, und unter den Einwohnern der Hauptstadt die gebildetsten Familien, die ihm ihre Söhne und Töchter vertrauungsvoll übergeben hatten; wie sollte er nicht? — Allein auch die Beschwerden und Verunglimpfungen der Einfalt und des unverständigen Vorurtheils waren ihm nicht gleichgültig. Nicht dass sie ihn bloss geängstigt und betrübt und gekränkt hätten — auch das! denn es war ihm, auch wo er im Recht war, nicht gegeben, sich darüber hinwegzusetzen, weil er, abgesehen von dem Schaden, den selbst ein falsches Gerücht bewirken kann, fürchtete, dass dasselbe dennoch nicht ganz ohne Grund sein möchte. Es deutet immer auf irgend ein Missverhältniss und auf Mängel, wenn auch nicht immer die gerügten, die zu verbessern sind. Er nahm davon Veranlassung, nach der wunden Stelle zu suchen; er untersuchte, um auch den Schein, die blosse Möglichkeit eines Missverständnisses zu beseitigen, und der ungerechte Tadel hat ihn oft auf Verbesserungen geführt, die in der Freude des Gelingens unbemerkt geblieben wären. Mancher, der diese seine Empfindlichkeit, diese Berücksichtigung der öffentlichen Meinung nur in ihrer äusseren Erscheinung, in ihrer Unruhe kannte, oder, ohne sie zu theilen, persönlich wohl gar davon berührt wurde, mag sie für Schwäche und Nachgiebigkeit gehalten haben. Mir, der ich vielfältig Zeuge ihres Verlaufes, und oft mit Rath und That darin verwickelt war, ist immer die Kraft bewundernswürdig gewesen, mit der er gerade darin der Sache seines Lebens zu dienen wusste.

Spilleke war von lebhaftem, leicht erregbarem Temperament; seine Stimmungen wechselten schnell, auch zwischen Gegensätzen, und sichtbar, weil er nicht damit zurückhalten mochte. Aber die Bewegung war nur auf der Oberfläche; in der Tiefe seines Gemüthes, von Zweifel und Zufall unberührt, ruhte die unerschütterliche Zuversicht, über welche sich ebnend die Wellen der Furcht und Hoffnung bald ihr Gleichgewicht wieder fanden. Leicht betrübt und leichter noch getröstet, war seine Grundbestimmung ein unbedingtes Vertrauen, welches, seiner Sache für die Zukunft gewiss, auch ohne das Ende abzusehen, nur das Nächste, Gegenwärtige bedenkt; sie war es so sehr, dass er dieses Vertrauen sogar für Andere hatte. Er setzte es unwillkürlich voraus, wenn er Verheissungen machte, deren Erfüllung nicht immer von ihm allein abhing, und es bedurfte erst mancher Erfahrung, um ihn darin vorsichtiger zu machen, und ihn zu belehren, dass es nicht Jedermanns Sache sei, zu säen mit Fleiss, und die Ernte in Gottes Namen — abzuwarten, bis der Herbst sie bringen werde.

Am bezeichnendsten für diese Eigenthümlichkeit seines Temperaments ist eine seiner lebhaftesten Jugenderinnerungen, die er gern zu erzählen pflegte, und die auch Andere gelegentlich von ihm gehört haben mögen. Aber er selbst hatte keine Ahnung davon, dass er damit recht eigentlich die Art und Weise seines kindlichen Lebensmuthes aussprach, der in ihm gewaltet und gewirkt und mit ihm ausgehalten hat bis zu seinem letzten Athemzuge. Sie musste ihm vielmehr als Beispiel aus eigener Erfahrung dienen, wenn er gegen die Gedankenlosigkeit der Lehrer in Abmessung der häuslichen Arbeiten ihrer Schüler zu Felde zog. Die Geschichte ist einfach diese:

Nach dem frühen Verlust des Vaters von seiner trefflichen Mutter mit strenger Sorgfalt erzogen, ward ihm bei seinem ersten Besuch der öffentlichen Schule seiner Vaterstadt, gleichsam zum Imbiss für den folgenden Tag ein Psalm zum Auswendiglernen mit nach Hause gegeben, ein ganzer langer Psalm, wenn ich nicht irre, der achtundsiebzigste. Und als er nach Hause kam fröhlich und guter Dinge, und die gute Mutter von seinem Glück in Kenntniss setzte, diese jedoch mit bedenklichen Blicken ihm ihre Besorgniss nicht verhehlte, tröstete er sie mit der Versicherung, dass er bereits — denn er hatte sich unterwegs schon daran gemacht, — den ersten Vers auswendig wisse, von zweiundsiebzig Versen den ersten! — Ich frage: Wo in aller Welt hat jemals Einer etwas Grosses und Weitaussehendes, darum es der Mühe werth ist gelebt und gelernt zu haben, anders angefangen, denn auf diese Weise? Und so denn auch, von diesem Tage an, hat er gelernt und gelebt, unser Freund, und seines Berufes gewartet, so lange es ihm hienieden vergönnt war, von heut auf morgen, Vers für Vers, und bis zum letzten Verse standhaft ausgehalten, wie sauer es ihm auch ward, also, dass es auch von ihm, wie dort im letzten jenes Psalmes von David, heissen konnte:

„Von den säugenden Schafen holete er ihn, dass er sein Volk weiden sollte, und sein Erbe Israel."

„Und er weidete sie auch mit aller Treu, und regierete sie mit allem Fleiss."

War unser Freund für Lob und Tadel, wenn dieser zugleich die Sache traf, die zu vertreten war, keinesweges unempfindlich, so war er es doch für einen, und gerade für den Tadel, der bei der Lebhaftigkeit seines Temperaments ihn, seiner Neigung zu neuen Versuchen und seiner Unbeständigkeit wegen, am häufigsten getroffen hat, ganz und gar. Und in der That es ist diess ein Vorwurf, den sich der Schulmann am wenigsten anfechten lassen darf. Lehrer, wie Erzieher, haben es bei weitem mehr, als der Arzt z. B., mit einem Gegenstande zu thun, der seiner Natur nach sich aller Berechnung im Voraus entzieht; sie haben es mit der Freiheit zu thun, und mit der Entwickelung der Freiheit, der geistigen, wie der sittlichen, aus Naturanlagen, die erst im Verlauf, und kaum nach vielen oft vergeblichen Versuchen der Beobachtung zugänglich werden. Wer da nicht, wie unser Freund, in dem unerschütterlichen Vertrauen lebt, welches das Ziel seiner Wünsche mehr als erreichbar voraus-, denn als vorausbestimmt aus sich heraussetzt, wer immer nur sehen will, wohin er fährt, und unterwegs nicht auch in hoher See dem Wind und Wetter nachzugeben weiss, der wird auf den Wellen der Pädagogik kein Columbus werden.

Auch ihm begegnete es wohl, dass Augenblicke des Misslingens seinen Blick verdüsterten; aber alsdann war er gerade am muthigsten, sein Schiff in die entgegengesetzte Richtung plötzlich herumzuwerfen. Zu anderen Zeiten glaubte er auch wohl das Ziel erreicht zu haben, *seins*, das ihm erreichbare Ziel. Es war dieses merkwürdiger Weise die Stimmung seiner letzten Tage. Aber am letzten Abend noch, als ich länger als gewöhnlich festgehalten, erst in später Stunde ihn verliess, waren bereits wieder auf Jahre hinaus neue Entwürfe gemacht.

So ist er, die Erfahrenheit des Greises mit der unruhigen Sehnsucht des Jünglings vereinigend, gleichsam zwischen Ernte und Aussaat in das Grab gegangen, und die Beständigkeit der durch ihn plötzlich verwaisten Anstalten hat es genugsam bewiesen, mit welchem Rechte er den Vorwurf der Unbeständigkeit ruhig und unbekümmmert über sich ergehen lassen durfte.

Sehen wir ihn im Verhältniss zu den Lehrern seiner Anstalten. Wie jedes Neue, als ein Versuch mehr, etwas unwiderstehlich Anziehendes für ihn hatte, so durften denn auch neue Lehrer, wenn sie sich nur einigermassen zu benehmen und durch Persönlichkeit ihrem Verfahren Nachdruck zu geben wussten, seines ganzen Beifalls sicher sein. Vielen, besonders Anfängern hat er dadurch Muth und Zuversicht gegeben, die für ihre Zukunft entscheidend wurden. Selbst sein Beifall trug nicht wenig dazu bei,

ihren ersten Versuchen einen erträglichen Erfolg zu verschaffen. Aber es kam die Stunde der Prüfung, wenn hie und da die erwartete Wirkung ausblieb, und mancherlei Hindernisse und Anstände nicht länger unbemerkt bleiben konnten. Fand er seinen Mann alsdann noch immer bei demselben Leisten und in der belobten Weise fortfahrend, lieber mit den Schülern, als mit sich selber unzufrieden, so liess sich mit noch grösserer Sicherheit, wie der Beifall zu Anfang, nun die gänzliche Verwerfung voraussehen. Denn in diesem Punkte war er fest und unbeweglich. Wo die Methode mit der Schule in Conflict gerieth, da war ihm die Methode Schuld daran. Klagen über Dummheit und Trägheit, und andere scheinbare Gründe der Rechtfertigung liess er nicht gelten; denn eben dazu sei die Methode, dass sie klug mache, und die Kunst des Lehrers, dass sie durch Erregung der Theilnahme fleissig mache u. s. w.

Man hat von jeher den Pädagogen mit dem Arzt verglichen. Nun gibt es aber, wie bekannt, für den Kranken kein grösseres Uebel, als einem Arzte in die Hände zu fallen, der da verlangt, dass die Krankheit sich nach seinen Recepten richten soll. Man verlangt vom Arzt vielmehr, dass er nicht nur beobachte, ehe er verordnet, sondern auch die Wirkung seiner Verordnungen aufmerksam verfolge, um zu ändern und aufzuhören, wenn es Zeit ist. Vom Lehrer ist dasselbe zu fordern; denn auch die beste Methode ist einseitig — und von bedingter Zweckmässigkeit.

So geht die eine Methode z. B. — und ich wähle diese, weil sie beziehungsweise ohne Zweifel als die beste anzuerkennen ist — von der Anschauung aus, und beschränkt darum den Schüler auf einen engen Kreis des Wissens, den dieser, sobald er nur die Macht des Begriffes in sich verspürt, es koste, was es wolle, zu sprengen sucht, um mit ihm in die Weite zu erobern. *Pestalozzi* pflegte von einem solchen seiner Lehrer zu sagen, er sei gut für die Kinder: er könne sie ein Blümchen stundenlang ansehen und wieder ansehen und betrachten lassen, dass es für den Dritten zum Verzweifeln sei. — Wer also nicht im rechten Momente — und diesen zu treffen, bedarf es vor allen der freien, unbefangenen Beobachtung — wer da nicht im Stande ist, zu rechter Zeit und gerade wenn alles im besten Zuge ist, aufzuhören, hier dem Versuche des Schülers nachzugeben, dort zum Versuche anzutreiben, und zuletzt sogar das entgegengesetzte Verfahren vorwalten zu lassen, dem ergehts im besten Falle wie dem Arzt, dessen Kranke seinen Mitteln zum Trotz gesund werden. Dieselbe Bewandtniss hat es mit der sogenannten lückenlos fortschreitenden Methode, die jener nahe verwandt ist, als ob der menschliche Geist nicht vielmehr sprungweis, und dadurch nachzuholen genöthigt, mehr rückwärts, als vorwärts schreitend sich entwickelte! Glücklicherweise; denn der Schneckengang dieser Methode würde bei gehöriger Consequenz ein ganzes Menschenalter kaum über die Elemente des menschlichen Wissens hinauszubringen vermögen. — Ueberhaupt; es gibt kein Verfahren, das nicht um seiner Bestimmtheit willen und durch diese unmittelbar auch seinen Gegensatz herausfordert; die Freiheit liegt zwischen beiden, und das methodische Geschick des Lehrers beruht in der Leichtigkeit und Sicherheit, mit welcher er von der Handhabung des einen zum andern überzugehen versteht.

In dieser Betrachtung, dem Resultate meiner vertrautesten Bekanntschaft mit ihm, liegt der Schlüssel für alle die scheinbaren Widersprüche, durch die sich *Spilleke* um seine Lehrer, wie durch sie um seine Schulen, mit der ihm eigenthümlichen Schnelligkeit und Entschiedenheit ein Verdienst erworben hat, das ihm, aus begreiflichen Gründen, von Wenigen auf der Stelle, von den Meisten nachmals um so herzlicher verdankt worden ist. — In früheren Jahren mag es ihm wohl öfter begegnet sein, dass er in der ersten Aufwallung Manier für Methode, und Pedanterie für Consequenz gehalten, und in der entgegengesetzten Aufwallung alsdann sein Widerspruch nur um so schärfer und schroffer zum Ausbruch gekommen ist. In den letzten Jahren war es, durch Erfahrung gereift, ein schnelles und sicheres Urtheil, das bei ihm die Stelle der Vorsicht und Zurückhaltung vertrat, und der ordnende Verstand, der jeder Eigenthümlichkeit ihre Stelle

anzuweisen, und Einseitigkeiten, die sich nicht beseitigen lassen wollten, die eine durch die andere möglichst zu neutralisiren wusste.

Habe ich in dem Bisherigen versucht, dem Bilde unsers verewigten Freundes durch Andeutung der hervorstechendsten Farben seines Temperamentes Licht und Schatten zu geben, so sei es nun auch gewagt, dasselbe durch den Ausdruck der eigenthümlichen Geistesrichtung, in so weit sie den Schulmann in ihm charakterisirt, zu beleben.

Wenn es erlaubt ist, von der Art und Weise, wie seine wissenschaftliche und gelehrte Bildung bei ihm Wurzel gefasst hatte, den Rückschluss zu machen, so hat er sich sein Lernen in der Schule sauer werden lassen. Denn was er wusste, das hatte er zugleich mit Fleisch und Blut gelernt; es war ihm nicht bloss ein problematischer Gedanke, sondern, in seinen Willen aufgenommen, ein ihm beständig gegenwärtiges und in jedem Augenblick zu Gebote stehendes Vermögen. Gedanke, Wort und Wille waren bei ihm Eins und in Einem Schlage. — Auch sein Eifer gegen alles ungefähre Wissen, dem es eben nur noch am Ausdruck fehlt, lässt vermuthen, was er sich selbst in dieser Hinsicht angemuthet hatte, und die unermüdliche Sorge, mit der er immer von neuem wieder auf Mittel und Wege bedacht war, die Hindernisse einer fruchtbaren, die Organe des Lernens zu seiner Verarbeitung anregenden Mittheilung des Unterrichtsstoffes zu beseitigen, ging nicht bloss auf die Lösung eines pädagogischen Problemes aus; sie hatte einen tieferen Grund ohne Zweifel in dem Gefühl der Verlassenheit und Rathlosigkeit seiner eigenen Jugendjahre.

Wie dem auch sei, das letzte Jahrzehend des verflossenen Jahrhunderts, als *Spilleke*, im Uebergange von der Schule zur Universität zunächst der Kirche sich widmend, seine geistigen Bezüge selbständig zu ordnen hatte, ist bekanntlich die Zeit, wo, durch *Lessing* vorbereitet, die kritische Philosophie, mit der Macht des wissenschaftlichen Gedankens durchdringend und zur gründlichen Umgestaltung des Ueberlieferten anregend, mit Ausnahme der Vorschnellen, die bei dem ersten Anstoss mit der Thür in's Haus zu fallen pflegen, der ganzen deutschen gelehrten Welt die pädagogische Richtung gab. *Spilleke* selbst war Schüler des geistreichen Mannes, der in diesem Sinne die Alterthumswissenschaft durch Rath und Beispiel behandeln lehrte, und die philologische Reform unsrer gelehrten Schulen vorbereitete. Aus dieser Schule, die seinem praktischen Geiste überall das Fruchtbarste sich anzueignen darbot, in *Gedike's* Haus aufgenommen, ward er in seinem zwanzigsten Lebensjahre durch diesen nicht bloss in die pädagogische Laufbahn, sondern auch in die weiteren Kreise der gebildeten, damals in regster Entwicklung der neuen Kunst und Wissenschaft begriffenen Hauptstadt eingeführt. Von allen Seiten Nahrung und Genuss, und wie empfänglich er dafür! Noch im späteren Alter gedachte er mit Wohlgefallen jener Nacht, die er im handschriftlichen Besitz des Wallenstein vor seiner öffentlichen Aufführung durchwacht. Er hatte mit seinen Altersgenossen das Glück, unter einer Sonne zu reifen, deren Umlauf Jahr für Jahr durch eine neue wichtige litterarische Erscheinung bezeichnet wurde. Wir, die wir damals zu jung waren, und nicht reif genug, um selbst daran Genuss zu haben, hatten wenigstens den Vortheil, die Wirkung an ihren Reflexen wahrnehmen zu können. Aber die jetzige Jugend, die das Alles fertig und vollendet in Gesammtausgaben vorfindet, — sie entbehrt leider auch noch von einer anderen Seite her eines wichtigen Bildungsmittels, das unserm *Spilleke*, wie seinen Altersgenossen, immer zu rechter Zeit zu Gebote stand.

Er war eine Knabe, als Friedrich starb, ein Jüngling, als die französische Revolution den Umsturz über die blutig getränkten Grenzen führte, ein Mann mitten im Hauptlager des unter der Fremdherrschaft sich regenerirenden Deutschlands. Damals galt es, wo jeder Rath wusste, Hand anzulegen, die kostbare Zeit nicht in müssigen leeren Hin- und Widerreden, die Gedanken nicht in das Grenzenlose, und die Gesammtkraft nicht in Meinungen für die Langeweile sich zersplittern zu lassen.

Unter solchen Einflüssen, wie sie sich selten so vereinigen, erzogen,

sehen wir ihn nach schweren Krankheiten, die so häufig mit gewissen Lebensübergängen in Verbindung stehen, in seinem vierten Decennium, mit der Sicherheit und Entschiedenheit des gereiften Mannes dem Rufe folgen, der ihn — denn bis dahin war seine Thätigkeit noch zwischen Kirche und Schule getheilt gewesen — in der Leitung des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der sogenannten Realschule zum ganzen Schulmann machen sollte.

Der Ruf fand ihn vorbereitet, wiewohl er sich bis dahin des Schreibens und öffentlichen Redens darüber gern enthalten hatte. Denn was er wollte, war nichts Neues; es war vielmehr die allgemeine pädagogische Zeitaufgabe, und schon längst zum Ueberfluss besprochen und beschrieben worden. Auf That und Ausführung kam es an. Dazu hatte er im stilleren Kreise seiner bisherigen Wirksamkeit für die Schule sich selbst zunächst geübt, und die Mittel und Wege, die er nun zu weisen übernahm, selbst durchmessen.

Auch ist der leitende Gedanke für sich allein höchst einfach; derselbe, der in seiner eigenen geistigen Entwicklung gewirkt und gewaltet hatte: Vereinigung des Wissens und Könnens, der Ueberlieferung und der Erregung, des Unterrichts und der Disciplin.

Wenn er auf jeder Stufe des Unterrichts demnach entsprechende Resultate zu sehen verlangte, so geschah diess nicht aus blosser Ungeduld, nicht dieser Resultate wegen, sondern weil er allem provisorischen Lernen abhold war. Mochte er doch nebenbei auch seine Freude daran haben; wer gönnte sie ihm nicht? Und wenn er Andere sie mitgeniessen lassen wollte, so ist das auch nicht zu verwundern. Aber vor allen wollte er solche Resultate, die dem Schüler selbst zum Bewusstsein kämen, und ihm zu neuen Fortschritten Antrieb würden. Da hinaus gingen alle seine Versuche, seine Wünsche und Hoffnungen, unbefriedigt, wo das Verständniss nicht auch bis zur Bestimmtheit und Angemessenheit des Ausdruckes gedieh, wo die Aufmerksamkeit, der Fleiss mehr durch äussere Mittel des Zwanges u. s. w., als durch den Unterricht selbst, und neben diesem die Zucht noch als ein besonderes Geschäft betrieben werden musste.

Es war seine Ueberzeugung aus eigener innerster Lebenserfahrung, dass die moderne Bildung in der des Alterthums die Wurzel ihres Ursprungs hat. Er selbst verdankte ihr den Sinn und Geschmack für Alles, was die neuere Zeit in Kunst und Wissenschaft wahrhaft Gediegenes hervorgebracht hat. Wie er selbst auf diese Weise mit seiner ganzen Bildung in der Mitte beider Welten stand, so sollte nach seiner Absicht, durch beständige Vermittelung hinüber und herüber, auch die Schule Kunst und Sprachen des Alterthums zum Bildungsmittel eines gesunden Sinnes für die Interessen der Gegenwart machen, und der Gewinn in dieser wiederum das Interesse für jene beleben.

Aber das Feld, das er mit diesen Saaten vorzüglich anzubauen hatte, das Gymnasium, liegt ausser dem Bereich meiner eigenen Beobachtung. Ich würde nur aus Unterhaltungen mit ihm darüber das Weitere berichten können. Dazu kommt, dass auf dem Felde dagegen, wo ich Augenzeuge war, und in seinem Sinne mit ihm zu wirken das Glück hatte, der Weg, auf dem jener leitende Gedanke zur Stiftung der Realschule geführt hat, wenn nicht lehrreicher, doch gewiss für die Charakteristik eigenthümlicher ist, insofern hierfür eine ganz neue Zeitaufgabe zu erfinden, dort nur in der gegebenen Richtung zweckmässig einzugreifen war. Ja es ist mir vorgekommen, als ob in der Lösung dieser Aufgabe *Spilleke* sich mit grösserer pädagogischer Klarheit bewegte, wo er auf einem ihm bis dahin fremden Gebiete mit freier Ueberlegung und aus vorbedachten Vordersätzen zu folgern, zu verfahren und Erfahrungen zu machen hatte, als dort, wo er mit seinem eigenen Selbst in der Voraussetzung befangen war.

Ich habe schon bei seinen Lebzeiten Veranlassung * gehabt, auf die

* Jahresbericht der Realschule, 1840. Ueber das Lateinische in der Realschule.

eigenthümliche Wendung jenes Weges aufmerksam zu machen, und ich brauche wohl nicht erst zu versichern, auch mit seiner Zustimmung. Aber was ich damals nicht durfte, will ich jetzt. *Spilleke* ist nicht nur, im Vergleich mit deren früherer Verfassung, als Stifter der hiesigen Realschule in ihrer gegenwärtigen Bedeutung zu betrachten; er gehört dadurch auch zu den ersten Stiftern der Realschule überhaupt. Was er darüber vor etwa zwanzig Jahren bei ihrer Uebernahme öffentlich im Druck hat ausgehen lassen, war, meines Wissens, wenn nicht das erste, doch das gründlichste und verständigste Wort, das in dieser Angelegenheit unter uns laut geworden ist, und wird als solches auch immer seinen Werth und seine Wahrheit haben; nur muss man es als einen Anfang, nicht als Resultat, nicht als Buch, sondern als Vorrede zu einem Buche, das von Seite zu Seite erst erlebt und nach den Dictaten der Erfahrung und Beobachtung geschrieben werden sollte, zu verstehen und zu würdigen wissen. — Indessen, was geschrieben ist, steht geschrieben, und wird sich bei anderer Gelegenheit mit Musse weiter besprechen lassen. Zunächst kommt es darauf an, den Weg und die Weise, wie er von jenen Anfängen thatsächlich zu seiner Realschule, als einem vorhandenen Resultate gekommen ist, Anderen zur Lehre, und der Sache der Realschule überhaupt zu Nutz und Frommen, nicht spurlos verschwinden zu lassen.

Auch der Verstand hat seine Phantasten; aber der Enthusiasmus des Verstandes, wo er die Spitze nimmt, hat immer etwas Verderbliches; sein Eifer tödtet, und seine Wohlthaten wollen dem Empfänger nicht immer nach Absicht des Gebers zum Segen gedeihen. Ich weiss nicht sogleich, vor wie vielen Jahren die Erfindung gemacht worden, den Abfall der Knochen von den Tischen der Reichen in kräftige Brühen zu verwandeln, und damit auf das gründlichste und wohlfeilste zugleich die Armuth zu nähren. Vergebens, dass nach den ersten Versuchen die Armen mit Ekel und Widerwillen gegen diese Nahrung protestirten. Der Verstand weiss zu Allem Rath, und hat für Alles seine Erklärung. Es gelüste sie nur noch von alten Zeiten her nach den Fleischtöpfen Aegyptens; das werde sich geben, meinte man; sie werden mit der Zeit sich schon gewöhnen, und die Wohlthat schätzen lernen! Gegen Unverstand und Vorurtheil dürfe man allenfalls auch Zwang gebrauchen. — Was doch die Menschennatur Alles überwinden kann! Denn nach Jahren findet sich jetzt, dass Thiere wenigstens sich nicht daran gewöhnen und gewöhnen können, weils eben keine Nahrung ist, weil sie daran verkümmern, daran sterben.

Nun hat in unsern Tagen der Verstand für den Verkehr der Menschen unter einander mit den Künsten seiner Mechanik Erfindungen gemacht und in der That geleistet, was noch vor Jahrzehenden unglaublich schien, und ich wüsste nicht, was sich dagegen einwenden liesse, wenn nur sonst Alles in Ordnung dabei geschieht, und der Vortheil davon nicht Einzelnen zum Nachtheil des allgemeinen Besten zu gute kommt. Aber dagegen ist Vieles einzuwenden, wenn sich derselbe mechanische Verstand in seinem Enthusiasmus an Erziehung und Unterricht vergreift, und nach der Pestalozzischen Methode die Lancasterschule erfindet; wenn er der Jugend eine Wohlthat damit zu erweisen gedenkt, dass er sie sogleich aus den Kinderschuhen in seinen Verkehr und in alle Formen und Bedürfnisse desselben mit hineinzieht, wenn er sich einbildet, er, der nur verzehren und verbrauchen kann, an seinen Brüsten sie mit Wissen und Weisheit zu nähren! Ganze Jugendgeschlechter müssten an seinen Brühen zu Grunde gehen, wenn nicht zum Glück auch das zu seinen Einbildungen gehörte, dass er Alles machen könne. Die Menschennatur ist stärker, als er, und das Gelüsten nach den Fleischtöpfen Aegyptens ihr nicht sogleich aus dem Sinn zu bringen; wir Pädagogen wissen am besten, wie unverwüstlich sie ist. Aber veröden kann er sie lassen, wenn er's darauf anlegt; er kann sie, so viel an ihm ist, in geistiger Armuth und Willenslosigkeit verkümmern, oder in unbefriedigtem Bildungsdrange verwildern lassen.

Ich kann und will nicht leugnen, dass die Realschule als solche selbständig, der gelehrten Schule gegenüber, eine Erfindung eben dieser der-

malen überwiegenden Verstandesrichtung unsrer Zeit und der Tummelplatz ihrer pädagogischen Versuche geworden ist. Die Gymnasien haben sich diese Versuche gefallen lassen, einige, weil sie mussten, andere wohl gar, wie das oströmische Reich die Völkerwandrung in das westliche ableitete, um die eigenen Grenzen zu fristen, Wegweiser dazu mitgegeben. Wer aber unsern *Spilleke* etwa für einen solchen Wegweiser gehalten hätte, möge seines Irrthums inne werden. Ein Verkündiger des lebendigen Wortes war er — auch unter den Heiden. Er hat für die geistige Nothdurft des realistischen Reichthums nach Nahrung und Bildung gesucht, wie *Pestalozzi* vor ihm, der da ausgegangen war, der Armuth zu helfen, und seine Methode fand für alle Menschenkinder, reich und arm.

Diess konnte jedoch nicht hindern, dass auch *Spilleke*, ehe er Hand an's Werk gelegt, in seinem Vorbegriff nach dem Gesetz des unterscheidenden Verstandes vom Gegensatz auszugehen, und zunächst die der gelehrten Schule entgegengesetzte Richtung einzuschlagen genöthigt war. Aber dem aufmerksamen Leser seines Vorworts wird es nicht entgehen, wie in und zwischen den Zeilen überall der leitende pädagogische Gedanke, der unserm Freunde zum eigenen Selbst geworden war, hervorbricht. Er hätte sich nicht nur selbst verleugnen, er hätte sich negiren müssen, wenn es anders wäre. Dagegen ist auch von der andern Seite der Ernst nicht zu verkennen, mit dem er die eingeschlagene Richtung festzuhalten und zu verfolgen suchte. Ein blosses Nachgeben, ein vorläufiges Accommodiren würde sich nicht mit solchem Eifer der dahin einschlagenden wissenschaftlichen Disciplinen zu bemächtigen, und von den verschiedenartigsten Gewerben und ihren Erfordernissen und Bedürfnissen Kenntniss zu erlangen, sich bemüht haben. —

Und hier inmitten dieses, dem reflectirenden Verstande unvereinbar scheinenden Widerspruches zwischen den intellectuellen und materiellen Zwecken der Realschule ist es nun, wo sich, wie gesagt, *Spilleke's* Pädagogik Schritt vor Schritt zu immer höherer Klarheit des Bewusstseins erhob. Hier waren andere Glieder des Gegensatzes zu vermitteln, als im Gymnasium, und Weg und Mittel erst zu finden, die dort gegeben und bereits im Gange waren. Vor jener Verirrung des Verstandes vom ersten Ausgang an bewahrt durch das Bedürfniss seines Herzens eben so sehr, als seines Geistes, das nur durch Resultate zu befriedigen war, lehrte ihn die fortschreitende Beobachtung, das Nahrhafte und Wirksame in den angewandten Bildungsmitteln, als das der Jugend Angemessene, von dem zu unterscheiden, was der Verkehr daran zu ihrer Handhabung an Rinde und Schale absetzt. Was nicht unmittelbar eingriff und ergriff, was nur Fähigkeit voraussetzt, ohne selbst zu befähigen, ward aufgeschoben, beschränkt, ersetzt, das Specielle dem Allgemeinen, Vorbereitenden untergeordnet, und in dem Grade als die Rohheit Bildung, die Wildheit Zucht angenommen, die Wirksamkeit des Unterrichts, als an ihrer Frucht, erkannt.

Man sieht, es ist diess der Weg, der, wenn man sich Zeit lässt, unter allen Umständen am sichersten, weil am natürlichsten, vorwärts bringt, indem er rückwärts von dem Bedingten zu seinen Bedingungen zurückführt. Aber ich müsste die Geschichte der Realschule in ihren letzten zwanzig Jahren schreiben, wenn ich hier auf das Einzelne näher eingehen wollte. Dafür wird sich an einer andern Stelle hoffentlich Zeit und Ort und Gelegenheit finden.

Indem ich jetzt zu dem dritten und letzten Theile meiner Aufgabe übergehe, um aus den einzelnen Zügen des Bildes nun das vollständige Charaktergemälde des Schulmannes in Einen Blick zusammenzufassen, theile ich mit unserm verewigten Freunde den Vortheil, den er im Leben davon hatte, dass sein Amt zugleich seine Neigung war, und mit seinem eigensten und innersten Berufe völlig aufging. Nun spricht sich aber der Charakter des Mannes am deutlichsten aus, nicht in dem, was und wie er arbeitet, wie er sich dazu anstellt, und mit welchem Erfolg, mit Einem Worte, nicht in seinen Werken, sondern in der sittlichen Beziehung, die er aus seiner individuellen Wirksamkeit zu anderen dadurch mit ihm näher

oder ferner in Verbindung stehenden Individuen einnimmt. Und so hätte ich denn unsern Freund gerade in demjenigen zu charakterisiren, wo der Charakter Eins und Alles ist; als Director der Realschule.

Es ist bekannt, dass Kenntnisse, Gelehrsamkeit, Kunstfertigkeiten u. s. w. Bedingungen sind, durch die man noch keinesweges, sei es nun als Fürst oder als Schulmann, hier gleichviel, im Stande ist, eine Menge zu gemeinsamen Zwecken zu vereinigen, oder vereinigt in der Ausführung derselben zusammenzuhalten, also dass ein Jeder an seiner Stelle das Seine thue und zu thun habe. So wenig ist diess der Fall da, wo geleitet und regiert wird, dass vielmehr ein specielles Interesse nur befangen macht, ja, dass im Gegentheil ein Mangel an jenen Bedingungen ohne erheblichen Nachtheil für das Ganze durch den Charakter des Leitenden und Regierenden gar wohl ersetzt werden kann, und wenn man will, war diess bei *Spilleke* in Beziehung auf einzelne speciellere Disciplinen der Realschule mehr oder minder wirklich der Fall. Aber schwerlich würde er, in einer oder der anderen von diesen befangen, mit der von ihm bewiesenen Umsicht das allgemeine Beste seiner Schule wahrgenommen haben.

Vereinigte *Spilleke* als Schulmann für seine Person, mit einem leicht erregbaren Temperament die Ruhe der Zuversicht, und mit dem lebhaftesten Eifer für den Fortschritt von Versuchen zu Versuchen eine Stetigkeit und Ausdauer, die ihr Ziel darüber nicht aus den Augen verliert, so wusste er auch als Schuldirector die Vollmacht, die ihm über Lehrer und Schüler im Interesse des Ganzen gegeben war, auszugleichen mit den Anforderungen und Befugnissen, die dem Einzelnen zur freien und selbständigen Anwendung und Entwicklung seiner Fähigkeiten für sich und für das allgemeine Beste zugestanden werden müssen.

Das Bewusstsein der Freiheit, mit der er auch die Last und Zwangspflicht seines Amtes übernahm, trug er auf andere über. Er wollte, dass auch sie, nicht aus Zwang und Noth, sondern aus Einsicht und um der Sache willen das Rechte thäten; er setzte es voraus, als ihren Willen, und liess sich nur mit Widerstreben vom Gegentheil überzeugen. Wo es Noth that und die Pflicht gebot, auch das Machtwort nicht scheuend, ja dasselbe oft schon auf der Zunge, war er noch bemüht, wie wenn ihm persönlich daran gelegen wäre, durch Vorstellungen und mit Gründen zu überzeugen, hier zu mässigen, dort zu bewegen und anzutreiben. Seine Zeit kam ihm dabei nicht in Anschlag; er hatte sie dazu — und ermüdet fühlte er sich nur, wenn er Musse hatte.

In seiner pädagogischen Schätzung der Personen, wie der Dinge, kannte er keinen Unterschied, als den zwischen mehr oder minder tüchtigen Lehrern. — Ob an der Wurzel die Einen der Schösslinge, oder an der Rebe die Andern der reifenden Traube pflegend, alle waren sie ihm seine Mitarbeiter im Weinberge des Herrn. Wie gern er fröhlich war mit ihnen, dass wissen Alle; wie sehr er aber auch im Stillen besorgt war für sie, ja bis zu seinem letzten Federzuge, bei dem in dieser Liebessorge ihn der Tod überraschte, um auch die durch äussere Umstände herbeigeführten Unterschiede auszugleichen, wo nur der geringste Schimmer der Hoffnung war, das wissen die nur, denen er von dem glücklichen Ergebniss seiner Bemühung Nachricht zu geben hatte, und werden sich erinnern, mit welcher Herzensfreude er es gethan. Ich aber habe auch seinen Kummer getheilt, und kann von seiner Betrübniss zeugen, die ihm jede vereitelte Hoffnung dieser Art gemacht hat.

Die Schüler der Realschule waren unmittelbar die seinigen nicht, sie waren es durch ihre Lehrer; aber seine Zöglinge waren sie, — so nannte er sie auch am liebsten — und wussten, was er ihnen als solcher war, wenn es galt, sich ihrer anzunehmen, und wie sie sich auf ihn verlassen durften. Ja die Mehrzahl von ihnen brachte diess Vertrauen schon aus dem elterlichen Hause mit. Nun ist es aber nicht die Milde allein, und nicht die Strenge allein, auch nicht die äussere Gerechtigkeit in vorsichtiger Abwägung der einen und der andern, wodurch man den Sinn der Jugend leitet, und sie erzieht, indem man sie für sich gewinnt; sondern

das Herz ist es, das man dabei selber zu ihr hat, und das sich ebensowohl in der Strenge ausspricht, wie in der Milde, und immer am deutlichsten, habe ich gefunden, wenn man alsdann verfährt, wie einem zu Muthe ist. Auch bedarf es dabei der Redensarten und Versicherungen nicht. So etwas versteht sich ohne diese besser; es liegt im Accent der Worte, für den die Jugend im Ganzen, wie bekannt, das leiseste Gehör hat.

Auf diesen Vordersätzen beruht die Sicherheit, mit welcher *Spilleke* eben nach seiner Weise verfahren und sich allenfalls auch gehen lassen durfte, ob er zu billigen oder zu verwerfen, zu loben oder zu strafen hatte. — Mit der Zunge jedes Alters wusste er, wie in seiner Muttersprache, zu reden; davon wussten sie, dass er mit ihnen war, und in ihren Fehlern und Tugenden, in ihren Wünschen und Bedürfnissen, wie ein Vater, bei ihnen zu Hause war. — Aus seinem Wohlgefallen an ihrem Lernen und aus seiner Sorge, dass ihnen ihr Lernen auch erspriesslich würde zu ihrer eigenen Freude, verstanden sie seine Strenge, wenn er ihnen sein Missfallen bezeugen, wenn er ihnen zürnen, wenn er strafen und auch wohl züchtigen musste. —

Aber auch dieses that er nicht, ohne dass ihnen bekannt sein musste, wie er über sie wachte, und sichs angelegen sein liess, sie vor der Strafe, und sich vor der Nothwendigkeit zu strafen möglichst zu bewahren. Wo eine solche Gefahr vorhanden, da war er ihnen zur Seite, ungerufen; ja nicht selten fand ihn die Gefahr schon auf dem Platze, wehrend und warnend, um ihrer Straffälligkeit durch Zurechtweisung vorzubeugen. Zwischen dem Vergehen, als einem Uebel, auf das die Schule eben in jedem Augenblick mit ihrer Strafe gefasst sein muss, und dieser Strafe selbst, als einem nicht geringeren Uebel, das sie möglichst zu vermeiden suchen muss, in beständiger Spannung schwebend, hatte er durch Uebung und Erfahrung sein Auge so dafür geschärft, dass er an den leisesten Symptomen die Krankheit in ihrem ersten Ausbruch, ja oft vor demselben schon wie durch Vorahnung erkannte.

Unter allen den vielen Verlusten, welche die Realschule in seinem Verlust erlitten hat, ist diess der grösste. Aber ganz ermessen mag ihn nur, wer Zeuge war des Vertrauens und der Ehrfurcht, mit der seine Zöglinge ihn in ihrer Mitte sahen. Jener unscheinbare Betsaal der Realschule, in dessen engen, niedrigen Räumen er sie an festlichen Tagen und zur Censur um sich versammelte, ward dadurch erhöht und geadelt zu einer Stätte der würdigsten Feier. — Dicht um ihn her gedrängt und ihrer Lebhaftigkeit vergessend, so lange er sprach, horchten sie in athemloser Stille seiner Rede, die in freiem Erguss, der Stimmung des Augenblickes folgend, bald mit der Stimme des Richters sie beherrschte, bald mit väterlich freundlichen Worten sie, warnend und rathend, mit Muth und Hoffnung stärkte.

„Und er weidete sie mit aller Treue!
„Und er regierte sie mit allem Fleisse!“

E. W. Kalisch.

V. Bibliographie.

(October, November, December. 1841.)

A. Pädagogik, Didactik, Culturpolitik.

Braubach, Fundamentallehre der Pädagogik u. s. w. gr. 8. (XII u. 236 S.) Giessen, Heyer. 20 gr. — *Raudniz*, phisiologisch-pädagogische Heilkunde u. s. w. 8. (X u. 374 S.) Leipzig, Michelsen. 1 Thlr. 6 gr. — *Beyhofer*, kleines pädagog. Vademecum. 16. (VI u. 7—131 S.) Heidelbg. Groos. 8 gr. — *Zeller*, Lehren der Erfahrung f. christliche Land- und Armenschullehrer u. s. w. 3 Bände. 8. (XII u. 256, 292, 176 S.) Basel, Bahnmeier. 1 Thlr. 8 gr. — *Maeder*, Manuel de l'instituteur primaire, ou principes généraux de pédagogie u. s. w. 3. Edition, in — 12. (VIII u. 194 S.) Stras-

bourg, Vve Levrault. 18 gr. — *Preusker*, Ueber Jugendbildung, Unterrichtsanstalten, Berufswahl u. s. w. 5. Heft. gr. 8. (167 S.) Leipzig, Heinrichs. 10 gr. — *Fritz*, Ueber Unterweisung und Erziehung der Kinder vom 2. bis zum 5. Jahre. gr. 8. (24 S.) Rottweil a/N. Herder. 4 gr. — *Münch*, Universallexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre u. s. w. 2. Band. 3. bis 6. Heft. gr. 8. (S. 193—576) Augsburg, Schlösser 1 Thlr. — *Lange*, Die Musik, als Unterhaltungsgegenstand in Schulen u. s. w. Ein Beitrag z. Unterrichtswesen. 8. (VIII u. 145 S.) Berlin, Plahn'sche Buchh. 16 gr. — *Ruthardt*, Vorschlag u. Plan einer äussern u. innern Vervollständigung der grammatikal. Lehrmethode u. s. w. gr. 8. (XXIV u. 336 S.) Breslau, Max u. Comp. 1 Thlr. 8 gr. — *Menke*, Bedeutung u. Methode des Geschichtsunterrichts u. s. w. gr. 8. (XIV u. 186 S.) Weilburg, Lanz. 16 gr. — *Lauff*, Ueber die Methode des Elementarunterrichts im Lateinischen. 4. (28 S.) Münster, Hast u. Riese. 8 gr. — *Fräsdorff*, Anleitung zur planmässigen Behandlung des Religionsunterrichts. 1. u. 2. Lehrgang. Brandenburg, Wieske, 12 gr. — *Hieke*, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien u. s. w. gr. 8. (XV u. 296 S.) Leipz., Eisenach. 1 Thlr. 8 gr. — *Schneider*, Ein Wort über die Schreiblehr-Methode u. s. w. 8. (44 S.) Münster, Deiters. 8 gr. — *Weiss*, Gymnasien u. Realschulen in ihrem gegenseitigen Verhältnisse. gr. 8. (48 S.) Leipzig, Wunder. 8 gr. — *Sause*, Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Lebens im Staate. 2. Theil. gr. 8. (VIII u. 154 S.) Halle, Mühlmann. 20 gr. — *Büttner*, Nachricht über die Büttner'sche Töchterschule zu Stettin. gr. 8. (64 S.) Königsberg i. d. Neumark. Windolf u. Striese in Commis. 8 gr. — Kurze Nachricht über die, mit dem königl. Seminar f. Stadt- und Landschulen verbundene Provinzial-Taubstummenanstalt. 8. (24 S.) Anclam, Dieze. 3 gr. — Das Edikt vom Jahre 1832 und die darauf folgenden Instructionen über das Volksschulwesen u. s. w. des Grossherzogthums Hessen. gr. 8. (96 S.) Darmstadt, Pabst. 12 gr.

VI. Miszellen.

Von *Carl von Raumer* in Erlangen wird in der nächsten Zeit (bei S. Liesching in Stuttgart) der erste Band einer „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit" erscheinen. Der Name des Hrn. Verfassers dürfte hinreichen, um das pädagogische Publicum darauf aufmerksam zu machen. Sobald die Schrift die Presse verlassen haben wird, soll die Revue eine ausführliche Anzeige davon geben.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Ueber eine Anschauungslehre
der mathematischen Erdkunde, vermittelt durch einen wandelnden Globus.

Von Herrn *Tobler* in Nyon.

1. Einleitung.

Keine Ansicht ist wohl bei Erziehern und Lehrern allgemeiner, als die, dass der Unterricht in der mathematischen Erdkunde für die gewöhnliche Schuljugend zu schwer sei, weil er ihre Fassungskraft übersteige. Sie gründen diese Ansicht auf die Erfahrung, dass die Schüler bei diesem Unterrichte, wie fast bei keinem andern, meistens ohne Aufmerksamkeit und Theilnahme bleiben und jeden Anlass suchen und benutzen um sich zu zerstreuen, so dass sich der Lehrer vergeblich abmühe und fast jedes seiner Worte leer zur Erde falle. Aus diesem Grunde klagen so viele über die Entartung der Kinder, ja über die kindliche Natur selbst, als wäre sie an all diesem Unheile Schuld. —

Allerdings ist es sehr wahr, was sie in dieser Hinsicht über die Flüchtigkeit und Unthätigkeit der Kinder klagen. Ist aber diese Klage auch gerecht weil sie wahr ist? dürfen wir, ohne an unsre eigne Schuld zu denken, den ersten Stein der Verdammung auf die Entartung oder gar auf die Natur der Kindheit werfen? Ist es denn vollkommen hinlänglich zu behaupten: Wir haben Alles gethan, und darf die Frage gar nicht aufkommen: „Haben wir auch das Rechte zu rechter Zeit, auf rechte Art und in rechtem Maasse gethan? Sollte denn nicht einmal ein Zweifel auftauchen dürfen, ob unsre Führungs- und Bildungsweise wirklich naturgemäss, d. h. dem Bedürfniss, dem Grade entfalteter Kraft, dem kindlichen Entfaltungsgange und dessen Gesetzen angemessen sei? Soll nicht die Frage jeder andern vorangehen, ob sich das Kind gegen das Lernen und Fortschreiten des Geistes, oder gegen die Unnatur seiner Führungs-

weise sträube? Wenn es aber das Letztere ist, wer verdient dann Anklage, Strafe sogar, und wem gebührt es an die Brust zu schlagen und erst zur Natur ächter Menschenbildung zurückzukehren?

Arme Jugend, wie oft klagt pädagogische Unkunde über dich, wo sie über sich selbst klagen sollte, wie oft klagt sie deinen Kampf gegen die Unnatur ihrer Führung als Kampf gegen Gott und das Göttliche an. Aber dieser Kampf der Kinder gegen die Unnatur, zeige sie sich nun in der Pflege, in der Zucht oder im Unterrichte, ist gerecht, weil natürlich. Und wenn der Unterricht in der mathematischen Geographie an vielen Orten gar nicht gedeihen will, wenn die Kinder dagegen reagiren, so ist das kein Wunder. Die Ursache wird uns klar werden, wenn wir die gewöhnliche Lehrweise bei derselben näher ins Auge fassen. Zunächst beschränkt sich dieselbe nur zu oft bloss auf das Kennen- und Benennenlernen der Punkte und Linien auf dem mathematischen Globus- und Kartennetz, ohne nähere Kenntniss von ihrer Entstehung und Bedeutung, was natürlich für den Schüler, wie Alles was keinen tiefern Sinn enthält, weder Werth noch Reiz hat. Ueberdiess besteht dieser Unterricht meistens im blossen Dociren von Dingen, für die der Schüler keinen Hintergrund von Anschauungen besitzt, und die ihm mithin zu hoch und zu tief sind, als dass er sie zu begreifen vermöchte. Wo aber der Schüler nur hören, nicht schauen, nur nachbeten, nicht selbst suchen und finden darf, da erlahmt sein Geist.

Wo aber der Geist mangelt, da ist Buchstabe und Wort todt an sich selber, da sind Worte gar nichts nütze. Diess ist besonders in der mathematischen Erdkunde der Fall, wenn eine fortlaufende Anschauung dessen mangelt, was der Schüler aufnehmen und wieder darstellen soll, wenn der Schüler nicht Gegenstände, Eigenschaften und Thätigkeiten vor seinen Augen erblickt und ihre Wirkungen entstehen sieht, so dass er sie selbst zu finden und anzugeben vermag. Das Kind, das freudig und anhaltend lernen, ja vom Innern heraus zum Lernen gereizt sein soll, muss so geführt werden, dass es jede Wahrheit, in räumlichen Dingen zumal, selbst zu suchen, zu finden, zu verarbeiten und darzustellen vermag. Wie soll es aber das vermögen, wenn es ihm durch eine verkehrte Methode unmöglich gemacht wird? Wem unser Urtheil zu hart scheint, der betrachte neben der gewöhnlichen Lehrweise in diesem Lehrfache

das, was Hand- und Lehrbücher für Lehrer hierüber enthalten, nebst den Resultaten, die sich aus beiden ergeben. Die beiden ersten werden bald genug überzeugen, dass sie einen bereits stark vorgerückten Bildungsgrad erfordern; das Resultat aber, dass es meistens ein wenig oder gar nicht verstandenes Nachbeten fremder Ansichten ist, also ein sehr verkümmertes Wissen.

Der Verfasser hatte in seiner Laufbahn sehr oft Gelegenheit, oder war verpflichtet, Schulen in diesem Lehrfache zu prüfen, selbst solche, die nach der gewöhnlich docirenden Methode einen wackern Unterricht genossen hatten. Fast immer aber fand er, dass sie die Namen von Diesem und Jenem fest inne hatten, Ursachen und Wirkungen aber nicht anzugeben wussten, weil sie keine klaren Anschauungen gewonnen hatten. Selbst Lehrer und sonst gebildete Erwachsene gestanden ihm, dass sie bei dem gewöhnlichen Unterrichte in der Erdkunde keine ganz klaren Begriffe erhalten hätten.

2. Ist eine Anschauungslehre der mathematischen Geographie nothwendig? *

Sie ist dringendes Bedürfniss für Lehrer, wie für Kinder, sie ist es für alle, welche eine klare Ansicht über diesen Gegenstand suchen.

Bekenntnisse, die wir oben angeführt von Personen, deren vielseitige Bildung sich nicht bezweifeln liess, und selbst von Lehrern, die, wie der Verfasser, klar machen sollten, was ihnen selbst unklar war, trösteten ihn nicht wenig, besonders da er über diesen Gegenstand niemals Unterricht genossen hatte, und sich also bloss auf mathematisch-geographische Hand- und Lehrbücher verlassen und aus ihnen, so wie auf die Art, wie andre dieses Lehrfach mit ihren Schülern behandeln, schöpfen musste. Er ersah daraus, dass andern Lehrern, wie ihm, eine Anschauung abging, deren doch alle unbedingt bedurften, er sah, dass die Handbücher Andern, wie ihm, das nicht gewährten, was ihnen mangelte, dass sie nicht Klarheit gaben für das, was sie den Schülern klar zu machen verpflichtet waren. Diess führte zu dem noch grössern Uebel, dass auch den Kindern und mit ihnen dem Volke, weder klare Anschauung noch Erkenntniss, sondern blosses Halb- oder nachbetendes Scheinwissen über

* Antwort des Herausgebers: Natürlich, weil jeder Unterricht auf der ersten Stufe anschaulicher Unterricht sein muss.

einen der wichtigsten Theile der Erdkunde zu Theil wurde, von dem nicht bloss eine richtige Eintheilung der Erdoberfläche, nicht nur die genaueste Bestimmung der Lage von Ländern und Orten, sondern auch die Bestimmung von Sonnenstand und Wärmegrad und organischer Lebenskraft auf allen Breitengraden abhängt und mit diesem wohl der richtigste Schlüssel zur richtigen Ansicht und Beurtheilung von Ländern und Staaten. Um aber diesen Maassstab zu erlangen, bedarf es unerlässlich einer Anschauungslehre der mathematischen Erdbeschreibung für Lehrer und Lernende, die möglich macht die Mängel zu beseitigen, welche richtige Ansicht und volle Erkenntniss beim Lernenden hemmen.

Tiefer und schmerzlicher konnte diesen Mangel wohl Niemand empfinden, als der Verfasser dieses Aufsatzes, als ihm Pestalozzi den Unterricht in der Geographie an seiner Anstalt mit dem Wunsche übergab, ihn den Grundsätzen seiner Menschenbildungslehre gemäss zu behandeln. So begeistert er diese Aufgabe übernahm, so sehr seine ersten Versuche in der physischen und politischen Geographie Jedermann ansprachen und so erfolgreich, ja überraschend alle Uebungen, die er dem Geiste der Methode gemäss mit den Schülern vornahm, in ihren Resultaten sich kund gaben,* so schwierig wurde ihm die Lösung der Aufgabe im mathematischen Theile der Geographie. Der physische und politische Theil derselben, das rein Historische derselben abgerechnet, gründeten sich grösstentheils auf Räumliches, mithin bildlich in Karten, Zeichnungen und Modellen u. s. w. Darstellbares. Die Gegenstände konnten, wie der menschliche Körper im Buche der Mütter, als ein Ganzes und nach seinen Theilen, nach Lage, Zusammenhang, Zahl u. s. w. ins Auge gefasst und aufgenommen, beschrieben, sogar gezeichnet werden.

Die Gegenstände gaben sich, wie alles Leblose, wie Steine und Pflanzen, der ruhigsten Anschauung hin. Nicht so die Gegenstände der mathematischen Erdkunde. Wohl gab es da Punkte und Linien im Globus und Kartennetz, sogar den Globus mit seinen Kreisen. Allein die Linien und Kreise von beiden waren Resultate einer Anschauung des Menschengeistes, die allerdings

* Für diejenigen, welche die Pädagog. Revue nicht seit ihrem Beginn lesen, bemerke ich, dass Bd. I. und II. von Hrn. Tobler Aufsätze über die Methodik der Erdkunde enthalten. D. H.

auch von räumlichen Erscheinungen, nämlich von der Bewegung, also gleichsam vom Leben der Natur ausgegangen und in Zeichnungen und Modellen dargestellt waren. Allein für die Anschauungslehre blieben sie doch bloss starre Körper, denn gerade die Bewegung, das Lebendige fehlte ihnen. Allein Zeichen und Bilder, deren Entstehung und Bedeutung ausser der Anschauung liegt, sind todt an sich und lassen todt. Was von der Bewegung ausgeht, kann nur durch die Bewegung anschaulich gemacht werden. Und diese Bewegung und deren Anschauung war es gerade, die uns mangelte, um das was man gewöhnlich mathematische Erdbeschreibung nennt, klar zu machen.

Wohl hätte der Verfasser dem Beispiele Anderer folgen und seinen Schülern bloss die Namen der Punkte und Linien auf Globus und Kartennetz geben können, und ihnen dieselben unauslöschlich einprägen, ohne sich zu bekümmern, ob sie etwas davon verstehen. Allein dagegen empörte sich sein Innerstes, als gegen einen Verrath an der Pestalozzi'schen Idee und einen Betrug an Kind und Volk.

Heute noch wie damals ist es Aufgabe aller ächten Jünger Pestalozzi's, durch geeignete Anschauungsmittel eine solche Anschauung für jedes Aufzunehmende möglich zu machen, dass es vom Kinde selbst als Wahrheit, nicht als Schein und Nachbeterei gefunden und eingeübt werde. Nichts hat der Ausbreitung und Allgemeinmachung der Pestalozzi'schen Idee der Menschenbildung grössere Hindernisse in den Weg gelegt, als das unglückselige Streben so vieler falschen Jünger, die mit einem leeren Formenwesen in die Welt hinauswanderten und charlatanisirend ehr- und geldsüchtig überall ausposaunten: „Hier ist Pestalozzi." Hätte man doch früher schon die Geister geprüft, und möchte man es heute thun, ob sie aus der Wahrheit sind, zur Wahrheit führen und durch sie lebendig machen! Denn nur der, der im Unterricht lebendig macht, gibt Zeugniss, dass er Pestalozzi's Idee kennt und will.

Eine Anschauungslehre der mathematischen Erdkunde ist ein dringendes Bedürfniss, weil eine solche bisher fast gänzlich mangelte. Wir haben oben schon den eigentlichen Mangel einer solchen bezeichnet und das Ungenügende, was Handbücher, gewöhnlicher Unterricht und selbst die Globuslehre hierüber angeben. Sie ist dringend nothwendig, weil

die Anschauung nicht nur von Gegenständen, sondern von der Bewegung der Erde um die Axe und um die Sonne mit schiefer Axenstellung ausgeht und mithin diese Bewegungen und Wirkungen zunächst anschaulich gemacht werden müssen, was bisher noch nie so geschah, dass selbst Kindern klar wird, was bisher nur dem tiefern Forscher zu erkennen möglich war, durch unsern wandelnden Globus aber allen klar wird.

Sie ist nothwendig, weil gerade in diesem Fache das Meiste nicht auf wirklichen, sondern meist auf scheinbaren Erscheinungen und Bewegungen beruht, die dann durch Anschauung wirklicher Bewegungen gehoben werden können. Ist doch die tägliche Bewegung des Himmels um die Erde bloss scheinbar und Folge der Rotation der Erde, ist doch die jährliche Bewegung der Sonne um die Erde bloss scheinbar und Folge des jährlichen Umlaufs der Erde um die Sonne, ist endlich selbst die Schiefe der Erdbahn zur Ebene des Aequators nur Schein und reine Folge der beständig nach Norden gerichteten schiefen Stellung der Erdaxe, was unser wandelnder Globus auf das Anschaulichste darthun wird.

Sie ist nothwendig der gründlichern Erkenntniss selbst willen. Hängt doch von ihr eine richtige Anschauung und Beurtheilung der Erde, ihrer Eintheilung in Längen- und Breitengrade, die mathematische Bestimmung der Lage von Ländern und Orten; die Möglichkeit, den Einfallswinkel des Sonnenstrahls, die Wärme und die organische Befruchtungskraft auf allen Gürteln der Breite zu bestimmen, ab. Oder soll nicht endlich auch das Volk dahin geführt werden, durch einfache Anschauungsmittel die Ursachen und Wirkungen dessen, was sie im Unterricht aufnehmen sollen, selbst zu schauen und als Wahrheit zu finden, sollen sie ewig bloss fremde Ansichten aufnehmen, nie eigene Wahrheit finden, sich derselben erfreuen und im Lichte des Geistes wandeln lernen? Eine genügende Anschauungslehre des mathematischen Theils der Erdbeschreibung ist endlich auch desswegen unerlässlich nothwendig, damit durch die Jugend im Volke und besonders in den künftigen Generationen eine klare Erkenntniss Gottes und seines anbetungswürdigen Anordnens und Waltens erblühe. Diess kann aber nur dann geschehen, wenn ihr darüber die Augen geöffnet werden und dem Lehrer möglich gemacht wird, eine solche ins Leben zu rufen. Wir betrachten diese Aufgabe als die höchste, glauben aber auch, dass sie nur durch eine naturgemässe Anschauungslehre zu erreichen möglich sei.

3. Ist eine Anschauungslehre der mathematischen Geographie möglich?*

Die Nothwendigkeit einer Sache entscheidet indessen noch keineswegs über die Möglichkeit der Ausführung. Unterdess entschloss sich der Verfasser bald, das selbst zu suchen und zu schaffen, was ihm und Hunderten mit ihm so sehr mangelte. Allein er erfuhr nur zu bald, wie viel leichter es ist, einen Entschluss zu fassen, als ihn auszuführen. Das erste Hinderniss, das ihm aufstiess, war, wenn nicht die gänzliche, doch die theilweise Unmöglichkeit, das anschaulich zu machen, wovon die mathematischen Verhältnisse und Wirkungen vorzüglich ausgehen, wir meinen die Bewegung.

Der starre Globus konnte die Bewegung nicht anschaulich machen. Diess nöthigte ihn, sie durch künstliche Bewegungen zu ersetzen, die aber nur höchst unvollkommene Wirkungen hervorzubringen vermochten. Diese Mittel setzte er jedoch zu benutzen fort, und gab sich alle Mühe, sie auf jede Weise zu vervollkommnen und zu vermehren. Ein zweites Hinderniss zeigte sich im Vereinigen des Historischen mit dem Räumlichen. Das Letztere allein liess sich anschaulich machen. Dadurch unterschied sich der geographische Unterricht wesentlich von demjenigen in Zahl-, Form- und Wortverhältnissen, der in den Anstalten betrieben wurde und machte die Lösung der Aufgabe schwieriger. Dennoch ergaben sich bei seinem anhaltenden Suchen manche Resultate, die an der Möglichkeit, eine genügende Anschauungslehre zu bilden, nicht mehr zweifeln liessen. Ein drittes Hemmungsmittel stellte sich ihm in der Langsamkeit des Ganges dar, den er zu befolgen gezwungen war, um seinen Anschauungsgang mit seinen Anschauungsmitteln und Erfolgen zu suchen, zu prüfen und zu bewähren. Schon das unermüdete Suchen der richtigen Mittel war kein Leichtes. Wie oft war der Verfasser genöthigt, auf immer tiefere Elementarpunkte auszugehen und leichtere Mittel der Anschauung zu finden, wenn er sich schon am Ziele glaubte. Wollte er aber nichts Halbes, nichts Nachgebetetes, nichts was nur auf dem Katheder leicht erscheint, sondern durch die Erfahrung Bewährtes, so musste er nicht flüchtig über so Wesentliches hinwegeilen. Die Resultate, der freudig suchende, findende, selbstthätige Geist der Schüler,

---

* Ganz gewiss: „Du kannst, denn du sollst.“ D. H.

so wie die tiefste Anschauung und Erkenntniss jeder Wahrheit, musste Zeugniss geben, dass er auf richtiger Bahn wandle, um der Idee Pestalozzi's vollständig zu genügen.

Man hat den ersten Gehülfen und Jüngern Pestalozzi's ein zu empirisches Suchen und zu langes Verweilen beim Einfachen und, viele glaubten, Unwichtigen oder gar Unnöthigen vorgeworfen. Man warf auch das dem Verfasser in Bezug auf sein geographisches Thun vor. Allein man bedachte nicht, dass das Gründliche nicht ohne Grund, das Finden nicht ohne Suchen möglich war, und dass gerade dieses vielseitige Suchen, Finden, Prüfen und Bewähren auch seine Zeit forderte; man vergass, dass man sich bei so Heiligem nicht mit Halbem, Oberflächlichem oder mit Schein begnügen durfte, wenn man das Wahre und Ewige in den Geist der Menschenbildung überhaupt und in den Unterricht insbesondere legen wollte. Was im Allgemeinen gilt, das darf der Verfasser auch für sein besonderes Fach ansprechen. Entschuldigung für langes Warten * verdient sicher der Mann, der bei so vielen andern Aufgaben, bei der Leitung grosser Anstalten, dennoch nie das Rechte zu suchen aufhörte, und nur Bewährtes geben wollte.

Indessen sah er mit jedem Versuche, den er machte, die Möglichkeit immer wachsend, eine Anschauungslehre der mathematischen Erdkunde zu Stande zu bringen, welche dem Bedürfniss zu entsprechen geeignet wäre. Zu jeder Aufgabe fand er oft geeignete Anschauungsmittel für sein Ziel, in jeder eine Gelegenheit das Gefundene zu prüfen und zu bewähren.

Besonders wichtig wurden ihm die Winke, die er in der Behandlung von Zahl und Form, vorzüglich aber des Wortes in Pestalozzi's Buch der Mütter fand, die ihn lehrten, jeden einzelnen Gegenstand nach Lage, Theilen, Zusammenhang, Zahl, Eigenschaft, Wirken u. s. w. besonders speziell in's Auge zu fassen, und von da aus sein Sein und Wirken schauen zu lehren. Die Ansicht lehrte ihn vorzüglich zum Behuf der mathematischen Erdkunde zuerst die Rundung der Kugel und ihre Wirkungen, dann ihre Rotation mit allen ihren Folgen, nachher den jährlichen Umlauf der Erde um die Sonne, mit dem was aus ihm hervorgeht und endlich die Axenstellung der Erde

* Die Leser wissen aus Hrn. *Krüsi's* Erinnerungen (Pädag. Revue. Bd. I.), dass Hr. Tobler vor nun 42 Jahren bei Pestalozzi, damals in Burgdorf, Erdkunde zu lehren begann. D. H.

mit ihren Wirkungen gesondert zu betrachten, für jeden dieser Haupttheile und für jede sich ergebende Aufgabe derselben geeignete Anschauungsmittel zu suchen. Es gelang ihm immer mehr.

Doch langsam wie sein Suchen, Prüfen und Bewähren, besonders für sein Ahnen und Streben wuchs der Glaube an diese Möglichkeit. Immer noch war sein Glaube nicht volle Zuversicht und noch kein Schauen dessen was er hoffte und anstrebte, bis er während und mit seinem Suchen den wandelnden Globus und mit ihm Rotation, Umlauf und Axenstellung der Erde vereinigt, in gleichzeitiger Bewegung und Wirkung gleichsam als ein lebendiges Anschauungsmittel für Alles, was er bedurfte und anstrebte, vor sich stehen und wandeln sah. Die Rundung der Erdgestalt ausgenommen sah er, sahen seine Schüler, die Wirklichkeit der Rotation, des Erdumlaufes um die Sonne und die Axenstellung vor ihren Augen, und mit ihm das Entstehen ihrer Wirkungen. Die Möglichkeit einer Anschauungslehre der mathematischen Geographie war nun zur Wirklichkeit geworden.

4. Die ersten Versuche mit der Kugelform für unsern Zweck und deren Erfolg.

Wir befolgten im Anfang den Gang mit Aufsuchung der Kugelgestalt der Erde nach Anweisung der geographischen Lehrbücher und suchten die Rundung der Erde aus ihrem runden Schatten bei Mondfinsternissen zu beweisen. Wir fanden aber bald, dass es nicht genüge den Kindern zu sagen, dass nur die Kugel einen runden Schatten wirft, wir mussten ihnen auch anschaulich machen, dass keine andere Körperform dieses unter allen Stellungen vermöge, damit sie zu keinem voreiligen Urtheil verleitet wurden. Wir wählten daher die wichtigsten Körperformen, nämlich die Würfel-, Teller-, Walzen-, Ellipsen- und Kugelform, hielten eine nach der andern in allen möglichen Stellungen über ein Licht und liessen ihren Schatten auf die Bühne fallen. Sogleich sprachen die Schüler selbst aus, was sie sahen, dass der Würfel immer einen eckigten, die Scheiben einen runden, ovalen, strichförmigen, die Walze einen runden, strich- oder bandförmigen, der Kegel einen runden und trichterförmigen, die Ellipse einen runden und elliptischen, die Kugel allein endlich bloss einen runden Schatten werfe. Der Uebergang, die Ursache des runden Schattens der Erde bei Mondfinsternissen zu finden, war daher leicht und der Schluss eine angeschaute und selbst-

gefundene Wahrheit, die Erde müsse eine Kugelgestalt haben.

Dergleichen Körperformen bedienten wir uns, um die Schüler selbst suchen, finden und angeben zu lassen, dass nur die Kugel zahllose, lauter runde und sich beim Höhersteigen erweiternde Gesichtskreise zulasse. Nachher suchten wir auch das Sichtbarwerden und Erleuchtetwerden hoher Gegenstände und ihr spätestes Verschwinden und Verfinstern von den Ursachen aus den Schülern anschaulich zu machen, was sich auch bloss von den Körperformen aus bestimmen liess. Wir befestigten nämlich kleine Wachskörper auf die Theile der genannten Körperformen, bewegten jeden vielseitig um sich selbst und liessen die Schüler beobachten, welche Theile der Wachskörper zuerst sichtbar und erleuchtet werden, nachher, welche sichtbar und erleuchtet bleiben. Auch hier fanden die Schüler selbst, dass diess nur auf den Theilen einer Kugeloberfläche möglich sei, weil die Rundung derselben die tiefern zu sehen hindere.

So fanden unsre Schüler einen Grund nach dem andern, welcher nur eine Wirkung der Erdrundung sein könne, wie Morgen- und Abenddämmerung, der ungleiche Auf- und Untergang der Gestirne, der ungleiche Stand derselben am Himmelsgewölbe, die Möglichkeit ihrer doppelten Bewegung um die Axe und Sonne, der Tageslänge und Jahreszeiten u. s. w.

Nebst diesen Beweisen der Erdrundung wagten wir noch einen höhern Grund den Kindern anschaulich zu machen, der nicht bloss als Wirkung der Kugelform, sondern als eine der wesentlichsten Ursachen derselben anzusehen sei, wir meinen die wunderbare, noch immer geheimnissvolle Kraft der Anziehung.

Zuerst machten wir den Schülern das Dasein derselben anschaulich durch den Magnet, durch das Anhauchen der Fensterscheiben und im Festhalten des Dunstes am Glas oder Topf, der das überfliessende Wasser anzieht u. s. w. Dann zeigten wir ihnen im grössern Wassertropfen auf Bärlappenmehl, im grössern Dunstbläschen am Fenster, am kleinen Quecksilberkügelchen auf dem Tisch, wie der grössere Körper den kleinern anziehe, und liessen sie den Grund in der grössern Summe anziehender Stofftheile finden. Bei den Quecksilberkügelchen liessen wir sie schauen, wie sich durch das Anziehen die Kugel bilde

und vergrössere, in einem mit klebrigtem Stoffe als Element bestrichenen Kügelchen liessen wir sie schauen, wie sich starkbewegter Mehlstaub auf dem Kügelchen nach allen Seiten gleichartig ansetze, wenn es sehr schnell um seine Achse bewegt werde, und zur Kugel werde, und endlich liessen wir sie folgern, wie die Erde selbst wohl auf diese Weise zur Kugel geworden, und der gleichartigen Summe anziehender Theile wegen auch eine gleichartige Anziehungskraft auf allen Theilen ihrer Oberfläche habe gewinnen müssen.

Nun erst liessen wir die Schüler diese gleichartige Anziehungskraft als Beweis ihrer Kugelgestalt und als eine Folge derselben mit ihren Wirkungen aussprechen, indem wir auch dieses durch unsre Aufgaben und Uebungen anschaulich machten. An den übrigen Körperformen erkannten wir nun ohne Mühe, dass die Scheibenfläche ihrer Ausdehnung in die Breite wegen bis zum Rande eine Menge, an der Unter- und Oberfläche hingegen fast keine anziehenden Theile hätten, ihre Anziehungskraft daher im höchsten Grade ungleich sein müsste. In jeder Ecke und Seite des Würfels fanden sie ebenso ungleiche Vertheilung des anziehenden Stoffes, noch grössere in der Walzen- und Kegelform, selbst in der Ellipsenform fanden sie die anziehenden Stofftheile noch zu ungleich, als dass eine gleichartige Anziehungskraft möglich würde. Sie sprachen mit dem klarsten Bewusstsein aus, weder die Teller-, Würfel-, Walzen- und Kegelform, noch die Ellipsenform gewähren eine gleichartige Anziehungskraft, sondern die Kugelform allein, weil sie von ihrem Mittelpunkte an nach allen Seiten ihrer Oberfläche eine gleiche Summe anziehender Stofftheile enthalte. Nun zeigten wir ihnen im Fallen jedes Körpers gegen die Oberfläche der Erde, im senkrechten Festhalten aller Natur- und Kunstgegenstände auf ihr, im Druck von Luft und Wasser gegen sie und ihren Mittelpunkt, wie die Erde als grösster Körper alle kleinern um und über sich anziehe und festhalte, wie diess auf allen Theilen ihrer Oberfläche gleichartig geschehe und liessen sie dann selbst die Lehrsätze finden und als selbstgefundene Wahrheit aussprechen: die Erde muss eine Kugelgestalt besitzen, weil sie auf allen Theilen ihrer Oberfläche jeden andern Körper an sich zieht, auch muss das wahre Unten derselben in ihrem Mittelpunkte sein, da alle Körper ausser ihr senkrecht nach ihrem Mittelpunkte dringen. —

Die übrigen Wirkungen der Kugelform zeigt die Anschauungslehre selbst.

5. Unsre Versuche über die Rotation der Erde.

Wie bei der Kugelgestalt der Erde, so suchten wir den Schülern auch bei der Rotation erst die Wirklichkeit derselben und dann erst ihre Folgen anschaulich zu machen. Wie dort die Kugel, so machten wir hier die Bewegung derselben um eine Axe zum Anschauungsmittel. Dass wir bei unserm Gange oft zu kleinlichscheinenden Mitteln der Anschauung, wie zum Anhauchen von Fensterscheiben, zum vielseitigen Auffassen von Körperformen griffen, um von ihnen aus schwere Aufgaben anschaulich zu lösen, wird vielleicht manchen befremden. Allein der Schüler bedurfte einfache und klare Anschauung, wir aber als Lehrer einfacher, passender und klarmachender Anschauungsmittel. Wollten wir den Schülern tiefe Grundlagen geben, so bedurfte es auch ächter Grundanschauungen, und je näher dem Grunde sie kamen, desto mehr fühlten wir wie die Schüler uns befriedigt. Je mehr und leichter die Schüler Ursache und Wirkung, fast ohne wesentliche andere Nachhülfe, als durch das Anschauen dessen, was die Natur und die Anschauungsmittel darstellten, selbst fanden, um so näher fanden wir uns unserm vorgesteckten Ziele, den Schüler selbst suchen, selbst finden zu machen, was er aufzunehmen hatte, ihn selbst verarbeiten und selbst darstellen zu lassen, was er aufgenommen hatte. Sie fühlten sich fortwährend hiezu gereizt, weil nichts ihre Kräfte überstieg und vom eigenen Geiste getrieben, weil sie Alles geistig beschäftigte und belohnte.

Bei der Rotation nun hatten wir den Schülern zunächst anschaulich zu machen, ob der Himmel sich alle 24 Stunden einmal um die Erde, oder diese sich bloss um ihre Axe bewege. Vorher liessen wir die Schüler angeben, was täglich am Himmel und auf der Erde vorgehe; sie sahen einen täglichen Umlauf von jenem und eine tägliche, sich wiederholende und regelmässig fortrückende Erleuchtung und Verfinsterung von dieser. Es entstand daher die Frage, ob die letztere nothwendig einen Umschwung des ganzen Himmels erfordere, oder ob sie auf eine andere Weise möglich sei. Die Frage war bald entschieden. Wir bewegten zuerst bloss ein Licht, als Sonne, um einen der Schüler, als Erde, und sahen den Letztern bald beleuchtet, bald verfinstert. Dann liessen wir aber das Licht still stehen, und den Schüler, abermals die Erde vorstellend,

sich gegen das Licht um sich selbst oder seine Achse bewegen, und siehe er wurde gleichartig zur Hälfte erleuchtet und verdunkelt. Die Wirkung war die nämliche und die Schüler sprachen sogleich: Die allmählige Erleuchtung ist auf eine doppelte Weise möglich, durch einen Umschwung des Himmels, oder durch eine Umdrehung der Erde um ihre Achse. Dann stellten wir die Kugel auf die Mitte des Tisches und bewegten erst das Licht um sie, nachher aber nahm die Kugel den Platz des Lichtes ein, und drehte sich ihm gegenüber um ihre Axe, um die gewonnene Ansicht zu bestärken.

Nun entstand die Frage, welche von beiden Weisen die leichtere und gotteswürdigere sei, da beide die gleichen Wirkungen hervorbrachten. Zuerst stellte sich der Lehrer in einen Mittelpunkt auf einem freien Platze, nannte sich die Erde, jeden Schüler aber einen Stern, und liess sie in vollkommen gleicher Entfernung von sich einen Kreis bilden, und die Schritte zählen und angeben wie gross die Base sei, die jedes Gestirn zu durchwandeln habe, wenn sie gleich weit von ihm abstehend ihn umkreisen. Dann liess er den Kreis stille stehen, er selbst aber bewegte sich blos um seine Axe. Natürlich fanden die Schüler erst bloss durch Anschauung, dann durch Berechnung, dass die Drehung der Erde um ihre Axe nicht nur viel leichter, sondern auch Gottes Weisheit angemessener sei.

Um ihnen aber auch anschaulich zu machen, welches von beiden dem Abstande der Erde nach möglicher, wahrscheinlicher und glaubwürdiger sei, stellte er sich abermals in den Mittelpunkt, liess die Schüler sich die Hände geben, eine gerade Linie bilden, den Nächsten selbst an seiner Hand haltend, und dann Alle gleichzeitig fortschreitend ihn umkreisen. Dann gab er jedem wieder den Namen eines Sternes, und liess die Schüler bestimmen, welche Bahn jeder auf diese Weise zu machen habe, und wie dieselbe für jeden weiter abstehenden sich vergrössern müsste. Am Ende bestimmte er die wirkliche Entfernung von den Gestirnen, und welche Bahn jeder täglich und stündlich zu durchlaufen hätte, bis sie selbst erkannten, dass hier die Rotation der Erde das Einfachere sei.

Dagegen aber stritt immer noch die tägliche Anschauung des Umschwungs der Gestirne und ihr Fortwandeln am Himmel. Es musste den Schülern daher durch Beispiele gezeigt werden, dass dieser Umlauf ein bloss scheinbarer sei und bloss von der Umdrehung der Erde um ihre Axe herrühre.

Zu diesem Ende lassen wir die Schüler zunächst einen Stock an der Bühne des Zimmers festhalten, an ihm hinauf nach seinem Drehpunkte sehen, sich endlich so schnell als möglich um den Stock drehen und dann beim Stillstehen angeben, was um sie vorgehe. Sie bemerkten bald, dass sich das ganze Zimmer um sie herum zu bewegen scheine. Das Gleiche bemerkten sie auch, wenn sie sich schnell und lange auf ihrem Absatze herum drehten. Auf Brücken liessen wir sie steif und senkrecht auf das unten schnell durchströmende Wasser blicken, bis sie wähnten der Fluss stehe still, und das Land mit der Brücke gehe aufwärts; so wie sie täuschend im schnellfahrenden Wagen das Land vorüber eilend wähnten. Endlich unterliessen wir, wo es möglich war, nicht, sie die ähnliche Bewegung des Landes sehen zu lassen, bei der Fahrt auf einem streng fliessenden Flusse. Alle diese Anschauungen brachten sie wenigstens vorerst auf den Glauben, dass eine Täuschung möglich sei, und dass ein Mensch, der 60—70 Jahre auf einem Strome abwärts führe, ohne je auf das feste Land zu treten, zuletzt behaupten könnte, das Land bewege sich aufwärts, nicht aber das Wasser abwärts.

Auf diese Weise war es schon leichter zu zeigen, dass der fortwährend ruhige Lauf der Gestirne ebenso den Glauben erzeugen könne, die Gestirne bewegen sich um die Erde, während sich in ruhigem, unmerklichem Laufe die Erde nur um ihre Axe bewege. Da uns die russische Schaukel mangelte, versuchten wir es auf der Kreutzschaukel, ihnen anschaulich zu machen, wie auch dann die Gegenstände in immer kreisförmiger Bewegung erscheinen und verschwinden, oder auf- und unterzugehen scheinen, bis sie endlich selbst den Ausspruch wagten: Der tägliche Umschwung des Himmels sei nur scheinbar, und müsse nothwendig von dem Umschwung der Erde selbst herrühren. So hatten unsre Schüler auf dem Wege der Anschauung die Rotation der Erde als Wahrheit, den Umschwung des Himmels als Täuschung gefunden.

Die Wirkungen der Rotation fanden sie leichter und während der Umdrehung selbst, indem alle vor ihren Augen gleichsam sich selbst darstellten. Zuerst bemerkten sie selbst an der rotirenden Kugel zwei gleichsam stillstehende oder sich bloss um einen Punkt drehende Stellen oder Drehpunkte und lernten in diesem Bilde die Pole der Erde kennen. Sie sahen alle Theile der Kugel sich um eine Linie solcher Punkte bewegen,

wie die Theile des Rades um seine Axe. Diess machte ihnen auch die Erdaxe anschaulich. Von der Mitte der Kugel als Erdaxe aus liessen wir sie, während die Kugel sich drehte, den scheinbaren Umschwung des Himmelsgewölbes schauen, und es bildete sich von den Drehpunkten der Erde aus eine verlängerte Linie, bis in die äussersten denkbaren Himmelsräume hinaus, um die sich die Hohlkugel des Himmels bewegte, sie fanden also das Dasein einer Himmelsaxe mit zwei Endpunkten, die ebenfalls bloss um sich selbst sich bewegten, oder die Drehpunkte, Pole des Himmels in der Nähe zweier Sterne, die still zu stehen scheinen, nämlich den Polarsternen. Sie fanden in dieser Axe für die Erde die Weltaxe, welche die Himmels- und Erdaxe in eine Linie vereinigt. Mit den Drehpunkten fanden sie zwei Hauptpunkte und Gegenden am Himmel und auf der Erde.

Genau an den Mittelpunkt, Axenlinie, brachten wir jetzt eine senkrecht stehende Scheibe an, deren Peripherie eine grösste Linie um die Kugel oder den Aequator der Erde, und eine noch grössere Scheibe, deren Randlinie den Aequator des Himmels darstellte, den wir als Mittelkreis zwischen den Himmelspolen auch im fernsten Himmelsraum so anschaulich als möglich machten. Mit beiden erhielten wir nördliche und südliche Hälften des Himmels und nördliche und südliche Halbkugeln der Erde; an jenen nördliche und südliche Gestirne, an diesen nördliche und südliche Meere, Länder, Völker, Produkte u. s. w. An den Aequator ketteten wir zuerst eine unbestimmte Zahl Parallelkreise, weil jeder Punkt einen besondern Kreis zu bilden erlaubte, dann eine bestimmte Zahl derselben und zwar am Himmel wie auf der Erde gegen die Nord- und Südpole von beiden hin. Wir theilten so beide in nördliche und südliche Breitengrade des Himmels und der Erde, um auf jenen die Lage der Gestirne, auf dieser diejenigen von Gebirgen, Gewässern, Natur- und Staatsgebieten u. s. w. genau anzugeben und zugleich den Sonnenstand, den Einfallswinkel ihres Strahles, und einen gewissen Wärme- und Befruchtungsgrad auszumitteln. Zugleich erhielten die Schüler die Pole, den Aequator und die Parallelkreise mit ihrer Bedeutung für das Globus- und Kartennetz. So wie diese gefunden waren, suchten wir auch die übrigen Linien der Erde. Wir fanden sie in zwei Hauptlinien, welche sich vermittelst der Rotation der Kugel gegen ein Licht, als Sonne, bilden, wenn

die Axe der Kugel senkrecht steht. So wie wir ihr diese Stellung gegeben und sie einem Lichte gegenüber gebracht hatten, wurde die Kugel genau bis zur Hälfte erleuchtet, und es bildeten sich eben so genau vom Nordpol bis zum Südpol der Kugel zwei Halbkreise, welche durch Licht und Schatten getrennt wurden. Die eine Linie bezeichnete die vorrückende Gränze der Erleuchtung, die Aufgangslinie, die andere die vorrückende Gränze des Schattens, die Verfinsterungs- oder die Untergangslinie. Beide zusammen bildeten einen genau durch die Pole gehenden grössten Kreis, der uns später zum Meridiankreise wurde. Beide, die Licht- und Schattenseite, bezeichneten wir durch eine sichtbare Linie auf der Kugel. So war die Grundlinie zur Auffindung und Anzeichnung aller Meridiane gefunden. Nun drehten wir die Kugel fortwährend in gleicher Richtung und bei gleicher Stellung gegen das Licht, und wir sahen die Licht- und Schattenlinie gleichartig vorrücken, d. h. auf der einen Seite Erleuchtung, Tag entstehen, auf der andern Seite aber Finsterniss und Nacht eintreten. So trat immer ein Theil der Kugel in Tag und Nacht über, bis die Aufgangslinie wieder zur Untergangslinie wurde. In bestimmten Absätzen errichteten wir von Pol zu Pol eine neue Bogenlinie und bezeichneten sie durch eine Linie auf der Kugel. Später lernten die Schüler diese Kreise als Mittags- und Mitternachtslinien kennen, daher als Mittagslinien, Meridiankreise, die mit dem vorhingefundenen die Kugel erst in vier gleiche Theile theilten, jeder von 90° Länge, später auch in Längengrade. Bei einem neuen Umlauf der Kugel um ihre Axe fanden die Schüler zuerst die Morgendämmerung, im Annähern der im Schatten liegenden Theile der Kugel gegen das Licht über derselben den Anfang des Tages und den Aufgang der Sonne genau über dem Gleicher der Erde und mit ihm den Morgen- oder Ostpunkt, mit einer Ostgegend des Himmels mit östlichen Gestirnen, sowie mit einem Osten der Erde, nebst östlichen Meeren, Ländern, Städten, Völkern, Produkten u. s. w. Mit der fortgesetzten Rotation rückte auch die Lichtlinie für einen Punkt der Kugel vor; die Sonne stieg höher, der Einfallswinkel ihres Strahls wurde kleiner, Licht und Wärme nahmen zu. Sie sahen also ein Steigen der Sonne, einen höhern und immer höhern Sonnenstand, einen immer kleinern Einfallswinkel und mit demselben einen steigenden Wärmegrad entstehen. So wie

aber die Kugel den vierten Theil ihres Laufes vollendet hatte, sahen sie die Sonne wieder sinken, ihren Stand niedriger, den Einfallswinkel ihres Strahls grösser und den Wärmegrad geringer werden, bis die Schattenlinie näher rückt. Hier erblickten sie den Untergang des Lichts als Bild der Sonne im Punkt des Gleichers, wo sie den Untergang, den Westpunkt des Himmels und der Erde, mit diesem eine westliche Himmels- und Erdgegend, mit diesem am Himmel westliche Gestirne, auf der Erde aber westliche Gewässer, Länder, Städte, Völker u. s. w. kennen lernten. Es bildet sich mit dem weitern Vorrücken der Schattenlinie das allmählige Entfernen der Gegenstände von der Lichtlinie, die Abenddämmerung und voller Anfang der Nacht. Während diese Hälfte der Erde immer tiefer in Nacht versinkt, steigt die entgegengesetzte immer höher ins Licht, und während diese wieder immer höher gegen das Licht vorrückt, sinkt jene wieder gegen den Schatten.

Zuletzt erst suchten wir das eigentliche Entstehen der Meridiane anschaulich zu machen. Hier diente uns ebenfalls wieder die Licht- und Schattenlinie oder die Morgenlinie, die wir schon bezeichnet hatten. Sie wurde zur Mittellinie zwischen der des Morgens und Abends, in welcher auch der Sonnenstrahl senkrecht auf einen Körper fiel, der in dieser Bogenlinie lag, so dass er keinen Schatten mehr warf. Die Zeit, in der dieses geschah, bezeichneten wir ihnen als Culmination, als Mittag, die ganze Linie als Mittagslinie oder Meridian, alle Orte und Punkte, die in diesem Augenblicke unter ihm lagen, hatten also gleichzeitig Mittag. Die Schüler sahen, dass auf diese Weise jeder Punkt um die Kugel einen besondern Meridian erhielt, dass es deren zahllose geben würde, wenn man überall alle Halbkreise ziehen wollte, und dass es nothwendig sei, deren nur eine bestimmte Zahl zu bilden, um sie der Ordnung nach benennen zu können. Mit denselben fanden sie denn auch die Längengrade der Erde, über ihnen die des Himmels und das Mittel die geographische Lage aufs genaueste anzugeben. So auch fanden die Schüler das mathematische Kartennetz bis auf die Wende- und Polarkreise ergänzt.

Da bei der senkrechten Stellung der Erdaxe der Sonnenstrahl immer senkrecht auf den Gleicher der Erde fiel, so fanden die Schüler bei unserer Führungsweise auch, dass bei jedem

der 89 übrigen Breitengrade der Sonnenstand um einen Grad niedriger, der Einfallswinkel um einen Grad grösser und der Wärmegrad um ein bestimmtes geringer würde. Doch es mag das Gesagte hinreichend sein, um zu beweisen, welche Mühe wir uns gaben, auch die Wirkungen der Erdrotation den Kindern zur selbstgefundenen Wahrheit zu machen. Wir übergehen es, die übrigen Wirkungen anzuführen, obschon noch Manches über das Finden der Tagesklimate, über die Grösse der Parallelkreise, die Abnahme der Meridiangürtel gegen die Pole, die scheinbar langsamere oder schnellere Bewegung der Himmelskörper zu bemerken wäre.

6. Unsre Versuche über den Umlauf der Erde um die Sonne.

Wir hatten nun die scheinbare Bewegung der Sonne während einem Jahreslauf ins Auge zu fassen und den Schülern anschaulich zu machen, dass auch dieser nur scheinbar sei, wie die tägliche Bewegung des Himmels um die Erde. Wir versuchten dabei eine ähnliche Weise, wie beim Anschaulichmachen der Rotation und liessen die Schüler die Wirkungen schauen, die durch den Umlauf der Sonne um die Erde und durch eine Bewegung der Erde um jene entstehen. So wie sie selbst erkannten, dass die Wirkungen vollkommen die gleichen seien, führten wir sie eben so anschaulich zur Ueberzeugung, dass der Umlauf des einzigen Erdballs im Jahreslauf viel leichter und Gottes Walten würdiger sei, als der Umlauf des gesammten Weltbaues um die kleine Erde. Um dieses anschaulich zu machen, bewegten wir erst ein Licht, als Sonne, um die Kugel, als Erde. Wir liessen dabei die Schüler beobachten und Schritt für Schritt angeben, welche Wirkungen das Licht auf der Kugel hervorbringe, in welcher Lage Licht und Kugel sich gegenseitig erscheinen. Das Gleiche liessen wir sie beobachten und angeben, da wir nun das Licht in die Mitte des Tisches stellten und die Kugel um dasselbe in möglichst kreisförmiger Entfernung bewegten. Am Ende, da sich genau die gleichen Wirkungen ergaben, da das Licht, als Sonne, von der Erde aus beobachtet und die Kugel als Erde von dem Lichte aus, genau durch die gleichen Himmelszeichen, die wir ebenfalls auf der Tafel anbrachten, in bestimmter Folge erschienen, wie sie die mathematische Geographie angibt, liessen wir sie selbst folgern, welches glaubwürdiger, ja nothwendiger sei, der Lauf aller Weltkörper um die Erde, oder der Erde um

die Sonne. Die Kugel liessen wir aber bei all diesen Bewegungen beständig in senkrechter Stellung. Dann liessen wir die Schüler die Wirkungen des jährlichen Umlaufs der Erde um die Sonne betrachten.

Um dieses möglich zu machen, bedurften wir vor allem einer Bahn, in welcher die Kugel zu laufen genöthigt war, um die bestimmteste Ordnung und unveränderlichste Folge im Gang der Erscheinungen zu erhalten. Wir bildeten eine solche und vervollkommneten sie nach und nach, so dass die tägliche Rotation während des Umlaufes der Erde gleichzeitig stattfinden konnte, jedoch vorerst bloss mit beständig senkrechter Axenstellung der Kugel. So schon bildete sich der wesentlichste Theil des wandelnden Globus. Ausserhalb ihrer Fläche bildeten wir einen Kreis in 12 Theile getheilt, jeder 30 Grade enthaltend, und gaben jedem den gewöhnlichen Namen, der im Zodiakus vorkömmt. Dann stellten wir das Licht als Sonne in die Mitte, die Kugel aber auf den Punkt der Bahn, in welchem das Licht von der Kugel aus gesehen im Zeichen des Widders, die Erde oder die Kugel aber vom Licht, als Sonne, aus beobachtet im Zeichen der Waage erschien. Als leitende Linie zur Auffindung der wesentlichsten Wirkungen, welche der senkrechte Sonnenstrahl andeutet, wurde eine Licht- oder Schattenlinie um das Licht angebracht. Die Schüler fanden, dass derselbe auf dem Punkte, auf den wir die Kugel gestellt, genau auf den Gleicher des Globus oder der Kugel fiel. Wir machten hier die Schüler auf den Sonnenstand aufmerksam, der über dem Aequator 90^0 betrug und liessen sie denjenigen der 89 übrigen Grade bis zu beiden Polen ableiten; eben so den Einfallswinkel, der auf dem Aequator 0 war, aber mit jedem der übrigen Grade um einen Grad grösser wurde und endlich selbst die bestimmte Summe Wärme ausmitteln, die sich auf jedem ergeben dürfte. Nun erst bewegten wir die Kugel auf ihrer Bahn, liessen die Schüler beständig, während der ganzen Umlaufszeit, den senkrechten Sonnenstrahl beobachten, nach ihm den Sonnenstand, Einfallswinkel und Wärmegrad auf allen Gradgürteln wiederholend angeben. Sie fanden, dass er beständig während des ganzen Umlaufs auf den Aequator falle, und dass mithin bei dieser Axenstellung, jeder Grad vollkommen gleichen Sonnenstand, Einfallswinkel und Wärme erhalten müsste, auch Tage und Nächte immer gleich lange bleiben wür-

den. Eben so wurden sie durch eigene Anschauung überzeugt, dass das Licht oder die Sonne von der Kugel oder Erde vom Lichte aus beobachtet von Sternzeichen zu Sternzeichen vorrücke und also in allen und durch alle gehend gesehen werde. Endlich fanden sie noch, dass bei der senkrechten Axenstellung der Erde bei solchem jährlichen Umlauf die nördlichsten und südlichsten Gradgürtel der Erde aus Mangel an Wärme, wenn auch nicht ganz vor Kälte erstarren, doch unfruchtbar und unbewohnbar blieben, dass diejenigen um den Aequator durch zu anhaltende Hitze austrocknen und ebenfalls unbewohnbar würden. Als wir nachher das Licht, als Sonne, in die Bahn, die Kugel als Erde dagegen in die Mitte stellten, und das Licht auf gleicher Bahn um die Kugel bewegten, ergaben sich vollkommen die gleichen Resultate.

7. Unsre Versuche mit der schiefgestellten Erdaxe.

Noch mangelten uns die Wende- und Polarkreise; wir fanden in dieser Axenstellung weder ungleiche Tageslänge, noch verschiedene Jahreszeiten mit ihren Wirkungen. Diese aufzusuchen und mit ihren Ursachen selbst den Schülern anschaulich zu machen, war also die vierte Hauptaufgabe. Wir gaben zuerst der Bahn die schiefe Richtung gegen die Ebene des Aequators der Kugel oder Erde. Wir fanden indessen bald, dass dieser Versuch auf unserer Maschine nicht möglich sei. Da wir die Wirkungen der senkrechten Axenstellung bereits kannten, die Stellung der Bahn selbst nicht zu ändern vermochten, so nahmen wir zur schiefen Stellung der Axe unsre Zuflucht, um unsre Schüler von dieser aus die Wirkungen derselben schauen und angeben zu lassen. Natürlich gaben wir ihr die Neigung von $23\frac{1}{2}$ Graden, welche man der Erdbahn zuschreibt und fingen an, die Kugel auf der Erdbahn fortzuschieben, nur hielten wir die Axe, so gut möglich, in beständig gleicher Richtung gegen Norden.

Sobald wir die Kugel auf ihrer Bahn auf diese Weise fortbewegten, zeigten sich sogleich ganz andere Resultate als die früheren und zwar auch ganz die gleichen, welche der schiefen Stellung der Erdbahn zugeschrieben werden. Der senkrechte Sonnenstrahl fiel im ersten Viertel des Umlaufes auf die nördlichen Breitengrade bis auf den $23\frac{1}{2}^0$, im zweiten Viertel durchlief er rückwärts alle $23\frac{1}{2}$ nördlichen Grade, bis er wieder auf den Aequator fiel. In dem dritten Theile ihrer Bahn rückte

der senkrechte Sonnenstrahl auf die $23\frac{1}{2}$ dem Aequator zunächst liegenden südlichen Grade vor, in dem vierten Theil ihres Umlaufes dann wieder rückwärts. Es entstund, wie die mathematische Erdbeschreibung es der schiefen Erd- oder Sonnenbahn zuschreibt, ein wechselnder Sonnenstand, Einfallswinkel, Wärmegrad, Tageslänge, für jeden einzelnen Ort und Grad, es entstunden auch Jahreszeiten und Zonen; selbst die Bildung des Thierkreises, und das Wandeln von Sonne und Erde durch seine Grade oder Zeichen zeigte sich. Diese Erscheinung fiel uns billig auf, da wir nicht der Erdbahn, sondern der Erdaxe eine andere Richtung gegeben, Erde oder Kugel, so wie das Licht, als Sonne, ihre Ebene vollkommen beibehalten hatten, ohne gegen Norden oder Süden im Geringsten abzuweichen. Wie konnte denn der senkrechte Sonnenstrahl auf solche Weise abweichen? Es führte dieses uns natürlich auf die Vermuthung, dass auch die Schiefe der Erdbahn nur scheinbar sei? Natürlich lag uns daran, hierüber ins Reine zu kommen. Die Gründe zu dieser Vermuthung waren folgende:

a. Bei der senkrechten Stellung der Erdaxe blieb die Ebene der Erdbahn während des ganzen Umlaufs der Kugel beständig in gleicher Richtung mit der Ebene des Aequators und der senkrechte Sonnenstrahl fiel unverändert auf den Aequator und alle Breitengrade behielten gleichen Sonnenstand, gleiche Wärme und Tageslänge bei.

b. Wir hatten nicht die Erdbahn, sondern die Axe der Erde schief gestellt; dadurch war diese, nicht aber jene schief geworden, die Ebene des Gleichers, nicht die der Erdbahn hatte ihre Richtung gegen jene verändert. Die Schiefe der Erdbahn muss also bloss die scheinbare, nicht die wahre Ursache des abweichenden Sonnenstandes, Wärmegrades, der ungleichen Tageslänge und Jahreszeiten sein. Unser wandelnde Globus setzt diess ausser allen Zweifel.

c. Als wir den Ursachen dieser Veränderungen nachforschten, fanden wir noch einen andern und wohl den wahren und wichtigsten Grund derselben. Nach Versuchen mancher Art hielten wir auch die Axe, auf der die Kugel stand, in allen Richtungen gegen das Licht zu- und abgeneigt. Bald zeigten uns die Zeichenlinien des senkrechten Sonnenstrahls Resultate, die uns nicht wenig überraschten. Es zeigte sich, dass der senkrechte Sonnenstrahl, sobald sich der Nordpol gegen das Licht, als Sonne,

neigte, über den Aequator hinaus nach Norden, auf einen Punkt nach dem andern fiel, sobald wir aber der Axe wieder eine rückwärts gehende Richtung gaben, fiel er wieder eben so rückwärts von einem auf den andern, bis zum und auf den Aequator. Vollkommen das Gleiche geschah südlich vom Aequator, wenn die Neigung der Axe die Grade südlicher Breite dem senkrechten Sonnenstrahl gerade gegenüber stellte.

Uns schien es ausgemachte Sache, dass es auf diese Weise kein Abweichen von Sonne oder Erde über dem Aequator bedürfe, um die senkrechten Sonnenstrahlen zweimal auf die Grade der heissen Zone fallen zu machen; ausgemacht, dass auch die schiefe Lage der Erdbahn eine bloss scheinbare sei und dass einzig die schiefe Axenstellung mit einer Neigung von $23\frac{1}{2}^0$ und eine beständige Richtung nach Norden, die wahre Ursache aller obgenannten Veränderungen sei. Am sichersten erprobte sich das Alles auf unserer Maschine, so wie wir einmal gefunden hatten die Erdaxe in beständiger Richtung nach Norden zu erhalten, ohne Veränderungen in der Erd- und Sonnenstellung zu einander, ohne Veränderung in der Bahn während des Umlaufs einzig durch die Schiefstellung der Erdaxe; dennoch fiel der senkrechte Sonnenstrahl auf alle $23\frac{1}{2}^0$ nördlich und südlich vom Aequator genau so, wie sie die mathematische Erdkunde von der Schiefe der Erdbahn aus beschreibt. Der ganze Unterschied der Sache liegt also nach unserer Ansicht bloss in der Zu- oder Abneigung der Axe gegen den Aequator. Es entstand also das Bedürfniss ein Mittel zu finden, das diese Axenstellung mit beständiger Richtung nach Norden möglich mache. Nach langem Suchen gelang es uns dasselbe zu finden. Unser wandelnder Globus wird es darstellen und besser als unser Wort darthun, ob uns unsre Anschauungsmittel auf die rechte oder auf eine Irrbahn geleitet haben. Würde man uns das Letztere eben so klar machen, als wir unsre Ansicht, so werden wir uns gerne belehren lassen, ohne zu streiten. Wir verkündigten ja nur, was unsre Augen gesehen haben.

d. Das oben Gesagte aber bestätigen auch die Wirkungen, welche aus der angegebenen schiefen Axenstellung und ihrer Richtung nach Norden sich ergaben. Damit für die Schüler keine Ueberladung erfolge, sind wir genöthigt, die Resultate theilweise aufnehmen zu lassen, mithin den Umlauf der Erde um die Sonne mehrere Male zu wiederholen.

Hier wie bei der senkrechten Axenstellung bedienten wir uns als des vorzüglichsten Anschauungsmittels der oben bemerkten Vorrichtung, welche den senkrechten Sonnenstrahl anzeigt, um alle wesentlichen Aufgaben zu lösen.

Wir stellten die Kugel abermals auf den Punkt der Erdbahn, auf dem sie und die Sonne den 21. März erscheinen. Die Schüler liessen wir angeben, in welchen Zeichen des Thierkreises Sonne und Erde gesehen werden, wohin der senkrechte Sonnenstrahl falle, welchen Sonnenstand und welche Tageslänge man in diesem Augenblicke auf allen Breitegürteln besitzt u. s. w. Ehe wir die Kugel auf ihrer Bahn fortrückten, forderten wir die Schüler auf, auf jede, auch auf die kleinste Veränderung, aber besonders auf Licht und Schatten, genau zu achten und unsre Fragen zu beantworten.

Nun bewegten wir die Kugel auf ihrer Bahn von Osten nach Westen vorwärts und fragten, welche Veränderung sie am senkrechten Sonnenstrahl, an der Neigung der Axe, der Licht- und Schattenlinie oder der Tageslänge bemerkten. Sie fanden, der senkrechte Sonnenstrahl falle senkrecht nördlich vom Aequator; die Axe neige sich gegen den Aequator, am Nordpol gehe das Licht, am Südpol der Schatten eben so weit über die Axenlinie hinaus, als der senkrechte Sonnenstrahl über den Aequator vorrücke, auf den nördlichen Breitengraden seien die Tage schon etwas länger, auf den südlichen etwas kürzer geworden. Natürlich leiteten wir sie so, dass sie auch die Ursachen dieser Erscheinungen finden und angeben mussten. Sie fanden auf diese Weise, dass die Annäherung des nördlichen Theils dieser Axe gegen den Aequator, und die Abweichung der südlichen Hälfte derselben die nördlichen Breitengrade dem senkrechten Sonnenstrahl so gegenüberstelle, dass er auf sie fallen müsse, und also von den südlichen immer mehr abweiche, dass dieselbe Neigung der Axe die nördliche und südliche Abweichung von der Licht- und Schattenlinie verursache, so dass diese schon eine schiefe Linie über die Erde als Kugel bilde und dadurch nicht bloss eine ungleiche Tageslänge, sondern um den Nordpol einen beständigen Tag, auf dem Südpol dagegen eine beständige Nacht bewirke, weil dort die Sonne nicht mehr untergehe, hier nicht aufgehe. Da mit dem Fortrücken der Kugel sich immer diese Erscheinungen wiederholten, weil der Sonnenstrahl nach und nach alle bis auf den 23. Grad senkrecht beschien, die Grade

um den Nordpol eben so viele Grade ins Licht, um den Südpol dagegen eben so weit in Schatten übergingen und endlich die Licht- und Schattengränze eine so schiefe Linie über die Kugel bildete, dass die Nordhälfte der Kugel immer längere, die Südhälfte aber immer kürzere Tage erhielt, so liessen wir die Schüler fortwährend auch die Ursachen derselben wiederholend angeben. Sie fanden sie alle in der nördlich allmähligen Annäherung der Axe gegen den Gleicher, und südlich in ihrer Abweichung von ihm.

Auf einmal bemerkten die Schüler, dass der senkrechte Sonnenstrahl immer langsamer, zuletzt gar nicht mehr gegen Norden vorrückte, sondern still zu stehen schien, ja sogar, wenn wir die Kugel weiter zu bewegen anfingen, schon wieder gegen Süden zurückkehrte. Wir nannten den Punkt, wo das Vorrücken aufhörte, den Stillstandspunkt der Sonne, oder das nördliche Solstitium, südlich, wo das Gleiche geschah, das südliche Solstitium, zugleich den Wendepunkt des senkrechten Sonnenstrahles, liessen die Schüler ein zeichnendes Stift auf diesen Punkt fest anhalten, und drehten, während dieses geschah, die Kugel um ihre Axe und es bildete sich der nördliche Wendekreis; das Gleiche thaten wir auf der Lichtgränze um den Nordpol und es entstand der nördliche Polarkreis; auf der Südseite aber, auf der äussersten Schattengränze, der südliche Polarkreis im Kartennetz. Die Schüler sahen hier auf der Kugel für alle Breitengrade der Nordhälfte der Kugel den längsten, auf denen der Südhälfte den kürzesten Tag eingetreten. Für die Polargegenden aber machten wir ihnen bemerklich, dass die nördliche die Mitte ihres langen Tages, also ihren Mittag, die $23\frac{1}{2}$ Grade um den Südpol die Mitte ihrer langen Nacht oder die Mitternacht erreicht hätten.

Auf dem zweiten Viertel des Erdumlaufs, als wir die Kugel diese Bahn durchlaufen liessen, verfuhren wir auf gleiche Weise. So wie die senkrechten Sonnenstrahlen rückwärts auf einen Grad nach dem andern fielen, liessen wir sie abermals angeben, was mit der Axe, der Licht- und Schattenlinie, der Tageslänge und um die Pole geschah und fortwährend die Ursachen der neuen Erscheinungen angeben, bis der senkrechte Sonnenstrahl wieder auf den Aequator fiel, die Sonne im Zeichen der Wage, die Erde, von der Sonne aus gesehen im Zeichen des Widders erschien, alle Breitengrade Tag- und Nachtgleiche, Aequinoctium, die nördlichen Polargegenden das Ende ihres

langen Tages, und den Anfang ihrer langen Nacht, die südlichen dagegen das Ende ihrer langen Nacht und den Anfang ihres langen Tages erhielten, wenn schon nicht gerade gleichzeitig.

Auf dem dritten Viertel des Umlaufs bemerkten die Schüler genau alle Erscheinungen auf der Südhälfte der Kugel, die sie für die Nordhälfte im ersten Theile des Umlaufs angeschaut hatten und bewiesen das Entstehen derselben mit den gleichen Ursachen, jedoch in umgekehrtem Verhältniss der Neigung des südlichen Theils der Axe, bis der senkrechte Sonnenstrahl über dem $23\frac{1}{2}$ Grad südlicher Breite ebenfalls still zu stehen schien, als im südlichen Solstitium. Hier bemerkten die Schüler abermals die Axe der Erde um $23\frac{1}{2}$ Grad gegen den Aequator geneigt, die schiefe Licht- und Schattenlinie, die den südlichen Graden den längsten, den nördlichen den kürzesten Tag, und den Graden um den Südpol ihren Mittag, denen um den Nordpol aber ihre Mitternacht bilde. Wir lassen hier am südlichen Stillstandspunkt die Schüler durch das Festhalten des zeichnenden Stiftes, mit Drehung der Kugel, den südlichen Wendekreis bilden und mit ihm das Kartennetz vollständig ergänzen.

Die gleiche Behandlung trat jetzt, da der senkrechte Sonnenstrahl wieder gegen den Gleicher auf den vierten Theil des Umlaufs rückte, wie auf dem zweiten, doch hier auf der Südseite der Kugel ein, bis er wieder auf den Aequator fiel und Tages- und Nachtgleiche wie im Anfang bewirkte.

Im zweiten Umlauf der Kugel sollen die Schüler den wechselnden Sonnenstand, Einfallswinkel und Wärmegrad der Breitengrade durch die schiefe Axenstellung veranlasst, wie bei der senkrechten Axenstellung, den mittleren, aufsuchen und angeben lernen.

Vom Erfahrungssatze ausgehend, dass von dem Grade an, auf welchen der senkrechte Sonnenstrahl fällt, jeder nördlich oder südlich liegende einen höheren oder tieferen Sonnenstand, Wärmegrad hat, liessen wir die Schüler nun für jeden Breitegrad-Gürtel den höchsten und tiefsten Stand der Sonne, den kleinsten und grössten Einfallswinkel und Wärmegrad suchen und angeben, was ihnen um so leichter wurde, da sie das Medium von beiden bereits zu suchen und zu finden gewohnt waren.

Den dritten Umlauf benutzten wir dazu, die Schüler

das Entstehen und die Dauer der mathematischen und klimatischen Jahreszeiten finden und bestimmen zu lassen. Schon bei der senkrechten Axenstellung hatten sie den mittlern Sonnen- und Wärmestand der Breitengrade kennen gelernt. Der erste Umlauf der Kugel machte sie mit der ungleichen Tageslänge, und der zweite mit dem tiefsten und höchsten Grade von Sonnenstand und Wärme derselben bekannt. Lernten sie noch den Zuwachs oder die Abnahme von Wärme kennen, welches durch Länge oder Kürze der Tage bewirkt wird, so musste ihnen leicht werden, auch die Entstehung und Wirkungen der Jahreszeiten und ihre Dauer kennen und angeben zu lernen. In Beziehung auf den Zusatz und Verlust der Wärme, den die Tageslänge verursacht, konnten wir bloss einen allgemeinen Maassstab für die gemässigte Zone angeben, wenn wir auf jede Stunde längern Tages einen Grad mehr Wärme ansetzen und umgekehrt, was freilich für die heissen und kalten Zonen besonderer Verhältnisse wegen nicht passend ist. Indessen bestimmt dieser Umstand die Jahreszeiten nicht wesentlich.

Zuerst liessen wir die mathematischen Jahreszeiten bestimmen. Wir bewegten die Kugel abermals vom Standpunkte des 21. März aus und liessen die Schüler wieder angeben, wohin der senkrechte Sonnenstrahl falle und bis zu welchem Grade das geschehen würde. Da die Schüler wussten, dass es bis zum Solstitialpunkt geschehe, bemerkten sie bald, ob dadurch die Wärme zu oder abnehme, und dass mit solcher Zunahme von Wärme auch das Wachsthum beginne, und dass sich die Jahreszeit bilde, welche man den Frühling nennt. Sie fanden selbst, dass der Frühlingsanfang auf der Nordhälfte der Erde, mit dem Uebertritt des senkrechten Sonnenstandes über den Aequator nach Norden (21. März) eintrete, das Frühlingsende auf den Tag, da der senkrechte Sonnenstand nach Norden zu steigen aufhöre, also in den Sonnenstillstandspunkt falle (21. Juni.) Sie fanden, dass mit dem höchsten Sonnenstand auch die höchste und anhaltende, die reifende Wärme eintrete, erkannten darin für die nördlichen Grade den Sommer. Der Sommersanfang fiel mit dem Frühlingsende zusammen, er dauert fort, während der senkrechte Sonnenstrahl wieder gegen den Aequator zurückkehrte, allmählig wieder abnehmend bis (23. Sept.) auf die Zeit des Aequinoctiums, wo er wieder senkrecht über dem Gleicher steht. Hier fiel für die nördlichen Grade das Sommersende

und der Anfang von abnehmender Wärme ein, oder der Herbst. Das Ende des nördlichen Sommers fiel nicht bloss mit dem Herbstanfange desselben, sondern auch mit dem Frühlingsanfang für die südliche Halbkugel zusammen, weil der senkrechte Sonnenstrahl jetzt ebenfalls bis auf den $23\frac{1}{2}$ Grad vorrückte und dort den Frühling bildete. Das Frühlingsende trat daher ein, so wie die Sonne abermals, aber in das südliche Solstitium gestiegen war (21. Dez.). Während den nördlichen Graden jetzt Wärme und Wachsthum mangelten, und ihr Herbstende und ihren Wintersanfang hatten, erhielten die südlichen ihr Frühlingsende, und den Anfang ihrer höchsten Wärme oder des Sommers. Die Schüler sahen jetzt den senkrechten Sonnenstrahl wieder gegen den Aequator zurückkehren und endlich abermals auf den Gleicher fallen und das südliche Sommersende und den Herbstanfang an den Frühlingsanfang des Nordens sich anknüpfen (21. März). In der Behandlungsweise liessen wir jedesmal die Schüler Jahreszeit, ihren Anfang und ihr Ende selbst suchen, ihre Ursachen angeben, während sie fortwährend anzugeben hatten, welche Jahreszeiten auf der entgegengesetzten Kugelhälfte anfingen und endeten. Unsre Schüler sahen mithin die mathematischen Jahreszeiten, selbstthätig, entstehen und miteinander wechseln.

Dass es aber neben den mathemathischen auch klimatische Jahreszeiten gebe, muss jedem einleuchten, der da weiss, wie ungleich der Anfang des Wachsthums eintrete, je entfernter ein Breitegrad vom Aequator absteht, z. B. in Spanien, Italien, Norddeutschland, Norwegen, Petersburg u. s. w. und wie viel früher Herbst und Winter sich einstellten. Offenbar hängt steigendes und sinkendes Wachsthum, von einem bestimmten Wärmegrad, dieser aber von einem bestimmten Sonnenstand, physische Beschaffenheit abgerechnet, ab.

Die Erfahrung zeigt, dass das eigentliche Wachsthum erst beginnt, wenn der Wärmegrad $5\frac{1}{2}^0$ R. beträgt und dieser erst eintritt, wenn der Sonnenstand 4^0 oder der Einfallswinkel 43^0 beträgt. Es könnte mithin das Wachsthum z. B. auf dem 60^0 N. B. in Petersburg erst eintreten, wenn der senkrechte Sonnenstrahl auf den 13^0 nördlich fällt, oder etwa 50—52 Tage später, was auf die erste Woche Mai fällt, und was auch wirklich der Fall ist. Eben so tritt auch die kältere Jahreszeit früher ein, weil die Sonnenstrahlen überhaupt schief fallen und der Sommer

nicht bloss durch die Höhe des Sonnenstandes allein, sondern mehr durch die Länge des Tages bewirkt wird.

Wir gaben daher den Schülern folgenden ungefähren Maassstab der Beurtheilung in die Hand, dass wir sagten, der Eintritt des wahren Frühlings beginne mit ungefähr $5\frac{1}{2}^0$, derjenige des wahren Sommers mit $16\frac{1}{2}$, des wahren Herbstes mit bloss noch 11^0 und derjenige des klimatischen Winters mit einer Wärme, welche unter $5\frac{1}{2}^0$ sinke. Das Steigen und Fallen der Wärme um einen Grad setzten wir auf 4 Tage, oder etwas weniger an. — Sie fanden, dass der 43ste Breitengrad mit dem 21. März die wahre Frühlingswärme erhalte, der 44ste Grad um 4 Tage später oder den 25. März u. s. w. Da der klimatische Sommer mit dem längsten Tag oder dem höchsten Sonnenstand beginnen muss, weil die Wärme von da an wieder abnimmt, so fanden die Schüler leicht, dass jeder nördlich liegende Grad auch einen, um die dem Abstand angemessene Zahl von Tagen, kürzern Frühling erhalte, so dass nach obigem Maassstab der 60^0 einen Frühling von nur 39 Tagen erhielte. Unsre Schüler hatten daher von Grad zu Grad, vom 43^0 nördlicher und südlicher Breite an zu bestimmen, um wie viele Tage später der klimatische Frühling desselben und an welchem Tage er eintreten müsse, so auch wie lange er daure. Sie hatten es jedesmal vom Sonnenstand und dem mittleren Wärmegrad aus zu beweisen. Auf gleiche Weise hatten sie auch den Eintritt des klimatischen Herbstes, der mit dem kürzesten Tage endet, auszumitteln und anzugeben. Wie sehr solche Einsicht eine Menge Naturerscheinungen beleuchtet und eine richtige Beurtheilung der Länder möglich macht, darf nicht erst gesagt werden.

Endlich liessen wir die Schüler auch die Zonen aufsuchen, in welche man gewöhnlich die Erde in mathematischer Hinsicht eintheilt. Erst wurde die heisse Zone ausgemittelt, und in den 47 Graden gefunden, unter welchen der Sonnenstrahl zweimal im Jahre senkrecht fällt. Diese wurde eingetheilt in die $23\frac{1}{2}$ Grade nördlich vom Aequator und die $23\frac{1}{2}$ Grade südlich von demselben, also in die nördliche und südliche Tropenzone mit ihren Tropenjahreszeiten, deren Ursachen wir sie kennen lehrten. Die gemässigte fanden sie zwischen den nördlichen und südlichen Wende- und Polarkreisen, denen die Sonne nie senkrecht stand, aber auch nie ganz unterging. Die kalten Zonen endlich fanden sie in den Graden um die Pole, denen die Sonne

ein halbes Jahr, oder doch Monate und Tage lang nie mehr auf- oder unterging, wovon sie die Ursachen schon hatten kennen lernen.

Eine Eintheilung von den Jahreszeiten und Zonen aus in Gürtel des ewigen Sommers, des ewigen Winters und Frühlings, dann Gürtel des Sommers, Frühlings und Herbstes u. s. w. übergehen wir des Raumes wegen und weil sie in der Anschauungslehre selbst vorkommen wird.

8. Uebersicht der mathematisch-geographischen Anschauungslehre.

Aus diesem Suchen und Versuchen gingen zwei uns nicht unwichtig scheinende Resultate hervor. Das erste ist eine Anschauungslehre der mathematischen Geographie, die bisher in dieser Art und Weise für Schulen von 9—12 Jahren gänzlich mangelte. Das zweite ist das Anschauungsmittel selbst, das jedes Resultat vollständig darstellt und den Schüler unter geringer Nachhülfe selbst finden und angeben lässt, was er aufzunehmen hat. Es ist der wandelnde Globus, welcher alle obigen Elementar-Anschauungen möglich macht.

Die Methode, die wir in demselben befolgten, dürfen wir als bewährt angeben, weil sie uns selbst und unsre Schüler zur Klarheit führte. Sie gibt den Gang an, den wir selbst uns suchten, um zur Wahrheit zu gelangen. Es ist die gleiche, welche wir, obschon modifizirt, unserm Horizont- * und Karten-Endpunkt * zum Grund legten. Hier wie dort setzen wir in das Selbstanschauen, Selbstsuchen und -Finden und Selbstverarbeiten und -Anwenden den eigentlichen Werth unsrer Lehre.

Die Erscheinung dieses Werkes wird bald öffentlich angekündigt werden. Es mag auch ohne unsern wandelnden Globus erscheinen, weil wir dafür sorgten, dass die Aufgabe auch ohne diesen durch die Benutzung anderer angegebenen Anschauungsmittel, welche in jedes Lehrers Hand liegen, gelöst werden möge, obschon nicht so schnell und weniger vollkommen.

Der wandelnde Globus bleibt immer ein Hauptresultat unsers Forschens. Wir haben schon bemerkt, dass besonders die Behandlung des Buchs der Mütter in der Pestalozzi'schen Anstalt uns zur Leuchte durch das dunkle Thal unsers geographischen Suchens wurde; wie das Leblose, Unbewegliche ins

* Päd. Revue Bd. I und II.

Auge gefasst werden müsse durch ein vielseitiges Anschauen seines Wesens, aber auch das organisch Belebte von seinem Thun aus. Wir sahen darin, dass die mathematische Erdkunde auch von räumlichen Anschauungen aus entstanden sei, jedoch von Anschauungen, denen Bewegliches, gleichsam Lebendiges zum Grunde läge. So entstand unser Globus und wurde durch sein Wandeln und Bewegen gleichsam ein lebendiger, ein lebendig machender. Er lebt, weil er sich bewegt und lebendige Anschauung erweckt; er lehrt, weil er erklärt, was bisher dem Kinde nur vorgesagt wurde. Er macht durch seine Bewegung Verhältnisse anschaulich und lässt Wirkungen vor Lehrenden und Lernenden entstehen, dass blind sein müsste, wer sie nicht zu sehen vermöchte, sobald das Mittel gehörig behandelt und geistig entfaltend benutzt wird. Durch seine Einfachheit und weisen Gebrauch wird er selbst im Munde der Unmündigen dem Schöpfer der Erde ein heiliges Lob bereiten und im Volke ein Licht anzünden über das Schaffen und Walten Gottes auf seiner Erde. Sobald sich uns eine schickliche Gelegenheit darbietet, soll der Globus erscheinen.

Wie noch vor wenigen Jahren manche Schulen beschaffen waren. Erinnerungen aus meinem Schüler- und Lehrerleben.

Von *

I. Mein Schülerleben.

Betrachtet man die staunenerregenden Fortschritte, welche mit allem Uebrigen auch die Pädagogik und Didaktik in den letzten Decennien gemacht haben, so richtet man gern den Blick rückwärts auf die früheren Zeiten; denn es stellt sich dann durch den Gegensatz um so mehr heraus, wie unermesslich der Abstand des Jetzigen und des Früheren ist. Da mein Leben reich ist an mancherlei Erfahrungen, die ich als Schüler und Lehrer in verschiedenen Provinzen des deutschen Vaterlandes zu machen Gelegenheit gehabt habe, so glaube ich, den verehrten Lesern dieser Blätter keinen unerwünschten Dienst zu leisten, wenn ich dieses Leben in seinen Umrissen der strengsten Wahrheit gemäss schildere. Dabei verschweige ich sowohl meinen eigenen, als die Namen Derer, welche in dasselbe verknüpft waren, weil die meisten noch jetzt leben.

Geboren in einem kleinen Dorfe Thüringens zu Anfange dieses Jahrhunderts, wurde ich von meinem Vater, dessen einziges Kind ich war, um so sorgfältiger unterrichtet, je weniger ihm das Predigtamt, welches er bekleidete, Arbeit machte. Ein so biederer, braver Mann mein Vater auch war und so lange er auch als Hauslehrer besonders in Nordwestdeutschland gelebt hatte, so wenig war er doch zum Lehrer geeignet. Wie die meisten Prediger des mittlern Thüringens, erhielt er wenig Notiz von den Bewegungen der äussern Welt; die der Wissenschaft blieben ihm ganz und gar fremd, da eines Theils in einem Umkreise von mehreren Meilen nicht einmal ein Journalcirkel bestand, andern Theils aber die Einnahme seiner Stelle so gering war, dass, so weit ich mich erinnere, nie ein neues Buch über die Schwelle unseres Hauses kam. Selbst die deutschen Classiker fehlten, und dass Schiller, Göthe und Herder in dem nur wenige Meilen entfernten Weimar gelebt hatten oder noch lebten, das

erfuhr ich erst mehrere Jahre nachher, als ich das väterliche Haus verlassen hatte. Uebrigens besass mein Vater eine sehr bedeutende Bibliothek, die zum Theil vom Vater auf den Sohn durch eine lange Reihe von Jahren war vererbt worden: alle meine Vorfahren nämlich waren vom dreissigjährigen Kriege an Prediger gewesen. Daher bestand diese Bibliothek grösstentheils aus ältern theologischen Schriften; von den verhältnissmässig neuern fand sich nur Einiges aus der Bahrdt'schen Periode. Die ganze Thätigkeit meines Vaters war nun getheilt zwischen dem Studium dieser Bücher, meinem Unterrichte und der Oekonomie, die er observanzmässig betreiben musste, so wenig er für dieselbe eingenommen zu sein schien.

Der Unterricht, den ich empfing, wurde sehr regelmässig ertheilt. Im Lateinischen musste ich die Formen aus einer alten Grammatik ohne Titelblatt erlernen; daneben wurde Gedike's Lesebuch durchgenommen. Im Griechischen beschäftigte mich die Hallo'sche Grammatik nebst Gedike's Lesebuche. Im Französischen war es Peplier's Grammatik und ebenfalls das Lesebuch von Gedike. Nachdem ich so durch anhaltendes Uebersetzen in die Muttersprache, ohne der Formen sicher zu sein und ohne von der Syntax irgend etwas gehört zu haben, war geübt worden, kam ich, kaum 10 Jahre alt, auf die Schule des benachbarten Städtchens, welcher damals ein Mann vorstand, der später als Schriftsteller eine bedeutende Celebrität erlangt hat. Nach der eigenthümlichen Einrichtung dieser Schule vereinigte die Prima beinahe Alles von den ersten Elementen bis zum Abgange zur Universität. Ein grosser Theil der Schüler benutzte sie auch als Schullehrerseminar. Obgleich nun die Schule fünf Classen zählte, so hörte man diese doch kaum nennen ausser der Prima. Während des Zeitraums von dritthalb Jahren, die ich dort zubrachte, ist mir nicht ein einziger Fall vorgekommen, dass ein Knabe oder Jüngling, der von auswärts auf die Schule gebracht wurde, in eine andere Classe, als in die Prima wäre gesetzt worden; ja es würde bei dieser Observanz mehr als ehrenrührig gewesen sein, wäre diess mit irgend einem geschehen. Hieraus wird nun klar, wie ausserordentlich verschieden die Schüler dieser Prima waren. Da gab es bärtige Leute von 35 bis 40 Jahren, die nach einem Schullehrerdienste auf dem Lande seufzten, während sie jeden Morgen genöthigt waren, mit dem ganzen Coetus Gedike's Lesebuch zu exponiren; es gab aber auch Knaben

von 9 bis 12 Jahren, die mensa und τύπτω lernten, vor dessen Passiv sie sich fürchteten, wenn sie es praktisch empfanden; endlich waren Jünglinge jedes Alters da, und es glich diese Prima in ihrer bunten Mischung und in ihrer Stärke von 40 bis 50 Schülern einem Jahrmarkte, auf dem sich allerlei Leute durcheinander drängen, ohne dass in diesem Gedränge jeder einzelne klar weiss, wesshalb. Zu gleicher Zeit wurden Cicero und Livius, Phädrus und Horaz, Tacitus und Eutrop tractirt; im Griechischen, dem wöchentlich nur 2 Stunden bestimmt waren, ging es selten über den Gedicke hinaus; einmal nur erinnere ich mich, dass die Iliade vorgenommen wurde.

Welch ein Unterricht fand da Statt! Jeder Schüler musste täglich eine von ihm selbst gewählte Regel zuerst aus der kleinen, dann, nach Beendigung derselben, aus der grossen Bröder'schen Grammatik hersagen. Die Präparation wurde nach einem nach und nach entstandenen und systematisch durchgebildeten Ritus so betrieben, dass daraus auch gar kein Nutzen geschöpft werden konnte. Jeder Schüler nämlich schrieb sich eine beliebige Anzahl von Vocabeln über das bestimmte Pensum auf, doch so, dass er in Zwischenräumen, die nach Erforderniss bald grösser, bald kleiner waren, ihre Zahl verringerte. Hatte z. B. ein Schüler bei seinem Eintritt in die Schule begonnen, etwa 20 Vocabeln zu schreiben, so schrieb er deren nach Verlauf eines Jahres etwa noch 6 bis 7, und so immer weniger, bis er zuletzt gar keine mehr schrieb. Das Erste, was nun der Rector in der Stunde vornahm, bestand im Abhören der so geschriebenen und gelernten Vocabeln. Dabei verfuhr er ohne irgend eine Ausnahme so: Er nahm nach der Reihe das Vocabelnbuch jedes Schülers und sagte diesem das lateinische oder griechische Wort vor, worauf die deutsche Bedeutung sogleich folgen musste. Weil er nun aber auch von der Reihenfolge der Vocabeln, so wie sie in den Heften standen, nicht abwich oder gar jemals deutsch vorsagte, um die lateinische Vocabel zu erfahren, so war es natürlich, dass der Schüler nur die Zahl der deutschen Wörter lernte, wie sie den lateinischen in seinem Hefte gegenüber standen, in ununterbrochener Reihenfolge. So konnte man Jahre lang Sprachen treiben, und man wusste oft weniger von ihnen als vorher, ehe man diese Schule besuchte; und es war daher natürlich, dass diejenigen, welche studiren wollten, nach sechs-

jährigem Besuche der Prima — diess war die Normalzeit — sehr unvorbereitet den Universitäten zuflogen.

Die Aelteren und Geübteren mussten vorübersetzen, ebenfalls in unverrückt feststehender Reihenfolge; die Jüngern und Schwächern wiederholten eben so. Bei der grossen Schülerzahl mussten aber die vorübersetzten Pensa oft in drei oder mehr Theile zerlegt werden; hierdurch entstand nun eine gar grosse Erleichterung, welche darin bestand, dass der untensitzende Schüler abzählte, welcher Theil ihn treffen musste. Heimlich schrieb er sich nun die deutsche Uebersetzung auf, und ehe an ihn die Reihe kam, lernte er sie auswendig, las sie von seinem zwischen den Büchern liegenden Zettel ab oder von dem Rücken seines Vormannes, dem er ihn unter den Rockkragen steckte. Jeder war für einen solchen Liebesdienst bereit; denn

Hanc veniam petimusque damusque vicissim.

Ausserdem war es erlaubt, sich auf einen Platz zu setzen, auf welchen man wollte; je schwächer man sich fühlte, desto tiefer setzte man sich, und man hatte dann um so mehr Zeit, die Uebersetzung zu schreiben oder zu lernen. Der Rector hielt sich nur an das Wirkliche und Bestehende; er nahm die Schüler stets und ohne Ausnahme so, wie sie gerade sassen. Desshalb ist es nicht zu verwundern, dass oft Kämpfe über die untersten Plätze entstanden.

Diess war besonders Sonnabends der Fall, aber aus einem ganz verschiedenen Grunde. An diesem Tage war die erste Lection die einzige französische der ganzen Woche. In dieser wich nun der consequente Rector eben so consequent von seiner stereotypen Gewohnheit des Abfragens der Vocabeln ab. Er nahm in dieser Lection kein Heft eines Schülers, sondern er fragte aus dem aufgegebenen Pensum die Vocabeln nach eigener Wahl, und zwar so, dass er von dem untersten Schüler anhob. Weil nun hier gelernt werden muste, so eilte Jeder oft eine Stunde vor dem Anfange des Unterrichts in das Schullokal, um dadurch den niedrigsten Platz zu gewinnen; denn je tiefer man sass, um so früher wurde man gefragt, und es bedurfte dann nur einer Präparation auf eine bis zwei Reihen des Pensums, um alle Gefahr siegreich zu bestehen. Bei der Uebersetzung galt die übliche Reihenfolge von oben, so dass es mit der Repetition gehalten werden konnte, wie beim Lateinischen und Griechischen. Uebrigens war keine Grammatik im Gebrauche; die wenigen

Bemerkungen vor Gedicke's Lesebuch genügten vollkommen. Die ganze grammatische Kenntniss beschränkte sich auf das einmalige Hersagen der Formen. Repetirt wurden diese, waren sie erst einmal nach der Reihe durchgelernt, niemals. — Im Deutschen fand gar kein Unterricht Statt, auch nicht im Hebräischen.

Was nun die Schreibeübungen betrifft, so wurde wöchentlich ein lateinisches Exercitium von dem Umfange einer Octavseite, welches der Rector dictirte, gemacht und in der Schule corrigirt. Diese Correctur geschah schweigend, indem der Corrigent strich und verbesserte, wie es ihm recht schien. Ehrerbietig entfernten wir uns von dem Tische, an welchen wir zu diesem Zwecke nach der Reihe treten mussten, und es war bei so bewandten Umständen die Frage eines meiner Mitschüler an mich sehr natürlich, „ob ich nicht wüsste, wo und wie man richtige Exercitien machen lernte: ich könne das vielleicht von meinem Vater erfahren.“ Als mir dieser auf die desshalb an ihn gerichtete Frage erwiederte: „das müsse auf der Schule erlernt werden; auf der Universität werde es vorausgesetzt:“ war es da ein Wunder, dass wir sinnend staunten, weil wir, so jung wir auch waren, doch einsahen, dass wir auf unserer Schule die grosse Kunst nicht erwerben konnten?

Dass an Scandiren der Dichter, Prosodie und Metrik eben so wenig gedacht wurde, als an die zur Alterthumskunde sonst noch gehörigen Wissenschaften, bedarf kaum einer ausdrücklichen Erwähnung.

Für mich war dieser Unterricht noch besonders desshalb nachtheilig, weil ich die bei meinem Vater erworbene Fertigkeit im Latein-Sprechen — er sprach mit mir von Kindesbeinen an nur Lateinisch — fast ganz verlor. Sie hatte den sonst mangelhaften Unterricht sehr ausgeglichen. Wäre derjenige der Schule auch nur irgend erträglich gewesen, so würde mir leicht zum Bewusstsein gekommen sein, was unbewusst in meinem Gedächtnisse lag; so aber vergass ich nur und lernte nichts Neues.

Jetzt noch ein Wort über die Art, wie die Wissenschaften betrieben wurden. Für sie waren nur 3 Stunden wöchentlich bestimmt, nämlich eine für Religion, eine für Geschichte und eine für Geographie.

Die Religion trug der Rector nach einem sehr flachen Buche vor. Ungeachtet ich, der ich durch meine Mutter, welche in gewissem Sinne dem Mysticismus hold war, für die Wunder

Christi schwärmte und oft bei ihren Erzählungen von den Leiden des Heilandes Thränen der innigsten Rührung vergoss, es als frevelhaft und gottvergessen betrachtete, wenn der Rector von diesen Wundern nichts wissen wollte; begeisterte er mich doch oft wieder durch seinen Vortrag über die Pflichtenlehre, und es schwebt mir noch sehr lebhaft vor der Seele, dass ich einst, als er von der Collision der Pflichten gesprochen und ein Beispiel von einem ins Wasser gefallenen Menschen hergenommen hatte, den man zu retten suchen müsse, wenn ein solches Beginnen nur wahrscheinlich die eigene Gefahr des Ertrinkens herbeiführen möchte, aus der Schule nach Hause zurückkehrend mit einer inbrünstigen Sehnsucht von der Brücke eines das Städtchen durchschneidenden Baches hinuntersah, ob ich nicht einen Ertrinkenden erblickte: ich wäre in der Begeisterung ganz gewiss hinabgesprungen.

Die Geschichte trug, glaube ich, der Rector sehr interessant vor. Da er aber nur erzählte, nie fragte, nie Etwas lernen oder repetiren liess, so gab fast kein Schüler Achtung, sondern jeder that, was ihm beliebte.

Eben so ging es in der geographischen Lection. So vorbereitet für diese der Lehrer war und so lebendig er zu schildern verstand, so trug Alles doch keine Frucht. Nie habe ich eine Karte gesehen, nie von der mathematischen Geographie das Geringste gehört. Nach Fabri's Lehrbuche begannen wir die Reise von Portugal aus, wir waren aber noch nicht in Deutschland angelangt, als ich abging — und ich genoss diesen Unterricht doch $2\frac{1}{2}$ Jahre lang. Im letzten Jahre trat einst eine gewaltige Neuerung ins Leben, über die sich die ältesten Schüler schier verwunderten. Der Rector nämlich führte ein, dass, versteht sich der Reihe nach, in jeder geographischen Stunde ein Schüler zehn dictirte Fragen aus dem vorhergehenden Pensum schriftlich beantwortet haben musste. Er nahm das Heft und gab nun wieder der Reihe nach jedem Schüler vom obersten an eine dieser Fragen zur mündlichen Beantwortung. Gleich zählten nun die Unteren die Fragen ab und fanden mit mathematischer Bestimmtheit, welche Jeden treffen musste. Schnell wurde die Antwort einem diese Frage gerade lösenden Schüler nachgeschrieben und resp. geschwind gelernt oder — abgelesen.

So viel von der Methode des Unterrichts. Rühmenswerth war aber die Präcision und Ordnung des Rectors in der Erfül-

lung seines Berufes. Nie kam er um eine Minute zu spät; nie setzte er die Lectionen aus. Auch handhabte er die Disciplin meisterhaft, was wirklich bei den heterogenen Ingredienzien seiner Prima keine Kleinigkeit war. Kaum habe ich gehört, dass er ein Wort des Verweises sprach: gestraft hat er zu meiner Zeit gar nicht. Gleichwohl herrschte bei allen seinen Vorträgen eine völlige lautlose Stille, und jeder fürchtete, den kleinsten Anstoss zu geben. Was hätte dieser Mann leisten können, wäre seine Methode nicht so sonderbar und gründlich verkehrt gewesen!

Noch muss ich des Conrectors gedenken, eines in seiner Art wahren Originals. Er gab in der Prima zwei Stunden, deren eine dem Neuen Testamente in der Ursprache, die andere dem Virgil bestimmt war. Er hielt sie aber nicht. Nur, als einst der Ephorus, ein über alle Begriffe heftiger Mann von schönen Kenntnissen — er prügelte oft die Schüler mit seinem Predigermantel oder mit seinem dreieckigen Hute, — erschien und den Conrector nicht traf, wie gewöhnlich, kam dieser gleich in Pantoffeln und in einem grossen Mantel von dickem Wollenzeuge, den er Winter und Sommer trug, mit tiefen Bücklingen schon aus weiter Ferne besänftigend, gerannt, indem er ein Mal über das Andere lispelte: „Horsamer Diener! horsamer Diener!“ Auf die erste Frage von Seite des Ephorus, warum er denn die Lection nicht gebe, erwiederte er zögernd: „Ich glaubte, die Jungens wären nicht da.“ Er liess sich auch den Schrecken nicht zu Herzen gehen; denn er beharrte dabei, die Stunden auszusetzen.

Einzig in seiner Art war es, diesen Mann schimpfen zu hören. Wir verschafften uns oft diesen Genuss dadurch, dass wir vor dem Anfange der Lectionen im Lehrzimmer, welches gerade über der einzigen Stube seiner Amtswohnung war, sprangen und tobten, dass ihm unten der Kalk von der Decke fiel. Vorher aber zogen wir den Drücker des Schlosses ab, so dass er nicht zu uns dringen konnte. Er musste dann draussen stehen bleiben, und es ergoss sich von seinem beredten Munde ein so reissender Strom selbst der niedrigsten und gemeinsten Schimpfwörter, dass ich nie etwas Aehnliches gehört habe.

Der Mann hatte ein starkes Gedächtniss. Er wusste alle hebräischen Psalme auswendig und einen grossen Theil des Terenz, seines Lieblinges.

Bei ihm hatte ich Privatlectionen, was bewirkte, dass ich

mir bei weitem mehr erlauben durfte, als meine Mitschüler. Diese schoben daher gern jeden Unfug auf mich, was ich mir denn auch willig, um des allgemeinen Besten willen, gefallen liess.

Es ist wirklich unbegreiflich, wie der eben geschilderte Zustand der Schule noch in diesem Jahrhunderte möglich sein konnte; dennoch hat er bis zum Jahre 1820 gedauert, obgleich meine persönlichen Erfahrungen etwa 10 Jahre früher gemacht wurden. Er wird nur einigermassen erklärlich durch die höchst drückenden Verhältnisse, unter denen die Lehrer schmachteten. So hatte der Conrector eine feste Besoldung von 80 Meissnischen Gulden (à 21 Ggr.) und einige Fuder Holz. Seine Amtswohnung umfasste nur ein einziges kleines Zimmer, eine Küche und eine Kammer. Hierdurch wurde der Mann genöthigt, Kohl und Petersilie aus seinem Garten zu verkaufen und, wie der Rector, um Neujahr mit dem Singchore der Schüler vor den Thüren der Bürger umherzugehen, weil gewisse Quoten der spärlichen Gaben beiden gehörten. Privatstunden um Spottpreise füllten den ganzen Tag. Täglich eine Stunde wurde im Vierteljahr dem Rector und dem Conrector mit — 1 Rthlr. bezahlt. Wie sollte nicht unter dem Drucke einer so unwürdigen Lage der Muth auch des Stärksten endlich gebrochen werden! Auch kann nur die genügsame, elastische Natur des Thüringers solche Prüfungen bestehen: in Norddeutschland wäre es wirklich unmöglich, Jemanden zu finden, der es jenen gleichthun könnte. Dazu kam, wenigstens damals, die überaus einfache Lebensweise. In den kleinen Städten und auf den Dörfern reichte für Schulmänner und Prediger ein schwarzer Frack für das ganze Leben aus. An Mode wurde gar nicht gedacht, mochte der Schnitt auch einem halben Jahrhunderte früher angehören. So war es damals in Allem.

Das Leben der Schüler war eben so einfach. Alle hatten nach alter Sitte den sogenannten mensam ambulatoriam; denn es gehörte in jeder anständigen Familie zum guten Tone, alle Mittage einen oder einige Schüler am Tische zu haben. Diese wurden dabei aber kaum beachtet und mussten schweigend bis zur Beendigung des Mahles bleiben, zu dem sie auch Messer, Gabel und Löffel selbst mitzubringen hatten. Selten wurden sie angeredet. Nur mit mir war es anders. Weil mein Grossvater Prediger in dem Städtchen gewesen war und ein so gutes Andenken hinterlassen hatte, dass ich mich bei dem ungeheuchelten Lobe, das ihm — zehn Jahre nach seinem Tode — oft

gespendet wurde, häufig der Thränen nicht enthalten konnte, so drängten sich alle Honoratioren des Städtchens dazu, mich am Tische zu haben, und behandelten mich mit so vieler Rücksicht, dass ich in mehreren Familien sogar nach Tische ein Gläschen des trefflichsten Biers erhielt, das daselbst gebraut wird.

Auch war es sehr gewöhnlich, dass wöchentlich (regelmässig jedem damit bevorzugten 2 Ggr.) Schülern Geld gegeben wurde. Man nannte diese Gabe einen Geldtisch, und sie musste an einem bestimmten Tage in Person von dem Geber abgeholt werden.

Jeder Schüler miethete eine Kammer für 2—3 Rthlr. jährlich, wo sein Bett, sein Bücherbrett und das nie fehlende Clavier stand, wo er schlief, studirte und wohnte. Nur im Winter fand er Zutritt in der allgemeinen Familienstube, in der ihm ein Winkel angewiesen war zur Betreibung seiner Studien, ohne dass irgend Jemand sich sonst weiter um ihn kümmerte. Er musste sich an jedes Geräusch gewöhnen. Das Bett machte er sich täglich selbst, klopfte seine Kleider aus, putzte die Stiefeln und holte sich Waschwasser. Brot, Butter, Wurst u. dgl. wurde wöchentlich von Hause geschickt, oder er holte es sich in einem Ränzel selbst; denn Sonnabends schloss die Schule um 11 Uhr Vormittags und begann erst wieder Dienstags; der ganze Montag war frei. — Alle Schüler der Prima, Gross und Klein, wurden mit Monsieur (Musje) angeredet und Er genannt von Lehrern sowohl wie von Bürgern. Es wurde nicht an Bälle gedacht, nicht an Casino's oder Clubbs; vielmehr war der Schüler in fortwährender Uebung der hingebendsten Demuth, einer Tugend, die jetzt unter der jüngern Generation täglich seltener wird. Es war ausserordentlich wenig Geld in unsern, wie in den Händen unserer Eltern. So habe ich mehrere Jahre lang gearbeitet, mir 18 Ggr. zu verschaffen, die ich zu einer Harzreise mit mehreren gleich unbemittelten Freunden so gerne machen wollte; aber ich wurde ihrer nicht Herr, ungeachtet der besondern Unterstützung meiner Mutter, die mit mir dieses Capital für genügend zu dem Unternehmen hielt, und die bei der naturgemässen, nicht verweichlichenden Erziehung, die wir genossen, nichts dagegen hatte, dass wir auf dieser beabsichtigten Reise jede Nacht im Freien unter dem Schutze des Waldes zubringen wollten. — Caffee, Thee, Bier oder gar Wein benetzte nie unsere Lippen; klares, frisches Wasser bildete Winter und Sommer, früh und spät unser einziges Getränk!

Je mehr ich zu Verstande kam, um so mehr musste ich

einsehen, dass diese Schule nicht geeignet war, meine Bildung zu fördern; auch mein Vater mochte sich trotz der tiefen Achtung, die er dem Rector, wie dem Conrector, weil sie meine Lehrer waren, zollte, und die er mir durch Wort und That unablässig einzuprägen suchte, davon überzeugt haben. Wenn ich gleich nie hätte wagen dürfen, in seiner Gegenwart irgend Etwas an meinen Lehrern zu tadeln, und stets, so oft ich einen von ihnen nannte, seinem Titel, der in meinem Vaterlande noch heute bestehenden Sitte gemäss, das Wort „Herr“ vorsetzen musste, so waren doch entweder durch die Mutter, bei der ich mit gehöriger Vorsicht schon mehr unternehmen konnte, oder durch Andere, welche auf besseren Schulen unterrichtet, mithin befähigt waren, das Unwesen der unseren zu beurtheilen, allerlei Dinge zu den Ohren des Vaters gedrungen, die ihn den Wünschen des Sohnes, einer andern Schule übergeben zu werden, geneigt machten. Mein Streben war vorzüglich auf Pforta gerichtet; da indess in ganz Thüringen die Ansicht bestand, welche vorzugsweise wegen einiger sehr betrübenden Todesfälle nächster Verwandten, die diese ehrwürdige Schulanstalt besucht hatten, meine Eltern theilten, dass man in Pforta seine Gesundheit einbüsse: so musste ich mich bescheiden, eine andere Stadtschule zu wählen, die nur wenige Stunden von meinem Geburtsorte entfernt war. Sie hatte sich Jahrelang des besten Rufes erfreut.

Wie neu war mir dort Alles! Es war mir anfangs gar sehr unerwünscht, nachdem ich so lange schon Primaner gewesen war, in eine weit tiefere Classe versetzt zu werden; bald sah ich aber, dass ich auch für diese weit mangelhafter vorbereitet war, als die meisten meiner Mitschüler. Vor meinen Augen breitete sich ein neues Feld aus. Der Classe, zu welcher ich gehörte, stand ein junger Lehrer vor, der sich noch jetzt des Ruhmes erfreut, einer der gelehrtesten und geschmackvollsten Erklärer eines viel gelesenen römischen Dichters zu sein, den er sich aber erst später erwarb. Alles, was derselbe trieb, war gleich anziehend und anregend. Mochte er Lateinisch, Griechisch, Französisch und Deutsch, oder Geschichte und Geographie lehren: wir hingen an seinem Munde, weil er eine seltene Gründlichkeit des Wissens mit einer Methode verband, die mir noch jetzt nach einer so langen Reihe von Jahren eigener Lehrerthätigkeit als Muster vorschwebt. Die ganze Erscheinung dieses trefflichen Mannes athmete Milde und Freundlichkeit; auch hatte ich mich seiner besonderen Theil-

nahme zu erfreuen, da ich einen unbesiegbaren Trieb des Wissens in mir fühlte, und er die Meinung von mir hatte, dass in mir vorzügliche Anlagen schlummerten. Nur Eins stiess mich ab: es war die sogenannte Erasmische Aussprache des Griechischen. Ueberhaupt haben mich immer sehr starke Sympathieen und Antipathieen beherrscht. — Bis zu meiner Aufnahme in diese Schule hatte ich das Griechische nur nach dem Itacismus gelesen, wie diess damals in dem Theile Thüringens, in welchem mein Geburtsort liegt, ganz allgemein geschah. Erst viel später söhnte ich mich mit dem Etacismus aus, und ich habe von dieser längeren Uebung beider Aussprachen den Vortheil, dass mir beide gleich geläufig sind.

Neben dem eigentlichen Classenlehrer unterrichtete uns noch der Conrector in einigen lateinischen Lectionen und in der Mathematik. Noch jung, wie unser Lehrer und seelengut, wie dieser, vermochte er aber nicht, Disciplin zu führen. Es war ihm eigenthümlich, leicht zu lachen. Kaum hatten wir diess bemerkt — und wer hätte ein feineres Sensorium für die Schwächen oder Eigenheiten des Lehrers, als der Schüler? — so boten wir Alles auf, ihn zum Lachen zu reizen, was uns denn oft nur zu gut gelang. Sahen wir, dass er zu lachen begann, so entstand ein förmliches Brüllen des ganzen Chors, das wie Donnergetöse klang. Nur selten konnte ihn dieses zum Ernst stimmen, wie arg wir es auch trieben und so viel Mühe er sich auch zu geben schien.

Die Kenntnisse dieses Mannes in den alten Sprachen waren sehr bedeutend. Er war auf einer Klosterschule gebildet worden und theilte seine Vorliebe für solche Anstalten mit Allen, die sie besucht haben. Da auch dieser Lehrer mich ausgezeichneter Theilnahme würdigte, so wurde meine Sehnsucht nach einer geschlossenen Schule so sehr gesteigert, dass sie an wahre Schwärmerei gränzte, die alle Schranken überschritt. — Mit mir an einem Tage war der Sohn eines andern Predigers in dieselbe Classe, wie ich, aufgenommen worden, eine so liebe, gute, unschuldige Seele, wie ich deren wenige gekannt habe. Seine Anlagen waren ausgezeichnet und sein Fleiss musterhaft. Uns verband vom ersten Tage unserer Bekanntschaft an die herzlichste, innigste Freundschaft, so dass wir gar nicht ohne einander leben konnten. Dieser aber verliess nach einem Jahre unsere Schule, weil sein Vater allzuängstlich als preussischer Unterthan fürchtete,

dass der Besuch der Schule eines andern Landes als des preussischen, dem Sohne einst in seinem Fortkommen nachtheilig werden könnte; denn es wurde damals gerade eines der Gesetze publicirt, nach denen preussischen Unterthanen der Besuch auswärtiger Universitäten zum Theil verboten war. Aller unserer vereinten Bitten ungeachtet blieb der Vater meines Freundes eben so fest bei seinem Entschlusse, den Sohn einer preussischen Schule zu übergeben, wie der meinige, mich demselben dahin nicht folgen zu lassen. So wurden wir getrennt. Für mich war dieses Ereigniss entscheidend; denn ich konnte an dem Orte nicht mehr ausdauern, an dem ich mit meinem lieben, lieben * so selige Stunden verlebt hatte; wo mich jedes lauschige Thal, jeder sonnige Berg an unsere traulichen Spaziergänge erinnerte. Meine Lust zu lernen schwand; ich wurde düster und in mich gekehrt, da ich doch sonst stets heiter, ja ausgelassen fröhlich war. Sogar meine Lehrer bemerkten meine Schwermuth, und der eine suchte sie durch zarte Theilnahme zu lindern, indem er mich sogar aufforderte, in sein Haus zu ziehen, wo ich mit einem seiner Pensionäre ein Zimmer theilen sollte. Alles vergebens.

Es war mir aus den öftern Erzählungen meiner Mutter bekannt, dass mein Grossvater, ihr Vater, lange Zeit zuerst als Schüler, dann als Lehrer einer berühmten Schule angehört hatte, die zwei Tagereisen von meinem Aufenthaltsorte entfernt lag. Da meine Mutter nun stets mit der rührendsten Pietät und mit wahrer Ehrfurcht von meinem Grossvater sprach und erzählte; da er als Stadtprediger allgemeine Begeisterung erregt hatte durch den Ernst seiner Lehre und seines Lebens und durch die Liebe, die sein ganzes Thun verklärt hatte: so besuchte ich sein Grab oft als Knabe — denn ich habe ihn nicht gekannt — und weinte auf ihm heisse Thränen der Sehnsucht und der Liebe. Einsam, wie ich damals war, ergriff mich der Gedanke mit magischem Zauber, wo möglich auf die Schule zu kommen, auf der er gelebt und gewirkt hatte. Diese Schule war zwar ebenfalls eine sogenannte geschlossene; ich konnte mir aber von Seiten meines Vaters kein Hinderniss denken, da ich voraussetzte, Jeder müsse meine Gefühle theilen, zumal wenn ich die Möglichkeit erwog, wohl gar auf der Stube, die mein Grossvater bewohnt hatte, zu leben. Ausserdem war es bekannt genug, dass diese Schule über sehr viele Beneficien gebot, die nicht allein den Schüler

im günstigen Falle ganz unabhängig von der Casse der Eltern stellten, sondern die auch oft über die Grenzen ihrer Mauern hinaus ihn durch das Universitätsleben hülfreich begleiteten. Auch wusste ich, dass sie keine Landsmannschaft und keine Confession irgend berücksichtigte, sondern alle ihre Glieder mit gleicher Liebe umschloss.

Wie aber sollte ich den Weg finden in dieses Paradies? Theils wagte ich nicht, mich den rechten Leuten anzuvertrauen — denn ich musste mit Allem auf dem Reinen sein, wollte ich meine Wünsche erreichen; — theils konnte ich von denen, die ich befragte, keinerlei Auskunft erhalten. Da kam mir einst der plötzliche Entschluss, selbst an Ort und Stelle mein Heil zu versuchen. Es gelang mir, durch den Verkauf einiger Bücher etwa $1\frac{1}{2}$ Thaler zu erschwingen, und mit ihnen begab ich mich in banger Erwartung, aber in herzlichem Vertrauen auf Gottes Hülfe, um die ich knieend an meinem Bette am Morgen der Abreise inbrünstig gebetet hatte, als noch nicht dreizehnjähriger Knabe ohne Brief, ohne Pass, ohne Bekanntschaft, selbst ohne des Weges sicher zu sein, auf die abenteuerliche Reise. Mit Zagen gedachte ich zwar, vor welche Männer ich würde treten müssen, und dass ich eine mir angeborne Schüchternheit kaum würde bemeistern können; aber das Bewusstsein, dass mein Beginnen recht und löblich sei, stärkte mich doch immer wieder und richtete mich auf. Mit schauerlichem Entzücken, dem zu vergleichen, welches die Kreuzfahrer beim Anblicke Jerusalems mögen empfunden haben, sah ich am Abend der zweiten Tagereise die hohen Thürme der Stadt meiner Sehnsucht, und hätte sich nicht ein Polizei- oder Steueroffiziant, der dieselbe Strasse mit mir wanderte, zu mir gesellt, ich wäre ohne Zweifel auf die Knie gesunken und hätte gebetet. Der erwähnte Mann, der vermuthen mochte, dass ich kleiner Knabe ihn für eine bedeutende Person hielt, wie ich auch that, suchte mir einen hohen Begriff von sich beizubringen, indem er gar viel von dem Treiben der Anstalt erzählte, die ich für meine Studien erringen zu wollen erklärte, und die er selbst Jahre lang besucht haben wollte. Das war mir nun höchst wichtig. Offenherzig theilte ich ihm mit, was mich zu dieser Reise bestimmte, und fragte ihn um Rath über Alles, was mir bei meiner Ankunft zunächst zu thun obläge, und an wen ich mich wenden müsste. Er gab mir die gewünschte Auskunft, die mich freilich am andern Tage zum

Ziele führte, wenn gleich nur sehr indirect. Auch bezeichnete er mir eine meiner Casse angemessene Herberge, in die er mich selbst einführte, um mich dem Wirthe besonders zu empfehlen.

Am Abend meiner Ankunft stärkte ich mich durch ein Butterbrod und schlief auf einer harten Streu ohne Betten vortrefflich. Die bedeutende Fussreise hatte mich eben nicht angegriffen, wozu auch wohl die grosse Spannung, in der ich mich befand, das ihrige beitrug. Des andern Tages gegen 9 Uhr trat ich nun den verhängnissvollen Gang an. Ich schweige über das Entzücken, mit dem ich die Hallen betrat, die mich aufnehmen sollten, und über die Angst, die mich befiel, wenn ich mir dachte, dass es mir nicht gelingen könnte. Ohne Schwierigkeit fand ich den Mann, an den mich mein Begleiter am vorigen Tage gewiesen hatte; doch erklärte mir derselbe auf den schüchternen Vortrag meiner heissen Wünsche ziemlich barsch, dass er damit nichts zu schaffen hätte; ich möchte vielmehr zu einem Andern gehen, den er mir nannte, und an den er mir, milder geworden durch meine kindlichen Geständnisse, einen Zettel mitgab. Von diesem wurde ich sehr herzlich empfangen, und bei ihm löste sich das Band, das meine Zunge gefesselt hielt. Die Wärme, mit der ich sprach, mochte ihm keinen Zweifel über die Wahrheit meiner phantastischen Confessionen lassen; er sprach freundliche Worte zu mir und schickte mich mit einem Briefe an den berühmten Director des Instituts, der kaum eine Frage an mich that, sondern ein paar Worte unter den empfangenen Brief schrieb, ihn schloss und mich wieder zu dem zurückschickte, von dem ich eben gekommen war. Die Ungewissheit, in der mein Schicksal schwebte, machte meine Augen feucht, und ich vermochte nur unter Schluchzen den Brief abzugeben. Wie selig aber fühlte ich mich, als ich nun erfuhr, meiner Aufnahme stehe nichts im Wege; nur Beneficien könnte ich nicht gleich erhalten; man müsse erst sehen, ob ich mich derselben würdig machte. Da aber meine ganze Erscheinung Vertrauen erwecke, so möge ich nur wohlgemuth nach Hause gehen und wiederkommen: es habe kein Bedenken, dass ich erlangen werde, was ich wünsche.

Es mochte gegen 12 Uhr Mittags sein, als ich diese frohe Nachricht vernahm. Ohne mich um die Stadt mit ihren Merkwürdigkeiten zu kümmern, war ich schon eine Viertelstunde darauf wieder auf dem Heimwege, und ich eilte in der Erfüllung meiner Wünsche so glücklich, wie ich es nicht aussprechen kann,

schnell, als hätte ich Schwingen, so dass ich schon am Abend des folgenden Tages an meinem bisherigen Aufenthaltsort ankam, von wo ich in der ersten Frühe des nächsten Morgens dem väterlichen Dache zuwanderte. Daselbst angelangt, übermannte mich doch ein unheimliches Gefühl bei dem Gedanken, dass ich nun meinem Vater gegenüber würde gestehen müssen, was ich gethan. Auch vermochte ich diess nicht ohne weiteres, sondern ich vertraute mich erst der Mutter an, die bei meiner Erzählung weinte und mich in ihre Arme schloss. Sie eilte sofort zum Vater und theilte ihm mit, was sie eben vernommen. Dieser mochte auch ergriffen werden von meinem Thun, und er gab gern seine Zustimmung. — Mitten in den Vorbereitungen zur Abreise erkrankte ich aber; denn ich war geistig und körperlich zu heftig angegriffen, als dass es anders hätte sein können. Mich quälte bei diesem Unfalle nur der Gedanke, dass vielleicht die nothwendige Verspätung meiner Ankunft auf der Schule meine Aufnahme gar rückgängig machen könnte, und ich ruhte nicht eher, bis der Vater schrieb und eine tröstliche Antwort einging.

Es mochten etwa 6 Wochen nach dem Anfange der Lectionen des Wintersemesters sein, als ich aufgenommen wurde. Die Schule blühte in grosser Frequenz; ich konnte mir indess nicht verhehlen, dass sie in gar vielen Rücksichten unter der stand, die ich verlassen hatte. Viele junge Lehrer hatten weder, wie es mir schien, das rechte Mass des Wissens, noch eine genügende Methode, und weil das Parallelsystem herrschte, fehlte jeder Classe die nothwendige wissenschaftliche und moralische Einheit, ohne welche der Unterricht der Jugend nun einmal nicht gedeihen kann. Für mich war es besonders drückend, dass ich in einigen Fächern in sehr tiefe Classen kam. Diess spornte mich nicht an, sondern lähmte mich vielmehr, zumal da ich wusste, dass ich in diesen Fächern doch bei der Ascension in den Hauptfächern mit versetzt werden musste. Ein sehr günstiges Ereigniss, welches ich seitdem jedem neu Aufzunehmenden der Anstalten, an denen ich arbeitete und noch arbeite, wünsche, war das, dass ich in den Hauptfächern für meine Kenntnisse zu tief gesetzt wurde. Dadurch wuchs mein Muth, und meine Kraft erstarkte; denn ich überflügelte alle meine Mitschüler dergestalt, dass ich in dem ersten Monate den ersten Platz erhielt. Diess bewirkte natürlich auch, dass die Lehrer auf mich aufmerksam wurden, wenn sie mich gleich, da ihnen der wahre

Grund verborgen war, gewiss überschätzten. Darin lag die nächste Veranlassung, dass ich nach ungefähr sechs Monaten eine ganze Freistelle erhielt, so dass meine Eltern nur für die Kleidung, die Wäsche und das Bett zu sorgen hatten. Essen, Wohnung, Unterricht, Bücher, Schreibmaterialien u. dgl. gewährte mir die Schule unentgeltlich.

Damit ich die Gränzen nicht allzusehr überschreite, welche mir diese Blätter vorschreiben, will ich mich nur auf Einiges von dem beschränken, was mir merkwürdig scheint; denn im Allgemeinen war doch auf dieser Anstalt der moderne wissenschaftliche Geist lebendig, dessen Wehen nicht einmal die erste Schule, die ich besuchte, verspürt hatte.

Ein auch als Schriftsteller nicht ganz unbekannter Mann erklärte den Phädrus. Um sich nun recht zu uns herabzulassen und um recht kindlich zu sein, wurde er kindisch. „Seht einmal, ihr Jungen, welch eine Sprache die lateinische ist!“ pflegte er oft auszurufen. „Sie ist eine Spitzbuben- und Räubersprache. Da haben wir lupus. Kaum habt Ihr das angesehen, so verändert es sich in lupi, dann in lupo u. s. w. Das sieht doch nicht aus, wie ein ehrliches Gesicht; das ist Spitzbubenart.“ In dieser Weise waren seine Erklärungen, und so ging es stundenlang fort, so dass wir Knaben selbst Ekel empfanden.

Ein anderer Lehrer des Lateinischen las in 4 Stunden wöchentlich, die einer kleinen Schrift des Cicero bestimmt waren, Jahr aus Jahr ein nur die 6 ersten Capitel. Als einst das Sommersemester durch frühe Ostern allzulang wurde, so dass alle Künste, die Sache in die Länge zu ziehen, doch nicht vermochten, das Pensum mit der Zeit auszugleichen, dictirte er eine alphabetisch-geordnete, von ihm selbst fabricirte lateinische Grammatik, deren Hefte natürlich zu ganz andern Zwecken benutzt wurden, als wozu sie bestimmt schienen. Wir glaubten, er verstände nichts vom Cicero ausser den angegebenen 6 Capiteln, auf die sich genügend zu präpariren ihm einst durch fremde Hülfe gelungen wäre. Auch herrschte unter uns die feste Ueberzeugung, dass er die Hefte einer von ihm dictirten Lebensgeschichte Jesu, die er am Schlusse jedes Semesters als Andenken von seinen Schülern abforderte, dazu benutzte, sie in die Papiermühle zu schicken und dafür Papier einzutauschen.

Der Mann bot überhaupt ein merkwürdiges Schauspiel dar. Ungeachtet er manchen ärmern Schülern unaufgefordert Wohlthaten

erwies; ungeachtet sein ernstes, gemessenes Wesen Nichts als Liebe athmete; trauten wir ihm doch gar nicht. Wir hielten Alles für berechnet und gleissnerisch. Gleichwohl war die Disciplin in seinen Lectionen über alles Lob erhaben; denn kein Schüler wagte Etwas, wodurch er auch nur im Entferntesten dem Manne zu nahe zu treten scheinen konnte, obgleich ihn jeder wirklich verabscheute. Ein solches Räthsel ist die menschliche Natur. Vielleicht lag der Grund unseres Abscheues sowohl in dem Mangel an Vertrauen auf des Mannes Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit, wiewohl für diesen nur indirecte Beweise vorlagen — denn unmittelbare Blössen konnte er sich gar nicht geben, weil er stets höchst langsam und bedächtig sprach und weder in den exegetischen, noch stylistischen Sprachlectionen, die er gab, jemals irgend eine Frage zu beantworten brauchte, weil kein Schüler ihn bei aller Lust, ihn ad absurdum zu führen, zu fragen wagte, — als besonders und hauptsächlich wohl in dem Künstlichen und Gemachten seiner ganzen Erscheinung, die eben dadurch dem natürlichen Geiste der Jugend zuwider war. Von ihm habe ich κατ' ἀντίφρασιν erlernt, wie man Schüler behandeln muss, und ich rathe jedem jüngern Lehrer stets, in voller, nur veredelter Natürlichkeit des ganzen Wesens vor die Schüler zu treten. Ist man wissenschaftlich gewappnet, wie man es sein muss, will man Lehrer sein; hat man Liebe für seinen Beruf und für die Jugend, so dass man also nicht um seinet-, sondern um ihretwillen lehrt: so wird nach der Schrift alles Andere von selbst zufallen. Die Natur wird nie durch die Kunst ersetzt; die Tünche schwindet sicher durch die Zeit.

Ich übergehe berühmte Schriftsteller, die ich zu schlechten Lehrern hatte und weniger bekannte oder gar unbekannte Männer, welche meine besten Lehrer waren, und bemerke nur noch, dass die Oberclassen am dürftigsten versorgt waren. In ihnen wirkten zum Theil würdige Männer von damals schon verschollener Bildung, und machten den Mangel erst recht fühlbar, weil in den Mittelclassen einige ausgezeichnete jüngere thätig waren. Besonders Ein Bild steht mir in der gediegenen wissenschaftlichen Tiefe und Milde des ganzen Seins, die ihm eigen war, lebendig vor der Seele. Er war ein überaus feiner Kenner der Latinität, und sein Beispiel hat mir stets in jedem Betrachte zur Nacheiferung gedient. Gegenwärtig wirkt er an einem andern blühenden

Gymnasium, wohin ihm der Segen gefolgt ist, den er sich durch sein Streben gesichert hat.

Ehe ich diese Mittheilungen schliesse, will ich noch einen Blick auf die Methode eines jungen Mannes werfen, die mir einen gründlichen Widerwillen gegen alle historischen Studien damals einprägte. Er trug in 4 wöchentlichen Stunden die Specialgeschichte eines deutschen Staates vor. Kein Lehrbuch lag zum Grunde, keine Tabellen wurden gebraucht, sondern als Dictator perpetuus that er Nichts, als dass er das ganze Semester hindurch sein aus allerlei Büchern compilirtes Heft uns in die Feder sagte. Die letzten 8 Stunden waren zur Repetition bestimmt, und es wurde gefordert, dass alle Namen und Zahlen, wie unbedeutend sie auch sein mochten, im Gedächtnisse der Schüler festsitzen sollten. Weil es mir nicht gegeben ist, zu so fast passiver Thätigkeit — wenn es erlaubt ist, ein solches Oxymoron zu gebrauchen — mich zu verstehen: so wusste ich richtig in jenen entscheidenden Stunden gar nichts, und der Mann kam auf den Gedanken, ich sei wirklich stupid, was er auch einst vor der ganzen Classe aussprach. Natürlich ascendirte ich nicht, und ich sah mich im nächsten Semester durchaus genöthigt, bei Zeiten Namen und Zahlen zu lernen. Mit unbeschreiblicher Ueberwindung und Qual that ich diess, und es gelang mir so gut, dass ich bei dem für die letzten 8 Stunden aufgesparten Certiren sogleich den ersten Platz erlangte. Weil ich mich auf diesem Platz behauptete, so wurde das Urtheil des Lehrers rectificirt; denn anfangs meinte er offenbar, ein Spiel des Zufalles habe mich so hoch erhöht. Desshalb fragte er mich wohl eine Viertelstunde lang mit Sturmeseile; indess auf jede Frage war meine Antwort im Augenblicke da. Schon damals nahm ich mir aber vor, nie, sollte ich einst Geschichte lehren, so zu handeln, als bestehe diese nur aus Namen und Zahlen; ferner nie zu grosse Zwischenräume der Repetition eintreten zu lassen; endlich entweder gar nichts, oder nur sehr Weniges zu dictiren.

Ein anderer Lehrer glaubte mir einst aller heiligen Betheurungen zum Trotz durchaus nicht, dass ich ein mir wohl gelungenes französisches Exercitium selbst gemacht hätte. Ich hatte es aber ganz allein gemacht. Der Lehrer blieb bei allen meinen Versicherungen nur dabei, dass er sagte, er glaube es nicht. Tief in meinem Innern verletzt, verlor ich gleich

alle Lust zum Französischen, und ich wurde so obstinat, dass ich in derselben Stunde, die mir eine solche Kränkung gebracht hatte, statt der rechten Antwort auf die Frage nach dem Part. passé von mourir hartnäckig bei der blieb, dass es ayant mouru heisse, wodurch ich mir dann den letzten Platz in der Classe erwarb. Diess hat mir aber die erfolgreiche Lehre gegeben, nie der Aussage eines Schülers, wenn ich keinen Gegenbeweis führen kann, zu misstrauen; sondern mich lieber täuschen zu lassen. Es ist besser, eine als solche erkannte, aber nicht gerade nachweisbare Täuschung zu ertragen, als ein junges Gemüth durch ungerechten Zweifel zu verletzen. Wie grausam, wenn der Lehrer es ist, der einem noch ungetrübten Gemüthe einen Vorschmack von dem Schmerze gibt, der in der Verkennung des redlichen Strebens und der besten Absichten liegt und der jedem Menschen, um so besser er ist, später nur um so weniger erspart wird.

Von der Parteilichkeit und der systematischen Spionirerei, die manche Lehrer durch Schüler und Schulwärter treiben, schweige ich; denn sie findet man leider! auf vielen Schulen auch noch heute. Auf mich haben solche Erfahrungen die Wirkung gehabt, dass ich nie parteiisch gewesen zu sein überzeugt bin; nur bei Söhnen vornehmer und einflussreicher Eltern muss ich auf meiner Hut sein, damit ich nicht unbillig und allzustreng gegen sie werde. Der Sohn des Fürsten, wie der des Bettlers — beide stehen sie vor mir, wenn ich ihr Lehrer bin, auf gleicher Stufe. Bin ich gegen Schüler geringerer Eltern vielleicht etwas nachsichtiger, so wird dieses in der natürlichen Geneigtheit, mangelhafter Erziehung etwas zu gute zu halten, wohl gar Entschuldigung finden. — Verlange ich von jedem Schüler auf meine Fragen rücksichtslose Wahrheit, gälte es, was es wolle, so verbiete ich zugleich jeder neuen Schülergeneration alles Ernstes, mir heimlich Diess und Jenes über Mitschüler zu hinterbringen, und meine eigenen Söhne und Pensionäre verpflichte ich, so bald sie in die Classen versetzt werden, in denen ich wirke, zum unbedingten Schweigen zu Hause über Alles, was in der Schule vorgeht, mag es löblich oder tadelnswerth sein. Bei einer etwa vorkommenden Nachfrage oder Untersuchung über irgend Etwas schliesse ich sie stets ausdrücklich aus. Söhne und Zöglinge der Lehrer werden sonst leicht Spione oder von den Schülern als solche betrachtet und gehasst.

Darf ich hoffen, durch diese Erinnerungen aus meinem Schülerleben den Lesern dieser Blätter nicht unangenehm geworden zu sein, so sollen die aus meinem Lehrerleben bald nachfolgen.

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik, zur Psychologie und zur Geschichte des Bewusstseins.

Jahrbuch der deutschen Universitäten von *Heinrich Wuttke*, akademischem Lehrer der Geschichte. I. Sommerhalbjahr 1842. Lpz. Weidmann'sche Buchhandlung 1842.

Der durch treffliche Arbeiten über die Geschichte Schlesiens bereits rühmlichst bekannte Verfasser unternimmt hier ein Werk, für welches ihm aufrichtiger Dank gebührt und dem ein guter Fortgang nicht nur zu wünschen, sondern auch wohl zu versprechen ist. Die deutschen Universitäten waren, sind noch immer und werden hoffentlich auch in Zukunft sein die Brennpunkte unserer gesammten höheren Cultur, und da sie in der That ein Ganzes bilden, so ist es höchst wünschenswerth, dass ein Organ vorhanden sei, welches den Zusammenhang der Universitäten sowohl unter sich als mit dem gebildeten Publikum unterhält, dabei diese Anstalten der durch Unwissenheit und Uebelwollen so oft und leicht verführten öffentlichen Meinung gegenüber durch Darlegung des wahren Sachverhalts und Aufstellung der richtigen Gesichtspunkte bei jedem gegebenen Anlasse in angemessener Weise vertritt.

Wenn auch im Allgemeinen feststeht, was Hr. W. in seinem Jahrbuche bezweckt, so ist doch der Plan in seinen Einzelnheiten aus diesem ersten Bande noch nicht zu entnehmen, und der Hr. Herausgeber erklärt sehr verständig, dass die Zeit selbst ihn bilden werde. Natürlich gilt diess hauptsächlich vom statistischen Theile. Wer Statistik in denkender Weise betreibt, der weiss, dass dieselbe zu ungeahnten Ergebnissen führt; um aber Folgerungen aus statistischen Berechnungen ziehen zu können, müssen die Data vollständig sein und zu dieser Vollständigkeit zu gelangen, das ist eben das Kreuz der Herausgeber. Auch Hr. Dr. W. klagt, es sei ihm für dieses erste Heft nur äusserst wenig eingesandt worden, ja die wenigsten Dekane und Gelehrten, an die er sich gewandt, hätten ihm geantwortet. Die Pädag. Revue ist ein

wenig in demselben Falle. An Abhandlungen u. s. w. hat es ihr nie gefehlt, dagegen sind die Mittheilungen über die laufende Geschichte der Schulen bisher nur spärlich geflossen. Es ist das um der Sache willen zu bedauern. Ich mache nur auf zwei Dinge aufmerksam. An sehr vielen Schulen sind für die Anzahl der Schüler und der Lehrstunden, welche zu geben sind, offenbar zu wenig Lehrer angestellt; andererseits sind die Gehälter der Schulmänner in der Regel durchaus unzulänglich. Eine Zeitschrift, welche das Interesse der Schulen zu vertreten hat, würde diese und ähnliche gravamina und desideria von Zeit zu Zeit berühren, sie könnte es aber — nämlich in rechter Weise — nur dann, wenn ihr die Facta — die Zahlen — in einer gewissen Vollständigkeit bekannt wären. Mit allgemeinen Sätzen ist Nichts ausgerichtet. Wird z. B., wie es kürzlich auf dem preussischen (Königsberger) Landtage geschehen, von einem ehrenwerthen Mitgliede ein Antrag auf Erhöhung der zu geringen Besoldungen der Gymnasiallehrer (und die Lehrer an h. Bürger- und die an Volksschulen?) gestellt, so ist die Mehrheit im Stande zu votiren, der Landtag sei der Meinung, dass für Besoldung der Gymnasiallehrer bereits auf angemessene Weise gesorgt sei, wie es in Königsberg geschehen. D. h. man stellt einer Versicherung eine Gegenversicherung entgegen. Kommt man aber mit Zahlen in der Hand, so ist man auf positivem Boden, denn Zahlen entscheiden.

Nach einer gehaltvollen und sehr lehrreichen Einleitung, in welcher Hr. W. theils seine Ansicht von der Natur der Universitäten und sein Urtheil über neuere Beurtheiler derselben (z. B. Ruge) darlegt, theils Nachricht über seine Vorgänger gibt, theils die Natur seines Unternehmens erklärt, folgt I. das Verzeichniss der akademischen Lehrer und Vorlesungen für das Sommerhalbjahr 1842 auf den Universitäten Basel, Berlin, Bern, Bonn, Breslau, Erlangen, Freiburg, Giessen, Göttingen, ... * Halle, Heidelberg, Jena, Kiel, Königsberg, Leipzig, Marburg, München, Strasburg, Tübingen, Würzburg, Zürich. Für den Statistiker wäre es vielleicht bequemer, wenn die Hefte die angekündigten Vorlesungen nicht des bevorstehenden, sondern des abgelaufenen Halbjahres mittheilen wollten, wo dann die nicht zu Stande

* In meinem Exemplar findet sich Bogen 7 zweimal, wogegen Bogen 8 fehlt, Bogen 9 fängt mit Halle an. Grätz und Greifswald scheinen auf Bogen 8 zu stehen.

gekommenen Vorlesungen bezeichnet werden könnten. Natürlich muss der Hr. Herausgeber aber auch auf angehende Studirende Rücksicht nehmen und diesem ist die eingeschlagene Weise bequemer. Eine Reihe solcher zusammengestellten Verzeichnisse, wenn die Betreffenden sie studiren, muss den Universitäten sehr nützlich werden. Die Behörden sehen, welche Lücken im Lehrerpersonal auszufüllen, welche Fächer übersetzt, welche ungenügend besetzt sind; die Facultäten gewinnen eine Uebersicht über die nöthigen Vorlesungen und können es vermeiden, dass z. B. Jahrelang zehn Vorlesungen über dasselbe Fach gehalten werden, während andere Fächer ganz unberücksichtigt bleiben. — Dann folgen II. die Bundestagsbeschlüsse von 1819 und 1834. Der Hr. Herausgeber macht zu §. 2 des ersten eine kräftige Note, der Berücksichtigung zu wünschen wäre. In der That sollte man meinen, dass es jetzt, nach dreiundzwanzig Jahren, möglich sein sollte, das Rechte zu finden. Es ist wahr, der Wahnsinn der sogenannten Demagogen (wir sagen sogenannte, weil das Volk sich nie von diesen Leuten hat führen lassen) war unerträglich, ein verbrecherischer Wahnsinn, es ist aber auch wahr, dass die Massregeln der deutschen Regierungen gegen diese Leute der Kritik empfindliche Blössen bieten. Fürs erste ist es unerhört, dass ein ganzer Stand um einiger seiner Mitglieder willen nun schon beinahe ein Viertel-Jahrhundert hindurch exlex ist, dann war das unbedingte Verbot der akademischen Verbindungen ein schwerer Missgriff. Nicht umsonst hat die Natur dem Menschen, besonders dem jungen Menschen, den Geselligkeitstrieb eingepflanzt; wenn man nicht Egoisten erziehen will — und ein Staat, dessen Bürger Egoisten sind, sinkt leicht zusammen, — so muss man Vereine aller Art unter der Jugend befördern. Turnvereine, Schwimmvereine, Gesangvereine, Lesevereine, poetische, philosophische, theologische Kränzchen, sonstige freundschaftliche Zusammenkünfte, Alles der Art sollte man unterstützen, nicht hemmen. Sie befriedigen ein unabweisbares Gemüthsbedürfniss der Jugend und ihr Nutzen ist unermesslich. Erst das Verbot, das aufgezwungene Geheimniss vergiftet das sonst Gesunde; Verbindungen, die öffentlich sind, schaden nicht, ja sie sind mit ihren objectiven Zwecken vielleicht das einzige Mittel, um die viehischen Saufgelage unter den Studenten zu unterdrücken. Die Wirthshausverbindungen müssen unterdrückt werden, die Verbindungen zur Liederlichkeit; aber auch das lässt sich durch

blosse Verordnungen nicht erzwingen: wenn die Menschen das Unwürdige verschmähen sollen, so muss man gemeinsame Beschäftigung mit Würdigem befördern, nicht aber verbieten. Jedenfalls liegt die Culturpolitik dermalen noch in den Windeln, wenigstens die übliche Praxis.

Rubrik III. bringt die Veränderungen und Vorfälle des Wintersemesters $18^{41}/_{42}$ auf den Universitäten. — Die Pädag. Revue hat bisher auch Personalnachrichten über die Lehrer der philosophischen Facultäten gebracht; wir glauben diess seit dem Bestehen dieses Jahrbuches unterlassen und uns lediglich auf die Schulen beschränken zu können, da diese einen überreichen Stoff bieten und es unnöthig ist, dasselbe zweimal zu drucken. Dagegen werden wir die geistigen und culturpolitischen Verhältnisse der Universitäten und insonderheit der philosophischen Facultäten auch in Zukunft berücksichtigen. Leider hat das Jahrbuch neben vielem Erfreulichen auch manches Unerfreuliche mitzutheilen, dahin rechnen wir die Bestimmungen über die Leipziger Privatdocenten (S. 287—288). Allerdings wird auch an andern Orten den Privatdocenten das Leben schwer gemacht; Hr. W. berichtet zwei betrübte Fälle: „Wir sahen an einer Universität einen ungewöhnlich talentvollen Privatdocenten buchstäblich aus Mangel und in Folge der Ueberarbeitung im 33. Lebensjahre sterben; seine unvollendeten Arbeiten, die ihm viele Jahre gekostet, sind nun verloren; wir sahen einen andern, der durch seinen grossen Scharfsinn sich schon einen Namen gemacht hatte, grösstentheils wegen Mittellosigkeit in die Nacht des Irrsinns fallen — um zwei bedeutende Schriftsteller, die an Elend untergingen, war Deutschland ärmer.“ Sicherlich sind die hier erzählten Fälle nicht die einzigen. Wäre unser Staatsleben vollkommener als es dermalen noch ist, so wäre bald geholfen. Das Culturministerium hätte alsdann einen Fonds zu Pensionen für solche Gelehrte und Künstler ohne Vermögen, die keinen Gehalt von einer Stelle beziehen, aber der Wissenschaft oder der Kunst wesentliche Dienste leisten. Wenn eine Lampe brennen soll, so muss man ihr Oel aufgiessen. Freilich müssten solche Pensionen nicht Sache der Gnade und der Willkür, noch weniger geheim sein; die Gesuche um Pension müssten vor der Ertheilung im Regierungsblatte angezeigt, die Bewilligung müsste von einem Collegium von Experten begutachtet und die Liste der Pensionäre und der momentan Unterstützten und die

Jedem zuerkannte Summe alljährlich gedruckt werden. Ohne solche Veranstaltungen wäre es nicht unmöglich, dass ein solcher Fonds dem Lande, das ihn bewilligt, schadete statt zu nützen.

Rubrik IV. gibt eine tabellarische Uebersicht der Lehrer und Studirenden auf den deutschen Universitäten, eben so der Vorlesungen.

Nun folgen Aufsätze. In V. gibt Dr. Melzer, in Breslau (von dem erst kürzlich eine interessante und gedankenreiche Schrift über die Umgestaltung der weltlichen Facultäten, Lpz. Brockhaus, erschienen ist) „Desiderien der statistischen Nachrichten über das Verhältniss der Versorgungen zu der Zahl der Studirenden." Der Hr. Verf. bespricht einen für unser Familien-, Cultur- und Staatsleben höchst wichtigen Punkt. Da, wie einmal die Dinge stehen, nur sehr Wenige bloss zu eigener persönlicher Ausbildung akademische Studien machen, die Meisten vielmehr sich durch Studien zu einem Berufe tüchtig machen und von diesem dereinst leben wollen, so ist es allerdings hochwichtig, dass die politische Arithmetik die Fluctuationen der Frequenz der Universitäten beständig überwache und überhaupt dafür gesorgt werde, dass das Verhältniss zwischen möglicher Versorgung durch Studium zu der Studentenzahl beständig zu öffentlicher Kenntniss komme. Sehr wahr bemerkt Hr. M., dass Ueberfüllung der Aspiranten zu Aemtern die Aemter selbst heruntersetzt, wogegen Mangel an studirten Aspiranten die Geschäfte stocken und die Greise im ausschliesslichen Besitze amtlicher Wirksamkeit lässt. Der Hr. Verf. schliesst mit einem Satze, der einen ungerechten Vorwurf enthält: „Die politische Arithmetik liegt so darnieder, weil die Statistiker so träge und ungenau sind." Richtiger wäre es zu sagen, dass die Staaten (mit Ausnahme von Frankreich) zu wenig für Statistik thun und dass dem blossen Schriftsteller in der Regel die nöthigen Notizen gar nicht zu Gebote stehen.

Nr. VI. gibt eine interessante Charakteristik Dahlmann's von Albrecht. Sie macht dem Schreiber und dem Geschilderten und den braven Leipziger Bürgern und Professoren Ehre, welche diesen Aufsatz hervorriefen, um ihn der Petition beizulegen, die sie Ende 1840 an die k. s. Regierung gelangen liessen und in welcher sie um Berufung D's zu einer Professur baten. (Die A. A. Z. hat den Aufsatz abgedruckt.) Hoffen wir, dass Dahlmann bald wieder College seiner alten Freunde Jacob und Wilhelm Grimm wird.

Nr. VII. ist eine „Nachricht von der Vorlesung des Prof. Hinrichs in Halle über religiöse und politische Freiheit.“ Unbedeutend, wie denn der ganze dermalen geführte Kampf zwischen den Hegelianern und Hrn. von Schelling ohne allen Werth ist. Die studierende Jugend ist zu bedauern, wenn sie, bevor sie in positiven Wissenschaften etwas Tüchtiges gelernt hat, von der ganzen Geschichte Notiz nimmt. Ueberhaupt sollte man endlich einmal einsehen, dass man erst ein gehöriges Quantum von ordentlichen Begriffen im Kopfe haben muss, ehe man sich mit dem Begriffe des Begriffs zu schaffen machen darf. Die Philosophie ist, pädagogisch gesprochen, d. h. für den subjectiven Geist, nicht die Grundlage der übrigen Studien, sondern die Spitze, das Ende, die Blüthe. Und hat denn ein junger Theologe, Jurist, Mediciner, Philologe u. s. w. Neigung zu philosophischen Studien, fühlt er das Bedürfniss darnach, so lernt er bei einem Manne wie Trendelenburg in einem Jahre mehr als wenn er sich zehn Jahre in der Phraseologie Schelling's oder in dem Jargon der ordinären Hegelianer unterweisen lässt. Von Hegel selbst ist freilich unendlich viel zu lernen.

In Nr. VIII. bringt Hr. Julius Heintze einen Gegenstand zur Sprache, der allerdings schon längst und vielfach hätte besprochen werden sollen, nämlich Die Nothwendigkeit, auf den Universitäten Professuren der neueren Sprachen zu begründen. Der Hr. Verf. hat sich durch Zusammenstellung des Factischen Anspruch auf unsern Dank erworben, dagegen befriedigt seine Betrachtungsweise nicht. Wenn ein verständiger Industrieller in irgend einer Zeitung den Wunsch ausdrückt, es möchte an seinem Wohnorte eine h. Bürgerschule neben dem Gymnasium (falls eins da ist) gegründet werden, damit seine ebenfalls für das Gewerbsleben bestimmten Söhne nicht auf dem Gymnasium „sich bloss unfruchtbare Gelehrsamkeit, sondern zugleich solche Kenntnisse aneignen, die für das Leben reellen Nutzen bringen und die praktischen Interessen der Gegenwart fördern helfen,“ so verzeiht der Einsichtige, wenn er sonst billig ist, dem Manne das Beschränkte seiner Ansicht, weil derselbe von seinem Standpunkte aus wirklich Recht hat, indem es für eine gewisse Kategorie von Staatsbürgern so gut Realschulen geben muss wie für eine andere es Gymnasien gibt. In einem Jahrbuche der deutschen Universitäten dagegen sind diese Reflexionen nicht am Orte; allerdings ist die Forderung des

Hrn. H. gerecht, aber sie muss durch andere Gründe gestützt werden. Unsre Universitäten brauchen Professoren der modernen Philologie (nicht bloss der Sprachen, das ist Sache der Gymnasien und der h. Bürgerschulen), theils weil die Erforschung des Lebens der modernen Culturvölker wissenschaftlich eben so wichtig ist als die Alterthumswissenschaft, dann, weil die Gymnasien und h. Bürgerschulen philologisch gebildete Lehrer der neueren Sprachen und Litteraturen brauchen und einem Theile der künftigen Lehrer zu diesen Studien die Mittel dargeboten werden müssen, endlich weil den auf eine vollständigere Bildung ausgehenden Studenten der Jurisprudenz, Cameralistik, Medicin, Theologie u. s. w., ganz so wie ihnen in den historischen, classisch-philologischen, philosophischen Vorträgen u. s. w. Bildungsmittel dargeboten sind, auch die Gelegenheit nicht fehlen sollte, bei Lehrern, wie sie für Universitäten passen, eine tiefere Bildung durch Interpretation, Kritik und Geschichte der neueren Litteraturen, so wie Fertigkeit im kunstmässigen Gebrauche der neueren Sprachen zu erwerben.

Dass die meisten „Lectoren“ auf den Universitäten eben so wenig auch nur den allerbilligsten Forderungen entsprechen, als die „maîtres“ auf den Gymnasien, ist Jedem bekannt. Sogar mit manchem „Professor der modernen auswärtigen Litteraturen“ sieht es betrübt aus, sintemalen ein Belletrist, auch wenn man ihn zum Professor macht, und ein Gelehrter, dazu ein Gelehrter, der zugleich lehren soll, manchmal zwei sehr verschiedene Dinge sind. Uebrigens soll es nach Hrn. H. nur auf fünf Universitäten besoldete Professoren für den Vortrag einiger neueren Sprachen geben, auf den andern vierzehn Lectoren oder auch Niemand. Dass es den Lectoren noch schlechter geht, als den maîtres de langue an vielen Schulen, erfahren wir hier auch. Sie lebten meist von Privatstunden, bezogen vom Staat einen höchst geringen oder auch gar keinen Gehalt, erhielten indessen zuweilen eine gelegentliche Gratification. Fast unglaublich ist, was S. 346 zu lesen steht. „Auf einer der bedeutendsten deutschen Universitäten sah sich ein Lector noch in der neuesten Zeit gezwungen, aus Mangel an anderem Verdienst, der seinen Kindern Brod brächte, an öffentlichen Orten niederen Ranges in der Stadt und auf dem Lande aufzuspielen; und wen nicht schon die Unwissenschaftlichkeit seiner Vorträge von demselben zurückgehalten, der besuchte, wenn er den armen Mann bei dieser

mit seinem Lehramte allerdings unverträglichen Arbeit beschäftigt gesehen, gewiss keins seiner Collegien wieder, um ihm und sich selber die Schamröthe zu ersparen.

In Nr. IX. wird eine Flugschrift eines Candidaten der Theologie über akademische Freiheit zermalmt. Die eigenen Ideen des Hrn. Verf. bedürfen indess auch da und dort der Kritik. Was er über Lernfreiheit sagt, ist vortrefflich. Nr. X. enthält alte Studentenlieder, von Hoffmann (von Fallersleben) mitgetheilt. In XI. bespricht der Hr. Herausgeber so einsichtsvoll als billig einige kleine Schriften über Universitätsangelegenheiten.

Mgr.

J. J. Rousseau's sämmtliche Werke. Deutsch von *K. Grosse* und Dr. *J. G. Hanschmann*. Leipzig, Schreck. Bd. I — IV. *Emil.* 1840 — 41.

Dem Referenten sind die frühern Uebersetzungen des Emil unbekannt, er kann also die vorliegende nicht mit ihren Vorgängerinnen vergleichen, sondern nur sagen, dass sie sich ziemlich gut liest. Wer das Original lesen kann, der wird sich freilich an dieses halten.

Wenn der Emil ein neues Buch wäre, so wäre bei der Anzeige der Uebersetzung auf den Gehalt der Urschrift, einzugehen. Bei einem Buche, das vor achtzig Jahren erschienen ist und so gewirkt hat, scheint diess unnöthig; wer allenfalls über Rousseau und den Emil Auskunft begehrt, den erlaube ich mir auf meine „Geschichte der franz. National-Litteratur neuerer und neuester Zeit" Bd. I. S. 90 —100 (Berlin 1837) zu verweisen. Für solche Leser, die etwa den Emil lesen möchten, ohne ihm gewachsen zu sein, citire ich eine Aeusserung Rousseau's, die uns Julie Bondeli aufbewahrt hat: „Der Emil — sagte Rousseau — enthält den Plan einer negativen Erziehung für einen abgesonderten Menschen. Für einen Mann zu bürgerlichen Geschäften würden zwar die Grundsätze einerlei, aber die Anwendung müsste verschieden sein. In einer Nationalerziehung müsste man alle Hülfsmittel zum Guten benutzen, die man in den Sitten und in der Verfassung einer jeden Gesellschaft findet, und die Liebe zum Ruhm nicht ausschliessen." Wie Rousseau das versteht, zeigt sich in seinen Considérations sur la Pologne, * wo er nicht eingebildete, sondern wirkliche Verhältnisse zu besprechen hat. Der

* Das Capitel Education findet sich Abthl. II. S. 489 — 491 meiner „Französ. Chrestomathie." (Stuttgart 1842.)

Emil gleicht so ziemlich der Platonischen Republik, nur mit dem Unterschiede, dass Plato nur den Staat im Auge hat, den Menschen nur als Bürger fasst und nur eine Staatspädagogik gibt, Rousseau dagegen, in einer Zeit des theoretischen und praktischen Atomismus lebend, den Staat ignorirt, den Menschen nur als Particulier, als egoistisch rein auf sich bezogenes Wesen auffasst und somit nur von einer Individualpädagogik eine Vorstellung hat.

Freilich ist es nicht die rechte. Das „Natur-Evangelium der Erziehung," wie Goethe treffend den Emil nennt, ist eben nur das Natur-Evangelium und wir brauchen ein Geistes-Evangelium. Wie aber die Naturreligionen den geistigen Religionen vorausgegangen sind, so war es auch nöthig, dass das von Rousseau vertretene Element einmal für sich hingestellt und mit aller Macht geltend gemacht wurde. Und jedenfalls lernt der Denkende an Rousseau's Irrthümern wohl eben so viel, als an seinen Wahrheiten. Solche Leser endlich, in denen Neigung und Fähigkeit ist, Accidenzen nicht als Substanzen aufzufassen, sondern welche die Accidenz nicht von der Substanz trennen, das Buch nicht vom Autor, solche finden bei Rousseau ganz besonders ihre Rechnung. Rousseau selbst meint zwar in seinen Bekenntnissen, er sei nicht wie wir andern Menschen, er sei eine ganz eigene Gattung; das ist aber nicht wahr, er ist ein Mensch wie wir, nur darum widerspruchsvoller als wir Andern, weil seine Seele nach grösseren Dimensionen gebaut war. R. ist heftig gehasst und heftig geliebt worden; bei einer Natur, wie die seinige, kann das nicht anders sein. Wenn man älter wird, so erleiden unsre Gefühle eine Ermässigung, und wie sich der Gedanke vom einseitigen Dogmatismus losmacht und den Gegensatz in sich aufnimmt, so neigen sich auch die Gefühle dem Zustande zu, den die Psychologen gemischten Affect nennen. Mir ist es mit Rousseau so gegangen: Liebe und Hass haben sich in Mitgefühl aufgelösst. Vielleicht verzeihen mir nur Diejenigen meine Betrachtungen, welche sich ebenfalls Jahre lang mit Rousseau beschäftigt haben. Die ihn nur vom Hörensagen kennen, wenn sie anders selbst gelebt haben, verstehen mich vielleicht, wenn ich mit einem Worte des Genfer Bürgers schliesse: „Ich unternahm es — sagte er — mit den Menschen über ihre wichtigsten Interessen zu reden. Sie wollten lieber singen hören; darum schrieb ich Noten für sie ab."

Mgr.

Fundamentallehre der Pädagogik, oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft. Von Prof. Dr. *Braubach*, Director der grossh. Realschule zu Giessen. Giessen 1841. Heyer.

Den Lesern der Pädag. Revue ist Princip, Haltung und Standpunkt dieser neuen Schrift des verdienten Verf. bereits bekannt, da der erste Band dieser Zeitschrift S. 236—243 und 331—348 zwei Fragmente daraus vorläufig mitgetheilt hat. Wir begnügen uns daher hier mit einer Anzeige, ohne eine möglicherweise später erfolgende eindringliche Beurtheilung ausschliessen zu wollen.

Der Hr. Verf. setzt voraus — und mit grossem Rechte, — dass die Pädagogik sowohl das Bedürfniss als die Fähigkeit habe, eine strenge Wissenschaft zu werden, bis jetzt sei sie es noch nicht. Das vorliegende Buch soll nun die Grundlage, wenn man will, die Philosophie der Pädagogik geben, die Principien; die Lehre von der Anwendung der Principien ist einem späteren Werke aufbehalten.

Wir geben in der Kürze den Gang an.

Nachdem die Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst charakterisirt worden, wird Natur und Bestimmung des Menschen dargelegt, wobei die Bedürftigkeit der Erziehung und die Fähigkeit dazu hervorgehoben wird. Die Erziehung ist verschiedener Art, eine dieser Arten ist die Erziehung durch Kunst, oder die absichtliche Erziehung, die eine allgemeine und eine besondere ist, nämlich Erziehung zum Menschen und Erziehung zum Bürger. Nun wird nach dem höchsten Grundsatze gesucht; der Hr. Verf. geht die von Andern aufgestellten höchsten Grundsätze: Glückseligkeit, Vollkommenheit, Sittlichkeit, Religiosität durch und findet sie sämmtlich untauglich und widersprechend. Die Abschnitte, in welchen sein eigenes Princip („Erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher") so wie die Anwendung desselben auf den Unterricht auseinandergesetzt ist, hat die Revue mitgetheilt. Der Hr. Verf. fordert eine Wechselwirkung zwischen Erziehung und Unterricht, so wie zwischen Denken, Fühlen und Wollen, und so begründet er die unterrichtliche Erziehung und den erziehenden Unterricht." Nachdem dann von der Wechselwirkung des Materiellen und Formellen in Erziehung und Unterricht gehandelt ist, bespricht der Verf. die Naturgemässheit der Erziehung und des Unterrichts, dann beider, jedoch eingeschränkte, Allgemeinheit; dann die Forderung des Harmo-

nischen, und darauf die Wirksamkeit der Erziehung. Hierauf wird die Natur der Anlagen, ihre Gleichheit oder Ungleichheit untersucht — der Hr. Verf. behauptet ursprüngliche Gleichheit, hierin Jacotot beistimmend —, dann wird von der objectiven und von der subjectiven Methode gehandelt. Diess — §. 1—75 — ist die erste Abtheilung, welche die „allgemeine Begründung“ enthält.

Als „specielle Begründung“ erhalten wir eine allgemeine Theorie des Gefühls, in welcher der Hr. Verf. sehr richtig das Fundament aller Erziehung und alles Unterrichtes erblickt. Die Disciplin zerfällt in drei Theile: Allgemeine Naturkunde, Bildungskunde, Heilkunde des Gefühls. Leser, welche für psychologische Untersuchungen Sinn haben — und dieser Sinn darf wohl bei jedem Lehrer vorausgesetzt werden —, werden besonders den ersten Abschnitt, die Naturkunde des Gefühls, mit grossem Genusse lesen. Manche Bestimmungen gehören dem Verf. eigenthümlich, so z. B.: „Der Trieb wird Gefühl durch die innere Wahrnehmung.“

Wenn ein denkender Mann, der überdiess wie Hr. B. eine fünfundzwanzigjährige Praxis zur Unterlage seines Denkens hat, uns eine Theorie seiner Kunst gibt, so ist immer Viel daraus zu lernen. Zunächst dürfte diese Fundamentallehre solchen Lesern zu empfehlen sein, die ebenfalls Mancherlei und zwar denkend erfahren haben (man kann sich, wie Harnisch sagt, auch dumm und todt erfahren); Neulinge im Lehren und Erziehen müssen sich, bevor sie rein principielle Schriften mit Vortheil benutzen können, erst in den Besitz eines weitschichtigen Materials setzen. Wünschenswerth wäre es, wenn der Hr. Verf. auch den angewandten Theil ausarbeitete. Für Viele würde er wohl die Vorbereitung zur Lectüre dieser Fundamentallehre. Mgr.

Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule, nach den Grundsätzen des deutschen Schulrechts. Ein Beitrag zur Pastoralklugheit von *Karl Kirsch*, Diakonus, Hospitalprediger und erstem Mädchenlehrer zu Königsbrück. — Als Anhang: Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen. Lpz. Reclam, 1840.

Da ist einmal wieder ein „Geistlicher,“ mit dem sich reden lässt. Hr. K. geht von dem Grundsatze aus, dass die Oberaufsicht über das Schulwesen ein Recht und Ausfluss der Staatsgewalt ist, und dass mit Hebung der Bildung der Schullehrer die Zeit kommen werde, wo der Staat selbständige Kreisschulräthe,

die wissenschaftlich vorgebildet und in der Volksschule selbst praktisch ausgebildet sind, anstellen muss. Für jetzt brächten es noch die Verhältnisse mit sich, dass die Schulaufsicht den Kirchenbehörden und den Ortsgeistlichen fast überall übertragen sei. Für diese Verhältnisse nun ist Hrn. K.'s Schrift berechnet, sie ist eine Volksschulkunde „für einfältige Pfarrherren" und in ihrer Art recht brauchbar und dankenswerth.

Derjenige Theil der Culturpolitik, der die Lehre von der Verwaltung der Schulen darzulegen hat — von welcher die Lehre von der Verwaltung der Volksschulen wieder ein Theil ist —, kann in doppelter Weise bearbeitet werden. Einmal so, dass der Verf. nur die Natur der Sache, nicht aber die bestehenden Gesetze und Verordnungen im Auge hat; dann wieder so, dass der Verf. angibt, was da und dort Rechtens und unter den obwaltenden Umständen zu thun ist. Den letzten Weg hat Hr. K. eingeschlagen und wir müssen vor Allem den grossen Fleiss rühmen, mit denen er die gesetzlichen Bestimmungen mehrerer Staaten zusammengebracht und vergleichend zusammengestellt hat. Möchte der Hr. Verf. das in Aussicht gestellte „allgemeine deutsche Schulrecht" nur recht bald nachfolgen lassen.

Wenn Ref. in die Mittheilung des Positiven den grössten Werth des vorliegenden Buches setzt, so ist diese Werthbestimmung nur eine individuelle; Hr. K. ist weit entfernt, nur eine geordnete Sammlung von Gesetzes- und Verordnungsparagraphen zu geben, er gibt zugleich eine eigene Anweisung zur Beaufsichtigung der Schulen, nur keine auf dem Gedanken der Sache, sondern eine auf den bestehenden Verordnungen beruhende und in ihrem Geiste gedachte Anweisung. Damit ist gesagt, dass man nicht eigentlich Ideen, überhaupt nichts Reformatorisches in dem Buche zu suchen hat, wie denn der Hr. Verf. „die grosse Zahl der Lehrbücher der Pädagogik nicht vermehren, sondern nur zum tieferen Studium dieser noch immer von manchen Geistlichen zur Ungebühr vernachlässigten Wissenschaft anregen wollte," wesshalb er auch eine reiche Litteratur — besonders was sehr dankenswerth — der Journalartikel beigefügt hat.

Die Oekonomie des Buches ist folgende. In der Einleitung gibt der Verf. das Allgemeine über die Schulaufsicht an und unterscheidet dann eine unmittelbare und eine mittelbare Schulaufsicht. Unter jener versteht der Hr. Verf. „das Wirken der Geistlichen in der Schule;" zur „mittelbaren Schulaufsicht"

— ein Ausdruck, der uns übel gewählt scheint — rechnet der Hr. Verf. „Alles, was der Geistliche, theils zufolge seiner amtlichen Verhältnisse überhaupt, theils in seiner besondern Stellung, durch seinen Einfluss auf Andre, also ausserhalb der Schule für die Schule thun kann."

Die unmittelbare Schulaufsicht besteht dann I. in der Aufsicht über das Innere der Schule, und zwar 1. über den Unterricht (Lehrplan, Lehrgegenstände, was hat der Inspector bei jedem einzelnen Lehrgegenstande besonders zu beachten: Lesen, Schreiben u. s. w., Lehrform, Lehrmittel: Handbücher des Lehrers, Schulbücher, Inventar u. s. w.); 2. über die Schulzucht, zu welcher der Hr. Verf. auch die Aufsicht über die physische, die ästhetische und die sittlich-religiöse Erziehung rechnet (Gebrauch der Bibel, Andachtsübungen u. s. w.). — Das II. Capitel handelt von der Aufsicht über das Aeussere (Schulgebäude, Schulordnung, Schulhaushalt), im III. werden dem Geistlichen über seine Schulbesuche Regeln gegeben.

Im zweiten Theile (Mittelbare Schulaufsicht) wird I. die Stellung des Geistlichen zum Schullehrer, II. zu den Kindern, III. zu den Eltern, IV. zu den übrigen Aufsichtsbehörden besprochen.

Wie seltsam es uns Andern, die wir nicht Pfarrer sind, nun auch vorkommen mag, dass die Lehre von der Local-Inspection über die Volksschule mit der „Pastoralklugheit" etwas zu schaffen haben soll, * und wie sehr wir es ungehörig finden müssen, wenn die Local-Schulinspection, werde sie nun durch den Pfarrer oder durch den Bürgermeister geübt, sich auf das Technische des Schulhaltens (Lehrplan, Lehrform, Lehrgegenstände u. s. w.) einzulassen hat: so wäre es doch unbillig, mit dem Hrn. Verf. über diese Dinge rechten zu wollen, indem sein Buch nun einmal für die dermalen an den meisten Orten bestehenden Verhältnisse bestimmt ist und ohne diese Verhältnisse schwerlich entstanden wäre. Jedenfalls wäre vor der Hand schon Viel gewonnen, wenn jeder Pfarrer, der eine Schule zu beaufsichtigen hat, Hrn. K.'s Buch zur Hand nehmen und sich daraus über die Natur und den Umfang ihrer Inspectorspflichten ein wenig belehren wollte. Freilich ist es nicht nur die vollkommenste Unkunde des Gegen-

* Viele Landpfarrer sind darauf angewiesen Landwirthschaft zu treiben. Ich wundre mich, dass dieser Umstand nicht bereits ein Buch veranlasst hat: „Anweisung zur rechten Betreibung der Landwirthschaft für Geistliche. Ein Beitrag zur Pastoralklugheit."

standes, was die Schulinspection der Geistlichen in sehr vielen Fällen unnütz, ja schädlich macht, noch viel mehr schadet der theologische Hochmuth, der sich nicht selten auf die empörendste Weise gegen die Schullehrer geberdet, wozu dann noch bei sehr Vielen die vollkommenste Gleichgültigkeit gegen die Schule kommt. Das Stückchen, das Hr. K. S. 215 erzählt, hätten wir indessen doch kaum für möglich gehalten. An vielen Orten nämlich hat der Pfarrer als Local-Inspector zu bestimmen, ob ein Kind aus der Schule entlassen werden darf oder ob es noch bleiben muss. Ein solcher liess sich in der Schule also vernehmen: „Hört, ihr grossen Kinder! wer heuer nicht auf meinem Felde Kartoffeln ausmachen hilft, der darf zu Ostern nicht mit aus der Schule."

Der Anhang gibt den „geistlichen" Amtsbrüdern des Hrn. Verf. ein Modell zu einem Unterrichtsplan. Auch hier schliesst sich Hr. K. durchaus an das Bestehende an, er folgt besonders Denzel und Dinter. Nun liegt es aber in der Natur der Sache, dass auf einem Gebiete wie die Didaktik, das Bestehende, wenn es eine Reihe von Jahren bestanden hat, zu einem Gewesenen wird. Und so wollen wir nicht bergen, dass wir den vorliegenden Lehrplan für theilweise veraltet halten. Als eine Sonderbarkeit führen wir noch an, dass Hr. K. Lesen, Schreiben, Deutsche Sprache, Rechnen, Singen, formale, Religion, Gemeinnützige Kenntnisse und Anschauungsunterricht materiale Lehrgegenstände nennt. Mgr.

Heino Martine, oder Merkwürdige Bildungsgeschichte eines Schulmannes im Hannoverschen, nebst dessen Amts- und Lebenserfahrungen. Nebst vier Beilagen. Hannover 1839, Hahn'sche Hofbuchhandlung.

Die Lebensgeschichte einer innerlich und äusserlich beschränkten Natur, ohne wissenschaftliches Interesse für höher Gebildete, während sie allerdings für ein recht zahlreiches Publikum so interessant als lehrreich sein mag. Eine menschliche Theilnahme spricht das Buch immerhin an. Es ist merkwürdig: lesen wir eine unzulängliche wissenschaftliche oder künstlerische Arbeit, so ärgern wir uns über den Verfasser, es ist als hätte er uns eine persönliche Beleidigung angethan. Macht dagegen ein nicht eben geistreicher Mann, wenn er sonst nur wacker ist, sich selbst zum Gegenstande seiner Darstellung, so fällt uns die kritische Feder aus der Hand, wir fühlen, dass wir es weniger mit einem Buche als mit einem Menschen zu thun haben. Mgr.

Ueber Nacherziehung und Nachschulen, von *K. Preusker*. A. u. d. T.: Ueber Jugendbildung u. s. w. Fünftes (letztes) Heft. Lpz. Hinrichs, 1842.

Es ist recht dankenswerth, dass nicht nur Lehrer und Theologen, sondern auch verständige Geschäftsmänner von Zeit zu Zeit über Erziehung, Unterricht und Schulwesen einmal ihre Meinung sagen. Hr. Rentamtmann Preusker ist vor Vielen dazu berufen. Er hat ein Herz für das Volk, den Kopf auf dem rechten Flecke und gute Augen darin, und dann ist er weder ein Kopfhänger noch ein Philister. So erklärt er sich nicht nur dafür, dass die jungen Leute Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Tanzen und Turnen lernen, auch das Reiten sollte nach ihm — und mit Recht — Jeder lernen, der es vermag, und eben so das Fechten, weil „dem Manne die Waffe in der Hand gebührt." Unsrer Ansicht nach hätte Hr. P. noch etwas weiter gehen sollen: unsre ganze heranwachsende Schuljugend muss nicht nur in Wissenschaften, sondern auch in den Waffen geübt, manoeuvrirfähig gemacht werden, und wäre es auch nur darum, weil das ABC der militärischen Ausbildung — Knaben von 13—17 Jahren eine Lust — eine Langweilerei für Einundzwanzigjährige ist und wenn auch diese Einundzwanzigjährigen Bauernburschen sind.

Ref. kennt die ersten vier Hefte dieser Schrift nicht, indess kann er die Titel mittheilen. In den drei ersten Heften wird die Erziehung im Hause der Eltern besprochen, im vierten das Schulwesen (Volks-, Realschulen, Bewahranstalten u. s. f.) Auch auf eine verwandte Schrift des Hrn. Verf. wollen wir aufmerksam machen, da der Gegenstand wichtig ist und Mancher hier in seinem Kreise nützen kann. Sie heisst: Ueber öffentliche, Vereins- und Privatbibliotheken, so wie andre Sammlungen, Lesezirkel und verwandte Gegenstände, bis jetzt zwei Hefte.

Hr. P. thut sehr wohl, dass er sich mit seinen Ansichten und Vorschlägen im Wesentlichen an die Masse der Gebildeten wendet, an die Eltern, die Lehr- und Dienstherren, die Ortsbehörden, die Schulvorstände, die Gewerb- und Wohlthätigkeitsvereine, weil von diesen in der That zunächst die Hülfe kommen muss. Die rechte Hülfe ist die Selbsthülfe. Indess wäre es zu bedauern, wenn die Gelehrten und die mit der Schulverwaltung betrauten höheren Behörden von dem Buche nicht auch Kenntniss nehmen wollten. Hr. P. muss das heutige Leben in ausgezeichneter Weise kennen, er betrachtet es von allen Seiten und ist unerschöpflich an Verbesserungs-Vorschlägen, die, wie es mir

scheint, meistens bei gutem Willen ausführbar wären und von denen manche längst ausgeführt sein sollten. Bücher, wie sie Hr. P. schreibt, machen ihren Urheber um die Nation verdient.

Mgr.

B. Hand-, Lehr- und Lernbücher.

I.

Hellenica. Die Geschichte Griechenlands bis zum peloponnesischen Kriege nach ihren Hauptmomenten in Auszügen aus griechischen Schriftstellern für mittlere Gymnasialclassen zusammengestellt und mit Anmerkungen erläutert, von Dr. *Friedr. Kraner*, Oberlehrer an der königl. Landesschule zu Meissen. Druck und Verlag von C. E. Klinkicht und Sohn. 1842.

Griechisches Elementarbuch für untere und mittlere Gymnasialclassen. Von *A. F. Gottschick*, Oberlehrer des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin. Zweite Abtheilung. Berlin 1842. Plahn'sche Buchhl. (L. Nitze.) Auch unter dem besondern Titel: Griechisches Lesebuch für untere und mittlere Gymnasialclassen. Von *A. F. Gottschick.*

Es bleibt immer eine schwierige Aufgabe, ein ganz geeignetes Uebungsbuch aufzustellen, welches den Anfänger im Erlernen der griechischen Sprache zu seinem Ziele hinführt, ohne ihn durch grössere oder kleinere ihm ganz unbekannte Partieen der Sprache wandern zu lassen. Benutzt man aber bei dem Unterrichte in untern Classen eines der gebräuchlichen Uebungsbücher, so findet man nur gar zu oft, dass in ihnen bei den Schülern vieles vorausgesetzt wird, was sie nach dem angenommenen, selbst in Ueberschriften angedeuteten Standpunkte ihres Wissens noch nicht kennen können. Die unregelmässigen Verba kommen schon in Sätzen vor, in denen die erste und zweite oder höchstens die dritte Declination eingeübt werden sollen. Hätte man nun für den Unterricht in einer Sprache genug Zeit, könnte man an jedem Tage anfangs eine Stunde der Formenlehre und eine andere dem Lesen widmen, so würden jene Uebelstände gar nichts schaden, wie sie auch früher nichts geschadet haben; es würden die einzelnen unbekannten Erscheinungen einander bald ergänzen, erklären und in das gehörige Licht stellen, ohne dass von aussen auf den Schüler eingewirkt würde. Dieses Verfahren war in einer Zeit möglich, wo leider die Sprachen fast den einzigen Unterrichtsstoff bildeten; jetzt wo im Gegentheil die Unterrichtsgegenstände sich gehäuft haben, und die Sprachen auf eine kleine Stundenzahl beschränkt sind, muss durch die Methode manches bewirkt werden, was früher durch die grössere Stundenzahl von selbst kam. Die Lehrer nun, welche einige Beobachtungsgabe haben, werden während des Unterrichts bald auf die

Mängel der Lehrbücher aufmerksam, suchen sie zu vermeiden und zu verbessern, es erzeugt sich bei ihnen nach und nach das Ideal eines Schulbuches, und erlauben es ihre sonstigen Geschäfte, so legen sie wohl auch Hand an, um jenes Ideal zu verwirklichen. Daher die grosse Anzahl von Uebungsbüchern. Einem ähnlichen Streben verdanken auch die vorliegenden Bücher ihre Entstehung, die zwar beide für das Bedürfniss der unteren und besonders der mittlern Gymnasialclassen bestimmt sind, aber, wie schon der Titel zeigt, in ihrer Einrichtung doch ganz verschieden sind. Herr Gottschick sucht vor Allem das Sprachmaterial zum deutlichen Bewusstsein der Schüler zu bringen, während Hr. Kraner die Sprachen unterordnet und das griechische Volk in seinem Wesen und Sein und in seiner Geschichte dem Schüler vorführt. Wir müssen daher beide Bücher besonders beurtheilen.

Herr G. strebte bei Ausarbeitung seines Buches darnach, dem Schüler eine Form vorzuführen, welche er nach dem bereits Erlernten nicht zu erklären wüsste, und bestimmt dasselbe dazu, dem Schüler möglichst bald die Formen, welche er gelernt hat, in ihrer Anwendung in zusammenhängenden Beispielen zu zeigen. Er führt daher die Schüler nicht erst dann zur Lectüre, wenn sie die Declination des Substantivs, Adjectivs, des Pronomens und das regelmässige Verbum gelernt haben; sondern macht bei seinem Unterrichte, und so auch in diesem Uebungsbuche, drei Curse der Formenlehre. In dem ersten lässt er sogleich nach der Einübung der regelmässigen Substantiva und Adjectiva das Verbum εἰμί nur als Vocabel auswendig lernen und führt dann die Schüler zum Lesen der für diesen Zweck eingerichteten Sätzchen. Sodann geht er in der Grammatik zu dem Verbum purum, die contracta noch ausschliessend, zu der regelmässigen Comparation der Adjectiva in — ος und lässt die Cardinal- und Ordinalzahlen lernen. Der zweite Curs ergänzt den ersten durch die contrahirte und attische zweite, durch die zusammengezogene und anomale dritte Declination, durch die vollständige Comparation der Adjective und die übrigen Zahlwörter. Neu hinzugelernt werden die Verba contracta, impura, liquida und die Pronomina. Der dritte Curs endlich umfasst die Verba in — μι und die sogenannten unregelmässigen.

Wir gestehen, dass dieser Unterrichtsplan sowohl in Rücksicht auf das Nothwendige, als auf das Fortschreiten vom leichter Fasslichen zu dem Schwierigern verständig entworfen ist. Die

Beispiele hat der Hr. Verf. grösstentheils aus mustergültigen Schriftstellern gewählt, aber um sie für den Unterrichtsplan geeignet zu machen, ist nicht selten an ihnen geändert, immer in passender Weise, soweit wir uns an die Originalien erinnerten; Einzelnes hat der Hr. Verf. selbst gebildet und keinen Anstand genommen, gute Beispiele aus andern Lesebüchern, als Gemeingut, in das seinige aufzunehmen. Für die Verba in — μι und die unregelmässigen Zeitwörter sind keine besondern Sätze, sondern Erzählungen und Anekdoten aufgeführt, welche zur Einübung der einen oder andern Form besonders geeignet sind. Diess müssen wir nun tadeln. Der Hr. Verf. wird durch Erfahrung wissen, wie schwer es häufig den Schülern wird, diese Verba genau kennen zu lernen, und wie sie die einzelnen Formen selbst dann nicht leicht erkennen, wenn sie dieselben auch ohne Anstoss hinter einander hersagen können. Er hätte desshalb den Plan seines Unterrichts nicht nur für den ersten und zweiten, sondern auch für den dritten Curs durchführen sollen.

Auffallen muss es, dass in diesen Cursen weder der Präpositionen noch der Syntax gedacht wird, welche man doch bei ganzen Sätzen keiner Sprache entbehren kann. Was die Präpositionen betrifft, so scheint der Hr. Verf. sie als blosse Vocabeln betrachtet und daher in das angehängte zu kurz gehaltene Wörterbuch verwiesen zu haben, welches für 213 Seiten Text nur 57 Seiten füllt. Hat er nun etwa in Rücksicht der Syntax nur Sätze ausgewählt, in welchen die Construction mit der deutschen übereinstimmt? dann könnten wir dem Hrn. Verf. glauben, dass er viele Zeit und Mühe auf das Buch verwendet habe, denn er hätte wirklich eine äusserst schwierige Aufgabe gelöst. Aber das hat Hr. G. nicht gethan; er hilft sich leichter über die Schwierigkeit weg. Er berücksichtigt sie nämlich entweder gar nicht, oder er bringt sie in kurzen Anmerkungen unter dem Texte an, oder er bemerkt bei einzelnen Worten wohl auch im Lexikon, wie sie construirt werden. Während er nun an dem „in vieler Rücksicht trefflichen Uebungsbuche“ von Halm tadelt, dass gleich auf der erste Seite ἐξεῖρεν mit der Erklärung erfand, an dem von Rost bearbeiteten, dass in ihm παρεγένετο mit nöthiger Erklärung vorkommt; finden wir hier schon in der ersten Uebung (S. 2.) freilich auch mit einer Erklärung: ἡ φυγὴ αἰσχρόν. Sogleich in der ersten Uebung (I, II, 24.) steht das Neutrum des Plurals mit dem Verbum im Singular und ἄν mit dem Optativ

zum Ausdruck der gemilderten Behauptung. Es kommen schon die Superlative ἥκιστα und πρῶτος vor, die, zwar beide in dem Wörterbuche erklärt werden, aber wenigstens letzteres nicht genügend; denn es findet sich das Wort (1, III, 14.) in dem Sätzchen: Φίλιππος τὸ μὲν πρῶτον τοῖς Θηβαίοις φίλος ἦν, ἔπειτα δὲ πολέμιος, und in dem Wörterbuche ist unter πρῶτος nur bemerkt „πρῶτον, zu erst, τὸ πρῶτον, das erste Mal.“ Dass τὸ πρῶτον auch adverbial in der Bedeutung zuerst gebraucht werde, muss der Schüler also errathen, oder er wird den Satz nicht verstehen. In demselben Uebungsstücke kommen auch schon die Participia ἐῤῥωμένος und κεχαρισμένος vor. Ersteres steht zwar im Lexikon, ohne dass dabei auf ῥώννυμι verwiesen wäre, aber das zweite, welches auch 2, I, 20. und 2, III, 10. wiederkehrt, fehlt sowohl selbst im Wörterbuche, als auch das Verbum χαρίζομαι. Wie soll sich nun der Schüler helfen? Seite 7, 11. finden wir schon einen hypothetischen Satz: εἰ μὴ Ἀλέξανδρος ἦν, Διογένης ἂν ἦν, mit der Bemerkung: „So sagte Alexander der Grosse in seinem Urtheile über Diogenes.“ Allein damit ist dem Schüler nur wenig gedient, wenn er den Sinn nicht versteht. Die Formen der Wörter sind ihm bekannt, und auch ἄν hat er nachgeschlagen und bringt doch nur heraus: Wenn ich nicht Alexander war, so würde, könnte oder dürfte ich Diogenes sein. In der zweiten Uebung (2, I, 13.) kommt nicht nur das Neutrum des Artikels im Nominativ mit dem Genitiv eines Substantiv (τὰ τῶν μελισσῶν) mit der Bemerkung vor „das Verfahren, vergl. Buttmann Gr. §. 115 Anm. 2;“ nicht nur finden sich fast alle Casus von πᾶς und das Pronomen indefinitum τις, sondern auch schon ein Accusativ cum Infinit. (2, II, 16.) und drei verschiedene Arten des Gebrauchs vom Accusativ, in welchem die griechische Sprache weder mit der deutschen noch latein. übereinstimmt, nämlich 1. Ἥφαιστος τῷ πόδε χωλὸς ἦν (2, II, 5.), ohne Bemerkung; 2. Σωκράτης ἦν πάντα τρόπον ὠφέλιμος τοῖς φίλοις (2, II, 17.), mit der Bemerkung, den Accusativ durch auf zu übersetzen, 3. ἀνδριάντες ἀθλητῶν τῶν Ὀλύμπια καὶ Πύθια νενικηκότων (2, II, 12.), mit der Uebersetzung: der Sieger in den olympischen und pythischen Spielen. Wenn nun auch über die Schwierigkeiten in den beiden letzten Beispielen dem Schüler durch die Anmerkung weggeholfen wird; so steht er doch am ersten rathlos da, und findet auch im Wörterbuche keine Hülfe. In derselben zweiten Uebung (2, III, 20.)

ist nicht nur *οὐδέν* gebraucht, das nach dem Unterrichtsplane noch unbekannt sein soll, wie denn auch Hr. G. noch in spätern Beispielen auf *οὐδείς* verweist, wenn eine Form dieses Wortes vorkommt, sondern es ist eine grammatische Regel angewendet, *χρημάτων ἄπληστος* (2, III, 15.), bei welcher sich der Schüler um so weniger wird helfen können, als das Wort *ἄπληστος* im Wörterbuche fehlt.

Auf der 10, 11 und 12 Seite, auf welchen das Activum des Verbum purum mit Wörtern der ersten und zweiten Declination verbunden ist, finden sich nicht nur die dem Schüler noch unbekannten Formen *οὐδεμία* und *πολλῶν* (wegen welcher er auf *οὐδείς* und *πολύς* verwiesen wird) und die syntaktischen Regeln über die Verba des Beherrschens und Uebertreffens (*βασιλεύειν, τυραννεύειν κρατιστεύειν*) angewendet, über welche das Nöthige im Lexikon steht; nicht nur die Regeln über die Verba des Trennens und Befreiens (*ὁ θάνατος ἀπολύει τοὺς ἀνθρώπους πόνων καὶ κακῶν*), ohne dass der Schüler durch das Wörterbuch unterstützt würde; nicht nur steht der Accusativ zum Ausdruck der Zeit, während welcher etwas geschieht (*ἐτυράννευσε μακρὸν χρόνον*, 2, II, 20.), wo ungefähr die Kenntniss der latein. Sprache helfen kann: sondern es sind schon eigentliche Gräcismen (wie *κίνδυνον κινδυνεύειν*, 2, II, 15 und 21.) angebracht, ohne dass der Schüler über dieselben belehrt würde; es findet sich *παιδεύειν* mit dem doppelten Accusativ, und in dem Wörterbuche ist weder über diese Construction etwas bemerkt, noch auch die Bedeutung unterrichten bei dem Activ aufgeführt, so dass der Schüler bei aller Bekanntschaft mit den Formen doch mit dem Satze nichts anfangen kann; es stehen wiederholt Optative in abhängigen Sätzen (2, I, 11. 19. II, 17.), ohne dass der Schüler darüber etwas erfährt; es kommt *καταδύειν* (2, II, 1 und 12.) in der Bedeutung untergehen vor, und in dem Lexikon fehlt dieselbe; ja es findet sich endlich der Aorist, welcher durch eine Umschreibung mit dem Verbum pflegen übersetzt werden muss, angewendet (I, 20. *τὰς τῶν φαύλων συνηθείας ὀλίγος χρόνος διέλυσεν*), was doch der Schüler nicht begreifen kann, wenn ihm nicht die Grundzüge des Gebrauchs vom Aorist entwickelt werden. Wie man weiter fortschreitet, kommen immer mehr syntaktische Regeln in Betracht und in der Formenlehre wird mit gleicher Verletzung der aufgestellten Curse verfahren. Verdienstlich ist es, dass der Hr. Verf. bald kleine Erzählungen, mit mög-

lichster Entfernung des noch nicht Gelernten, einmischt, aber es kommt doch ebenfalls sogleich in der ersten ein Accus. c. Infinit. vor. Das angehängte Wörterbuch ist für diese Uebungen weder an Wörtern, noch in Angabe der Bedeutungen und Constructionen vollständig genug. Der Hr. Verf. sagt, er habe sich genöthigt gesehen, im Wörterbuche die möglichst grösste Raumersparniss zu erzielen, um den Preis des Buchs niedrig zu stellen und dabei doch an dem reichen Lesestoffe nichts zu verkürzen; allein er hat dadurch weder im Interesse des Schülers gehandelt, der sich noch ein Wörterbuch dazu kaufen muss, noch seiner selbst und des Buchhändlers, denn schon wegen dieses Fehlers möchte es schwer sein, das Buch in den Schulen einzuführen. Ja, wenn das Buch Eingang finden sollte, so wird der Schüler, welcher auch bei redlichem Fleisse die syntaktischen Schwierigkeiten, welche das Buch darbietet, nicht überwältigen kann, und sich auch nicht durch einen Wink in dem Wörterbuche oder einer Anmerkung unterstützt sieht, welcher sich quält und seine Mühe nutzlos verschwendet, endlich entweder in seinem erfolglosen Bestreben nachlassen, oder er wird zu fremder, nicht erlaubter Hülfe seine Zuflucht nehmen, um dem Lehrer scheinbar zu genügen; und so kann gar leicht der Fall eintreten, dass durch dieses nicht genau systematisch eingerichtete Schulbuch der Charakter des Schülers verdorben wird.

Wir behaupten also, dass Hr. G. zwar in der Vorrede einen nicht üblen Schematismus für ein elementares Uebungsbuch aufgestellt hat, dass demselben aber leider die vorliegende Schrift gar nicht entspricht. Hr. G. spricht in der Vorrede noch von einer Elementargrammatik, welche mit genauer Berücksichtigung des praktischen Zweckes von ihm für solche Schüler ausgearbeitet worden ist, welche dieses Lesebuch benutzen wollen, allein sie ist uns nicht zu Handen gekommen. Sollten wir sie noch erhalten, und sollte sie in der Methode etwas Eigenthümliches enthalten, was die Verstösse des Uebungsbuchs erklärt, so werden wir sie nachträglich anzeigen.

Herr Kraner wollte dagegen ein Lesebuch geben, in welchem eine möglichst vollständige griech. Geschichte von den ältesten Zeiten bis auf den peloponnesischen Krieg enthalten wäre und durch dasselbe im Geiste des Schülers ein Bild des griech. Volks erzeugen. Da dieses sich nicht durch Auszüge aus einem oder zwei Schriftstellern bewirken liess, so benützte er zwölf

(Apollodoros, Aristoteles, Diodoros, Dionysios v. Halikarnassos, Herodotos, Isokrates, Lysias, Pausanias, Plutarchos, Strabo, Thukydides, Xenophon) über welche S. 254—257 das Nöthige beigebracht ist. Bei der Auswahl von Stellen dieser springt er besonders in dem ersten Buche oft schnell von den Worten des einen auf die eines andern über, aber im Ganzen sind die Stücke gut verbunden, ja zuweilen liest man eines andern Schriftstellers Worte ohne es zu merken. Aber immer ist es nicht gelungen, ergänzende Stellen einzumischen, ohne dadurch den Sinn zu unterbrechen oder die Construction zu stören. So ist es namentlich S. 46, 5 ff., wo zwischen die Worte Diodors eine Stelle Strabos eingesetzt wird, welche bewirkt, dass man nicht gleich weiss, wie man die auf Linie 16, 17 folgende Construction erklären soll. Wäre der Hr. Verf. nicht für seinen Plan voraus eingenommen gewesen, so würde er auch gemerkt haben, dass wirklich sehr oft der Unterschied der Sprache und Darstellung bei den verschiedenen Schriftstellern bedeutender ist, als er versichert. Wie sonderbar wird man oft afficirt, wenn man von einer Stelle aus Strabo und Apollodor zu den Worten des Thukydides, Dionysios oder Aristoteles übergeht! Mag es ganz wahr sein, was Hr. K. versichert, dass er besonders jetzt, wo die moderne Richtung angelegentlich der alten Litteratur als Bildungsmittel entgegenarbeitet, an der Zeit sei, auch das Sein und Wesen der alten Welt, ihre grossen Persönlichkeiten, die Entwickelung und stufenweise Gestaltung der alten Völker zum Bewusstsein der Schüler zu bringen, und diese nicht nur durch den Zauber der Sprache, für den nicht alle ein offenes Ohr haben, zu bilden; so scheint es uns doch, als ob Hr. K., ohne dass er es weiss, von der modernen Richtung ergriffen ist und nicht wider sie, sondern zu ihrem Nutzen arbeitet, indem er das gewährt, was sie fordert: Massen von Kenntnissen auf Kosten der Harmonie des Geistes. Den gesammten Stoff hat der Hr. Verf. in vier Bücher vertheilt. Im ersten behandelt er kurz die Geographie und Ureinwohner, die Einwanderungen aus dem Orient und die althellenischen Einrichtungen und öffentlichen Institute. Das zweite beginnt mit der dorischen Wanderung, schildert die Verfassung Lykurgs und die Geschichte Athens bis zur Verfassung des Kleisthenes. Das dritte stellt die Kämpfe der Griechen gegen die Perser bis zur Schlacht bei Mykale dar und das vierte umfasst die Zeit bis zum Ausbruche des peloponnesischen Krieges.

Die Anmerkungen, welche der Hr. Verf. beizufügen für gut befunden hat, beziehen sich grösstentheils auf die Sachen, und verhältnissmässig nur wenige gehen auf die Sprache. Wir wollen zuerst über die letztern unser Urtheil aussprechen und dabei besonders das erste Buch berücksichtigen, jedoch auch die andern gelegentlich mit beurtheilen. Wir werden uns dabei erinnern müssen, dass die Lesestücke für Mittelclassen, etwa für die dritte zur Lectüre in der Schule, für die zweite zum Privatstudium bestimmt sind. In diesen Classen ist nach dem Hrn. Verf. (S. II.) der Schüler noch ganz in der Arbeit und Mühe des Erlernens befangen, und das Verstehen der Worte an sich nimmt seine ganze Aufmerksamkeit in Anspruch. Hr. Kr. hat nun die grammatischen und sprachlichen Bemerkungen nur da angebracht, wo sie unumgänglich nöthig waren, und verweist dabei auf die Grammatiken von Buttmann, Rost und zuweilen auch auf Matthiä. Nicht selten hat Hr. Kr. die Anmerkungen benutzt, welche die Herausgeber der ganzen Schriftsteller beibrachten, ohne dass er dieses anzeigte, aber auch durch dieses Verfahren hat er wohl schwerlich das Stück aus Thukydides S. 14—22 den Schülern der dritten Classe verständlich gemacht. S. 21, 4 ist bei ὡς ἀπὸ πάσης Ἑλλάδος πεμπόμενοι und 21, 6 über τε, welchem ἐπειδὴ δὲ entspricht, wie an manchen andern Stellen, Göller benutzt. Bei Worterklärungen ist in vielen Stellen geradezu das wiedergegeben, was sich in Passows Lexikon findet, und nur einige Beispiele sind beigefügt. So S. 26 Anm. 6 über νομίζειν, S. 40. Anm. 4 über καλεῖσθαι ἐπί τινος, S. 27 Anm. 1 über die jonische Verbindung von μεχρὶς οὗ mit dem Genitiv, wo nicht nur die Beispiele, sondern selbst die Verweisung auf Hermanns Anmerkungen zum Viger aus Passow genommen und nur beigefügt ist, dass wie sonst der Genitiv, so an der zu erklärenden Stelle πρώην τε καὶ χθές gesetzt sei. Wie der Hr. Verf. hier wohl besser gethan hätte, wenn er geradezu auf Passow verwiesen und dadurch Raum erspart hätte; so hätte er an andern Stellen die Bemerkungen wenigstens zum Theil weglassen können, wie S. 37 Anm. 6. über die von Stallbaum an einer Stelle aufgenommene Lesart; S. 26 ist Anm. 2. der erste Theil nutzlos, weil er nur wiederholt, was deutlich im Texte steht, und der zweite Theil, dass nämlich Plato θεὸς von θέειν ableite, dem Laufe der Gestirne, als der ältesten Gottheiten, wird nur Verwirrung erzeugen. Da der Schüler nicht wissen kann, dass die

Alten überhaupt, und so auch Plato, sehr unglückliche Etymologen waren, so kann er durch den Namen des Philosophen wohl verleitet werden, diese Ableitung für die richtige zu halten, wodurch nicht nur eine falsche Ansicht von der griech. Etymologie begründet, sondern auch der Glaube erzeugt wird, als hätten die Griechen die Sterne verehrt, von denen doch selbst Sonne und Mond in dem alten Cultus sehr untergeordnet waren, und an eine Verehrung der andern Gestirne ist in der ältesten Zeit um so weniger zu denken, als Homer und Hesiodos nur wenige Sternbilder kennen. Durch den Wegfall dieser und ähnlicher Bemerkungen hätte Raum für anderweitige Bemerkungen gewonnen werden sollen, um entweder sprachliche Eigenthümlichkeiten, welche gar nicht berührt sind, zu erklären (wie z. B. S. 18 Linie über *οὔτε — τε οὐκ*, S. 20, 11. über *ἄλλος τε καὶ*, S. 43, 15. *καὶ δὴ καί*), oder berührte Schwierigkeiten näher zu besprechen; so würde z. B. S. 11 Anm. 13. bei der Construction *ἀπὸ ἑξήκοντα σταδίων τῆς πόλεως*, die dadurch nicht erklärt ist, dass gesagt wird, die Präposition stünde statt bei dem Gegenstande, von welchem etwas entfernt ist, bei dem Maasse der Entfernung, wenigstens an den entsprechenden latein. Sprachgebrauch zu erinnern gewesen, welchen Zumpt §. 396. Anm. 1. S. 356 bespricht. S. 35 Anm. 5. genügt die Bemerkung über *τότε* und andere Wörter, welche „des Nachdrucks wegen häufig nach dem Particip eingeschaltet werden“ nicht, da der Schüler wohl schwerlich wird begreifen können, wie durch diese Wörter ein Nachdruck entsteht. Es war dabei auf die ähnliche, nicht erklärte Erscheinung S. 12 Linie 4: *Δευκαλίων τεκτηνάμενος λάρνακα, καὶ τὰ ἐπιτήδεια ἐνθέμενος, εἰς ταύτην εἰσέβη* zu verweisen und zu sagen, dass diese demonstrativen Adverbia und Pronomina das im vorhergehenden Particip u. s. w. ausgesprochene kurz zusammenfassen und bei dem Hauptverbum wiederholen. So ist also *εἰς ταύτην* nicht etwa statt *εἰς αὐτήν* gesetzt, wie der Schüler geneigt sein möchte, es aufzufassen, sondern es ist: in diese, welche in der angeführten Weise zubereitet war. Eine ähnliche Erscheinung ist auch S. 25 Anm. 4., wo nach einem vorausgehenden Relativsatze oder Particip *οὗτος* eingeschoben wird. Da nun dieses *οὗτος* nur den Sinn des Vorausgehenden wiederholt, so wird auch bei *οὗτος* das *δὲ*, welches beim Relativ oder Particip stand, noch einmal gesetzt. S. 48 Anm. 4. ist zwar über *δῆλον δέ. — γάρ* gesprochen, aber der Gebrauch des *γάρ* keines-

wegs erklärt. Es stehen nämlich τὸ δὲ μέγιστον, μέγιστον δὲ τεκμήριον, τὸ δὲ κεφάλαιον, τὸ δε σημεῖον, φανερὸν δὲ, δῆλον δὲ, τὸ δὲ ἔσχατον u. a. mit Weglassung von ἐστί als selbständige Sätze, dasjenige, was eigentlich zu ihnen als Prädikat hinzutreten sollte, wird als Erklärung beigefügt und daher mit γάρ verbunden. S. Wolf zur Leptinea 459, 28. An manchen andern Stellen hätte eine Bemerkung oder Verweisung auf die Grammatik beigefügt werden sollen, wie S. 22, 8. Ἑλλὰς ἐβασιλεύετο über die passive Construction der Verba, welche im Activ mit dem Genitiv verbunden werden; S. 24, 2. hätte zu νόμοις ὀλίγα χρώμενοι und S. 25, 13. zu νομίζουσι ἥρωσι οὐδὲν wegen des adverbialen Gebrauchs von οὐδὲν und ὀλίγα entweder auf die Grammatik, oder besser auf S. 17 Anm. 1. (πλείω χρώμενοι) verwiesen werden sollen. Zuweilen ist der Hr. Verf. in seinen nicht zahlreichen Sprachbemerkungen sogar in Irrthum gerathen. S. 17, 14. Μίνως παλαιότατος ὢν ἀκοῇ ἴσμεν ναυτικὸν ἐκτήσατο ist das Wort παλαιότατος nur auf ναυτικὸν ἐκτησ. bezogen und übersetzt: er war der älteste (erste), der eine Flotte ausrüstete, während es doch auf den Relativsatz hinweist und bedeutet, er war der älteste von denen, von welchen wir gehört haben etc. Bei seiner grossen Abhängigkeit von den Ansichten anderer bringt Hr. Kr. zuweilen an einer Stelle die richtige Erklärung vor, an einer andern ganz ähnlichen aber vergisst er sie. So ist S. 21 Anm. 2. τὰ δέκα ἔτη ἀντεῖχον richtig erklärt die bekannten zehn Jahre, welche der Krieg dauerte; aber S. 12 Anm. 5. verliert er sich bei dem in dem Satze Δευκαλίων αἴρων ἔβαλλε τοὺς λίθους gleich gebrauchten Artikel (die bekannten Steine) in ein mysterioses Dunkel. S. 23 Anm. 5. wird über τὰ κατὰ τὴν πόλιν ἦρχον bemerkt, dass der Accusativ τά nicht von ἦρχον abhängig sein könnte, weil dieses Wort nicht den Accusat. regierte, sondern es wäre der Accusativ der Beziehung. Wie ein sogenannter Accusativ der Beziehung zu erklären ist, ist nach dieser Bemerkung dem Hrn. Verf. eben so wenig deutlich, als die Construction der Neutra der Pronomina und Adjectiva. Da nämlich diese häufig neben Adjectiven, die sonst den Genitiv eines Substantivs regieren, im Accusativ stehen (Xenoph. Cyrop. 3, 3, 9. ἐπιστήμονες ἦσαν τὰ προσήκοντα, Mem. Socr. 3, 6, 13. ἵνα μὴ τοῦτο λάθῃ σέ ποτε ἡ πόλις ἐνδεὴς γενομένη), wie im Lateinischen quod dubito, statt qua de re dubito; so wird auch ἄρχειν mit dem Accusativ des Neutrum vom Artikel verbunden keinen Anstoss

erregen dürfen. Die Uebersetzungen der Stelle, welche der Hr. Verf. noch bespricht, sind beide nicht richtig, denn τὰ κατὰ τὴν πόλιν ἦρχον bedeutet res civitatis oder urbis gubernabant. Nach diesen und andern Proben glauben wir, dass der Hr. Verf. die Schwierigkeiten der griech. Sprache noch nicht genau erforscht hat, und dieses möchte wohl auch der Grund davon sein, warum er in so geringer Anzahl selbständige Anmerkungen gibt.

Auf die Sacherklärungen hat der Hr. Verf. unverkennbar einen grossen Fleiss verwendet und namentlich hat er aus der hellen. Alterthumskunde von Wachsmuth und Hermanns Staatsalterthümern grösstentheils die Stellen beigebracht, welche zur Erklärung geeignet sind; ja! wie er anführt, hat er sich sogar versagt, viel besprochene Stoffe selbst zu bearbeiten und hat daher auch die fremden Worte gegeben, wo er Eignes bringen konnte. Bei alledem ist durch diese Anmerkungen der Hr. Verf. mit sich selbst in Widerspruch gerathen, denn er bestimmt das Buch für ein Alter, „wo die Jugend noch nicht geeignet sein möchte, ein Ganzes zu überschauen, weil sie noch ganz in der Arbeit und Mühe des Erlernens befangen ist, und das Verstehen der Worte an sich ihre ganze Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt," und dennoch soll sie in denselben Jahren im Stande sein, so viele Realkenntnisse, wie ihr hier geboten werden, in sich aufzunehmen? Sie soll nicht bloss die Worte und ihre Construction erforschen, nicht bloss den einfachen Sinn derselben, sondern auch die verschiedenen Darstellungen desselben Gegenstandes bei andern Schriftstellern? Sollte dieses nicht schwieriger sein, als ein ganzes mehr oder minder gegliedertes Buch zu überschauen? — Wir wollen über diesen Punkt mit Hrn. Kr. nicht rechten; müssen aber bemerken, dass, wie aus diesem Widerspruche nicht gerade auf grosse Klarheit in pädagogischen Dingen zu schliessen ist, so aus den Anmerkungen hervorgeht, dass dem Hrn. Verf. eine deutliche Anschauung des griech. Alterthums in seiner wahren Wesenheit noch mangelt. Schon der Begriff des Mythus im Gegensatz der ältesten Geschichte ist ihm nicht ganz deutlich, wie wir aus S. IX. schliessen können. Er bemerkt hier, er habe in den Abschnitten über die Urgeschichte die Beweisstellen zusammengefasst und den eigentlichen histor. Grund, nach Ausscheidung alles dessen, was die mythologische Ueberlieferung hinzugethan (die desswegen als Gegensatz gegenüber

gestellt ist), festzustellen und der Jugend einzuprägen gesucht. Allein eine derartige Trennung ist nicht möglich. Wenn der Verf. glaubt, Thukydides habe für sein erstes Buch und andere Geschichtschreiber für ihre Werke über die älteste Geschichte ganz andere Quellen, als wir, benützen können, etwa gar Ueberlieferungen in historischer Form, so irrt er sehr stark. Wie Otfr. Müller in seinen Prolegomenen und andern Werken mehrfach bewiesen hat, abstrahirten sich die Geschichtschreiber auf verschiedene Weise aus dem Mythus einen historischen Stoff, z. B. über die Sitze der Dorier unter Aegimios in Thessalien, über ihre Wanderungen u. s. w. und wir können noch dieselbe Operation vornehmen, welche jene Alten vollführten. Der Mythos schliesst sich auch nicht etwa mit der dorischen Wanderung ab, wie Hr. Kr. S. 55 Anm. 1. andeutet, sondern die Geschichte dieses Zugs, wie wir sie kennen, ist nach Buttmann nur nach episch behandelten Sagen in den Anfängen der wissenschaftlichen Geschichtskunde abgefasst, und fast die ganze Geschichte bis Pisistratos durch wissenschaftliche Speculation aus Sagen und Epopöen, welche wir nicht mehr prüfen können, und aus wenigen Monumenten gezogen. S Otfr. Müllers Proleg. S. 328 und Buttmann über die Minyä und über die Aleuaden. Der Hr. Verf. glaubt nun, dass besonders die Einwanderungen aus dem Orient einflussreich auf Griechenland eingewirkt haben, über welche daher nicht nur der Text S. 25—38 handelt, sondern auch in den Anmerkungen vieles beigebracht wird. Die Stelle bei Thukyd. I, 2. *τὴν Ἀττικὴν ἐκ τοῦ ἐπὶ πλεῖστον ἄνθρωποι ᾤκουν οἱ αὐτοὶ ἀεὶ* (vergl. II, 33.) erklärt er nach dem Vorgange von Wyttenbach und Göller wahrhaft schlau dahin, dass man nur insofern sagen könne Attika, „in welches bekanntlich fremde Stämme einwanderten," habe immer dieselben Bewohner gehabt, als die Urbewohner nicht auswanderten. Wie aber das unfruchtbare Attika die Menschen ernähren konnte, wird nicht erklärt. Die eingewanderten Völker können nun nicht etwa diejenigen sein, welche die att Tetrapolis besetzten, sondern es sind nach Hrn. Kr. eigentliche Fremde, namentlich Kekrops der Aegypter. Dass diese Ansicht aber ganz gegen den attischen Glauben verstösst, beweist Plato Menex. S. 245 D. *οὐ βάρβαροι συνοικοῦσιν ἡμῖν ἀλλ' αὐτοὶ Ἕλληνες, οὐ μιξοβάρβαροι οἰκοῦμεν*, und Hr. Kr. bringt selbst noch auf S. 96 die nöthigen Stellen aus Isokrates und Lysias bei, so dass er nun ganz mit sich und seiner Erklärung in

Widerspruch gerathen ist. Diese Sage über die Colonisirung Athens von Aegypten aus hätte Hr. Kr. weglassen sollen, da keiner der ältern Griechen etwas davon weiss, selbst nicht Herodot, welcher doch allenthalben Aegyptisches erblickt S. Voss Antisymbolik I, S. 307. Otfr. Müller Orchom. S. 106. Prolegom. S. 175. Aehnlich ist es mit der phönikischen Colonie unter Kadmos in Theben S. 32, 33. Im böotischen Cultus deutet nichts auf Phönikien, und Onka (Ὄγκα), welche der Hr. Verf. aus den Scholiasten des Euripides als ein phönikisches Wort anführt, ist wohl pelasgisch. Ein Onkos (Ὄγκος), Sohn Apollos, kommt auch in Arkadien vor, dort finden wir eine Stadt Ὄγκειον (Pausan. 8, 25, 4.) und überhaupt ist jene Gegend Arkadiens der böotischen in Rücksicht der Culte und Namen sehr ähnlich. Da, so viel uns bekannt ist, noch niemand auf diesen Umstand aufmerksam gemacht hat, so ergreifen wir diese Gelegenheit, um darauf hinzudeuten. In der Nähe von Ὄγκειεον in Arkadien war die Sage von Ὄγκος, dem Sohne Apollons, es fand sich dort eine Stadt und ein Quell Θέλπουσα (S. Welcker kret. Colonie S. 45), ein Cultus des Poseidon ἵππιος und der Demeter, welche hier das schnelle Ross Arion geboren haben soll. In Böotien war in der Umgegend von Ὄγχεστος (vergl. Ὄγκειον) eine Sage von Ὄγκα, es war dort ein Quell Τιλφοῦσσα und ein Apollon Τιλφούσιος, der Cultus des Poseidon war hier uralt und an seinen Tempel schloss sich eine Amphiktyonie an und alte Spiele im Wagenrennen, so dass Ποσείδων ἵππιος und das Ross Arion hier nur in anderer Gestalt auftritt. Es sind demnach an beiden Orten gleiche Culte und nähme man in Böotien eine phönikische Colonie an, so müsste man wegen des Ὄγκος u. s. w. sie auch nach Arkadien versetzen. Der Name Ὄγκα, und was damit zusammenhängt, ist mit dem griech. ἔγχος (Ὀρχομενος, Ἐρχόμενος) verwandt, nicht phönikisch, denn einige der Spätern verfuhren in Ableitung des Griech. aus orientalischen Sprachen sehr frei, brachten Ὄγκα mit Kanaan in Verbindung, und behaupteten ἑλλοτία heisse auf phönikisch die Jungfrau, und θήβα syrisch die Kuh (S. Welcker a. a. St. S. 64). Wie Welcker nachgewiesen hat, war in Theben keine phönikische, sondern eine kretische Colonie. Das von Hrn. Kr. angeführte Orakel, welches dem Kadmos gegeben worden sein soll, schreiben wir nicht mit Welcker dem Eumelos zu, sondern wir legen seine Entstehung wegen der in demselben öfters wiederkehrenden bukolischen Tetrapodie (V. 1,

4. 6. 8. 10. 17. 18.) in die Zeit des Antimachos von Kolophon. Jedenfalls hätte Hr. Kr. daran erinnern sollen, dass derartige Orakelsprüche grösstentheils aus einer verhältnissmässig sehr späten Zeit sind. Wie wir schon oben ein Beispiel von der Verdrehung des Sinnes hatten, so finden wir ein zweites S. 6, 5. Strabo spricht dort von der Herrschaft der Pelasger in Thessalien und sagt: *Τόν τε Δία τὸν Δωδωναῖον αὐτὸς ὁ ποιητὴς ὀνομάζει Πελασγικόν· Ζεῦ ἄνα Δωδωναῖε Πελασγικέ. Πολλοὶ δὲ καὶ τὰ ἠπειρωτικὰ ἔθνη Πελασγικὰ εἰρήκασιν.* Hr. K. glaubt hier, der Vers Homers solle zum Beweise dienen, dass auch um das Orakel zu Dodona in Epirus Pelasger wohnten. Da jedoch Strabo erst mit den folgenden Worten auf Epirus übergeht, so kann sich diese Stelle nur auf Thessalien beziehen, also auf einen dodonäischen Zeus in Thessalien. S. 9 Anm. 1. und S. 38 meint der Hr. Verf. und seine Gewährsmänner, man habe ein Dodona in Thessalien angenommen. Allein diess ist keine Annahme, denn Dodona steht bei Homer (Iliad. 2, 748) in Verbindung mit dem Peneios und Titaresios, mit Kyphos und den Enianen, welche wir alle in Thessalien zu suchen haben. Es würde auch schon desshalb unpassend sein, an Dodona in Epirus zu denken, welches Homer allerdings auch kennt, weil epirotische Völker vor Troja nicht vorkommen. Wenn Hr. Kr. den pelasgischen Ursprung des dodonäischen Orakels dargethan hätte, so wäre es dann bei der Herodotischen Erzählung über die Stiftung von Aegypten aus seine Pflicht gewesen, das Kindische in dieser Sage nachzuweisen. Bei dem delphischen Orakel (S. 42 Anm. 4. 5.) hat Hr. Kr. von seinen Gewährsmännern die sonderbare Ansicht angenommen, als beruhe Alles auf Betrug. Es wäre doch merkwürdig, wenn bei der Oberaufsicht der Amphiktyonen und dem Wechsel der Priester und Priesterinnen nicht mehr von diesem Betruge bekannt geworden wäre, als was Demosthenes sagt, und das geistreichste Volk des Alterthums sich Jahrhunderte lang hätte täuschen lassen. Auch in andern mythologischen Dingen lässt er sich von seinen Gewährsmännern irre leiten, wie er z. B. S. 22 Anm. 1. nach Hermanns Vorgange behauptet, Zeus wäre dem Schicksal unterworfen gewesen, eine Ansicht, welche zur Genüge von E. R. Lange (Einleitung in das Studium der Mythologie S. 100—137) widerlegt worden ist. Den *Ζεὺς ὕπατος* erklärt Hr. Kr. S. 29, 8. für „den höchsten Vorstand," was wohl *Ζεὺς ὕπατος κρειόντων* sein mag. Sonst ist *Ζεὺς ὕπατος* derselbe mit *Ζεὺς ἄκριος*, den

auf den Höhen der Berge verehrten, und erhielt als solcher auch sein Opfer auf der Akropolis in Athen und bei Glisas in Böotien auf dem Berge Hypatos, wo er einen Tempel und eine Bildsäule hatte (Pausan. I, 26, 6. VIII, 2, 1. IX, 19, 3.)

Was die Bemerkungen über griechische Staatsalterthümer betrifft, so hängt Hr. Kr. ganz von seinen Quellen ab, bringt aus ihnen Gutes und Schlechtes. Nur an einer Stelle (S. 45 Anm. 7.) emancipirt er sich und irrt auf eigne Faust, wenigstens ohne Citat. Er bemerkt nämlich, Pylagoren hätten die Abgeordneten der einzelnen Staaten zu der Amphiktyonie geheissen; doch habe es auch andre, Hieromnemonen, gegeben, deren Namen sich mehr auf religiöse Beschäftigung zu beziehen scheine. In Rücksicht der Pylagoren spricht er ungefähr die Ansicht Hermanns aus (Staatsalterthümer §. 14.), der jedoch etwas andres, was auch nicht richtiger ist, als das von Hrn. Kr. vorgebrachte, über die Hieromnemonen lehrt. Wir haben den wahren Unterschied zwischen den Pylagoren und Hieromnemonen zuerst in Pauly's Realencyclopädie der classischen Alterthumswissenschaft u. d. W. Amphictyonie aufgestellt, doch beharrt Hr. Hermann bei dem von ihm angenommenen, auf gar nichts beruhenden Unterschiede beider Gesandten.

Wenn das Buch von Hrn. Kr. nützlich werden soll, so muss er jedenfalls künftig in der Auswahl der Stücke viel strenger sein, und muss eine bestimmte Ansicht von dem griech. Alterthume gewinnen, damit er nicht von seinen Gewährsmännern wie ein Rohr hin- und hergetrieben werde. Er muss dann eine grosse Anzahl für die Schüler nutzloser Bemerkungen ganz wegstreichen (wie S. 22, 2. über den sklavischen Charakter der Asiaten, S. 33, 3. über Dirke und Kastalia und S. 53, XXXVI. wo nichts vorkommt, was nicht schon im Texte stünde), andere bedeutend abkürzen (wie S. 27, 2. über Homer und Hesiod., S. 34, 13. über die Hochzeit des Kadmos, S. 35, 1. über die Buchstaben, S. 37, 7. über Myrtilos u. s. w.) und wenigstens in Citaten für die Lehrer noch einen grössern Kreis von Werken berücksichtigen. Daneben muss auch der Sache ihr volles Recht widerfahren, und das erklärt werden, was ein Schüler auf dem von H. Kr. berücksichtigten Standpunkte noch nicht wissen kann. Eine genaue Correctur wird ebenfalls nöthig sein, denn es kommen noch viele von dem Hrn. Verf. nicht bemerkte Druckfehler vor, wie S. 5 Anm. IV. muss es heissen Strabo V. Die Stelle steht in der Tauchnitzer

Ausgabe V, c. 2. S. 357. — S. 15 Anm. 6. Scholiast st. Scholast. S. 26. Anm. 2. der ältesten, st. den ältesten. S. 32, 7. ταῖς st. τοῖς. S. 50 Anm. ἠρέθησαν st. ἠρέθησαν u. s. w.

K. M. i. B.

III.

Griechische Heroengeschichten. Von *B. G. Niebuhr* an seinen Sohn erzählt. Hamburg bei Friedrich Perthes. 1842. 46 S. 24 Kr.

Niebuhr als Mythenerzähler! Das scharfe, zersetzende, kritische Talent stellt die griechischen Heroensagen für Kinder dar! — Und doch ist es so. Schon in einem Briefe vom 19. Jenner 1822, an seine Freundin Hensler gerichtet, meldet er, dass er die griechische Mythologie für seinen damals vierjährigen Sohn Marcus bearbeite, und ein Stück dieser Bearbeitung hat sich erhalten. Nicht jeder vierjährige Knabe möchte sich jedoch von diesen Sagen, gesetzt auch, dass sie gut erzählt würden, so angesprochen finden und sie so lebendig auffassen, als der junge Niebuhr, welcher in einem reichen Leben unter der Aufsicht des ausgezeichneten Vaters aufwuchs.

Der Mährchenton ist zum Theil vortrefflich getroffen, besonders in der Erzählung von der Fahrt der Argonauten. Da heisst es vom Anfange: „Es war ein König in Griechenland, der hiess Athamas und seine Frau hiess Nephela; die hatten zwei Kinder, einen Sohn und eine Tochter, die waren sehr gut und hatten sich sehr lieb. Der Sohn hiess Phrixus und die Tochter Helle. Der Vater aber war böse und verstiess seine Frau, die Mutter der guten Kinder, und heirathete eine andere Frau, die hiess Jno und war sehr böse. Die behandelte die armen Kinder sehr schlecht und gab ihnen schlecht zu essen und schlechte Kleider und schlug sie, obgleich sie gut waren, weil sie nach ihrer Mutter weinten. Sie war eine sehr böse Stiefmutter. Zuletzt wollte sie den Knaben Phrixos opfern. Als er aber zum Altare gebracht war, brachte der Gott Hermes einen schönen grossen Widder, der hatte Wolle von Gold und konnte auf den Wolken laufen. Auf diesen Widder mit dem goldnen Vliess setzte Hermes Phrixus und auch seine Schwester Helle und sagte ihnen, sie sollten nach dem Lande Kolchis durch die Luft gehen. Der Widder aber wusste den Weg. Die Kinder mussten sich mit einer Hand am Horn festhalten, und den andern Arm schlugen sie eines um des andern Leib: aber Helle liess den Bruder los und fiel herunter in die See. Phrixus weinte sehr, weil seine

gute Schwester todt war, ritt aber immer fort und kam nach Kolchis u. s. w.“

Allenthalben sind Beziehungen eingestreut, welche den Knaben bekannt sind; an Spaziergänge in Albano, und an die Kunstsäle Roms wird er erinnert, und manche Beschreibung ist doch wieder so eigenthümlich populär kindlich gehalten, dass sie jedem Knaben verständlich ist und ihn erfreuen muss, wie S. 6.: „Da ward denn ein Tag bestimmt, an dem Jason die Stiere anspannen und die Zähne säen sollte; und früh am Morgen, ehe die Sonne aufging, kam der König Aeetes mit seiner Tochter und seinen Ministern, Kammerherrn und Hofleuten und setzte sich auf seinen Thron bei dem Platz, wo Jason pflügen sollte, und die andern setzten sich auf Bänke, wie im Corso bei dem Pferderennen, und alle Leute aus der Stadt kamen heraus, um zu sehen, wie es geschehen würde, und die Jungen kletterten auf die Bäume um besser sehen zu können.“ Oder S. 7: „Da nahm er den Stieren das Joch ab und liess sie los; die Stiere waren so bange, dass sie wegliefen, wie eine Katze, die Schläge bekommen hat, und so liefen sie ohne sich umzusehen auf die Berge.“

In der zweiten Mythe, der Geschichte des Hercules, ist zwar weniger kindlich erzählt und weniger ausgemalt, aber es tritt dagegen eine moralische Färbung hervor, die oft recht gut angebracht ist, wie S. 11: „Hercules war schon als Kind sehr gross und ass viel Braten und Brod, aber gar keine Leckereien. Er lernte lesen und schreiben und reiten und mit der Bige und Quadrige fahrenund mit dem Bogen schiessen u. s. w. Er war sehr gut, nur hatte er einen Fehler, dass er rasend ward, wenn er böse ward, und dann that er Böses und weinte nachher sehr über das was er gethan hatte, aber es war zu spät und er konnte es nicht wieder gut machen.“ Oder S. 29: „Darüber war Hercules sehr böse, denn wenn er etwas versprach, so hielt er immer sein Wort, und verlangte, dass alle andere es auch thun sollten: aber er bezwang seinen Zorn und ging weg nach Thessalien.“ Auch zur Arbeit ermunternde Stellen kommen, die für dieses Alter vortrefflich gewendet sind, wie auf derselben Seite: „Aber sein Vater wollte nicht, dass er vergnügt leben sollte, ohne die Kräfte zu gebrauchen, die er ihm gegeben hatte, um die Bösen zu bestrafen und denen zu helfen, welchen Unrecht geschah; sondern er sollte es sich sauer werden lassen, so lange er auf der Erde lebte, und sollte seinen Zorn bezwingen, und wenn er das nicht that,

die Strafe dafür tragen, wie er es gethan hatte, als er Eurystheus diente; und wenn er bis zuletzt gut gewesen, so wollte er ihn in den Himmel aufnehmen und ihn reichlich belohnen für alle Mühe, die er auf der Erde ausgestanden.“ Nur an zwei Stellen ist etwas Politisch-Vaterländisches eingestreut, aber doch in ganz eigenthümlicher Weise, nämlich S. 38 sagt er bei dem Heranziehen der Dorer: „Die Könige und Völker im Peloponnesus waren auch nicht einig unter einander: denn die Joner und die Arkadier machten Frieden mit den Herakliden und Dorern und liessen sie durch ihr Land ziehen, und das war sehr dumm und bekam ihnen sehr schlecht,“ und S. 43: „Da führte Tisamenus alle Achäer gegen die Joner und jagte sie aus ihrem Lande und wohnte daselbst mit seinen Achäern. Das war die Strafe dafür, dass die Joner ein fremdes Volk hatten in den Peloponnesus kommen lassen, ohne sich zur Wehre zu setzen.“

Der dritte Abschnitt, die Herakliden und Orestes, ist weniger gut gelungen, weil er sich nicht gut in Mährchenton und Haltung bringen lässt, obgleich alles gethan ist, um ihn für das genannte Alter schmackhaft zu machen. Jedenfalls sind die hier gelieferten Erzählungen nicht nur ein wesentlicher Beitrag zur Charakteristik von Niebuhr, sondern sie sind gewiss auch allen denen erwünscht, welche ihre Kinder neben den Mährchen der Gebrüder Grimm noch mit etwas anderm unterhalten wollen, als mit den saft- und kraftlosen moralischen Erzählungen vom bösen Fritz, fleissigen Lottchen und dergleichen ledernem Zeuge, welches weder das Gemüth noch die Phantasie des Kindes in Anspruch nimmt, sondern nur den gemeinsten hausbackenen Verstand beschäftiget. Wir beeilten die Anzeige dieser eben erst erschienenen Schrift, um das pädagogische Publikum und die Verehrer Niebuhr's baldigst auf dieselbe aufmerksam zu machen.

X.

Griechische Heroengeschichten. Von *B. G. Niebuhr* an seinen Sohn erzählt. Hamburg, bei Fr. Perthes. 1842.

Die Leser von Niebuhr's Briefen wissen, wie viel sich seine Gedanken mit der Erziehung seiner Kinder beschäftigen, wie oft er sich über den Unterricht äussert, den er seinem Sohne Marcus in ganz eigenthümlicher Weise ertheile. Bd. 2. S. 486 lesen wir in einem Briefe aus Rom an Nicolovius vom 19. Jan. 1822: „Für das Deutsche schreibe ich ihm Stücke der griechischen Mythologie; zuerst die Geschichte der Argonauten, jetzt bin ich

an Hercules' Geschichte; ich schreibe Alles sehr frei und ausgemalt, so dass es ihm wie Poesie anschaulich ist. Auch liest er mit Jubel, so dass ihn sein Freudenschrei oft am Lesen stört." Diese Aufsätze, die 46 Seiten füllen, hat der Sohn jetzt aus des Vaters Papieren herausgegeben. Es sind die beiden genannten Sagenkreise, die Argonautensage von Athamas beginnend, bis zur Heimkehr des Jason mit der Medea nach Jolkos, und die Sage von Herakles, welche fortgesponnen ist bis zur Eroberung des Peloponnes durch die Dorier und bis auf die Herakliden Eurysthenes und Prokles, die Könige von Sparta. An sich erweckt es Interesse, zu erfahren, wie der tiefsinnige Historiker, dessen Forschungen und Darstellungen bedeutende Kenntnisse auf Seiten des Lesers voraussetzen, es verstanden hat, die antike Sagen- und Heroengeschichte passend für Kinder zu erzählen. Aber es ist auch wirklich die Ausführung vortrefflich gerathen, und ist nicht allein als eine Reliquie von Niebuhr sehr schätzbar, sondern liefert ein Muster, wie dieser Stoff, als Inhalt schon für die Jugend geeignet, durch die Form der Behandlung höchst anregend und bildend für sie gemacht werden kann. Das Kind wird zunächst durch das Wunderbare der Begebenheiten angezogen, und so erzählt Niebuhr seinem Knaben die Sage ganz wie ausgemachte historische Wahrheit, und nirgends erscheint eine Spur von Deutung, dass dieses Sagen oder Mährchen wären, sondern die Erzählung ist auf naiven Glauben berechnet. Demgemäss finden sich auch keine Digressionen, ausser wo es darauf ankam, geographische und topographische Notizen zu geben, welche dann selbst in Gestalt von kleinen Gemälden erscheinen, in kurzen Zügen lebendig hingestellt, und gemeiniglich, wo Dimension oder Form gegeben werden sollte, durch Parallelen aus Gegenden erläutert, die dem Knaben bekannt waren, als aus der Umgegend Roms, aus Tivoli, Frascati, dem Sabinergebirge u. s. w. Der Knabe hatte Abbildungen vieler mythologischen Scenen, er hatte Antiken, Bassirilievi u. s. f. gesehen, und auf solche Anschauungen des Kleinen verweist dann der Vater. So drängt die Darstellung überall zur Anschauung hin, und auf den gleichen Zweck ist auch der Ausdruck berechnet, der durch seine Einfachheit und Naivetät dem Verständnisse des Kindes sich anschmiegt, zugleich aber mit seiner Körnigkeit und Geradheit geeignet ist, lebendige Bilder hervorzurufen. Diese erhalten sich und befestigen sich nur noch besser durch den thatsächlichen Zusammen-

hang, in welchen sie durch die schöne Erzählung gebracht werden. So wird der Stoff vortrefflich gelernt, Anschauungen von Bekanntem knüpfen sich daran, und die Phantasie des Kindes wird beschäftigt durch poetische Nahrung, die so reichlich aus der Masse der Mythen fliesst. Aber der weise und wohlbeobachtende Vater unterliess nicht, auch den ethischen Gehalt, der in der Sage liegt, in Wirksamkeit zu rufen. Es geschieht diess theils mittelbar und verborgener, theils unmittelbar in eingestreuten kurzen directen Urtheilen, z. B. über Eurystheus Feigheit und Wortbrüchigkeit, oder in kurzen Hindeutungen, wie Trotz und Uebermuth, oder wie Falschheit und Unwahrhaftigkeit sich in ihren eigenen Folgen verstricken. Gewiss hat der Vater richtig gesehen, dass es hier an einer noch so wohl gerathenen in schönen Gestalten sich einprägenden Darlegung nicht genügt, dass mit einer bloss objectiven unpartheiischen Erzählung weder der Stoff ausgebeutet, noch dem Bedürfnisse des Kindes entsprochen wird, welches den Drang in sich spürt, über die Handlung ein sittliches Urtheil abzugeben oder zu vernehmen. Dieses Gefühl aufzurichten, diesem Urtheile Direction zu geben und es so früh schon zu stärken, betrachten wir als Niebuhr's wohlbegründete Absicht, und sein Verfahren hierbei verdient nach unserer Meinung in mündlichen und schriftlichen Erzählungen für die Jugend, je nach der Stufe des Alters, an welches dieselbe gerichtet sind, Nachahmung. Viel kann hier freilich verdorben werden durch Breittreten und Moralisiren, aber wie es mit Geschmack und mit Tact geschehen könne, hierfür erscheint uns diese Probe von Niebuhr ein Muster. Schade nur, dass sich seine Arbeit nicht auf einen grössern Umfang von Sagen erstreckt. Es wird darum bald Nachfolger geben, die die Lücke wenigstens materiell zu füllen beflissen sein werden. Mögen diese doch nur, bevor sie sich an die Arbeit machen, Niebuhr's Leistung gründlich studiren und in ihren Geist und Charakter, in ihre Tendenz recht eindringen. Es ist nicht leicht, der warmen Erzählung eines Vaters — und eines solchen Vaters — an seinen Sohn es nachzuthun. Das wird jeder fühlen, der von den vorhandenen Mythologiebüchern für die Jugend eins oder das andre zur Hand nimmt, um es mit Niebuhr zu vergleichen. R. Rauchenstein.

IV.

Geometrie für höhere Volksschulen und Schullehrerseminarien, von *G. W. Straub*, Lehrer an der Bezirksschule zu

Baden im Aargau und Gemeindeschul-Inspector. Mit fünf Figurentafeln. Zürich, bei Höhr und Langbein. 1841.

Es darf wohl mit Recht behauptet werden, dass ein Leitfaden der Geometrie, welcher auf entwickelnde, rationelle Weise seinen Gegenstand behandelt und sich zugleich vollkommen eignet in die Hand des Anfängers gelegt zu werden, bisher gänzlich gemangelt hat. Namentlich war das Bedürfniss einer solchen Schrift in den Schweizercantonen, wo seit zehn Jahren die Volksbildung und das Schulwesen einen Aufschwung erhalten und eine Ausdehnung erlangt, wie noch früher nie, besonders fühlbar. Der Herr Verfasser vorliegender Schrift verdient daher schon unsern Dank für den Entschluss, einem so tiefgefühlten Mangel möglichst zu begegnen, namentlich aber für den Fleiss und für die Art und Weise, wie er der gestellten Aufgabe genügt hat. Eine dem „Zweck der genannten Anstalten entsprechende Auswahl des Stoffes und die Gestalt der Vorführung, auf dass sie den Forderungen der heutigen Unterrichtswissenschaft genüge, waren dabei namentlich ins Auge zu fassen. Des Herrn Verfassers Vorrede drückt sich über letzteres folgendermassen aus: „1. Die Darstellung habe im Allgemeinen den Lernstoff in der Weise vorzuführen, dass er vor dem Geiste des Schülers gut gegliedert aus seiner Wurzel aufwachse: das Lehrverfahren muss also ein genetisches (schaffendes) sein; der Lernstoff darf nicht als ein Fertiges oder Gegebenes vorgekaut werden, damit der Schüler wieder nachkaue. Darin liegt eben der Unterschied zwischen dem Jetzt und dem Einst des mathematischen Unterrichts.“ (Man lese darüber z. B. was Dr. Mager p. 167 bis 193 seines Werkes: „die deutsche Bürgerschule“ sagt.)

Den Unterricht beginnt die Schrift (im Ganzen 180 Seiten stark) mit einer geometrischen Formenlehre als Vorschule (bis Seite 46), in welcher durch gehörig gestellte Fragen und angemessene Zeichnungsaufgaben die geometrischen Begriffe entwickelt und durch Anschauung die Wahrheit der einfachsten Lehrsätze, so weit es im Plan des Werkes liegt, zur Anerkennung gebracht werden. In dem zweiten Theil, der eigentlichen Geometrie, wird das systematische Gebäude von dem bisher gelegten Grund weiter fortgeführt. Nachdem hier in einer Einleitung §. 24 die logischen Kunstwörter, mit welchen man die Sätze bezeichnet, aus denen sich die Geometrie aufbaut, auf eine gemeinfassliche Weise erklärt worden, ist der Gang im Allgemeinen folgender:

Damit der Schüler die Wahrheit des betreffenden Lehrsatzes selbst entdecke, wird auf die zugehörige Figur hingewiesen. An dieser wird der Schüler bei erlangter Uebung in der Anschauung das Uebereinstimmende mit Leichtigkeit auffinden, bei steter Vergegenwärtigung aller bisher vorgeführten Lehrsätze aus den leisesten Andeutungen des Lehrers, welcher Gang zum Ziele eingehalten werden solle, dieses Ziel, die Einsicht in die Wahrheit des Lehrsatzes erreichen, ohne dass er selber recht weiss, wie er dazu gekommen ist. Ein freudiges, lohnendes und aufmunterndes Gefühl aber wird den Knaben überraschen, wenn er unmittelbar nach dem Lehrsatz auch die Folgesätze entdeckt, ihm dadurch das dunkle Gebiet, das vor ihm liegt, wieder auf weite Strecken hin entschleiert wird, wenn er sich das entdeckte Land durch Uebungsbeispiele zum Eigenthum macht, wenn er dabei an die Anwendung erinnert wird, die er einst als Mann von dem Erlernten machen werde. Muthig wird er nun weiter vorwärts schreiten, furchtlos den Thalschaften sich nähern, in denen noch Nacht für ihnen waltet, in der Hoffnung, dass es auch da bald Licht werde. Dieses sind Erfahrungen, die der Verfasser dieser Zeilen in seiner Schule, in welcher er Herrn Straub's Geometrie, mit Bewilligung der Oberbehörde und bald nach ihrem Erscheinen eingeführt, bisher zu machen Gelegenheit hatte. Im Einzelnen ist noch zu bemerken: Ueber Punkt, Winkel, Parallellinien u. s. w. sprechen §§. 25 bis 29. Congruenz oder „Einerleiheit“ der Figuren §. 29 u. flg. Der Kreis wird behandelt in §. 33 u. s. w. Die Aehnlichkeit der Figuren findet ihre Stelle in den §§. 35 bis 40 (S. 85 — 99). Der Flächeninhalt wird besprochen bis §. 43. S. 116. Hierauf folgt der Abschnitt über Richtung gerader Linien zu Ebenen und der Ebenen zu einander §. 43 — 48, bis S. 132. Den Schluss bildet das Capitel: Oberfläche und Inhalt der Körper, S. 132 — 147. Geometrische Aufgaben, bestehend in geometrischen Constructionen, S. 147 — 164. Verwandlungen der Figuren, S. 164, und Theilung der Figuren, S. 171—180 sind eine ergänzende Zugabe des Werkes, die jedem Lehrer höchst wünschenswerth sein müssen.

Unsere Empfehlung unterstützt eine dem Fleiss in Ausarbeitung entsprechende Ausstattung des Buches. Wenn wir demselben allgemeine Anerkennung zuzusichern wagen und allgemeine Einführung in die Schulen wünschen; so können wir nicht umhin, den Lehrer, der es mit seinen Schülern zu benutzen gedenkt, daran zu erinnern, dass dem Menschen die Wissenschaft nicht als ein Gegebenes zur Hand lag, sondern dass sie sich im Laufe der Jahrhunderte aus dem Menschen heraus entwickelt hat, dass eben so dem Schüler die in ihm freilich noch schlafende Wissenschaft, wie dem Stein der Funke, entlockt werden müsse. In diesem Sinne hat Herr Straub geschrieben, in diesem Sinne nur darf sein Werk benutzt werden, Das „Jetzt“ und nicht das „Einst!“

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutschland.

α. Allgemeine deutsche Angelegenheiten.

Universitäten.

Berlin, 18. August. Nach dem so eben erschienenen Lectionsverzeichnisse der hiesigen Universität für das bevorstehende Winterhalbjahr kündigen 148 Docenten zusammen 336 Vorlesungen an, darunter 100 publica. Die philos. Facultät zählt 27 ord., 24 ausserord. Professoren, 23 Privatdocenten und 5 lesende Mitglieder der Akademie. Hr. von Schelling fehlt im Katalog, wird aber doch wohl lesen. — Jakob Grimm wird wieder Institutionen der deutschen Sprache vortragen; Privatdocent Dr. *Cybulski* wird publice über die heutige polnische Poesie lesen und privatim Altslavisch. (Für sonstige moderne Philologie: Französisch, Englisch u. s. w. existiren keine Professoren.) Dem Katalog geht eine Einleitung voraus, in der den Studenten unter anderem empfohlen wird, sich vor Allem in der Freiheit zu bilden. („Ut ante omnia ad libertatem formetis et in libertatem vindicetis animos vestros.")

Berlin. Die Pr. St. Z. schreibt vom 11. Aug. „Es sind seit einiger Zeit in öffentlichen Blättern Mittheilungen über einen von Studirenden der Theologie an der hiesigen Universität begründeten sogenannten Bund des historischen Christus veröffentlicht worden, welche in mehrfacher Hinsicht ungenau genannt werden müssen. Das Sachverhältniss ist Folgendes: Im Anfang des laufenden Semesters suchten einige Studirende der Theologie auf hiesiger Universität, nachdem dieselben zuvor den Rath eines geachteten Lehrers eingeholt und sich dessen Beifalls versichert hatten, bei dem akademischen Senat um die Erlaubniss nach: einen theologisch-wissenschaftlichen Verein zu gründen, dessen Tendenz eine gegenseitige Anregung zum tieferen Eindringen in die Wissenschaft der evangelischen Theologie sein sollte. Näher wurde, als der bestimmtere Ausdruck dessen, was die Mitglieder vereinige, der Glaube an den geschichtlichen Erlöser bezeichnet, ein Glaube, welcher seines guten Grundes gewiss, eben deshalb vor der Speculation nicht zurückscheue, vielmehr derselben ihr ungeschmälertes Recht widerfahren zu lassen, für seinen eigenen Vortheil erachte. Im Uebrigen sollten alle Formen und Gesetze ausser den unwesentlichen Anordnungen, welche sich immer da von selbst ergeben, wo mehrere sich zu einem Zweck verbinden, als überflüssig ausgeschlossen werden, auch der Beitritt jedem Studirenden offen stehen, der sich nur nicht in abgeschlossenem Widerspruch zu der oben angegebenen gemeinschaftlichen Grundlage und wesentlichen Richtung des Vereines befindet. Der akademische Senat erkannte auch die Löblichkeit des ausgesprochenen Zweckes gern an, ertheilte den Unterzeichnern des Gesuchs das Zeugniss eines untadelhaften Wandels und äusserte sich dahin: dass ein Verein, wie der hier in Rede stehende, nicht unter die Bestimmung des §. 13 des Gesetzes vom 7. Januar 1838 über die Bestrafung unerlaubter Studenten-Verbindungen zu gehören scheine. Indessen nahm derselbe Anstand, die nachgesuchte Erlaubniss zu ertheilen, weil bei dem Zwiespalt, der gegenwärtig in Hinsicht theologischer Ansichten stattfinde, ein solcher Verein unter

anders denkenden Studirenden voraussichtlich die Bildung eines Vereins mit entgegengesetzter Tendenz hervorrufen möchte, dem alsdann die Erlaubniss des Bestehens ebenfalls nicht füglich werde versagt werden können. Der Senat berichtete in diesem Sinne an das vorgesetzte Ministerium und legte die Eingabe der Studirenden zu dessen Entscheidung vor. Letzteres konnte die Ansicht des Senats nur als begründet erachten, dass die Zulässigkeit eines solchen durch kein schriftliches Statut gebundenen, vielmehr völlig freien und formlosen, bloss auf wissenschaftliche Anregung abzweckenden Vereins, bei der erklärten Löblichkeit des Zweckes, nach Massgabe des Bundesbeschlusses vom 14. November 1834 und des Gesetzes vom 7. Januar 1838 in rechtlicher Hinsicht nicht in Frage gezogen werden könne. Dagegen theilte das Ministerium die von dem Senat geäusserten Bedenken über die Consequenzen einer solchen Zulassung nicht. Die ausgesprochene wissenschaftliche Tendenz des Vereins: theologische Fortbildung auf der Grundlage des Glaubens an den geschichtlichen Erlöser, steht in wesentlichem Einklange mit der Bestimmung, welche die evangelisch-theologischen Facultäten an den inländischen Hochschulen in der Behandlung des theologischen Lehrstoffes statutenmässig zu erfüllen haben; man kann daher einem auf gleicher Grundlage stehenden formlosen wissenschaftlichen Verein die Zulassung nicht füglich versagen, ohne eine wohlthätige Freiheit der Erörterung und gegenseitiger Anregung, die sich vollkommen innerhalb der Linie des Gesetzlichen hält, zu verkümmern. Aus diesem in der Natur der Sache begründeten Gesichtspunkt sind auch bereits früher formlose Vereine von ähnlicher Richtung auf den Universitäten Bonn und Halle unbedenklich gestattet worden. Ein Verein von entgegengesetzter Richtung unter den Studirenden würde dagegen eine Abweichung von dem christlichen Glauben, als Grundlage der evangelischen Kirche und Theologie, sein, mithin eine Tendenz verfolgen, die mit der Bestimmung der evangelisch-theologischen Facultäten und der durch sie zu fördernden Wissenschaft in Widerspruch träte, und der daher in keinem Falle nachgesehen werden dürfte. Das Ministerium hat daher den Senat ermächtigt, den Unterzeichnern des Gesuchs zu eröffnen, dass ihrem Verein kein Hinderniss im Wege stehe, wofern derselbe mit Sorgfalt darauf bedacht sei, bloss den ausgesprochenen löblichen Zweck wissenschaftlicher Weiterbildung zu verfolgen und seinerseits allem verwerflichen Parteiwesen fern zu bleiben. In letzterer Hinsicht ist übrigens der akademischen Behörde noch eine ganz besondere Aufmerksamkeit auf die Bestrebungen des Vereins anempfohlen worden."

Wenn der deutsche Liberalismus nicht so gänzlich albern und die Aufklärung nicht so gar langsam von Begriffen wäre, so müsste man es unbegreiflich finden, dass Stimmen laut geworden sind, das Ministerium möge diesen „Bund des historischen Christus" verbieten, wobei sich diese „Freisinnigen" — sehr consequent — auf die bekannten Bundestagsbeschlüsse gegen alle Studentenverbindungen berufen haben. Lasst doch um Gottes willen jedem Menschen seine natürliche Freiheit und arbeitet lieber auf Aufhebung jener Bundestagsbeschlüsse hin. Freilich kann man es auch dem Senate, wenn er überzeugt war, das Ministerium werde einen ähnlichen Bund von rationalistischen Studiosen der Theologie nicht dulden, nicht übelnehmen, wenn er seinerseits jenen Bund nicht aufkommen lassen wollte. Die Ansicht des Ministeriums über die Unzulässigkeit andrer theologischen Vereine wird von Vielen dagegen nicht getheilt werden. Es kommt freilich auf die Definition an, welche die Preuss. evangel. Landeskirche über sich selbst gibt. Will diese nicht ein specifisch Neues, will sie nicht bloss eine Fortsetzung der lutherischen oder der reformirten Orthodoxie des Reformationszeitalters sein: dann freilich hat das Ministerialschreiben an den Senat Recht; dann aber stehen auch mehrere Millionen Preussen, die sich bisher bona fide für Evangelische gehalten haben, ausserhalb der Kirche, zunächst wahrscheinlich die meisten Mitglieder des Senats. Wenn man nur stets bedenken wollte, dass si tout le monde a tort, tout le monde a raison. Mit den Pfarrern kann die Altgläubigkeit, falls es ihr

gelingt, die Staatsgewalt mit ihren vielen Mitteln in ihren Dienst zu bringen, allerdings auf eine oder die andere Art mit der Zeit fertig werden; aber mit der durch und durch rationalistischen Majorität der Gebildeten, die sich den alten Glauben auch nicht einmal mehr vorstellig machen, geschweige denn aneignen könnten, mit diesen wird man nicht fertig werden. Welche von beiden religiösen Ansichten die rechte ist, das mag sich am jüngsten Tage zeigen, auf Erden ist es nun einmal nicht in der Art auszumachen, dass alle Theile überzeugt würden; und da es nun thatsächlich viele Gemeinden in Deutschland gibt, in denen ein „orthodoxer" Prediger das bedauerliche Schicksal des orthodoxen Königsberger Prof. Hävernick haben, d. h. keine Zuhörer finden würde, so thut man wohl, auch für eine convenable Anzahl rationalistischer Theologen zu sorgen. Nicht dass man solche express machen sollte: sie machen sich von selbst, es liegt, glaub' ich, in der Luft. Auch sollte man sich hüten, orthodoxe Theologen und fromme Theologen für dasselbe zu halten, oder auch nur bei den sogenannten Orthodoxen in der Regel eher fromme Gesinnung vorauszusetzen als bei den Rationalisten. Abgesehen davon, dass darin eine Impertinenz liegt, so liegt auch ein sehr gefährlicher Irrthum darin, wie Jeder weiss, der das Leben kennt. So roh es ist, wenn der „aufgeklärte" Janhagel in Jedem, den dieses Volk einen Pietisten schilt, nur einen Heuchler sieht, eben so unchristlich, ja ungeschickt ist es, den Rationalisten als solchen die Frömmigkeit abzusprechen. Man könnte über ein solches Vorurtheil lächeln, wenn es nicht fortwährend viel Unheil in unserm Culturleben anzurichten vermöchte. Man hat viel von Toleranz geredet, man sollte endlich einmal tolerant handeln. Ueberdiess wird man an Menschenköpfen nicht etwa das Kunststück fertig bringen zu können glauben, das Carl V. nicht einmal bei seinen Uhren gelang. — Wie man hört, soll der Jesubund zwischen dem Ministerium und dem Senat einen nicht ganz angenehmen Schriftenwechsel hervorgerufen haben, der Hr. Minister habe das Benehmen des Senats befremdlich gefunden, und dieser beschwere sich, dass es in der St. Z. heisse, er, der Senat, habe die Löblichkeit des Bundes anerkannt.

Berlin, 10. August. Vorgestern Abend brachte eine grosse Anzahl von Studenten dem Professor *Marheineke* eine Nachtmusik, wobei sie ihm durch eine Deputation ihren Dank für die ernsten, würdigen und zeitgemässen Bestrebungen ausdrücken liessen, mit welchen er sie auf die schwierige Bahn der theologisch-christlichen Wissenschaft zu leiten bemüht sei. Es fanden sich nicht nur viele Studenten der andern Facultäten, sondern auch ältere Männer, welche dem Gange der Wissenschaft nachgehen, zu dieser Feierlichkeit ein. Zugleich ward dem Prof. Marheineke ein Ehrenbecher mit folgender Inschrift überreicht:

„Nur eins ist werth, das halt ich fest,
Und will es nicht verlieren,
„Das ist mein christlicher Protest,
Mein christlich Protestiren."" *

Marheineke erschien darauf unter den versammelten Studenten und hielt eine Anrede an dieselben. (L. A. Z.)

Berlin, 17. Juli. Von der Königsberger Universität ist, wie man hört, eine sehr kühne Denkschrift ausgegangen, welche den gegenwärtigen Zustand der Wissenschaften in Preussen ausführlich erörtert, und in sehr scharfer Weise die Unmöglichkeit darthut, Rückschritte auf den Bahnen des Geistes zu machen, der so gewaltig überall nach Vorwärts drängt. Diese Denkschrift versteckt sich unter ein Gutachten über einen Privatdocenten, der gern Professor werden möchte, und soll von einem der befähigsten Gelehrten, dem Dr. *Sachs*, herrühren. Der Minister hat die Schrift der hiesigen Universität übergeben, zur abermaligen Begutachtung, ob die zahlreich darin hervorgehobenen Mängel und Unvollkommenheiten, namentlich im Medicinalwesen, wirklich vorhanden sind.

---

* Diese *Herwegh*'schen Verse hätten sich auch wohl nicht träumen lassen, noch einmal so benutzt zu werden. D. H.

Königsberg, Aug. Der bekannte Prof. *Hävernick* hat in diesem Semester auch nicht Einen Zuhörer gehabt.

Breslau, 8. Juli. Heute war, nach mehrjähriger Pause, den Studirenden der grosse Commers in Zobten am Berge gleichen Namens, dem ein Maskenzug derselben durch unsere Hauptstrassen vorangeht, endlich wieder erlaubt worden. Man sah in diesem Zuge einen Ochsenwagen mit dem „deutschen Michel" in seiner vielfarbigen gestückten Kleidung, er sass auf seinem Wiegenpferde eingenickt. Wachte er auf und griff nach dem Bierkruge, um sich durch einen frischen Trunk zu erquicken, so ward er gleich mit der Ruthe von seinen ihn umgebenden Erziehern in Frack, Uniform und Kammerherrengala zurechtgewiesen. Ein Kosak geleitete den Wagen. Ein langer Rüstwagen war vorn und hinten mit einem Katheder geziert. Den vordern Stuhl mit der Ueberschrift „Lehrfreiheit" hatte ein mit dem Orden der Freiheitskriege, dem eisernen Kreuze, geschmückter Professor inne, der sich jedoch vergebens mühte, zu seinen gedrängt vor ihm sitzenden Hörern zu sprechen, da ihm der Mund mit einem Schlosse gesperrt war, während der Professor am hinteren Ende des Wagens, trotz der Umschrift „Hörfreiheit," vor leeren Bänken gestikulirte. Ein anderer Wagen enthielt mehrere Herren mit verschiedenartigen wolligen und gehörnten Thierköpfen, die vor einigen Büchern jammernd und abwehrend die Hände rangen und einander auf ein in seinem Käfig wild herumspringendes Eichhörnchen aufmerksam machten und sich vor demselben verneigten. Dann folgten als Ochsen- und Pferdegespann eine mühsam vor dem Auseinanderfallen bewahrte Locomotive mit mehreren angehängten Düngerkarren, dürftig mit Passagieren besetzt, die aber, laut angehängten Zetteln, nebst Kleidung und Gepäck in allen Feuer-Assekuranzen versichert waren. Nebenher liefen bettelnde Strassenjungen. Eine gewisse Reunion ward repräsentirt durch einen Mann in abgetragener Staatsuniform mit einem verdorrten Baum in der Hand, der nur noch an einem Aestchen grünte; ihm zur Seite sass eine Jungfrau in dem Costüm der Bürgerstöchter, von Geldsäcken umgeben. Die harmlosen hiesigen Blätter und Zeitschriften sassen zum Theil mit Brettern vor der Stirn, zum Theil affectirt selbstgefällig in ihren Anzügen von fremden Zeitungen. Mehrere alte halbbärtige Jungfern hatten sich die Ueberschrift erwählt: „Billiger Ausverkauf um zu räumen," und liessen von dem hintenaufstehenden, sehr abgemagerten Amor fleissig ihre Geldsäcke schwingen, während sie selbst Kusshändchen, Seufzer und Liebesblicke austheilten. Die 4 Musikdirectoren, vom Berliner Volkswitz als gehalt-, wirkungs-, tact- und gedankenlos bezeichnet, vertrugen sich recht gut in Einem Wagen. Ernst und Liszt liessen ihre Virtuosität bewundern, inmitten von Geldsäcken und Konzert-Annoncen. Der Letztere war von Damen umlagert und gefolgt. Die Wasserkur, die Zweigutegroschenschnellgaloppfabrication, die Athletinnen, die Moden, die Wettrennen, ja selbst die Sonnenfinsterniss-Beobachter — Alles war da, nur zwei Dinge wurden vermisst, die gerade für Schlesien chrakteristisch gewesen wären: die rothen Rebhühner nämlich und die Runkelrübenzucker-Fabriken. Die zur Hölle fahrende deutsche Poesie, der Verein gegen die Schnürmieder bei Männern und Frauen, ja selbst das auf den Hund gekommene Studentenleben war repräsentirt, und somit ein recht anschauliches humoristisches Bild unserer Zustände, frommen Wünsche und Stimmung gegeben. (A. Z.)

Greifswald, 17. August. Auf unsrer sehr reich dotirten Universität hat die Zahl der Studirenden in der letzten Zeit auffallend abgenommen. So waren im letzten Halbjahre bei der theologischen Facultät nur vierzig, bei der juridischen gar nur sieben Studirende inscribirt. Im Ministerium soll man ernstlich beschäftigt sein, Mittel aufzufinden, um diese Hochschule wieder zu heben. Diess hat begreiflicherweise grosse Schwierigkeiten. Eine Universität kann nicht in der Luft schweben: wie sie selbst Cultur verbreitet, so muss sie sich auch auf ein vorhandenes Culturcapital stützen können. Nun fehlt es zwar auch in Pommern nicht an Intelligenz, aber die Bildung ist doch in diesem sonst so wackern Lande noch kein Bestandtheil

der allgemeinen Atmosphäre geworden. Meklenburg findet sich in gleichem Falle, ist wohl noch mehr zurück, und so kann auch Rostock nicht recht aufkommen — auch die geographische Lage dieser Ostsee-Universitäten ist zu bedenken, — indem aber Meklenburg einen Staat bildet, so nöthigt dieser Umstand die jungen Leute, wenigstens einen Theil ihrer Studien auf der Landesuniversität zu machen, wogegen die Pommern, da Preussen sechs Universitäten hat, ohne Umstände nach Berlin oder nach Bonn gehen können. Indess liessen sich immer Mittel auffinden, um nach Greifswalde Studenten zu ziehen.

Jena, Juni. Die von mehreren Zeitungen verbreitete Nachricht, Hofrath Dahlmann habe den Fortbezug seines ihm durch Subscription gesicherten Göttinger Gehalts abgelehnt, wird von der „A. Z." für reine Erdichtung erklärt. Was die Gerüchte von Dahlmanns Berufung nach Berlin anlangt, so habe man allerdings den Minister genannt, welcher sie betreibe, und auch eine sehr offenherzige und keineswegs ablehnende angebliche Antwort des Königs sich erzählt; weiter aber habe zur Zeit nichts verlautet. Dagegen ist Dahlmann auch von der Universität Bonn kürzlich ohne Erfolg in Vorschlag gebracht worden.

Jena, 16. August. Hier hat „die Hoffnung des Vaterlandes" wieder einmal einen Krawall mit den Handwerksburschen gehabt. Nach einer von einem Studenten ausgegangenen Prügelei mit einem Handwerks-Gesellen versammelten sich die Studirenden am 25. Juli, um den ihnen unbekannten Handwerker ausfindig zu machen, wobei die Herbergen der Schuster und Tischler untersucht und in der erstern einige Fenster eingeworfen wurden. Am folgenden Tage, da indessen der Handwerksgeselle sich von Jena entfernt hatte, entstunden am Abend neue Versammlungen der Studirenden, welche, durch frühere Differenzen mit den Handwerkern aufgeregt, durch die Stadt zogen, mit Steinen die Annäherung der Polizeibeamten verhinderten, und an mehreren Häusern die Fenster einwarfen; jedoch war um 11 Uhr die Ruhe hergestellt. An den Nachrichten von Excessen gegen einen vermeintlichen Hauptmann der Handwerksgesellen durch Bart- und Haarabschneiden, so wie gegen den Universitätsamtmann oder akademische Lehrer, ist kein wahres Wort. Auf Anmahnung der Lehrer zur Ruhe wurde diese sogleich hergestellt. In Folge dieser auf Akademien nicht seltenen Reibung zwischen den ihr Verhältniss zu der Akademie verkennenden Handwerkern und den Studirenden sind gestern, gemäss der strengen Ausführung der akademischen Gesetze, fünf Studenten von der Akademie entfernt und 12 mit viertägigem Carcer und Erstattung alles Schadens bestraft worden.

Wir wollten über diesen Vorfall einige Bemerkungen machen; was wir ungefähr zu sagen hatten, findet sich indessen schon in der Oberdeutschen Zeitung vom 20. August von einem Pariser Correspondenten derselben gesagt. Es heisst dort: „Ich war einst ein flotter Bursche, und aus der Zeit blieb mir eine schwere Sünde auf dem Gewissen. Es ist gerade kein Todtschlag, sondern blos eine „Holzerei" gegen die „Knoten" von Bonn. Damals kam mir das fast natürlich vor, und ich schlug mit zu. Später aber habe ich nie mehr die Stimmung begreifen können, durch die ich mich mit fortreissen liess. Und ich versichere Sie, dass die Briefe der deutschen Blätter aus Jena nöthig waren, um mich zu überzeugen, dass unser Jugendunsinn nicht rein und allein in der Zeit und den dunkeln Zuständen der Restaurationsepoche lag. Diese aufgeblasene Rohheit, die sich dem ehrlichen Handwerksburschen gegenüber für etwas Besseres hält, ist ein Unglück, ein Erbstück der Zeit, wo noch die Studien „adelten." Hat der Bursche ein Recht, auf den Handwerker stolz hinabzusehen, dann hat der Adelige dasselbe Recht gegen den Nichtadeligen, der höhere Beamte gegen den niedern, der Reiche gegen den Armen. In einem Lande, das an seine Würde denkt, an seiner Zukunft baut, auf Freiheit und Grösse hofft, müssen alle Bürger sich gleich achten, und so lange das Gefühl nicht wenigstens die Elite der Jugend durchdrungen hat, ist ein grösseres, würdigeres Volksleben unmöglich. Wahrlich, wenn diese Geschichte in Jena nicht eine Ausnahme auf den deutschen Universitäten ist, dann lasst

die Dombau-Feste bei Seite, und lehrt die Jugend, in jedem ehrlichen Bürger den Gleichberechtigeten, in jedem Arbeiter den durch seine Arbeit selbst Geadelten sehen. Noch grässlicher aber ist es, wenn man nicht erröthet, darüber zu jammern, dass die Polizei in Jena den Handwerkern erlaubt habe, bunte Mützen zu tragen und Kommerse zu halten. Ich habe seit vielen Jahren manchen schönen Unsinn zu uns herüberklingen hören, aber diese Stimmen aus Jena sind doch vor allen diejenigen, die mich am schmerzlichsten berührten, denn Nichts könnte mehr die Furcht rechtfertigen, dass die Regungen der neuen Zeit nur die Oberfläche berührt haben, als diese Nachklänge tausendjährigen Unsinns und Hasses zwischen den rüstigsten Ständen desselben Volkes.

Giessen, Juli. Hofkammerrath Hofmann hieselbst hat sich durch Bekanntmachung von Rissen, Ansichten und einer Beschreibung unsers weltberühmten chemischen Laboratoriums ein Verdienst erworben, welches gewiss überall seine Anerkennung finden wird, wo ähnliche Institute neu gegründet werden sollen. In der That ist er auch dazu veranlasst worden durch die vielfältigen Nachfragen über die Einrichtungen der hiesigen chemischen Anstalt, die in neuester Zeit von Staasbehörden und Privaten immer häufiger gestellt wurden. Hr. Hofmann ist der Erbauer des Laboratoriums, also vor Allen befähigt, die genaueste Auskunft darüber zu geben. Für die früher und jetzt hier arbeitenden jüngern Chemiker ist eine Ansicht vom Innern des Laboratoriums noch besonders interessant, weil darauf viele vom Hrn. v. Trautschold, einem trefflichen Maler aus Düsseldorf, portraitirt sind. Selbst des Laboratoriumdieners umfangreiche Gestalt ist dabei nicht vergessen. Um dieses Institut zu benutzen, sind jetzt 60 Chemiker und Pharmaceuten hier versammelt, darunter 43 Ausländer. Liebig besitzt durch sein Genie eine Anziehungskraft, wie selten einem Einzelnen zu Theil geworden. Aus allen Ländern kommen fort und fort junge Chemisten hier zusammen, Liebig weiht sie ein in die Geheimnisse seiner Kunst, Liebig sendet sie überall hin wieder aus als vollendete Chemiker. Als Director dieser Anstalt kann er allein in dem grossartigsten Styl arbeiten. So werden jetzt die vorzüglichsten thierischen Nahrungsmittel untersucht, eine Untersuchung, die trotz ihrer Umfassung in verhältnissmässig kurzer Zeit vollendet wird, und die theilweise die experimentelle Grundlage abgibt zu der Chemie in ihrer Anwendung auf Physiologie, welche demnächst erscheinen und das physiologische und ärztliche Publikum in grosse Bewegung versetzen wird.

Heidelberg, 3. August. Gestern Abend begab sich der grösste Theil der hiesigen Studenten mit Musik und Fackeln nach dem Hause des Professors *Gervinus*, um dem seit einigen Tagen daselbst weilenden Hofrath *Dahlmann*, als einem der Vorkämpfer freien Lebens und freier Wissenschaft, ihre Verehrung und Huldigung darzubringen. Dahlmann erschien unter den Versammelten und sprach etwa folgende Worte: „Nehmen Sie meinen herzlichsten Dank für Ihre schöne Theilnahme, die sich an das Ereigniss anschliesst, welches vor fünf Jahren den Faden abriss, der meine Thätigkeit mit dem öffentlichen Leben verband, — und noch sehe ich die freundliche Hand nicht, die ihn wieder anknüpfen wird. Viele dunkle Wolken sind seitdem über mein Haupt dahingezogen, aber seien Sie überzeugt, dass weder ich, noch einer meiner Collegen über jenen Schritt jemals Reue empfunden. Wir hatten uns an die Politik nicht herangedrängt, sie kam uns ins Haus gerückt, sie ward uns zur Gewissenssache; es galt keinen Parteikampf, sondern für Recht und Wahrheit mussten wir auftreten. Und so gewiss die leuchtenden Sterne dort oben glänzen und mit ihrem Licht durch den Dunst der Welt dringen, so gewiss wird ein Tag der Gerechtigkeit über die irdischen Dinge hereinbrechen. Ich spreche nicht weiter. Aber behalten Sie mich in gutem Andenken und vergessen Sie einige meiner Worte nicht. Reiche mir Einer von Euch die Hand.“ Ein lautes Vivat erscholl dem Gefeierten; später war ein anderes für Gervinus, ein drittes für alle Sieben ausgebracht. Das Ganze schloss mit dem

Gesange: „Wo Muth und Kraft in deutscher Seele flammen, fehlt nie das blanke Schwert beim Becherklang.“ (Mannh. Abendz.)

Freiburg, 6. August. Eine schöne Sitte hat sich an hiesiger Universität erhalten. Jedem verstorbenen Professor wird nach Umlauf des ersten Jahres nach seinem Tode eine öffentliche Gedächtnissrede, mit einem solennen Gottesdienste verbunden, gehalten. Eine solche Feierlichkeit hatten wir am letztverflossenen Mittwoch; sie galt einem ausgezeichneten Lehrer und Schriftsteller im botanischen Gebiete: *Spenner*. Die Rede wurde von Fromherz gehalten, der darin ein ausgezeichnetes Bild von dem verstorbenen Gelehrten gab, indem er ihn als Mensch, Lehrer und Schriftsteller mit treffender Feder zeichnete, und Jedermann überzeugte sich, dass der im 43. Jahre seines Lebens Dahingegangene eine Notabilität in der botanischen Wissenschaft war, und dass er mitten in seinem kräftigen Wirken und mit Hinterlassung grosser schriftstellerischer Entwürfe, welche die Wissenschaft entschieden bereichert und ihm grossen Ruhm erworben haben würden, von der Welt abtrat. (K. Z.)

Würzburg, 9. August. Hier erregt es Aufsehen — nämlich bei den streng Katholischen, — dass die vom Bischof zu der durch das Jubiläum für die bedrängte spanische Kirche veranlassten Bussprocession eingeladene Universitäts-Corporation diese Einladung abgelehnt hat. Die Majorität des Senats fasste diesen Beschluss.

β. Deutsche Bundesstaaten.

I. Preussen.

(**1. Behörden.**) Berlin, Juli. Der König hat der gräflichen Familie *Stollberg* unlängst einen besonderen Beweis der Gnade dadurch gegeben, dass er die als Staatsgesetz geltende Verfügung, nach welcher kein auf einem ausländischen Gymnasium erzogener Preusse auf preussischen Universitäten studiren kann, ohne ein Abiturienten-Examen vor der Commission abzulegen, für das hannöversche Gymnasium zu Ilfeld aufgehoben hat, wo die Familie Stollberg Stiftungen besitzt und ihre Söhne erziehen lässt. Die zu Ilfeld erzogenen jungen Männer legen daher kein Examen weiter ab, weil, wie als Grund angegeben wird, die Vortrefflichkeit des dortigen Gymnasiums genügende Bürgschaft für ihre Befähigung leiste.

* Posen, 5. Juli. Zu den Hauptklagen der Polen in unserer Provinz gehörte die vielfach ausgesprochene Besorgniss, als strebe unsere Regierung dahin, die polnische Bevölkerung des Grossherzogthums Posen auf consequentem Wege nach und nach zu germanisiren. Besonders trafen diese Beschwerden die höhern wie die Primärschulen, in denen, wie behauptet wurde, durch das Uebergewicht des deutschen Elements das polnische mehr und mehr zurückgedrängt werde. Der König, der seinen Unterthanen polnischer Abkunft zeigen will, wie sehr er ihr Nationalheiligthum, ihre Sprache, achte, hat jetzt eine höchst merkwürdige Instruction für das königliche Provincial-Schulcollegium und die Regierungen der Provinz Posen in Beziehung auf die Anwendung der deutschen und polnischen Sprache in den Unterrichtsanstalten der Provinz erlassen, die heute erschienen ist. Hiernach sollen 1. in allen Landschulen, welche sowohl von Kindern deutscher als polnischer Abkunft in bedeutender Anzahl besucht werden, künftig nur solche Lehrer angestellt werden, welche der deutschen und polnischen Sprache vollkommen mächtig sind, so dass jedes Kind den Unterricht in seiner Muttersprache empfangen kann. In Schulen, welche vorherrschend von polnischen (oder deutschen) Kindern besucht werden, soll die polnische (resp. deutsche) Sprache die Hauptunterrichtssprache sein; in allen Schulen ist sowohl das Polnische als das Deutsche Unterrichtsgegenstand. 2. In den städtischen Schulen ist der Gebrauch der Unterrichtssprache nach der überwiegenden Abstammung und dem Bedürfniss der sie besuchenden Kinder zu bestimmen; auch da sind, so weit möglich, nur solche Lehrer anzustellen, die beider Sprachen mächtig sind. In den obern Classen aller städtischen Schulen muss bei dem hiefür besonders sprechen-

den Bedürfniss des Gewerbe- und Handelsstandes der Unterricht in deutscher Sprache ertheilt und dafür gesorgt werden, dass die Zöglinge bei ihrem Abgange von der Schule sich im Deutschen mündlich und schriftlich geläufig ausdrücken können. 3. An den Schullehrerseminarien sollen von jetzt an ebenfalls nur solche Lehrer angestellt werden, die mit beiden Sprachen vertraut sind. Für die katholischen Seminarien sollen behufs der Heranbildung einer erforderlichen Zahl befähigter Lehrer angemessene Unterstützungsgelder ausgesetzt werden. Mit einem Seminar — dem zu Paradies — soll eine Anstalt für Waisen polnischer Abkunft verbunden werden. 4. Von den Gymnasien der Provinz werden das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Posen, das Gymnasium zu Bromberg und die Realschule zu Meseritz, welche fast nur von Schülern deutscher Abkunft besucht werden, in ihrer bisherigen Verfassung belassen; an dem Marien-Gymnasium (dem katholischen) zu Posen, dem Gymnasium zu Trzemeszno und dem neu zu errichtenden Gymnasium (wahrscheinlich zu Ostrowo), die auch katholisch sind, sollen aber künftig in den vier untern Classen nur solche Lehrer fungiren, die beider Sprachen durchaus kundig sind; den Religionsunterricht erhält jeder Schüler in seiner Muttersprache; in allen übrigen Fächern ist in den vier untern Classen die polnische Sprache die Hauptunterrichtssprache, doch wird neben dieser die deutsche in dem Masse angewendet, dass die Schüler beim Eintritt in die Secunda zu einem leichten und richtigen Verständniss der deutschen Sprache gelangt sein sollen. In den beiden obersten Classen ist die deutsche Hauptunterrichtssprache, doch sollen die griechischen und lateinischen Schriftsteller abwechselnd deutsch und polnisch erklärt werden. Bei der Mathematik, der Physik und dem Unterricht im Französischen kann auch in den beiden obern Classen das Polnische als Unterrichtssprache angewandt werden. Bestimmungen über das Gymnasium zu Lissa und die Kreisschule zu Krotoschin sind noch zu erwarten. So ist der König auch in dieser Beziehung den Wünschen der Polen, so weit irgend möglich, nachgekommen.

Uebrigens war die Gefahr, dass der polnische Bauer deutsch lerne, auch vor diesem Edict nicht so gar gross. Nach dem letzten Jahresbericht der Posener Regierung konnten von 45,282 Kindern polnischer Abkunft, welche die Schulen besuchten, nur 5702 deutsch sprechen; ein Theil verstand das Deutsche ein wenig, die Uebrigen gar nicht. Die Polen der gebildeten Stände haben sich in dem Edict ein für sie keinesweges nützliches Geschenk machen lassen. Wollen sie — und das ist billig — ihre Nationalität erhalten, so müssen sie dafür sorgen, dass die meisten Beamten im Lande Polen sind. Um aber Aemter übernehmen zu können, muss man Studien und Examina gemacht haben, dazu Deutsch verstehen.

Berlin, Juli. Behufs Ableistung der Militärpflicht von Seiten der Studenten an Universitätsorten werden die Regierungsbevollmächtigten aufgefordert, den Universitätsrector anzuweisen, Zeugnisse des Inhalts auszustellen: es stehe der Aufnahme des Studirenden in den Truppentheil in jeder Hinsicht kein Bedenken entgegen. Zur möglichsten Sicherung bei Befolgung der Cabinetsordre vom 10. August 1832, wonach die mit Relegation, Consilium oder Exclusion bestraften Studenten an einem Universitätsorte ihrer Militärpflicht nicht genügen dürfen, hat das Kriegsministerium auf Antrag des Unterrichtsministeriums den in Universitätsstädten garnisonirenden Commandeuren vorgeschrieben, sich vor dem Eintritt eines Studirenden das obgedachte Zeugniss vorlegen zu lassen. Da sich die Universitäten die ihrerseits erkannten Strafen gegenseitig mittheilen müssten, so hätte die Ausstellung eines solchen Attests gar keine Schwierigkeit. — In Gemässheit eines vom Cassationshofe wegen Zulässigkeit der Civilklagen gegen Schullehrer wegen angeblicher Ueberschreitung des Züchtigungsrechts erlassenen Urtels werden die rheinischen Regierungen angewiesen, in vorkommenden Fällen die Schullehrer gegen ungegründete Ansprüche der Aeltern zu schützen, und würde eine Verurtheilung des Lehrers auf die erhobene Civilklage nur dann erfolgen können, „wenn der Lehrer sich einer Verletzung schuldig gemacht und dadurch dem Kinde und dessen Aeltern

einen wirklichen Schaden zugefügt hat.“ — Wegen Beaufsichtigung der Privatlehr-, Schul-, Erziehungs- etc. Anstalten sprechen sich die Minister des Innern und des Unterrichts in einer Circularverfügung an sämmtliche Regierungen und das hiesige Schulcollegium dahin aus: Wegen der Pensionsanstalten für Schüler, die bereits anderweitig Unterricht erhalten, bedarf es keiner besondern Bestimmung, da die Vorsteher der Unterrichtsanstalten, „falls sie den Pensionsanstalten einen nachtheiligen Einfluss auf die Sittlichkeit und Fleiss der Zöglinge beizumessen Ursache finden,“ die Aeltern davon benachrichtigen müssen. Privatlehrer, welche Kinder in ihren Wohnungen in einzelnen Gegenständen unterrichten, müssen, wie alle andern Privatlehrer, dazu um Erlaubniss nachsuchen. Den noch nicht entlassenen Seminaristen kann die Ertheilung des Privatunterrichts nur mit specieller Genehmigung ihres Directors bewilligt werden. Candidaten des höhern Schul- und des Predigtamtes, die ihr Examen noch nicht gemacht, dürfen nur während des ersten Jahres nach ihrem Abgange von der Universität mit besonderer Genehmigung der Behörde als Privatlehrer zugelassen werden. Nachher müssen sie ihre pädagogische Qualification in den Prüfungen dargethan haben. Falls die Prüfung der Privatschulvorsteher und Lehrer bei den bestehenden Prüfungscommissionen Schwierigkeiten finden sollte, so wird gestattet, in einzelnen Fällen die Schulinspectoren, unter Zuziehung eines geeigneten Rectors oder Lehrers einer höhern Schule, damit zu beauftragen, und nach dem günstigen Resultate der Prüfung die Qualification anzuerkennen.

Berlin, August. Wie es heisst, beabsichtigt das Ministerium, Repetitorien der auf den Universitäten gehaltenen Collegien einzuführen. Den Brodstudenten würde das sehr angenehm sein. Auch wird erzählt, es sei eine Verordnung im Werke, nach welcher die Universitätsvorträge in Zukunft nach vorgeschriebenen Compendien zu halten seien. Eine solche Maassregel könnte sehr gut wirken und sehr schädlich, es kommt auf den Sinn an, in dem sie gegeben wird.

(**2. Gelehrtenschulen.**) Aus Preussen vom 31. Juli. Bisher wurde der Religionsunterricht auf den Gymnasien grösstentheils von solchen Lehrern, die bereits in andern Fächern unterrichteten, oder von Geistlichen aus der Stadt besorgt. In neuerer Zeit ist es aber für erspriesslicher gehalten worden, besondere Religionslehrer anzustellen, und es hat sich dadurch den Candidaten der Theologie eine Gelegenheit zur Anstellung bei Gymnasien eröffnet, die sie, bloss auf den Grund ihrer theologischen Kenntnisse, bis dahin nicht gehabt haben. Ein Ministerialrescript verfügt, dass die Candidaten der Theologie, welche sich zur Uebernahme eines höheren Schulamtes melden und schon vor einer theologischen Prüfungs-Commission vorzügliche Kenntnisse in der Religionswissenschaft und der hebräischen Sprache documentirt haben, bei der wissenschaftlichen Prüfungs-Commission von einer abermaligen förmlichen Prüfung entbunden sein sollen und zur Erlangung der facultas docendi in denselben bloss ihre Lehrgabe und Methode durch ein geeignetes Colloquium und eine Probelection an den Tag zu legen haben, wonach ihnen dann die facultas docendi für die untern und mittlern oder auch für die obern Classen in diesen Religionszweigen zuerkannt wird. Sonach befähigen vorzügliche theologische und hebräische Kenntnisse und der Nachweis der Lehrgabe zur Stelle eines Religionslehrers; wünscht ein Candidat der Theologie auch in andern Fächern bei dem Gymnasium zu unterrichten, so bleibt es ihm unbenommen, seine Befähigung dazu vor der wissenschaftlichen Prüfungscommission geltend zu machen, welche ihm die facultas docendi in den betreffenden Fächern ohne Rücksicht auf seine Lehrfähigkeit in der Religion und hebräischen Sprache, nach demselben Masse zu ertheilen oder zu verweigern hat, wie es bei den weltlichen Candidaten in Gemässheit der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen geschieht. (L. A. Z)

Berlin, 17. August. Die L. A. Z. schreibt: Während die hiesige Synode sich eifrig mit Berathungen beschäftigt, um unter Anderem auch den Religionsunterricht auf Gymnasien nutzbarer und eingreifender

zu machen, ist vom Cultusministerium jetzt verordnet worden, dass der Religionsunterricht auf Gymnasien künftighin nur den Händen „frommer" Candidaten anvertraut werde. Im Falle die Schulvorstände wegen dazu tauglicher Männer in Verlegenheit sein sollten, möchten dieselben sich an den hiesigen Predigerhülfsverein wenden, welcher seit einem Jahr unter der Oberleitung des Hrn. von Voss durch den Cultusminister in das Leben gerufen worden ist, und bei einer reichen Auswahl die Mittel besitzt, wodurch eingehenden Ersuchen der Art stets auf das Beste entsprochen werden könne. — Der hiesige Prediger *Pischon*, ein anerkannt freisinniger Mann und Schüler Schleiermachers, hat dem Cultusminister seine Entlassung als Assessor des hiesigen Consistoriums eingereicht.* Wie verlautet, wollen nun noch Mehrere diesem Beispiele folgen, da ihre Ansichten mit der gegenwärtig befolgten Richtung nicht übereinstimmen.

Königsberg, Juni. Der Umstand, dass der hiesige Gymnasialoberlehrer *Witt* die Königsberger Zeitung redigirt, hat in letzter Zeit hier viel zu reden gemacht. Bekanntlich vertritt die Königsberger Zeitung und zwar auf eine sehr geistreiche Weise ein System politischer Ansichten, welches dem Regierungssystem in vielen wesentlichen Punkten schnurstracks entgegensteht. Nun ist es ganz gewiss, dass es in der Staatsregierung Männer gibt, vielleicht ganze Behörden, denen die Königsberger Zeitung unbequem und unangenehm ist, und diess scheint das Gerücht hervorgerufen zu haben, man denke Hrn. Witt im Administrationswege von seiner Stelle zu entlassen. Wahrscheinlich ist das Gerücht vor der Hand nicht; sollte es sich aber bestätigen, so ist man darauf gespannt, wie der Staatsrath (vor den solche Sachen kommen müssen) entscheiden wird.

Hamm, K. Gymn. (Director Dr. *Friedr. Kapp*), Osterprogramm 1842. Die Schule hat 6 Classen, von denen die beiden oberen je zweijährige Curse haben. Folgendes gibt eine Uebersicht des im Schuljahr $18^{41}/_{42}$ Gelehrten (a bedeutet Sommer 1841, b Winter $18^{41}/_{42}$, c das letzte Quartal des Schuljahrs):

A. Sprachen.

I. Lateinische Sprache in 6 Classen.

1. a Taciti Ann. lib. I — II c. 26, b Horatii Carmina lib. I, mit Auswahl 4 St. *Kapp;* Ciceronis Brutus von c. 80 bis zu Ende, dann de oratore lib. I, lateinisch erklärt 2 St. mit 2 St. Stilübungen (Specimina und Extemporalien wöchentlich, freie Arbeit monatlich) 1 St. Grammatik nach Zumpt, *Stern.*

2. Cicero's 4 catilinarische Reden und die Rede pro Annio Milone zur Hälfte mit Memorirübungen und Variationen (meist schriftlich), 3 St.; Syntax nach Zumpt, von §. 76 bis zur Syntaxis ornata, 1 St., Specimina 2 St. *Rempel*; Virgil. Aen. lib. I, II, III, IV und VI, 3 St. *Rempel* und c *Seiling.*

3. Jul. Caes. b. g. Buch I bis c. 34, 2 St. mit 2 St. mündl. und schriftl. Uebungen u. 2 St. Grammatik nach Zumpt, *Stern*; Ovidii Metam. mit Auswahl, mit Berücksichtigung der Prosodie und Metrik, schriftl. Versionen und Memoriren einzelner Pensa, *Stern* und c *Seiling.*

4. Cornelius Nepos, Miltiades — Dion, 3 St.; a Phädrus lib. I und II mit Auswahl, b Jakobs' Anthologie mit Auswahl, 2 St. Grammatik nach Zumpt, Specimina und Extemporalien 3 St. *Tross.*

5. Aus Burchard's latein. Lesebuch v. S. 281—290 und von 296—304 übersetzt und theils contravertirt, theils auswendig gelernt, 3 St.; mündl. und schriftl. Uebungen über die Casuslehre, 2 St.; Grammatik und Auswendiglernen der Stammwörter, 2 St. *Hopf;* aus Burchard's Lesebuch, mythologische Notizen, nebst mündl. Uebungen, 1 St. *Tross.*

6. Declination und Conjugation der regelmässigen Verba, Uebersetzung

---

* Etwa darum, weil Hr. *Hengstenberg* Mitglied desselben geworden ist? Gerade unter solchen Umständen muss man bleiben, nicht aber den Gegnern ohne Kampf das Feld räumen. D. H.

aus dem Lateinischen nach Burchard's Schulgrammatik S. 323—336; ins Lateinische nach Dictaten; 2 St. für Specimina; 2 St. für Grammatik u. 4 St. zum Uebersetzen ins Deutsche, *Viebahn.*

II. Griechische Sprache in 3 Classen.

1. a Sophoclis Ajax statarisch, b Homeri Ilias XIX—XXIV cursorisch, 3 St., *Kapp;* Platon. Laches zweite Hälfte, Euthyphro, Charmides u. Anfang des Menexenus, 2 St. und 1 St. schriftl. Uebungen und Contraversionen zur Einübung der Syntax, *Rempel.*

2. Xenophontis Anabasis 2 St. mit 2 St. mündl. und schriftl. Uebungen, Contraversionen u. Grammatik nach Buttmann, *Stern;* Hom. Ilias lib. X—XIII, 2 St. *Hopf.*

3. 1. Abtheilung; Jacobs' griech. Elementarbuch, Curs. II. S. 124—158 u. Homeri Odyssea lib. IX, v. 100 bis zu Ende, 3 St.; Grammatik, mündl. und schriftl. Uebungen und Auswendiglernen der Stammwörter nach Rost, 2 St. *Hopf;* 2. Abtheilung: Jacobs Curs. I, 3 St.; Grammatik und wöchentliche Exercitien, 2 St. *Tross.*

III. Deutsche Sprache in 6 Classen.

1. Literaturgeschichte nach Koberstein 4te—6te Periode u. Rhetorik nach Richter, 1 St.; Stil (monatlich eine freie Arbeit) mit Uebungen im Declamiren und freien Vortrag, 1 St. *Kapp.*

2. Rhetorik über Dispositionen, Definitionen, Uebergänge, Abwechselung im Ausdrucke, Beschreibungen, Schilderungen und Erzählungen mit praktischen Uebungen, 1 St.; Stilübungen (monatlich eine freie Arbeit), 1 St.; Poetik nach Dieckhoff: Theorie des epischen, lyrischen und dramatischen Gedichts, 1 St., Erklärung von Musterstücken, vorzüglich aus Klopstock's, Schiller's und Göthe's Gedichten. auch von Schiller's Wilh. Tell, abwechselnd mit Declamations- und Vortragsübungen. 1 St. *Rempel.*

3. Grammatik nach Burchard 1 St., Lesen, Erklärung und Vortrag 1 St., Aufsätze halbmonatlich 1 St. *Stern.*

4. Grammatik und Uebungen in kleinen Aufsätzen 2 St.; Deklamiren, mündlicher Vortrag leichter prosaischer Stücke, Lesen (Bremer Lesebuch II) und Erklärung des Gelesenen 2 St. *Tross.*

5. Mündl. und schriftl. Uebungen in der Satzbildung, im Erzählen und Beschreiben, 2 St.; in der Orthographie 1 St.; im Lesen, Erklären und Hersagen 3 St. *Hopf.*

6. Uebungen im Lesen, Erzählen, Declamiren und Satzbilden 6 St. *Viebahn.*

IV. Französische Sprache in 4 Classen.

1. und 2. Schluss der Athalie von Racine, Bruchstücke aus Quinault's Gedichte, Boileau's Sat. IV, Epitre IX und Art. poetique, liv. I et II, Specimina, Sprechübungen, mündliche Uebungen im Uebers. aus dem Deutschen ins Französische u. umgekehrt, 2 St. *Rempel.*

3. Charles XII liv. VII u. VIII, verbunden mit mündlichen und schriftlichen Contraversionen, Einübung der Syntax schriftlich und mündlich, 2 St. *Rempel.*

4. Grammatik nach Hirzel, etymolog. Theil mit Einschluss der unregelmässigen Zeitwörter und wöchentl. schriftl. Uebungen, 2 St.; Numa Pompilius von Florian B. 1 u. 2, 2 St., bis Weihnachten *Tross,* von da an *Seiling.*

V. Hebräische Sprache in 2 Klassen.

1. a einen Theil des Buches Josua, b ausgewählte Psalmen, 2 St. *Tross.*

2. Buch der Richter, Cap. 1—16, nebst Grammatik nach Gesenius, 2 St. *Tross.*

B. Wissenschaften.

I. Philosophische Propädeutik in 1 Classe.

1. Psychologie oder die Wissenschaft vom subjectiven Geist, 2 St. *Kapp.*

II. Religion in 6 Classen.

1) Für die evangelischen Schüler.

1. u. 2. Der christlichen Glaubenslehre 1ster u. 2ter Theil, die Lehre von Gott dem Vater und von Gott dem Sohn, nach Marheineke, 2 St. *Kapp.*

3. u. 4. Grundzüge der christl. Glaubens- u. Sittenlehre nach Luther's Katechismus u. Bibellehre, 2 St. *Stern.*

5. u. 6. Das alte Testament nach Kohlrausch's Geschichten und Lehren der heiligen Schrift, Verse und Bibelsprüche memorirt, 2 St. *Viebahn.*

2) Für die katholischen Schüler:

1. 2. 3. Christliche Sittenlehre; Tugendmittellehre, nach Püllenberg's Religionshandbuche, 2 St. *Lohmann.*

4. 5. 6. Biblische Geschichte; christliche Sittenlehre, nach Batz' Katechismus, 2 St. *Lohmann.*

III. Mathematik in 6 Classen.

1. Arithmetik: a Wiederholung der Arithmetik, 1 St., b. Combinationslehre, Binomischer Lehrsatz 3 St.; Geometrie: a Stereometrie, 3 St., b Wiederholung der Geometrie, 1 St. *Haedenkamp.*

2. Arithmetik: a Wiederholung der Gleichungen, 1 St., b Potenzen, Logarithmen, Progressionen, 3 St.; Geometrie: a Ausmessung der Flächenräume, 3 St., b Wiederholung der Arithmetik, 1. St. *Haedenkamp.*

3. Arithmetik: a Wiederholung des Pensums der Quarta, 1 St., b wissenschaftliche Begründung der 4 Species, Buchstabenrechnung, Gleichungen vom ersten Grade, 3 St.; Geometrie: a Lehre vom Kreise, Aehnlichkeit, 3 St., b Wiederholung der Planimetrie 1 St. *Haedenkamp.*

4. Arithmetik: a Anwendung der 4 Species, 1 St., b Decimalbrüche, Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln, 3 St.; Geometrie: a Linien, Winkel, Congruenz der Dreiecke etc., 3 St., b Wiederholung der Geometrie, 1 St. *Haedenkamp.*

5. Brüche, Lehre von den Proportionen, Regeldetri, umgekehrte Regeldetri, Zinsrechnung, Kettenregel, Gesellschaftsrechnung u. s. w. 4 St. *Viebahn.*

6. Lehre von der Rechnung mit Brüchen, die 4 Species mit mehrfach benannten und gebrochenen Zahlen, nebst leichten Proportionsaufgaben, in Verbindung mit dem Kopfrechnen, 4 St. *Schellewald.*

IV. Naturkunde in 6 Classen.

1. u. 2. a Optik, Wellenlehre, 2 St., b Statik fester, flüssiger und luftförmiger Körper, Bewegungslehre, 2 St. *Haedenkamp.*

3. u. 4. a Gattungs- und Systemkunde, 2 St., b Hauptlehren der Chemie, 2 St. *Haedenkamp.*

5. u. 6. a Beschreibung von Pflanzen und Insekten, 2 St., b Naturgeschichte der Säugethiere, 2 St. *Haedenkamp.*

V. Erdkunde in 4 Classen.

3. Europa speciell, 1 St. *Viebahn.*

4. Deutschland und den preussischen Staat speciell, 2 St. *Viebahn.*

VI. Geschichte in 6 Classen.

1. u. 2. Römische Geschichte, dann allg. Geschichte bis auf Karl d. Gr., verbunden mit Geographie und Culturgeschichte, mündl. u. schriftl. Repetitionen, 3 St. *Rempel.*

3. Deutsche Geschichte von der Völkerwanderung bis incl. Friedrich des Grossen Zeitalter, 2 St. *Stern.*

4. Griechische Geschichte bis zum Jahr 146 v. Chr., nebst Geographie des alten Griechenlands, 2 St. *Hopf.*

5. u. 6. Geographie und deutsche Geschichte bis zur französischen Revolution, nach *E. Kapp's* Leitfaden, 4 St. *Hopf.*

C. Fertigkeiten.

I. Schönschreiben in 3 Classen.

4. 1 St. *Viebahn*, 5. und 6. 2 St. *Schellewald.*

II. Zeichnen in 4 Classen.

3. u. 4. 2 St. *Viebahn*, 5. u. 6. 2. St. *Schellewald.*

III. Singen in 6 Classen.

2., 3. u. 4. je 1 St., 5. 1 St. *Buhlmann*, 6. 2 St. *Schellewald*, mit einer Chorstunde für 1., 2., 3. u. 4. *Buhlmann.*

Das Lehrer-Collegium besteht aus folgenden HH.: Dr. *Friedrich Kapp*,

Director und Ordinarius in Prima. *Friedrich Rempel*, Oberlehrer, Rector und Ordinarius in Secunda. Dr. *Reinhard Stern*, Oberlehrer, Professor und Ordinarius in Tertia. Dr. *Ludwig Tross*, Oberlehrer und Ordinarius in Quarta. Dr. *Hermann Haedenkamp*, ordentlicher Lehrer der Mathematik und Physik. *Jakob Hopf*, Conrector und Ordinarius in Quinta. *Johann Christian Viebahn*, Conrector und Ordinarius in Sexta. — *Heinrich Lohmann*, Kaplan, katholischer Religionslehrer. *Peter Buhlmann*, Gesanglehrer. *August Seiling*, Candidat des höhern Schulamts. *Clemens Schellewald*, Schulamts-Candidat und Lehrer der Vorbereitungsclasse.

Mit dem Gymnasium ist eine unter der persönlichen Leitung des Directors stehende Vorbereitungsclasse für 6—9jährige Knaben verbunden, in der in fünf täglichen Stunden, mit Ausnahme der beiden freien Nachmittage, Elementarunterricht gegeben wird. Frequenz 115, zu Michaelis 6 reife Abiturienten, Bibliothek und Sammlungen wurden vermehrt. Unter den mitgetheilten Verordnungen ist diejenige bemerkenswerth, dass die Stelle des §. 3 der Dienstinstruction für die Gymnasialdirectoren vom 2. Jan. 1827, wornach sich der Director bei der Verweisung eines Schülers des ihm in diesem §. zuerkannten Vorrechtes — bei den Lehrer-Conferenzen auch dann, wenn die Mehrzahl seiner Lehrer mit seiner Ansicht nicht übereinstimmt, dasjenige, was seiner gewissenhaften Ueberzeugung nach, für das Wohl des Ganzen das Bessere ist, festzuhalten — begeben soll, aufgehoben sei. Als wissenschaftliche Abhandlung hat der Director, „wo möglich zu freundlicher Anregung allgemeinerer Debatte," sein amtliches Gutachten über Hrn. Dr. Ruthardt's „Vorschlag und Plan" mitgetheilt. Dasselbe ist vom Standpunkte der Hegel'schen Philosophie aus gefasst." Wir werden es später mittheilen, müssen aber erst einige Monate vergehen lassen, da sich die Revue erst in den letzten drei Heften mit dem Sprachunterrichte und Dr. Ruthardt's Vorschlag beschäftigt hat.

Düsseldorf. Hier † am 22. Juni Dr. *Franz Wüllner*, Director des Gymnasiums, als Sprachforscher geachtet.

(3. H. Bürger(Real)schulen.) Die geh. Registratur des Ministeriums hat das vervollständigte Verzeichniss derjenigen höh. Bürger- und Realschulen veröffentlicht, welche zu Entlassungsprüfungen nach dem Reglement vom 8. März 1832 berechtigt und deren für Prima reife Secundaner (vgl. Päd. Revue IV. S. 279) zum einjährigen freiwilligen Militärdienste zuzulassen sind. Es sind folgende:

I. In der Provinz Preussen.

1) Die höhere Bürgerschule auf der Burg zu Königsberg. 2) Die höhere Bürgerschule im Löbenicht daselbst. 3) Die höhere Bürgerschule in Pillau. 4) Die höhere Bürgerschule in Memel. 5) Die höhere Bürgerschule in Insterburg. 6) Die höhere Bürgerschule in Graudenz. 7) Desgleichen diejenige in Culm. 8) Die Petrischule in Danzig.

Anmerkung. Die Progymnasien zu Rössel und Deutsch-Crone haben diese Berechtigung nur in Beziehung auf die Zulassung ihrer Zöglinge zum einjährigen freiwilligen Militärdienste.

II. In der Provinz Posen.

Die höhere Bürger- und Realschule zu Meseritz.

Anmerkung. Das Progymnasium in Trzemeszno ist in ein vollständiges Gymnasium umgewandelt worden, gehört also nicht mehr hierher.

III. In der Provinz Schlesien.

1) Die höhere Bürgerschule in Breslau. 2) Desgl. in Neisse. 3) Desgl. in Landshut.

IV. In der Provinz Pommern.

1) Die höhere Bürgerschule zu Treptow an der Rega. 2) Die höhere Bürger- und Realschule zu Stolpe.

V. In der Provinz Brandenburg.

1) Die königliche Realschule in Berlin. 2) Die städtische Gewerbeschule daselbst. 3) Die königsstädtische höhere Stadtschule daselbst. 4) Die Dorotheenstädtische Stadtschule daselbst. 5) Die Realclassen bei dem Gymnasium zu Potsdam. 6) Die höhere Stadtschule zu Perleberg. 7) Die

höhere Bürgerschule zu Frankfurt. 8) Desgl. zu Cüstrin. 9) Desgl. zu Lübben. 10) Desgl. zu Landsberg an der Warthe.

Anmerkung. Dem königlichen Gewerbeinstitute in Berlin und den Gärtner-Lehranstalten zu Schöneberg und Potsdam ist diese Berechtigung nur in Beziehung auf die Zulassung ihrer Zöglinge zum einjährigen freiwilligen Militärdienste beigelegt.

VI. In der Provinz Sachsen.

1) Die höhere Gewerb- und Handelsschule in Magdeburg. 2) Die höhere Bürgerschule in Halberstadt. 3) Desgl. in Aschersleben. 4) Die Realschule in den Franke'schen Stiftungen in Halle. 5) Die höhere Bürgerschule in Nordhausen.

VII. In der Provinz Westphalen.

1) Die höhere Bürgerschule in Warendorf. 2) Die mit dem Gymnasium zu Minden verbundenen Realclassen. 3) Die höhere Bürgerschule in Siegen.

VIII. In der Rheinprovinz.

1) Die höh. Bürgerschule in Cöln. 2) Die städtische Realschule in Düsseldorf. 3) Die Stadtschule in Barmen. 4) Desgl. in Crefeld. 5) Die mit dem Gymnasium verbundene Realschule in Duisburg. 6) Die höhere Bürgerschule in Elberfeld. 7) Desgl. in Aachen.

In einer nachträglichen Bemerkung wird an die Circularverfügung über das Lateinische vom 30. Octob. 1841 (Pädag. Revue IV. S. 573—574) noch besonders erinnert.

Berlin, Juli. Es ist auffallend, wie stiefmütterlich die gute Stadt Berlin ihre höh. Bürgerschulen behandelt. Für ihre Gymnasien, deren Frequenz indess nichts desto weniger bedeutend abnimmt, gibt die Stadt jährlich sehr viel Geld aus, dagegen geschieht für die wenigen vorhandenen höh. Stadtschulen fast gar Nichts, obgleich sie so stark besucht sind, dass die Kosten dieser Anstalten durch das Schulgeld ziemlich gedeckt werden. Ganz schlecht sind die Lehrer bezahlt: 650—700 Thaler der Director, 400 Thlr. ein Oberlehrer — das ungefähr ist die Regel. Die Stadt bedürfte in diesem Augenblicke noch wenigstens 2—3 solcher Schulen; indess scheint man darum keine neue zu errichten, weil man die ersten Kosten scheut.

(**1. Volksschulwesen.**) Die Verhältnisse der Lehrer. Schon vor mehreren Jahren versuchte der nun verstorbene Schullehrer *Nehm* in Westphalen für Verbesserung der Lage seiner Berufsgenossen zu wirken; die an sich schon schwierige Angelegenheit stiess, in der Form wie Nehm sie betreiben wollte, überdiess auf Schwierigkeiten seitens der Behörden.* In Schlesien hat der Stadtschullehrer *Wander* in Hirschberg Wünsche für Hebung des Volksschulwesens und verbesserte Lage der Schullehrer ausgesprochen; sein in Leipzig bei Wigand erschienenes letztes Schriftchen („die Volksschule als Staatsanstalt")** scheint ebenfalls bei den Behörden nicht den gewünschten Eindruck gemacht zu haben — eher das Gegentheil. Seit dem neuen Pressedict regt es sich nun im ganzen Staate; von allen Seiten werden Klagen laut. Im Juni war ein Lehrer aus Westphalen in Berlin, um dem Ministerium eine Denkschrift der Lehrer jener Provinz zu überreichen. Rheinpreussische Blätter — und in Rheinpreussen steht es nicht am schlimmsten — bringen vielfache Klagen über Lehrerelend. Die Schullehrer der Provinz Brandenburg beschlossen unter diesen Umständen, diesen Herbst eine allgemeine Versammlung in Berlin zu halten. Seminardirector *Diesterweg* wäre der natürliche Präsident dieser Versammlung gewesen. Obgleich nun das Elend der Schullehrer dem Ministerium in keiner Weise verborgen ist und dieses auch sicherlich alle ihm zu Gebote stehende Mitel anwendet, um zu helfen: so scheint dasselbe es doch bedenklich zu finden, dass die Lehrer endlich auf den ganz natürlichen Gedanken gekommen sind, sich selbst unter sich einmal über die Mittel zu berathen, wie ihre Leiden zu mindern sein möchten, indem der Verein

* Es ist eine kleine Biographie des verstorbenen *Nehm* erschienen, die wir nächstens anzeigen werden.

** Wird ebenfalls nächstens angezeigt.

nämlich untersagt worden ist. Wir haben den Gedanken einen natürlichen genannt, wir hätten ihn auch einen vernünftigen nennen können, obendrein hätte die Ausführung desselben den Behörden selbst nützlich werden, dieselben erleichtern können.

Natürlich muss man es nennen, wenn Standes- oder Berufsgenossen zur Wahrung ihrer gemeinsamen Interessen zusammentreten. Die Industriellen thun das, und suchen auf die Regierungen und auf die öffentliche Meinung zu wirken. Warum nicht auch die Schullehrer?

So vernünftig es aber ist, dass die Industriellen sich über ihre Interessen aussprechen und die Sorge dafür nicht lediglich den Finanz- und Verwaltungsbeamten der Regierungen anheimstellen: so vernünftig ist es auch, dass die Lehrer ihre Interessen selbst berathen. Bei aller — und zwar sehr aufrichtigen — Hochachtung vor der Einsicht z. B. des preussischen Ministeriums und der Provinzial- und Bezirksregierungen wird es doch heutzutage keinem Menschen einfallen zu glauben, diese Behörden hätten die Intelligenz gepachtet, so dass dieselbe sich nur an den grünen Tischen finde. Wenn von Ackerbau, Gewerben und Handel die Rede ist, so thut die gebildetste Staatsdienerschaft wohl die Landwirthe, Fabrikanten und Kaufleute zu hören, und so, meinen wir, könnten auch die Schullehrer einer Provinz der Behörde über die beste Weise ihre Lage und das Schulwesen überhaupt zu verbessern, recht nützliche Rathschläge geben. Vier Augen sehen eben mehr als zwei.

Obendrein wären solche Versammlungen aber auch den Behörden selbst nützlich. Die Voraussetzung, auf welcher der bevormundende Beamtenstaat beruht, ist nicht ganz unrichtig, es ist wahr, dass das Volk und eben so dieser oder jener Stand, dieser oder jener Beruf im Volke nicht immer weiss, was ihm gut ist. Es ist aber nicht minder wahr, dass der gänzlich Bevormundete jedes Unangenehme, das er zu tragen hat, dem Vormunde zur Last legt, auch dann zur Last legt, wenn dieser es nicht entfernen kann. Sicherlich gibt es Tausende unter den preussischen Lehrern aller Classen, welche das Betrübte ihrer Lage geradezu der Staatsregierung aufbürden, welche glauben, diese brauche nur einen Federstrich zu thun, und man sei auf einmal im Schlaraffenlande. Kämen nun die Lehrer zusammen, beriethen sie unter sich, so würde die Discussion bald eine Menge von irrigen Vorstellungen entfernen; es würde sich zeigen, dass sich die gewünschten Verbesserungen nicht ohne Weiteres decretiren lassen, dass dieselben mehr von der Gesinnung des Volkes als von der Regierung ausgehen müssen, dass die Regierung fortwährend das unter den gegebenen Verhältnissen Mögliche zu thun sucht, u. s. w.

In der That, anstatt diese Bestrebungen der Lehrer zu hemmen, sollte die Regierung sie eher befördern und in jeder Provinz alle 2—3 Jahre Generalconferenzen der Schullehrer genehmigen, und zwar Conferenzen, deren Präsidenten von den Mitgliedern frei gewählt würden. Und sollte sich heute oder Morgen in Deutschland irgendwo eine „Gesellschaft der Schulfreunde“ bilden, so thäte man wohl, einen solchen Verein ruhig wirken zu lassen. Wenn ein solcher Verein durch ganz Deutschland verbreitet wäre, wenn an vielen Orten Localsectionen regelmässige Sitzungen hielten, wenn der Verein Schriften herausgäbe u. s. w., so hätten wohlmeinende Regierungen daran eine grosse Hülfe für ihre Verbesserungspläne. Das nächste Problem ist dieses, in der ganzen Nation den Schulen Freunde zu schaffen, die Gebildeten und selbst den wohlhabenden Handwerker und Landmann für die Schulen und ihre Lehrer thatsächlich zu interessiren: sind wir so weit — nun dann haben die Behörden leichte Arbeit.

Vor der Hand hat man den Himmel zu bitten, dass nicht Missgriffe, werden sie nun Iliacos intra muros vel extra begangen, das so nöthige gegenseitige Vertrauen stören. Die Lehrer müssen bedenken, dass nicht böser Wille der Schulverwaltungsbehörden ihren Wünschen entgegensteht, sondern dass diese Behörden selbst jede Verbesserung mühsam den andern Branchen des Staatshaushalts so wie der Armuth und Indifferenz der Ge-

meinden abringen müssen; — die Behörden ihrerseits sollten bedenken, dass ein Schulmeister, der über seine traurige Lage klagt oder auch von der „geistlichen“ Inspection nicht sonderlich erbaut ist, darum noch nicht zu einem Jakobinerclub gehört.

Wie schlimm es übrigens steht und wie sehr Hülfe noth thut, zeigen folgende Data, welche wir der in Coblenz erscheinenden Rhein- und Moselzeitung entnehmen: „Wer von uns kennt nicht das von Rebhügeln und Gärten prächtig eingeschlossene Dorf Pfaffendorf? Die Gemeindeschule zählt 130 Kinder beiderlei Geschlechts. In derselben arbeitet ein thätiger junger Mann, der vor einigen Jahren daselbst angestellt, weil sein Vorgänger pensionirt wurde. Der jetzige Lehrer bezieht als solcher, nach Abzug der Pension * für seinen Vorgänger, jährlich 12 Thaler, sage und schreibe: zwölf Thaler jährliche Lehrerbesoldung, monatlich 1 Thaler, für jede Unterrichtsstunde 3 Pfennige!! ** Von dieser Wahrheit kann man sich jeden Tag überzeugen.

Zweiter Fall: In der Gemeinde Niederberg wurde ebenfalls der frühere Lehrer pensionirt. *** Der gegenwärtige, ein junger, fleissiger Mann, erhielt die Stelle, und bezieht jährlich als Lehrer zwanzig sieben Thaler 7 Sgr. 10 Pf., monatlich 2 Thlr. 8 Sgr. 2 Pf., für jede Unterrichtsstunde $6\frac{5}{4}$ Pf. Die Wohnung ist ihm im Miethswege zu 14 Thlrn. angeschlagen. Die Schülerzahl beträgt 86 Köpfe beiderlei Geschlechts.

Dritter Fall: In Karden verliert der jetzige Lehrer durch Pensionirung seines Vorgängers jährlich 100 Thlr., die dem Pensionär baar ausbezahlt werden. Da nun der grösste Theil des Gehalts in Naturalien besteht, und der Wein heutigen Tages, so zu sagen, Nichts gilt, so muss jener Verlust um so drückender sein. Warum überweiset man dem Pensionär nicht etwa für 100 Thlr. Naturalien, da dieser 1) die Oekonomie besser versteht, als jener, und es ihm 2) nicht an Zeit fehlt, das Bauen der Güter zu besorgen?

Wir könnten solcher traurigen Fälle noch mehrere aufzählen, wollen uns aber auf diese drei beschränken, und aus Achtung für das geistige Geschäft der Lehrer und sie selbst keine Vergleiche anstellen, um sie nicht zu entmuthigen, die, hätten sie ihr trauriges Loos vorausgesehen, gewiss keine Lehrer geworden wären.“

(**5. Bewahranstalten.**) Berlin, August. Mit unseren Kinderbewahr-Anstalten steht es nicht, wie es seyn sollte; während einige öffentlich gestehen, dass sie aus Mangel an Theilnahme ihre Institute einschränken müssen, beschränkt sich die Theilnahme auf andere, die weniger leisten, sich aber mehr bemerklich zu machen wissen.

(**11. Turnen, Exerciren u. s. w.**) Berlin, August. Der neue Turnplatz wird immer belebter durch die zunehmende Zahl der Jugend, welche diesen so wohlthätigen Uebungen zugeführt wird. Man will die Turnplätze vermehren und ihnen eine allgemeine Bedeutsamkeit geben, indem man sie mit zum Gegenstand der Schule und Erziehung für Alle macht. Der König soll diesen trefflichen Gedanken hegen, wesshalb auch Professor *Massmann* hieher berufen wird. Der alte *Jahn* wird zum Besuch herkommen; er sieht im späten Alter sein Werk neu und frisch aufleben.

---

* Diese beträgt jährlich 72 Thlr.

** Ausser den 12 Thlrn. jährlicher Besoldung ist diesem Lehrer in seiner Competenz eine beschränkte Wohnung zu 20 Thlrn. und ein Gärtchen zu 3 Thlrn. angesetzt.

*** Die Pension dieses nur 50 Lebensjahre zählenden, aber nicht ganz gesunden Lehrers beträgt 107 Thlr. Wären diese Lehrer nun nicht Küster, Glöckner, Organisten etc. etc., wovon dann leben? Und so auch umgekehrt. Und wie traurig sieht es auch mit diesen Gefällen aus? Da haben die Lehrer jahrelange Rückstände zu fordern, die sich auf 20 bis 45 Thlr. belaufen! Das Einziehen dieser Gefälle ist für die Lehrer das traurigste Geschäft. Und doch wäre es so leicht zu ändern!

Berlin, 31. Juli. Heute war die Feier des fünfundzwanzigjährigen Stiftungsfestes der vom General-Lieutenant v. Pfuel gegründeten Schwimmanstalt. Es haben in der Anstalt seit 1817 22,361 Personen schwimmen gelernt, darunter 14,686 unentgeltlich, wobei etwa 1200 vom Civilstande, der Rest Soldaten. Ausserdem aber haben sich zahllose Anstalten nach dieser ersten gebildet, und somit ist die Kunst des Schwimmens gewiss auf den bei Weitem grössten Theil der militärpflichtigen Bevölkerung übergegangen. Schon um 5 Uhr Morgens versammelte man sich auf dem Kasernenhofe neben der Anstalt. Mit Musik, unter Vortragung der Fahne von 1817, wurde nach 6 Uhr auf die Anstalt marschirt; gegen 1000 Personen, mit Einschluss der 200 Schwimmer, waren zugegen. Nachdem der Sänger Zschiesche, welcher zu den Hauptschwimmern gehört, eine Festrede gesprochen, und von einem andern Redner, Professor Schott, die obigen statistischen Mittheilungen gemacht waren, wurde ein Festlied gesungen und dann dem General von Pfuel ein dreifaches, donnerndes Lebehoch gebracht. Hierauf begaben sich die Schwimmer am Ufer eine Strecke stromaufwärts, um sich dort umzukleiden und eine grosse Schwimmfahrt in Kostümen zu unternehmen. Die eingeladenen Gäste und die vielen Tausende von Zuschauern vertheilten sich theils am Ufer, theils in zahllose grössere und kleinere Gondlen, welche die Spree bedeckten. Gegen 8 Uhr begann der Schwimmzug, begünstigt durch schönes, mildes Wetter und abwechselnden Sonnenschein. Ein grosses, reich drapirtes, mit Tannengebüschen in einen Garten verwandeltes Fahrzeug mit Militärmusik eröffnete ihn. Ihm folgte eine Muschel, von hohem Schilf umgeben, gezogen von zwei Delphinen, auf der Neptun mit dem Dreizack in grüner Schilfkrone und langem Schilfbart thronte. Zwei allerliebste Genien standen zu seinen Füssen vorn an der Muschel im Schilf und lenkten die wasserspeienden Delphinen. Ringsum schwammen Tritonen mit Schilf- und Lilienkronen und Muschelhörnern. Die zweite Abtheilung bestand aus Indianern mit hohem Federkopfputz und Korallenhalsbändern. Dann folgten Sektionen in verschiedenen Volkstrachten, als Schotten, Neapolitaner, Wilde, alle durch die Kopfbedeckung, zum Theil durch Waffen und Attribute, z. B. Keulen, kenntlich. Einen prachtvollen Zug bildete ein auf einer grossen schilf- und weinbekränzten Tonne schwimmender Bacchus mit seinen Bacchanten, die, mit Weinlaub bekränzt, seinem Thyrsusstabe gehorchten. Gegen den Schluss erschien auch ein Froschkönig auf hohem Schilfthrone, von grotesken Riesenfröschen umgeben, die sich kopfüber in das Wasser stürzten und die seltsamsten Geberden und Pantomimen ausführten, unter Anderem auch lustig zechten. Ein Zug Matrosen, die von der Brücke in voller Kleidung herabsprangen, vollendete das ebenso mannichfaltige, als neue und höchst anmuthige Schauspiel. Viele Tausende von Zuschauern begrüssten die rüstigen Schwimmer vom Ufer und aus den Gondeln her mit lautem Jubel und geschwungenen Hüten und Tüchern. (Lpz. allg. Z.)

Berliner Zeitungen berichten einen interessanten Fall aus Potsdam, der beweist, was im Schwimmen — dieser so wichtigen Kunst! — geleistet werden kann. Am 12. Juli wurde in Potsdam von dem Freiherrn von Gotsch, Offizier des Garde-Reserveregiments, eine interessante Schwimmwette zur Ausführung gebracht. Die zurückzulegende Strecke von der Brücke bei Kl. Glienecke, dem Lustschloss des Prinzen Karl, bis zur Teltower oder langen Brücke beträgt eine starke halbe Postmeile. Der Schwimmende ging mit dem Strom, welches aber auf der so langsam fliessenden Havel nichts bedeuten will, und hatte die Verpflichtung, die Strecke in vollständiger Uniformirung zurückzulegen. Der Frhr. v. Gotsch trat mit Schuhzeug, leinenem Beinkleid, Tuchüberrock nebst Achselstück, Mütze auf dem Kopf und sonst noch durch Cigarrentasche, Hausschlüssel und einem Thaler kleinen Geldes beschwert fünf Minuten nach 8 Uhr Abends die Wettschwimmfahrt an. Ein grosser Theil des Offizierkorps folgte, zur Hülfe bereit und mit einem Arzte versehen, im Fall irgend ein Unglück einträte, in mehreren Fahrzeugen. Das Wasser hatte 17 Grad

Wärme und die Witterung war durchaus günstig. Der Frhr. v. G. legte die bedungene Strecke in 2 Stunden 50 Minuten zurück, und leistete noch mehr, als er versprach, indem er durch die Teltower Brücke hindurchschwamm und erst jenseits derselben landete. Es geschah diess unter dem Donner der Kanonen von dem Dampfboote und tausenfachem Jubelruf der zahlreich versammelten Einwohner. Der Wettgewinner war aber von der Schwimmfahrt so wenig ermattet, dass er noch bis 2 Uhr Nachts in einer Gesellschaft von Freunden verweilte.

II. Sachsen.

3. Sachsen-Meiningen-Hildburghausen.

(**1. Behörden.**) Die Sammlung der landesherrlichen Verordnungen theilt eine Verordnung vom 11. Mai d. J. mit, durch welche für die beiden Realschulen in Meiningen und Saalfeld, 1) die Schulordnung, 2) der Lehrplan, 3) die Dienstinstruction für die Directoren und die Lehrer, 4) das Prüfungsreglement bestimmt wird. Im Wesentlichen hat man sich über diese Verordnung sehr zu freuen, da es bei gegenwärtiger Zeit schon Viel ist, eine feste Norm für eine Realschule zu haben. Ueber Einiges, das die Verordnung festsetzt, lässt sich streiten, doch ist zu bedenken, dass der Rector — Hr. Gymnasialdirector Dr. *Kiessling* — sich an das Gegebene anzuschliessen hatte, namentlich auch auf die Gymnasialordnung von 1836 Rücksicht nehmen musste.

Die Päd. Rev. wird das Wesentlichste der Verordnung — sie nimmt 76 S. in 4. ein — im Archiv mittheilen und auf dieselbe zurückkommen.*

IV. Norddeutsche Staaten.

1. Meklenburg.

a. Schwerin.

(**2. 3. 4.**) In dem Artikel eines Meklenburgers über Meklenburgische Zustände in der L. A. Z. (Nr. 182, Beilage) heisst es: Meklenburg ist ein schönes fruchtbares Land, auf Ackerbau und Handel angewiesen, durch einen trefflichen Menschenschlag bevölkert; dennoch könnte es weit mehr sein als es ist, wenn ihm nicht Das abginge, worin das benachbarte Preussen ihm zum Muster dient und was man mit Einem Worte Intelligenz nennt. Man verstehe uns nicht falsch; wir läugnen nicht, dass in Mecklenburg aufgeklärte Köpfe, ja Gelehrsamkeit zu finden sei, aber es herrscht im Lande eine geistige Armuth, besonders in den untern Classen ein so veralteter, abgeschmackter und doch enggeschlossener Ideencyklus, dass man wohl erkennt, „die Cultur, die alle Welt beleckt," habe nach Mecklenburg noch eigentlich nicht den Weg gefunden. Hier ist die Reform nöthig, sie muss ganz von unten beginnen und aufsteigend bis in alle Staatsinstitutionen sich verbreiten. Es kann weder unsere Absicht noch unsers Amts sein, der Regierung ihre künftigen Bahnen bezeichnen zu wollen, wir beschränken uns daher nur auf einzelne Andeutungen, die das Gesagte rechtfertigen sollen. Für die Verbesserung der Dorfschulen ist unter den bisherigen Regierungen sehr Bedeutendes geleistet und dadurch der eigentliche Grundstein zu einer nachhaltigen Volksbildung gelegt; dennoch aber ist der Uebelstand immer noch nicht beseitigt, sei es auch nur auf den adeligen Dörfern, dass die Schulmeister zugleich irgend einem Handwerk obliegen und sich dadurch ihrem eigentlichen Amte, das gewöhnlich als Nebenwerk gilt, entfremden. Wenn der Jugendlehrer heute einen Rock oder Stiefel flickt und morgen die Bibel erklärt, so hat das etwas eben so Komisches als Betrübendes. Die Aufmerksamkeit müsste hier um so grösser sein, als die Nachbildung, welche andere Staaten ihren Unterthanen im Militär ertheilen, in Mecklenburg aus den oben angeführten Gründen gewöhnlich wegfällt. Die städtischen Schulen sowie die gelehrten Gymnasien befinden sich in einem bessern Zustande, desto kläglicher aber sieht es mit der Landesuniversität Rostock aus. Sie ist reich dotirt, hat zahlreiche Lehrer

---

* Für die freundliche Zusendung besten Dank, so wie für das gütige Versprechen in Betreff der Programme. D. H.

und Anstalten, dennoch wird unbeschreiblich wenig gelernt. Referent hielt sich selbst mehre Jahre studirenshalber dort auf, lebte in den zahlreichsten Verbindungen, kann aber nur mit Trauer und Unwillen an den trostlosen Geist denken, der sich aus den Hörsälen über die Studirenden verbreitete. Da war keine Liebe zu den Lehrern, keine Achtung vor ihrer Wissenschaftlichkeit, rohes, ungeschliffenes Wesen gewann allein Ansehen. Diess wirkte wesentlich auf die Privatstudien zurück, und wenn man nun bedenkt, dass viele der Studirenden nicht im Stande sind, das Ausland zu besuchen, so mag man die Einflüsse auf das bürgerliche Leben berechnen. Der Staat hat Dem durch geschärfte Examina besonders für die Juristen entgegenarbeiten wollen, aber statt Eines jetzt zwei Uebel erhalten. Das Examen ist die äusserste Spitze des Brotstudiums, wahre Wissenschaftlichkeit wird daher hierdurch allein nie erreicht. Der Candidat lernt unter Mühe und Angst tausend Dinge, die ihn eigentlich anwidern, die er aber doch wissen muss, um etwa acht Tage hindurch davon Rechenschaft geben und sie hernach vergessen zu können. Nun sind in der That die Anfoderungen in Meklenburg so enorm, dass sie von der Mehrzahl der Examinanden absolut nicht geleistet werden können; drei Viertel der Gemeldeten fallen durch, stürzen sich und ihre Familien ins Unglück und sind nach einigen Jahren der Qual und Angst zur Ergreifung eines andern Berufszweiges, oft im vorgerückten Alter, genöthigt. Diejenigen, die dagegen alle Mühen und Sorgen überstehen, haben gewöhnlich ihre Gesundheit zerrüttet, sind lebensmüde und am wenigsten geeignet, dem Staate praktische Dienste zu leisten. Dennoch aber, und das ist die eigentliche Ironie auf jene Massregeln, stellt sich die mecklenburgische Justiz keineswegs als eine löbliche dar.

(**2. u. 3.**) Güstrow. Das zu Ostern d. J. erschienene sechste Stück der Güstrow'schen Schulschriften, welches als wissenschaftliche Abhandlung de aetate Oedipi Colonei disputatio von dem Prorector Dr. *Raspe* liefert, enthält zugleich Nachrichten von einigen mit der dortigen Domschule vorgenommenen Veränderungen, die nicht unerheblich sind. Um Michaelis 1840 nemlich ist die bisherige Gesammtschule des Doms in zwei abgesonderte Anstalten, ein Gymnasium mit vier Classen und sechs Lehrern und eine Bürgerschule mit vier Classen und fünf Lehrern zerfallen; der Bürgerschule ist von Seiten des Landesherrn das Gebäude des vormaligen Hof- und Landgerichts zum Locale überwiesen; die beiden ersten Lehrer der Bürgerschule müssen studirte sein; der Landesherr ist Patron des Gymnasiums, der Magistrat der Bürgerschule. Der jetzige Director des Gymnasiums, Prof. Dr. *Besser*, bleibt einstweilen auch noch Organ des Vorstandes für die Bürgerschule, deren Specialinspection jedoch an den ersten Lehrer derselben, Rector *Jahn* fällt. Am 12. Oct. wurde die neue Einrichtung eingeführt; sie gab das Resultat, dass dem Gymnasium 63, der Bürgerschule 102 Schüler verblieben. In jenem ist zugleich jetzt statt des bisherigen Fach- oder Parallelsystems, das seit A. H. Franke von dem hallischen Waisenhause ausgegangen, in Güstrow seit der Schulordnung von 1786 eingeführt worden war, das Classensystem eingerichtet worden. Aus der zweiten Classe der Bürgerschule findet bei erlangter Reife für die erste der Uebertritt in die vierte des Gymnasiums statt, nachdem in der Bürgerschule selbst 4 St. w. die Elemente des Lateinischen gelehrt und darauf in einer fünften Privatclasse des Gymnasiums 6 St. w. ein vorbereitender Unterricht im Lateinischen ertheilt worden ist. Oberschulbehörde ist die Grossherzogliche Regierung, Ephorus der Superintendent, unmittelbar vorgesetzte Behörde das Scholarchat, bestehend aus dem Ephorus, einem Magistratsdeputirten und zwei Predigern, für jetzt auch noch aus dem Director des Gymnasiums. Der Director ertheilt wöchentlich 16, der Conrector (*Wendhausen*) 20, der Prorector 22, der Subrector (*Krückmann*) 24, der fünfte (*Matthäi*) und sechste (*Reuter*) Lehrer 26 Stunden Unterricht. Als eine dem Ref. beifallswürdig erschienene Einrichtung ist es hervorzuheben, dass wichtige Tage durch geeignete Vorträge den Schülern wichtig und eindringlich gemacht werden, so der 18. Oct. 1839 vom Collab. Reuter, 1840 vom Director; das Reformationsfest den 31. Oct. beide Male vom

Director; bei der Geburtsfeier des Grossherzogs Redeactus der Schüler und Entlassung der Abiturienten durch den Director; bei der Trennung der beiden Schulen folgte auf die Rede des Directors eine lat. Gegenrede des Conrectors und eine kürzere deutsche des Prorectors.

2. Lauenburg-Holstein u. Schleswig.

(**2.**) Altona. Der vormalige Prof. am hiesigen Gymnas. Dr. *Gottl. Ernst Klausen* erhielt den Titel eines Etatsrathes.

(**3.**) Friedrichsstadt. Hier † 9. Dec. 1841 Dr. *Tadey*, Rector und Prediger, durch seine Schriften über das höh. Bürgerschulwesen vortheilhaft bekannt. Auch gab er das Schleswig-Holsteinische Schulblatt heraus.

(**4. Volksschulwesen.**) Der Altonaer Merkur enthält ein Schreiben aus dem Lauenburgischen vom 8. Aug., klagend über allzu karge Dotirung der Landschulstellen. Die Ritterschaft will die zur Verbesserung der Lehrergehalte erforderlichen Gelder nicht aus dem Landessäckel gewähren, und es wird darum Berufung eingelegt an den König, der, wie ein Abgeordneter in der holsteinischen Ständeversammlung jüngst gesagt, selbst auf einer hohen Stufe wissenschaftlicher Bildung stehend, gewiss mit landesväterlicher Huld auf den Lehrstand seines christlichen Volkes herabblickt. Das Schreiben schliesst wie folgt: „Von dem frommen Sinne Königs Christian VIII., unsers theuern Landesherren, können wir Gott Lob es zweifellos erwarten, er werde es nimmermehr billigen, dass, obschon bereits seit länger als dritthalb Jahrhunderten in unserer Landeskirchenordnung von 1585 geschrieben steht: „dass an den Schulen recht und wohl zu bestellen und erhalten allen Aemtern und Ständen auf Erden hoch und viel gelegen sei, bedarf nicht langer Ueberweisung noch vieler Worte, sintemal zu jeder Zeit die Erfahrung und Noth hiervon genugsam zeuget. Denn wo die Jugend nicht von Kindesbeinen auf christlich, wohl und ehrbarlich erzogen wird, kann nichts anders, denn nur frech, wild und ungeheures Gesinde daraus werden; die Schulen sein, wie Basilius sagt, Zucht- und Lehrhäuser, darin die Jugend zu aller wahren Gotteserkenntniss, Tugend und Ehrbarkeit unterwiesen und gezogen wird: derowegen, so wenig man der Sonne aus dem Firmamente des Himmels entrathen kann, mag auch der Mangel an Schulen geduldet, und was zu ihrer Beförderung, Handhabung und Nutz gehörig, umgangen werden“ — dennoch für unsere Lauenburgischen Schulen und deren Lehrer seither immer nur noch so wenig gethan ist. Und seine Weisheit wird es nicht verkennen, dass alle Schulen ohne tüchtige und berufseifrige Lehrer nichts frommen; die Zahl dieser aber nur klein sein kann in einem Lande, wie leider noch das unserige, wo es an jedweder öffentlichen Anstalt für die gehörige Ausbildung künftiger Volksschullehrer gänzlich fehlt, und wo die überwiegende Mehrheit des Landesschullehrerstandes in äusserster Noth darben muss, so, dass es in dieser Beziehung allerdings nicht unpassend erscheint, wenn hier und da ein adeliger Patron seinem Schullehrer nur eine elende Celle des Dorfarmenhauses zur Dienstwohnung angewiesen hat. Die Verewigung dieses traurigen Zustandes unsers Landschulwesens gehört jedoch, Gott sei Dank, nicht zu den verfassungsmässigen Rechten und Freiheiten der Lauenburgischen Ritter- und Landschaft. Es würde also ein demselben abhelfendes landesherrliches Gesetz wohl einer vorgängigen Communication mit diesem ständischen Corps, aber doch nicht dessen Einwilligung bedürfen; das dessfällige Gutachten unserer Stände vielmehr eben so, wie in Holstein, von dem Gesetzgeber nur insofern zu beachten sein, als er die Ueberzeugung gewonnen, dass deren Rath für das allgemeine Wohl heilsam und mit höhern Staatsrücksichten vereinbar sei.“

V. Mitteldeutsche Staaten.

1. Anhalt.

a. A. Bernburg.

(**1, 2 u. 11.**) Der Geist des Fortschritts, der sich jetzt in den mannichfachsten Beziehungen durch ganz Deutschland bemerklich macht, hat

sich in neuerer Zeit auch bei uns auf das lebendigste geregt, und wie schon jetzt sehr erfreuliche Resultate gewonnen sind, so dürfen wir auch für die Folgezeit einer sichern und ungestörten Entwickelung um so zuversichtlicher entgegensehen, als es die Regierung selbst ist, welche den ersten Impuls zur vorwärts strebenden Bewegung gegeben und sich an die Spitze derselben gestellt hat. Durchdrungen von der Ueberzeugung, dass ein Land nur dann wahrhaft glücklich zu nennen ist, wenn es sich in einem den Anforderungen der Zeit genügenden Culturzustande befindet, bietet sie alle Kräfte auf, sowohl die rein geistige wie die industrielle Bildung nach den verschiedensten Richtungen hin zu heben und zu fördern, und scheut selbst die grössten Opfer nicht, wenn es gilt, die Mittel dazu herbeizuschaffen. Ausgehend von dem Grundsatze, dass ein solcher Fortschritt nothwendig von innen heraus sich entfalten muss und dass jeder Effect daran gewendeter Bemühungen durch den Zustand der Unterrichts- und Bildungsanstalten bedingt ist, hat sie ihr Augenmerk vorzugsweise auf die Hebung und neue Organisation der Schulen gerichtet und während des Verlaufs von noch nicht zwei Jahren im Vergleich mit den Mitteln, die ihr zu Gebot stehen, wahrhaft Bewunderungswürdiges geleistet. Der erste segensreiche Schritt, den sie für eine erfolgreiche Ausführung ihrer Absichten that, war, dass sie in der Person des frühern Corpspredigers der Provinz Posen, nunmehrigen Superintendenten Dr. Walther, einen Mann an die Spitze des Consistoriums stellte, der, eben so ausgezeichnet durch umfassende Gelehrsamkeit wie durch geistigen Scharfblick und constructive Thätigkeit, mit dem rastlosesten Eifer und der klarsten Umsicht diese Reformen geleitet hat. In Folge seiner Wirksamkeit und Fürsorge hat vor Allem das Gymnasium des Landes einen neuen, frischen Aufschwung genommen und sich dabei der höchsten Liberalität von Seiten des Herzogs zu erfreuen gehabt. Diese zeigte sich zunächst darin, dass der zeitherige Director, dem nach einem vieljährigen Wirken bei seinem Alter eine gesteigerte Thätigkeit, wie sie jetzt Noth that, nicht anzumuthen war, in einen wohlverdienten ehrenvollen Ruhestand versetzt und die dadurch erledigte Stelle dem bisherigen Conrector Dr. Herbst übertragen wurde, der in Uebereinstimmung mit dem gesammten Lehrercollegium vor Allem dahin wirkte, eine innigere Einheit im Organismus des Unterrichts herzustellen, den wissenschaftlichen Standpunkt sämmtlicher Classen zu steigern, die Disciplin in einer zwar freundlichen, aber dabei energischen Weise zu handhaben und in den Schülern einen lebendigen Sinn für das Edle und Schöne, sowie für eine gründliche und freie Wissenschaftlichkeit zu erwecken. Damit dieser Sinn von aussen und innen genährt werde, schenkte der Herzog zu gleicher Zeit dem Gymnasium und den damit verbundenen Realclassen ein neues, in jeder Hinsicht stattlich und geschmackvoll eingerichtetes Gebäude, das besonders durch seine geräumige Aula einem lange gefühlten Bedürfniss abhalf, und bewilligte einen Fonds für die Bereicherung der bis dahin ziemlich dürftig ausgestatteten Bibliothek. Auch mehrere neue Lehrerstellen wurden begründet, namentlich für den Real-, Zeichen- und Gesangunterricht, und in neuester Zeit hat sich die zeitgemässe Fürsorge der Regierung auch noch durch Errichtung einer Turnanstalt bewährt, die unter der Leitung des als Improvisator rühmlich bekannten Hrn. Volckert im fröhlichen Aufblühen begriffen ist und auf die Gesundheit und körperliche Gewandtheit der Schüler, sowie auf die Kraft und Elasticität des Geistes den wohlthuendsten Einfluss auszuüben verspricht. In gleicher Weise wie für das Gymnasium ist auch für das Seminar und die höhere Töchterschule gesorgt. Auch diese Anstalten sind durchaus neu organisirt und sehr bedeutend erweitert, neue Lehrer und Lehrerinnen angestellt und neue Locale dafür angekauft. So steht zu hoffen, dass in kurzer Zeit unser gesammtes Schulwesen mit dem der in dieser Hinsicht bestorganisirten Staaten wird in die Schranken treten können und dass sich daraus der wünschenswertheste Zustand der allgemeinen Bildung entwickeln wird. (L. A. Z.)

c. A. Cöthen.

(2.) Köthen. Hier † 27. Jan. der seit 1836 emeritirte Rector der

Hauptschule, *Chr. Friedr. Rud. Vetterlein*, geb. zu Warmsdorf 17. Sept. 1758. Er hat das Verdienst einer der Ersten gewesen zu sein, welche die Interpretation deutscher Dichter in die Schulen eingeführt haben. (Chrestomathie; — Handbuch der poet. Litt. der Deutschen; — Klopstocks Oden erklärt u. s. w.)

VI. Westdeutsche Staaten.

2. *Grossherzogthum Hessen.*

(**1. Behörden.**) Landstände. Auf dem heutigen Landtage ist ein Antrag auf Verbesserung der Schullehrerbesoldungen gestellt worden. Hr. Geh. Reg. Rath Prof. *Schmitthenner* hat als Mitglied des Ausschusses den Bericht über den Antrag abgefasst. Er beginnt mit folgenden Worten: „Gewiss ist kein Mitglied der Kammer, welches nicht die Ansicht des Antragstellers theile, dass das Einkommen der Lehrer in Volksschulen in keinem richtigen Verhältnisse zu den hohen Anforderungen steht, welche gegenwärtig an sie gemacht werden, und welche nicht wünschen sollten, dass auf irgend eine Weise die Lage derselben verbessert werde. Nur darüber könnte die Frage entstehen, ob die Erhöhung der Gehalte aus allgemeinen Staats- oder aus Gemeindemitteln, welche beide der Antragsteller nennt, zu bewirken sei.“ Hierauf beschäftigt sich der Ausschussbericht mit der Frage, ob die Erhöhung der Gehalte aus Staatsmitteln geschöpft werden solle; er verneint sie und fügt hinzu: „Dagegen theilt er den Wunsch des Antragstellers, dass, wo nur immer möglich, eine Erhöhung der Lehrergehalte aus Gemeindemitteln eintreten möge. In dieser Hinsicht enthält aber der Erlass des Regierungscommissärs die tröstliche Zusicherung, dass die Staatsregierung den Betrag von 155 fl. stets nur als Minimum einer Lehrerbesoldung angesehen und sich desshalb seither bemüht habe, überall, wo die Mittel der Gemeinden es irgend gestatteten, eine Erhöhung des gegebenen Betrags durch Leistung eines Zuschusses aus den Gemeindecassen zu bewirken, welche Bemühungen auch grossentheils nicht erfolglos gewesen seien, indem schon jetzt in vielen Gemeinden die Schullehrer einen höhern Gehalt zu beziehen hätten; in diesen Bemühungen werde die Staatsregierung fortfahren, und es sei zu hoffen, dass auf solche Weise nach und nach die Gehalte der Schullehrer an Volksschulen im Allgemeinen verbessert würden. Bei diesen officiellen Versicherungen glaubt der Ausschuss nicht, dass weiter ein besonderes Ansinnen an die Staatsregierung zu stellen ist.“ Der Bericht gedenkt noch der Gründung und Dotirung eines allgemeinen Schulfonds, worin die Staatsregierung ein Bedürfniss erkenne, spricht sich in gleichem Sinn aus und bedauert, dass die grossen Staatsausgaben nicht gestatteten, schon jetzt einen Antrag auf Dotirung eines solchen Fonds zu stellen.

In dem Landtagsabschiede (Juli) heisst es nun über jenen Antrag: S. K. H. vermögen nicht, dem ausgesprochenen Wunsche in der Allgemeinheit, wie er vorgetragen worden, zu willfahren, werden aber künftig, wie seither, die erforderliche Aufklärung über die fraglichen Verhältnisse ertheilen lassen, wenn dieselben bei der Berathung darauf bezüglicher Propositionen angemessen erscheinen sollten.“ Für die Erbauung einer neuen Anatomie in Giessen waren vom Landtage 60,000 fl. votirt worden; auch wurden der Mainzer Realschule jährlich 1000 fl. zugelegt.

Gymnasialdirector *Thudichum* in Büdingen wurde zum Mitgliede des Oberstudienraths ernannt.

VI. Miszellen.

Der Philologencongress zu Bonn.

Nachträglich liefern wir noch einen Artikel der L. A. Z. und die von Hr. Oberschulrath *Friedemann* verfasste Votivtafel für *A. W. Schlegel.*

Vom Rhein, 10. Oct. So wie unter grossen Kämpfen Staat und Kirche einer Wiedergeburt entgegen gehen, so steht eine solche sichtbar

auch der Schule bevor. Die Idee einer Nationalerziehung, einer höhern Einheit von Politik und Pädagogik, von Wissenschaft und Leben fasst immer tiefer Wurzel in den Geistern der Gegenwart. Aus diesen und ähnlichen Ideen ist der Verein der Philologen und Schulmänner Deutschlands hervorgegangen. Es ist ein Zeichen des innern Lebens, dass diese Männer es zu dieser Gemeinsamkeit gebracht haben. An einem bedeutungsvollen Feste gestiftet, hat der Verein durch mehrere Jahre an Festigkeit und Umfang gewonnen. Es ist interessant zu sehen, wie die Versammlungen desselben, in verschiedenen Städten des deutschen Vaterlandes abgehalten, diesen Oertlichkeiten gemäss eine andere Färbung annahmen; natürlich, da ein grosser Theil der jeweiligen Mitglieder immer aus den nächst umwohnenden Schulmännern besteht. Für dieses Jahr konnte es als glückliches Ereigniss angesehen werden, dass gerade Bonn gewählt worden war. Sind ja die Rheingegenden seit einem Jahre so recht eigentlich dem deutschen Genius vindicirt worden, und Bonn ist es, welches dieses glückliche Ereigniss besonders vorbereitet. Es konnten daher die Bestrebungen für deutsche Wissenschaft und Nationalerziehung nach keiner schönern Stätte verlegt werden. Aber auch noch in einem andern Sinne ist diese Wahl eine glückliche zu nennen. Seit lange bewegt der Kampf zwischen Humanismus und Realismus die Gemüther. Wie konnten die Philologen Deutschlands auf eine sinnigere Weise eine Versöhnung mit den Interessen der Gegenwart und ihr Vertrauen in die fortschreitende Zeit offenbaren, als indem sie ihren Sitz in diejenigen Provinzen verlegten, in welchen ein so gewaltiger Aufschwung der sogenannten materiellen Interessen stattfindet? Der Gedanke, dass die deutschen Philologen und Schulmänner sich in den Rheinlanden versammelten, musste einem jeden Vaterlandsfreunde das Herz erwärmen. In dem schönen Rheinthal, in dem freundlichen Bonn sollten die Männer zusammen kommen, welche es sich zum Berufe gesetzt, den ernsten Römergeist und die heitere Griechenwelt mit den Bedürfnissen der Gegenwart zu vermitteln. Und gerade Bonn ist der Ort, wo diess in umfassenderen Sinne geschieht, als an vielen andern Musensitzen; denn hier wirken und wirkten Niebuhr, v. Schlegel und Welcker. Zum Empfange der Gäste hatten König, Stadt, Universität und Präsidium des Vereins auf das grossmüthigste und aufopferungsvollste gesorgt. Die stattlichen Locale der Stadt und Universität konnten für die wissenschaftlichen und erheiternden Zusammenkünfte der Gesellschaft nicht geeigneter gewünscht werden. Nach der vorbereitenden Sitzung wurde auf einem Dampfboote nach dem am Fusse des so schön gegliederten Siebengebirgs gelegenen Königswinter gefahren, wo durch die Munificenz des Königs ein grosses Gastmahl der Gesellschaft harrte. Es waren die Männer der Wissenschaft aus den entferntesten Gauen Deutschlands und der umliegenden Länder erschienen. Der Mittelpunkt der Geister und Herzen an diesem Tag aber war Arndt, der sich als Rector der Universität in unserer Mitte befand. Nach den üblichen Toasts und nachdem mehrere antike Gesänge gut vorgetragen worden waren, ertönte Arndt's: Wo ist des Deutschen Vaterland?" nach dessen Beendigung jedermänniglich voll Begeisterung zu dem Sänger eilte. Es war ein ergreifender Augenblick, für Manchen gewiss einer der schönsten des Lebens, besonders wem der kräftig schöne Greis nach seiner Art so herzlich die Hand schüttelte. Ohne Zweifel ist es Vielen an diesem Tage zu hellerm Bewusstsein gekommen, dass eine wohlverstandene Nationalität die Grundlage aller tüchtigen Erziehung ist. Den folgenden Tag begannen die regelmässigen Sitzungen, auf welche im Einzelnen einzugehen hier nicht der Ort ist, wo nur die Bedeutung der Versammlung für das öffentliche Leben und ihre Haltung überhaupt angedeutet werden darf. Wir erlauben uns daher nur einige allgemeine Bemerkungen, die wir aber im Einzelnen zu begründen bereit sind. Die Eröffnungsrede Welckers als Präsidenten, welche wegen seiner durch Kränklichkeit veranlassten Abwesenheit von einem Stellvertreter verlesen wurde, verlangte dem heutigen Standpunkte der Wissenschaft gemäss eine allseitige Erfassung des Lebens und der Kunstwerke der Alten, so wie sie auch gute Winke gab über die Bedeu-

tung des antiken Geistes für die Bildung unserer Zeit. Die einzelnen Vorträge wurden von der Gesellschaft in rein wissenschaftliche und pädagogische getheilt. Es darf im Allgemeinen von ihnen gesagt werden, dass sie sich den Anforderungen der heutigen Wissenschaft anzuschliessen suchten, ja dieselbe zum Theil in Wahrheit erweiterten. Wenn wir vorläufig Einiges tadeln, so kann diess nur aus der innigsten Liebe zur Sache und zum Vaterlande hervorgehen. Es erscheint uns diess um so mehr als Pflicht, da sich hier und dort eine allzu grosse Selbstgefälligkeit über die Leistungen des Vereins kund geben wollte. Die meisten Vorträge führten zu keiner rechten Discussion, im Gegensatze zu den Versammlungen der Naturforscher, denen beizuwohnen wir Gelegenheit hatten. Es hatte diess seinen Grund theils in der übermässigen Länge der Vorträge, die meist bedeutend hätten abgekürzt werden können, wenn man Allbekanntes nicht zu breit aufs neue vorgebracht, sondern nur das als neu Vorzulegende gehörig hervorgehoben hätte; theils indem man sich unter Complimenten aus dem Wege ging, theils auch in einem von dem Präsidium zuweilen unterstützten Abschneiden der Discussion durch einen „Matador," wie die Notabilitäten scherzweise von der Versammlung genannt wurden. Als fernerer Misstand trat auf dieser Versammlung ein gewisses Selbstgefühl mancher Universitätsmitglieder, selbst unbedeutender Privatdocenten gegen die Gymnasiallehrer hervor, während doch, was auch diese Versammlung wieder und vorzüglich in Privatdiscussionen darthat, oft das vielseitigere und lebendigere Wissen, der durchgebildetere Charakter, sowie das Eingehen in die Fragen der Gegenwart sich auf Seiten dieser fand. Uebrigens hat diese Versammlung wieder manchen Schritt gethan zur Belebung der Wissenschaft und Würdigung der Praxis, wenn auch noch hier und da ein hochgelehrter Professor bei einer solchen praktischen Frage lächelte. Auffallend war es aber, dass manche vorzugsweise sogenannte Gelehrte in die geistige Fortbewegung der vorliegenden Fragen nicht einzugreifen wussten, sondern stumm dasassen, wenn diess nicht etwa geschah, weil ihnen die ganze Sache zu geringfügig erschien. Um die Sitzungen mehr zu beleben, ist es durchaus nothwendig, dass die Vorträge abgekürzt und für die Discussionen mehr Zeit gewonnen wird; denn man reist doch nicht hundert Stunden, um etwas schlecht ablesen zu hören, was man besser gedruckt lesen kann. Manchen treibt aber die Eitelkeit, mit einem langen Vortrage die Zuhörer zu martern. Dieses nothwendige Zurückdrängen des unbedeutendern wird indessen erst dann möglich werden, wenn von den meisten Philologen und Schulmännern eine tüchtigere philosophische Bildung angestrebt werden wird. Dann erst wird der Vortragende die Schlagpunkte mit schärferem Bewusstsein hervorheben können. Bisher ist aber das Studium der Philosophie von den Philologen im Allgemeinen nicht allein vernachlässigt worden, sondern auf dieser Versammlung offenbarte sich sogar ein entschiedener Widerwille gegen die Philosophie der Gegenwart, welche doch gerade die organische Erfassung und Durchdringung der Alterthumswissenschaft, die bisher noch nicht zu Stande gekommen, anstrebt. Das ist noch immer ein beklagenswerthes Uebel unserer deutschen Zustände, dass wir dasjenige, um welches uns andere Nationen zu bewundern und zu beneiden anfangen, gering achten, und dadurch nur uns selbst bei denselben in Missachtung bringen. Doch genug über die wissenschaftlichen Vorträge und ihre Discussion. Nur Das sei noch bemerkt, dass viele der Vorträge auf eine unverständliche und ungebildete Weise vorgetragen wurden, eine neue Mahnung, die Redeübungen auf unsern Schulen eifriger zu betreiben. Besonders machte Thiersch hiervon eine rühmliche Ausnahme, sowie überhaupt die persönliche Bekanntschaft mit ihm manche Vorurtheile zerstreut, welche er sich durch seine Schriften zugezogen; obgleich es Vielen befremdlich vorkommt, dass er den Verein oft zu bevormunden suche. Jedenfalls war er indessen die hervorragendste Persönlichkeit auf demselben. Zu den wissenschaftlichen und pädagogischen sowie didaktischen Vorträgen kamen noch Berichte über Unternehmungen und Stiftungen von Vereinen, wie z. B. eine Gesellschaft für rheinische Alterthümer gestiftet ward. Die auf dem vorigen Vereine

beschlossene Denkmünze auf Otfried Müller ward vorgelegt. Leider ist derselbe aber schwer wieder zu erkennen. Für das nächste Jahr soll eine Denkmünze auf Niebuhr geprägt werden. So wie auf der vorigen Versammlung der Verein in einer Votivtafel dem im tiefsten Sinne des Worts humanen Jacobs seine Dankbarkeit für weitgreifende Leistungen in der Wissenschaft ausgedrückt, so war es keine unglückliche Wahl, dass diessmal A. W. v. Schlegel ausersehen ward, die Anerkennung des Vereins entgegenzunehmen: der Mann, der das Studium des indischen Alterthums nach dem Vorgange seines Bruders bei uns begründete, zur geistigen Auffassung des classischen Alterthums hinleitete und uns tiefer in die Poesie des Mittelalters einführte. Oberschulrath Friedemann ward zum Organ der Gefühle der Gesellschaft erwählt und hob diese Verdienste gebührend hervor, sowie er auch auf die nationale Bedeutung Schlegels hindeutete, indem derselbe in den Zeiten der Fremdherrschaft den Deutschen zum Bewusstsein ihres nationalen Geistes und damit zum Vertrauen zu sich selbst zu verhelfen bemüht war. Dieser Schritt des Vereins ist um so erfreulicher, da in unsern Tagen wegen Persönlichkeiten oft die Verdienste eines Mannes verkannt werden. Möge dieses Wort der Philologen eine bessere Zukunft in dieser Hinsicht eröffnen! Zugleich ist es dankenswerth, dass der Verein derselben sich einen Mann gewählt, der über die engen Grenzen ihrer Wissenschaft hinausschritt, und dass er hierdurch eine immer innigere Verschmelzung aller Gebiete der Wissenschaft einzuleiten gesucht. Für das nächste Jahr ward Ulm zum Versammlungsort erwählt, wodurch den so tüchtigen Schulmännern Württembergs Gelegenheit gegeben wird, sich nachdrücklicher als Moment der deutschen Cultur geltend zu machen. Nur war es sehr zu bedauern, dass es über diese Wahl nicht zur freien Discussion kam, wie diess bei den Naturforschern Sitte ist, indem durch das Präsidium und mit ihm verbundene Männer die Wahl zu sehr vorgezeichnet war, und in Bausch und Bogen vor sich ging. Für das Jahr 1843 muss eine Stadt im Nordosten des Vaterlandes gewählt werden, wenn sich der Verein als allgemein deutschen geltend machen will.

Nun noch einige Worte über die geselligen Beziehungen. Die Mittagstafel dauerte zu lange, indem sie täglich die schönste Zeit von 2 bis 5 Uhr wegnahm, welche zum Theil besser zu freierer Bewegung hätte verwendet werden können. Wir gehen bei der äussern Gestaltung des Zusammenlebens so sehr ins Einzelne ein, weil es wichtig ist, in Zukunft solche Uebelstände zu beseitigen, zumal da uns sehr viele Klagen über diesen Punkt zu Ohren gekommen sind. Die Toaste waren meist geistreich und wohl gesetzt; doch geschah auch hier des Guten zu viel. Eine von dem Oberbergrath Nöggerath in einem Toast angeregte Frage, ob die Philologen nicht auch wie die Naturforscher ihre Frauen und Töchter zur Veredlung der Geselligkeit mitbringen sollten, verdiente eine nähere Besprechung. Es ist unläugbar, dass man nicht den ganzen Tag angestrengt geistig thätig sein kann, wenn nicht am Ende die nöthige Schwungkraft verloren gehen soll. Auf der andern Seite möchte aber die Gefahr drohen, dass das männliche Wort über Wissenschaft zu sehr beeinträchtigt werden möchte, während die Abendunterhaltungen auf dieser Versammlung, wo nur Männer zugegen waren, gewiss einen Jeden mehr gefördert haben als die oft ermüdenden Morgensitzungen; da man den Abend sich einem Jeden frei nähern und eine Unterredung über die Lebensfragen der Zeit anknüpfen konnte, sowie ja auch die persönlichen Berührungen bei diesen Vereinen die Hauptsache sind. Wer das hellenische Leben in den Freuden des Tanzes einmal in sich zu erneuern wünschte, fand die beste Gelegenheit auf dem Balle, welchen die Stadt Bonn am letzten Abend zu Ehren der Gesellschaft veranstaltete. Ueberblicken wir die genussreichen Tage unsers Zusammenlebens, so drängt sich uns die Ueberzeugung auf, dass, wenn auch Vieles dem menschlichen Loose gemäss unvollkommen blieb, doch der Eindruck des Ganzen ein höchst erhebender ist; dass der Geist sich stärkt und verjüngt, wo deutsche Männer vereinigt sind; dass wir Alle freudiger zu unserm Berufe zurückkehren, und dass uns der Reichthum unserer schönen Erlebnisse in der Zu-

kunft immer mehr zu fruchtbringendem Bewusstsein kommen wird. Die Kirche, welche berühmte Vertreter in unsere Mitte gesendet hatte, darf sich freuen über das redliche Streben der Schule, die höchsten Interessen der Menschheit zu fördern, und wird zugleich erkannt haben, wie das Leben an classisch gebildeten Männern eine kräftige Stütze gegen alle Wirren und Verdüsterungen besitzt. Das ganze Vaterland wird ruhiger werden über sein höchstes Interesse: die Erziehung seiner Jugend, wenn es vernimmt, wie seine Lehrer es sich Ernst sein lassen mit ihrem Beruf und es immer mehr zu begreifen suchen, wie der Lehrstand besonders in so gährender Zeit, wie die unsrige ist, an der Spitze aller geistigen Bewegung stehen soll, um eine grössere Zukunft herbeizuführen. Das deutsche Nationalgefühl aber darf sich befriedigt finden durch die Anerkennung, welche deutsche Gelehrsamkeit und Erziehungskunst durch die Vertreter anderer Nationen, zum Theil auf officiellem Wege, gefunden. Mögen daher die zahlreichen Toaste auf das Gedeihen des Vereins deutscher Philologen und Schulmänner reichlich in Erfüllung gehen!

„Viro perillustri, *Guil. Aug. de Schlegel*, qui philologiae campos, arctius olim constrictos graecarum romanarumque litterarum finibus, Orientem et Occidentem versus protulit, illustravit, firmavit; qui poesis et artium elegantiorum vim ac naturam per omnes orbis terrarum oras accuratius indagare et nationis uniuscujusque virtutes sincerius perspicere, sine ira et studio inter se comparare, ac facunde sollerterque explicare primus instituit; qui, in poetis Germanorum famam eximiam adeptus, non solum inveniendi artem summa suavitate condivit, verum etiam modorum ad recentium veterumque linguarum indolem rectius componendorum rationem rara scrutandi sagacitate atque exempli constantia monstravit; qui quid sit pure, simpliciter, terse ac populorum moribus convenienter scribere, neque uno in sermone, sed germanico, latino, francico, neque in uno aliquo orationis genere, nec dubiis obscurisque praeceptis tradendis, sed multo certius luculentiusque re ipsa praestitit; qui indicarum linguarum studia, antea neglecta ac paene contempta, in Germaniam intulit, eorumque cum necessitatem tum jucunditatem atque usum multiplicem docte ingenioseque ostendit, et, in scriptoribus edendis explanandisque severum artis criticae ac philologae morem secutus, alios ad hoc genus acriter colendum felicissime excitavit; qui, patefacta antiquarum ac recentiorum litterarum communione interiore, philologorum nomen ab inveterata doctorum umbraticorum suspicione vindicatum in lucem et ad justae lautaeque eruditionis laudem produxit, et sic etiam in gymnasiorum spatia eam disserendi elegantiam ac docendi salubritatem, quae magis magisque quotidie agnoscitur et expetitur, invexit; qui auctam germanicarum literarum gloriam ad vicinas nationes propagavit et praeteritarum rerum recordatione populares suae dignitatis, non sine sudore ac sanguine nunc demum recuperatae, admonuit et iniquissimo tempore labantes animos ad spem futurae prosperitatis et immortalitatis erexit; qui denique communem illam societatem, quae, dum pacis otium constiterit, populos cultiores omnes artium humanarum vinculo exoptatissimo arctius in dies copulabit, leni vocis suae invitamento praeparavit et adjuvit; hanc tabulam, tanquam pietatis ac reverentiae testem, obtulerunt philologi ex Germania vicinisque terris Bonnae a. 1841 congregati.“

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Ueber die Erziehung nach phrenologischen Grundsätzen.

Von *Gustav von Struve.*

Die Worte: mens sana in corpore sano sind in dem Munde aller Erzieher. Allein es geht ihnen, wie so vielen anderen: es ist leichter, sie auszusprechen, als in ihrem Sinne zu handeln. Wer keine Kenntniss des menschlichen Geistes, des menschlichen Körpers und ihrer Wechselbeziehung hat, kann, mit allem guten Willen nicht nach dem Ziele streben, welches jene Worte dem Erzieher der Jugend vorzeichnen. Das grosse Verdienst der Phrenologie besteht darin, eine genauere und tiefer eindringende Kenntniss des menschlichen Geistes in seiner Verbindung mit dem Körper erschlossen zu haben; und wie so manche andere Wissenschaften, so wird auch die Erziehungs-Wissenschaft sich des Lichtes zu erfreuen haben, welches die Phrenologie ihnen bietet.

Dass das Gehirn das unmittelbare Organ der Seele sei, darüber sind jetzt so ziemlich alle Philologen und Anthropologen einig. Nur dadurch unterscheidet sich die Phrenologie von der alten Schule, dass sie den Grundsatz der Specialität, welcher sich im ganzen übrigen Körper bewährt findet, auch auf das Gehirn anwendet, während die alte Schule das Gehirn noch immer als ein Ganzes behandelt und die besonderen Verrichtungen seiner Theile noch nicht kennt. Es ist hier nicht der Ort, die Phrenologie gegen die Verunglimpfungen der Unwissenheit und des Vorurtheils zu rechtfertigen. Die Wissenschaft hat in England, Nordamerika, Frankreich, Dänemark und Italien bereits einen so hohen Standpunkt eingenommen, dass dieses überflüssig ist. Allein da in Deutschland selbst gelehrte und verdienstvolle Männer von den Fortschritten dieser Wissenschaft in andern Ländern keine Ahnung haben, und sie noch immer von demselben Standpunkte aus betrachten, von welchem aus die österreichische

Regierung im Jahre 1802 die Vorlesungen Galls über seine Entdeckungen schloss, so erkläre ich hier zum voraus, dass ich jedes Urtheil, das sich nicht gründet auf eine genaue Kenntniss der phrenologischen Litteratur Englands und der anderen Länder, welche diese Wissenschaft gepflegt haben, als ein anmaassliches zurückweise. Wer über eine Wissenschaft urtheilt, ohne zu wissen, was im Laufe von vierzig Jahren aus ihr geworden ist, zeigt nur, dass er, nach den Umständen, ihr günstig oder ungünstig gestimmt ist, keineswegs aber, dass ihm die Materialien zur Fällung eines solchen zu Gebote stehen. *

Die Phrenologie lehrt, dass, wie wir ohne Nerv der Empfindung nicht empfinden, ohne Nerv der Bewegung keine Bewegung machen können, wie nach Durchschneidung des in derselben Scheide liegenden Nerves der Bewegung der Nerv der Empfindung noch fortwirkt, während der Nerv der Bewegung aufhört zu wirken, wir ohne ein entsprechendes Organ nicht denken nicht musiciren oder sonstige geistige Thätigkeit üben können. Sie lehrt, dass dagegen durch locale Verletzung des Organs des

---

* Ich führe hier einige Litteratur an, weil ich nicht voraussetzen darf, dass die Leser dieser Zeitschrift sie kennen.

Gall, les fonctions du cerveau, übersetzt ins Englische und ins Deutsche unter dem Titel: Vollständige Geisteskunde. Nürnberg 1833.

Spurzheim, essay philosophique sur la nature intellectuelle de l'Homme. Paris 1830.

— — Phrenology or the doctrine of the mental operations. London 1825

— — Elementary principles of Education. Edinburgh 1821. 1828.

George Combe, a System of Phrenology. 4te Edit. Edinburgh 1837. Ins Deutsche übersetzt von Dr. Hirschfeld.

— — the Constitution of Man considered in Relation to external Objects. 7te Edit. Ins Deutsche übersetzt von Dr. Hirschfeld.

— — Lectures on popular Education. 2te Edit. Edinburgh 1837.

— — Moral Philosophy or the duties of Man. Edinburgh. 2te Edit. 1841.

Andrew Combe, a treatise on the physiological and moral management of Infancy.

Phrenological Journal. Vol. 1—15. Edinburgh. 1823—1842.

James Simpson, the philosophy of Education with its practical application. 2te Edit. 1836.

Caldwell, on the application of Phrenology to Education.

The American Phrenological Journal 1838—1842. Philadelphia.

Broussais, Hygiène morale ou application de la Physiologie à la morale et à l'éducation. Paris 1834.

Luigi Ferrarese, Memorie risguardanti la Dottrina Frenologica. Napoli 1838.

Tidskrift for Phrenologien-Udgiven of C. Otto Kjöbenhaven. 1827.

Phrenologien of C. Otto, Kjöbenhaven. 1825.

Tonsinns die Organe des Denkvermögens nicht nothwendig in gleichem Maasse leiden, und umgekehrt durch Ausbildung jenes Organs dieses nicht nothwendig auch ausgebildet werde. Bildete das Gehirn als ein untrennbares Ganzes das Organ der Seele, so müsste es anders sein. Eine theilweise Verletzung, eine theilweise Ausbildung wäre unmöglich. Eine Trompete z. B. wird in allen ihren Tönen leiden oder gewinnen, je nachdem sie eine Verletzung oder eine Verbesserung erfährt. Ein Clavier dagegen wird durch Beschädigung oder bessere Beziehung der Saiten eines Tons unmittelbar nur eine auf diesen Ton beschränkte Beschädigung oder Verbesserung erfahren. Es frägt sich nun: ist das menschliche Gehirn einer Trompete oder einem Clavier zu vergleichen, d. h. bildet es, was den Einfluss des Geistes auf dasselbe betrifft, ein untrennbares Ganzes, oder ein in besondere Theile zerfallendes Ganzes? Die Erfahrung spricht für das letztere. Wir sehen täglich Menschen, welche in einer Beziehung ausgezeichnet, in den übrigen Beziehungen ganz gewöhnlich sind. Ausgezeichnete Musiker sind oft ganz gewöhnliche Denker, grosse Maler sind oft ganz gewöhnliche Rechner. Ja! wir finden noch mehr. Nicht selten sind Menschen in gewisser Beziehung geisteskrank, in anderer Beziehung geistesgesund. Die Fälle sind nicht selten, dass derselbe Mensch, welcher sich einbildet, er sei ein Kaiser oder ein König, ohne es zu sein, und welcher daher in Betracht dieser Einbildung geisteskrank ist, in anderer Beziehung z. B. was den Farbensinn, oder den Zahlensinn betrifft, ausgezeichnet geschickt ist. Wie wäre dieses möglich, wenn das Organ des Geistes gleich einer tropfbaren Flüssigkeit ein in seinen Theilen untrennbares Ganzes wäre? Die ganze Masse müsste entweder krank, oder die ganze Masse gesund sein. Täglich begegnen wir Menschen, die ein sehr gutes Gedächtniss in einer Beziehung und ein sehr mittelmässiges in anderer haben, die sich z. B. der gehörten Musik vortrefflich, der gehörten Worte dagegen sehr mangelhaft erinnern. Wäre, wie die alte Schule annimmt, das Gedächtniss eine Grundkraft des Geistes, so müsste sie sich in jeder Beziehung bewähren, wie sich z. B. der Tonsinn, der Zahlensinn u. s. w. in jeder Beziehung bewährt. Wer den Tonsinn in ausgezeichnetem Grade besitzt, wird sich nicht nur der Töne richtig bewusst werden, er wird sich ihrer auch erinnern, und wird im Stande sein, selbst wohlklingende Töne hervorzubringen. Wer den Zahlensinn in hohem Grade besitzt,

wird nicht bloss im Stande sein, ihn in Betreff der Arithmetik, sondern auch in Betreff der Mathematik, der Musik, der Architektur, kurz in jeder Beziehung, in welcher er wirken kann, an den Tag zu legen.

Allein nicht blos das Gehirn ist als unmittelbares Organ des Geistes von der höchsten Bedeutung, sondern da dasselbe mit dem ganzen übrigen Körper in der innigsten Wechselbeziehung steht, so ist sein Verhältniss zu diesem gleichfalls von hoher Wichtigkeit. Abgesehen von den verschiedenen Krankheitszuständen, welche eine Rückwirkung auf das Gehirn üben, ist auch im gesunden Zustande das Temperament des Kindes ein hochwichtiges Element seiner geistigen Thätigkeit. Denn es bestimmt die Art und Weise der Thätigkeit sämmtlicher Theile des Körpers und daher auch des Gehirns, des unmittelbaren Organs des Geistes. Die Wissenschaft nimmt vier Temperamente an. Dieselben sind bedingt durch das Vorherrschen gewisser Systeme im Körper, welche sich an äusseren Zeichen erkennen lassen. Ist das Nervensystem in einem Körper vorherrschend, so bildet sich das nervöse Temperament, äusserlich erkennbar durch feines, dünnes Haar, zarte Haut, kleine Muskeln, Schnelligkeit der Muskelbewegung, blasse Gesichtsfarbe und oft zarte Gesundheit. Das Gehirn ist verhältnissmässig grösser als die Lungen und die Bauchhöhle. Das ganze Nervensystem, das Gehirn mit eingeschlossen, ist vorzugsweise thätig, und die Aeusserungen des Geistes sind verhältnissmässig lebhaft. Es ist das Temperament des Genies und der Verfeinerung.

Herrschen die Lungen, das Herz und die Blutgefässe vor, so entsteht das sanguinische Temperament. Es gibt sich zu erkennen durch bestimmt ausgesprochene Formen, mässige Fülle des Körpers, ziemliche Festigkeit des Fleisches, helles zum Nussbraunen hinneigendes Haar, blaue Augen und frische Gesichtsfarbe. Es zeichnet sich durch eine grosse Thätigkeit der Blutgefässe, Lust an körperlicher Bewegung und ein belebtes Ansehen aus. Das Gehirn nimmt an dem allgemeinen Zustande Theil und ist thätig. Es ist das Temperament der Freudigkeit.

Beim Vorwalten der Drüsen- und Assimilations-Organe bildet sich das lymphatische oder phlegmatische Temperament. Es ist äusserlich erkennbar an einer gerundeten Form des Körpers, Weichheit der musculösen Theile, einem angefüllten Zustande des Zellgewebes, hellem Haare und einer blassen zarten Haut

Es ist von matten Lebensäusserungen, mit Schwäche und Langsamkeit in der Circulation begleitet. Das Gehirn, als ein Theil des Körpersystems, ist ebenfalls langsam in seinen Verrichtungen und die Geistesthätigkeit ist verhältnissmässig schwach. Es ist das Temperament der Langsamkeit.

Das vierte Temperament, das biliöse, ist in seinen Grund-Ursachen weniger bestimmt erkannt, als die übrigen. Doch nimmt man an, dass es durch das Vorherrschen des fibrösen Systems und des Muskelsystems sich bilde. Nicht unwahrscheinlich ist, dass die vorwaltende Thätigkeit der Leber die Grundursache desselben sei. Man erkennt dieses Temperament an schwarzem Haar, dunkler Haut, mässiger Fülle, aber grosser Festigkeit des Fleisches, und stark gezeichneten Umrissen des Körpers. Die Verrichtungen des Gehirns nehmen an der bedeutenden Energie des übrigen Körpers Antheil. Diese ist stark und ausdauernd. Das Gesicht zeigt daher starke, markirte, ausdrucksvolle Züge. Es ist das Temperament der Thatkraft.

Diese Temperamente kommen übrigens selten unvermischt vor. Gewöhnlich sind zwei oder drei, bisweilen alle vier in gleicher Weise verbunden. In diesen Vereinigungen sind jedoch die Grundtemperamente zu unterscheiden, und es lässt sich bestimmen, in welchem Maasse die Bestandtheile des einen oder des andern sich finden.

Das Temperament ändert natürlich nichts an den Organen des Gehirns, es deutet uns nur an, in welcher Weise dieselben thätig sind, und da in der Regel alle Organe des Gehirns dasselbe Temperament haben, und das grösste bei sonstiger Gleichheit der Verhältnisse das stärkste, das kleinste das schwächste ist, so erfahren wir durch Ermittelung der Grösse der verschiedenen Organe des Gehirns die Stärke der entsprechenden geistigen Vermögen, und durch Ermittelung des Temperaments die Art und Weise, wie sie in Thätigkeit treten: in leicht erregbarer, in lebensfroher, in thatkräftiger, in langsamer Weise.

Sollen die Kinder in körperlicher und geistiger Rücksicht nicht vernachlässigt, sollen sie nicht in die grössten Gefahren gestürzt werden, so muss bei der Erziehung auf die Verschiedenheit des Temperaments Rücksicht genommen werden. Wenn das Kind ein grosses Gehirn, kleine, durch eine enge Brust angedeutete Lungen, dünne, zarte Muskeln und eine feine Haut hat, so wird das Gehirn vorherrschend thätig sein, und somit auch

der Geist. Das Kind wird mit Freuden lernen, unaufhörlich an seinen Büchern sitzen, seine Fähigkeiten werden in reger Thätigkeit, seine Gefühle lebhaft bewegt sein. Die Eltern, erfreut über die Regsamkeit seines Geistes und die Zartheit seiner Gefühle sind versucht, das Kind in seiner Bahn anzuspornen, ohne zu bedenken, dass Erschöpfung die unvermeidliche Folge seiner übergrossen geistigen Thätigkeit sein muss. Die Nerventhätigkeit, welche sich in dem Gehirn concentrirt, lässt die Lungen und den Magen unangeregt, und bringt sie so in einen Zustand von Schwäche, dem sie früher oder später erliegen, insofern nicht noch zeitig Einhalt geschieht. Auch die Augen solcher Kinder leiden gewöhnlich, und keine Curen späterer Zeiten sind im Stande wieder gut zu machen, was in Betreff derselben während der Kinderzeit verfehlt worden ist. Solche Kinder nervösen Temperaments müssen daher nicht zu geistiger Thätigkeit, sondern zur Bewegung im Freien, zu gymnastischen Uebungen, zum Schwimmen und zu jeder Art muskulöser Thätigkeit angehalten werden. Man muss nicht suchen, ihre Gefühle, die schon von Natur zu rege sind, noch aufzuregen, sondern das Streben der Erzieher muss darauf gerichtet sein, sie zu beruhigen, damit sie sich naturgemäss nach und nach entwickeln können, und nicht zu einer Zeit erstarken, da die Organe des Körpers noch nicht im Stande sind, die Arbeit zu verrichten, welche die Aeusserung mächtiger Gefühle voraussetzt.

Wenn dagegen die Lungen in der Körperbeschaffenheit eines Kindes vorherrschen, und daher das sanguinische Temperament sich bildet, so wird es sich gern im Freien bewegen, mit Appetit essen und gesund schlafen. Das wohlgenährte Blut erzeugt eine grosse Geneigtheit für Muskelbewegung. Wenn daher ein solches Kind nach gesundem Schlafe und gutem Frühstück, ohne sich vorher bewegt zu haben, in die Schule geschickt wird, so mag es wohl eine kurze Zeit stille sitzen, aber bald wird das Bedürfniss muscularer Thätigkeit zu stark sich regen. Das Kind kann es, mit dem besten Willen, nicht unterdrücken. Es wird anfangen, sich auf seiner Bank hin und her zu bewegen, mit dem Ellnbogen zu stossen, mit den Fäusten zu schlagen, mit den Beinen zu stampfen. Der Lehrer straft dann gewöhnlich ein solches Kind. Allein die Bedürfnisse der Natur regen sich trotz der Strafe, können daher durch keine Strafe beseitigt werden. Wer Wirkungen beseitigen will, muss deren Ursachen bekämpfen.

Solchen Kindern gebe man, bevor sie in die Schule gehen, Gelegenheit, ihre Muskelkräfte zu üben. Ist dieses Bedürfniss befriedigt, so werden sie ruhig sitzen und mit Freuden geistig thätig sein. In Nordamerika, England und Schottland, woselbst die Phrenologie besser als in Deutschland gekannt ist, haben bereits viele Vorsteher von Schulen mit dem grössten Erfolge auf diese Bemerkungen Rücksicht genommen.

Andere Kinder sind von dem lymphatischen Temperamente. Ihr Blut bewegt sich langsam, reizt das Gehirn wenig, und ihr Verlangen ist besonders: zu essen, zu trinken und Ruhe zu geniessen. Sie haben weder für körperliche, noch für geistige Thätigkeit Vorliebe. Auch diese Naturanlagen glauben die meisten Lehrer durch Strafen bekämpfen zu können, als ob dieselben Mittel, dieselben Strafen, ganz entgegengesetzte Wirkungen herbeiführen könnten! als ob die Gesetze der Natur, was die Behandlung der Kinder betrifft, gar nicht vorhanden wären! Das Gesetz der Natur ist, dass dieselbe Ursache dieselbe Wirkung hervorbringt, aber die meisten Lehrer denken noch heutzutage, dass dieselbe Strafe (dieselbe Ursache) zu gleicher Zeit ganz entgegengesetzte Wirkungen hervorbringen: das sanguinische Kind beruhigen, und das träge beleben könnte! Die Phrenologie lehrt dagegen, auf Verminderung des lymphatischen Temperaments und Erweckung der sanguinischen und nervösen Bestandtheile desselben hinwirken. Dieses kann dadurch geschehen, dass man solchen Kindern verhältnissmässig wenig, aber nahrhafte Speisen gibt, dass man sie zuerst zu geistiger Thätigkeit anhält, und erst später zu körperlicher Bewegung, dass man sie anhält, immer mit Eifer zu lernen, und lieber die Zeit des Lernens abkürzt, um den Eifer nicht erkalten zu lassen.

Das biliöse Temperament endlich führt am wenigsten leicht auf Abwege. Es führt weder zu übergrosser Aufregung, noch zur Unruhe, noch zur Trägheit, und schliesst die entschiedensten Elemente ruhigen Laufes in sich. Uebrigens versteht es sich von selbst, dass in demselben Maasse, in welchem ein Kind ein Temperament bloss theilweise besitzt, auch nur theilweise die aufgestellten Grundsätze auf dasselbe anwendbar sind. Hier war es natürlich nur möglich, allgemeine Gesichtspunkte zu geben. Dem besonnenen Erzieher bleibt es anheimgegeben, dieselben nach den Verschiedenheiten des Falles zu modificiren.

Schon die Beobachtung der Verschiedenheit der Tempera-

mente führt also zu wichtigen praktischen Resultaten, weit bedeutungsvoller sind aber diejenigen, zu welchen die Betrachtung des unmittelbaren Organes des Geistes, die Betrachtung des Gehirns selbst führt.

Die Phrenologie fing nicht damit an, den menschlichen Geist einzutheilen und dann dieser Eintheilung die Erscheinungen seiner Thätigkeit anzupassen, sondern sie entdeckte nach und nach im Laufe vieler Jahre durch angestrengte Beobachtungen, dass gewisse Bildungen des Schädels bezugsweise des darunter liegenden Gehirns unwandelbar in Verbindung stünden mit gewissen geistigen Anlagen. So gelangte man dann durch Beobachtung zu einer Reihe geistiger Vermögen, welche bereits zu der Zahl von fünfunddreissig herangewachsen sind, und welche daher eine Zusammenfassung unter gewissen Gesichtspuncten eine gewisse Gruppirung, oder in der gewöhnlichen Redeweise eine Eintheilung nothwendig macht.

Den untern und hintern Theil des Kopfes nehmen eine Reihe von Organen ein, welche am besten unter dem Namen der Sinnlichkeit oder Triebe zusammengefasst werden können, * weil sie sich sämmtlich durch einen Drang auszeichnen, der sich zunächst auf das irdische Treiben bezieht, und nur unter dem Einflusse der höheren Organe eine erhabenere Richtung erhält. Die Wölbung des Kopfes bildet eine Gruppe von Organen, welche sich unter dem Namen Empfindungsvermögen oder Gefühle zusammenfassen lässt. ** Sie unterscheiden sich von den Trieben einestheils

---

* I. Sinnlichkeit oder Triebe.

1. Geschlechtstrieb.	2. Kinderliebe.
3. Einheitstrieb.	4. Trieb des Zusammenhaltens oder Anhänglichkeitstrieb.
5. Bekämpfungstrieb.	6. Zerstörungstrieb.
7. Verheimlichungstrieb.	8. Erwerbstrieb.
9. Nahrungstrieb.	

** II. Empfindungsvermögen oder Gefühle.

10. Selbstgefühl. *	11. Beifallsliebe.
12. Sorglichkeit.	13. Wohlwollen.
14. Ehrerbietung.	15. Festigkeit.
16. Gewissenhaftigkeit.	17. Hoffnung.
18. Sinn für das Wunderbare.	19. Idealität oder Schönheitssinn.

* Die Nummern der Organe sind dieselben, wie sie sich in dem Systeme von G. Combe bisher fanden, während Eintheilung und Namen der Organe hier und da verändert sind.

durch ihr geringeres Ungestüm, anderntheils dadurch, dass sie einen höhern Charakter und mehr Innerlichkeit besitzen. Die Organe, welche ich unter den Namen des Darstellungsvermögens oder der Talente gestellt habe,* stimmen damit zusammen, dass sie das Talent begründen, äusserlich darzustellen, was man innerlich empfindet, sei es durch Zusammensetzung von Körpern (Sinn für mechanische Kunst), durch heitere Einfälle (Witz), durch Reproduction des schon da gewesenen (Nachahmungstalent), durch harmonische Zusammenstellung der Dinge der Aussenwelt (Ordnungssinn), durch Töne (Tonsinn), oder durch Worte (Sprachsinn). Die Talente stehen in der Mitte zwischen Empfindungs-, Denk- und Erkenntniss-Vermögen. Dieses letztere umfasst alle die Anlagen, welche uns in den Stand setzen, die Aussenwelt mit ihren Erscheinungen zu erkennen. Ihre Organe liegen am untern Theile der Stirn. Das Denkvermögen endlich, dessen Organe den obern Theil der Stirn füllen, verarbeitet durch Zusammensetzung (Vergleichungsgabe) oder Zerlegung (Schlussvermögen), durch Synthesis oder Analysis den gebotenen Stoff.

Das Gehirn ist allen Gesetzen der Physiologie unterworfen, gleich den anderen Theilen des Körpers. Es gilt also in Betreff derselben namentlich auch die Regel, dass wenn irgend ein Körpertheil thätig geübt wird, eine grössere Menge Bluts sich darein ergiesst, und es auch einen höhern Grad von Anregung durch die Nerven erhält. In Folge dessen nehmen seine Theile an Festigkeit und Stärke, und, bis zu einem gewissen Grade,

---

* III. Darstellungsvermögen oder Talente.

9. Zusammensetzungssinn, Sinn für mechanische Kunst, Bausinn.
20. Witz.
21. Nahahmungstalent.
29. Ordnungssinn.
32. Tonsinn.
33. Sprechsinn.

IV. Erkenntnissvermögen oder Fähigkeiten in ihrem Gegensatze.

a. Nach dem Raume.

22. Gegenstandssinn.
23. Gestaltsinn.
24. Grössensinn.
27. Ortsinn.
25. Gewichtssinn.
36. Farbensinn.

b. Nach der Zeit.

31. Zeitsinn.
30. Thatsachensinn.

c. Nach der Zahl.

28. Zahlensinn.

V. Denkvermögen oder Gaben.

34. Vergleichungsgabe.
35. Schlussvermögen.

auch an Grösse zu. Allerdings kann kein Grad von Uebung einen Mann, dessen Muskelsystem von Natur sehr schwach ist, zu einem Hercules machen; allein Uebung kann dasselbe doch einigermaassen stärken, während es ohne alle Uebung in immer grössere Schwäche versinken würde. Die Grenze, welche der Uebung eines Organes durch die Natur gesetzt ist, wird bestimmt durch die Thatsache, dass übermässige Anstrengung schwächt, statt zu stärken. Die Uebung darf daher das Maass der Kraft eines Organes nicht übersteigen, um stärkend zu wirken, und so wird allerdings die natürliche Grösse eines Organs und seine natürliche Stärke uns auch einen Maasstab kräftigender Uebung gewähren. Den Mann mit starken Muskeln wird dieselbe Uebung kräftigen, welcher der Mann mit schwachen Muskeln erliegen würde. Daher muss die Uebung eines Organs immer mit seiner natürlichen Stärke in Verhältniss stehen.

Alle diese Regeln finden auch ihre Anwendung auf das Gehirn. Wenn wir lebendig fühlen oder tief denken, ergiesst sich mehr Blut in das Gehirn, als wenn unsere Gefühle minder lebendig, unsere Gedanken minder tief bewegt sind. Die Organe derjenigen Geistesvermögen, welche wir in einer ihrem natürlichen Stärkengrade entsprechenden Weise üben, werden daher an Grösse zunehmen und folgeweise die entsprechenden Geistesvermögen an Kraft. Aber eine die Entwickelungsfähigkeit eines Organs übersteigende Uebung wird es ermatten, und, geschieht es gewohnheitsmässig, so wird sie durchaus erschlaffend wirken. Wer ohne die Anlagen eines Mozart, eines Göthe durch Uebung ein musikalisches oder dichterisches Genie werden wollte, würde nach dem Stärkegrade seiner Organe früher oder später seine natürlichen Anlagen zum Musiker oder Dichter geradezu durch Ueber-Anstrengung aufreiben. Wenn wir jedoch auf der andern Seite unsere geistigen Vermögen nicht in einem ihrer natürlichen Stärke entsprechenden Maasse üben, so werden die entsprechenden Organe des Gehirns an Grösse abnehmen, und folgeweise die geistigen Anlagen an Energie. Dieses ist ein sehr wichtiger Grundsatz für die Behandlung der Kinder.

Eine wohlberechnete Uebung bewirkt übrigens nicht bloss Zunahme an Grösse und demzufolge Stärke, sondern auch Zunahme an Bewegungsfähigkeit, und so bringt auch die Uebung der Geisteskräfte nicht bloss grössere Stärke, sondern auch grössere Gewandtheit, grössere Leichtigkeit geistiger Bewegung

hervor. Es ist daher bei Ziehung der Schlüsse von der Grösse eines Organs auf die Stärke der ihm entsprechenden geistigen Anlage natürlich von demjenigen Elemente nicht die Rede, welches die Uebung verleiht. Der Phrenolog wird daher entweder bei seinen Beobachtungen sich über den Grad stattgehabter Uebung verlässigen, oder wo dieses nicht möglich ist, seine Urtheile in entsprechender Weise beschränken.

Der Erzieher muss sich immer vergegenwärtigen, dass, wie der Mensch überhaupt, so insbesondere auch das Kind, ohne Gehirnthätigkeit nicht handeln kann. Das erste Erforderniss der Erziehung ist aber, das Gehirn in einem Zustande vollkommener Gesundheit, und den Kräften entsprechender Thätigkeit zu erhalten. Eine Reihe von Fällen sind beobachtet worden, da man, nach Entfernung des Schädels und der Hirnhäute bemerkte, dass, sobald der Kranke durch Gemüthsbewegung, lebhaftes Gespräch, oder Träume aufgeregt wurde, mehr Blut in das Gehirn strömte, wodurch ein Anschwellen der Gehirnwindungen veranlasst wurde. Das Gehirn, wie jeder andere Theil des Körpers, wird durch das Blut ernährt und in Thätigkeit erhalten. Desshalb bietet sich die Frage dar: was hat man zu thun, damit das Gehirn fortwährend mit der gehörigen Masse gesunden Blutes versehen werde? Das Blut leitet seinen Stoff und seine Eigenschaften aus zwei Quellen: aus der Nahrung, die ihm nach der Verdauung vermittelst hierzu bestimmter Gefässe zugeleitet wird, und dem Sauerstoffe der äusseren Atmosphäre. Die vorzüglichen Nahrungswerkzeuge sind der Magen, die Eingeweide, die Leber und die Gallenblase. Ist die Nahrung schlecht, oder nicht zureichend, oder übermässig, oder sind die Verdauungswerkzeuge schwach und unfähig, ihre Verrichtungen gehörig auszuüben, so ist die Folge, dass das Blut mit schlechtem Nahrungsstoffe versehen und seine Fähigkeit, das Gehirn zu nähren und in Thätigkeit zu erhalten, vermindert wird. Dadurch wird das Gehirn langsam und träge, seine Reizbarkeit nimmt zu, während seine Kraft abnimmt. Gleichen Schritt mit der Herabstimmung des Organes des Geistes halten die Aeusserungen seiner Thätigkeit. Die zweite Nahrungsquelle des Bluts ist, wie erwähnt, der Sauerstoff der äussern Atmosphäre. Das Blut nimmt, bei seinem Kreislauf durch den Körper, die verbrauchten Theile aus dem Gehirn und allen andern Organen in sich auf, und seine Farbe geht von einem hellen Roth in dunkel- oder purpurroth über. In diesem

Zustande ist es unfähig, irgend ein Organ zu erregen, so dass, wenn es das Gehirn in demselben erreichte, augenblickliche Gefühllosigkeit, und ohne rasche Hülfe der Tod eintreten würde. Diese tödtliche Beschaffenheit des Blutes wird bei seinem Laufe durch die Lungen entfernt. In diesen kommt es nämlich mit der äusseren Atmosphäre in Berührung und wirft viel Kohlenstoff aus, wofür es von der Luft eine neue belebende Eigenschaft empfängt. So wird es fähig, das Gehirn, die Muskeln und alle andern Theile des Körpers zu erwecken und zu erregen. In dieser Weise ist das Gehirn von den übrigen Theilen des Körpers abhängig. Allein nicht minder bedeutungsvoll ist die Einwirkung, welche seinerseits das Gehirn auf diese ausübt. Wird der Nerv, welcher den Magen mit dem Gehirn verbindet, durchschnitten, so ist augenblicklich die Verdauungskraft gehemmt. Aus derselben Ursache wird die Verdauung ebenfalls gehemmt, wenn der Geist gerade zur Zeit, da das Gehirn dem Verdauungswerkzeuge den erforderlichen Impuls geben soll, dieses ganz in Anspruch nimmt. Die Rückwirkung mangelhafter Verdauung auf das Gehirn kann nicht ausbleiben. Im günstigsten Falle ist es in demselben Maasse als ihm zuvor zu viel zugemuthet wurde, später weniger im Stande zu leisten. Bei wiederholter übermässiger Anstrengung bilden sich jedoch dauernde Krankheitszustände. Die Natur lässt sich keine Gewalt anthun. Was von dem Gehirne des Erwachsenen, gilt auch von demjenigen des Kindes, nur ist dabei zu bedenken, dass dieses schwächer ist, und, wie die andern Theile seines Körpers, z. B. die Arme und Beine, nicht die Arbeit ertragen kann, deren es zur Zeit seiner vollen Ausbildung fähig ist. Man darf ihm daher nicht mehr zumuthen, als es zu leisten vermag, und namentlich soll man ein und dasselbe Organ nicht zu lange ununterbrochen anstrengen.

In dieser Rücksicht wird der Grundsatz der Phrenologie, dass das Gehirn in eine Mehrheit von Organen zerfalle, von hoher Wichtigkeit. Er lehrt uns nicht nur, wie durch Vertheilung der Arbeit über alle Organe des Gehirns ihm möglichst viel Arbeit, ohne Gefährdung der Gesundheit, zugemuthet werden kann, sondern gibt uns auch die bedeutungsvollsten Winke über die Art und Weise, wie der Erzieher am besten die bedenklichen Anlagen des Kindes bekämpfen, die guten entwickeln und alle zu harmonischem Zusammenwirken heranbilden könne.

Selbst der fruchtbarste Boden wird aufhören, ergiebig zu

sein, wenn längere Zeit dieselben Früchte darauf gebaut werden. So wird auch bei dem begabtesten Kinde der Unterricht aufhören Früchte zu tragen, wenn er zu lange bei demselben Gegenstand verweilt, oder mit anderen Worten, wenn er zu lange sich an dieselben geistigen Kräfte und ihre Organe richtet. Wie daher der Landwirth mit grossem Fleisse sich bemüht, zu erproben, in welcher Reihenfolge die verschiedenen Früchte auf demselben Boden am besten gedeihen, so soll auch der Erzieher sich bemühen aufzufinden, in welcher Reihenfolge die verschiedenen Unterrichtsgegenstände dem Kinde mit dem grössten Erfolge geboten werden können. Der Unterricht in den Sprachen wendet sich zunächst an den Sprachsinn, im Zeichnen an den Gestaltsinn und Zusammensetzungssinn, im Malen ausserdem an den Farbensinn, in der Naturgeschichte an den Gegenstandsinn, in der Geschichte an den Zeit- und Thatsachensinn, in der Erdbeschreibung an den Grössensinn und Ortssinn, im Rechnen an den Zahlensinn, in der Musik an Ton- und Zeitsinn und bei allen Instrumenten an den Gewichtssinn, an den letztern überhaupt bei allen Lehrgegenständen, welche eine zarte Abwägung des auszuübenden Drucks voraussetzen. Insofern jedoch ein solcher hoher Gegenstand nur durch Worte mitgetheilt wird, nimmt er zunächst nur den Wort- oder Sprachsinn des Kindes in Anspruch, und das ist bei den meisten der genannten Lehrgegenstände der gewöhnliche Fall. Daher wird dieser Sinn bei den Kindern gewöhnlich übermässig stark angestrengt. In demselben Maasse, in welchem man andere geistige Kräfte bei dem Unterrichte betheiligt, z. B. den Gestalt- und Farbensinn durch Vorzeigung der Bildnisse der besprochenen Gegenstände, den Gegenstandssinn durch Vorzeigung des besprochenen Gegenstandes selbst, die Vergleichungsgabe durch Anregung des Schülers, den Lehrgegenstand mit anderen zu vergleichen, das Schlussvermögen durch Aufforderung desselben, nach den Ursachen einer Erscheinung zu forschen u. s. w., in demselben Maasse wird der Sprachsinn erleichtert nach dem Grundsatze, dass mehrere Finger eine Last leichter heben, als ein einziger. Ein Unterricht, welcher in der angegebenen Weise auf möglichst gleichmässige Vertheilung der Arbeit über alle Richtungen des Geistes und alle seine Organe hinwirkt, wird nicht nur weit grössere Resultate erzielen, sondern auch die Kinder in stets wachsender Freudigkeit beim Lernen erhalten. Denn jede Thätigkeit einer geistigen Kraft ist so lange

mit angenehmen Empfindungen verbunden, als sie ihrem natürlichen Stärkegrade entspricht, und erst mit dem Augenblicke tritt Unbehaglichkeit ein, da man ihr mehr zumuthet, als sie leisten kann. Ein grosser Fehler unserer Erziehung besteht darin, dass man gewöhnlich die mächtigen Kräfte, welche das Empfindungsvermögen in sich schliesst, und wenigstens mehrere der zum Darstellungsvermögen gehörigen nicht auffordert, die Last des Unterrichts mittragen zu helfen. Sie erleichtern also nicht nur den übrigen nicht ihre Arbeit, sondern bleiben überdiess selbst auch ungeübt.

Allerdings erhalten die Kinder Religionsunterricht, allein dieser besteht nur in Worten, welche man an sie richtet, und welche man sie auswendig lernen lässt. Worte richten sich unmittelbar nur an den Wortsinn. Der Anblick menschlichen Unglücks dagegen wendet sich an das Wohlwollen und ruft dieses um Hülfe und Theilnahme an, der Anblick der Wunderwerke Gottes erweckt Ehrerbietung und den Sinn für das Wunderbare, der Anblick der schönen Natur und menschlicher Kunstwerke regt den Schönheitssinn an. Sind auf solche Weise die Gefühle des Kindes angeregt, dann werden Worte des Ernstes und der Belehrung tiefen und ergreifenden Eingang finden, ausserdem nicht. Allein nach der jetzt herrschenden Methode soll durch Worte alles geschehen. Durch Worte wird der Athlet nicht stark, sondern durch Uebung seiner Muskeln; durch Worte wird kein Musiker gebildet, sondern durch tägliche Uebung in der Musik. Allein den wichtigsten, erhabensten Kräften des Menschen werden nur Worte gewidmet.

In Grossbritannien sind übrigens bereits mehrere Schulen nach den hier geltend gemachten Grundsätzen eingerichtet. Da begleitet der Lehrer die Kinder nach den Schulstunden auf den Spielplatz, und veranlasst die älteren unter ihnen, für die jüngeren zu sorgen und sie zu unterhalten. So wird Wohlwollen und Kinderliebe geübt. Er versieht sie mit Spielsachen und lehrt ein jedes das Eigenthum des andern achten, die Häuser, die es aufgeführt hat, nicht verletzen. So wird der Erwerbstrieb und die Selbstsucht in die rechten Schranken verwiesen und die Gewissenhaftigkeit geübt. Durch diese und viele andere ähnliche Mittel werden die Gefühle der Kinder bei Zeiten gebildet und entwickelt, so dass nicht selten Kinder, wenn sie ihre Eltern

auf unrechten Wegen sahen, sie zurecht weisen und selbst auf deren moralische Besserung einwirken komten.

Auf der andern Seite ist es oft nothwendig, zu stark entwickelten Vermögen, z. B. Bekämpfungstrieb, Zerstörungstrieb u. s. w. entgegen zu wirken. Dieses geschieht nicht dadurch, dass man sie reizt, dass man Strafen verhängt, zankt und schlägt, sondern dadurch, dass man sie unangeregt lässt. Jeder Theil des Gehirns wird schwächer und weniger zur Thätigkeit geeignet, wenn man ihn in dauernder Ruhe erhält. Demgemäss lehrt man in jenen Schulen die Kinder nicht blos, dass es unrecht und sündhaft sei, den niedrigen Gefühlen nachzuhängen, sondern man vermeidet auch sorgfältig jede Gelegenheit, welche dieselben aufregen könnte.

Die Aufgabe der Erziehung besteht übrigens nicht blos darin, die geistigen Kräfte zu entwickeln, zu stärken, und wo nöthig, sie zu schwächen, sondern auch sie zu gemeinsamer Wirksamkeit heran zu bilden. Beginnt ein Kind schreiben zu lernen, so sind die Bewegungen seiner Finger langsam und eckigt, und die Gestalten der Buchstaben entbehren Gleichförmigkeit und Anmuth. Diese Unvollkommenheiten rühren aus zwei Ursachen her. Fürs Erste gibt es nämlich eine Mannichfaltigkeit von Muskeln in der Hand, und gewisse Gruppen derselben müssen daran gewöhnt werden, im Einklang mit einander zu handeln, bevor die Hand die Fertigkeit erlangt mit der Feder umzugehen. Dann müssen aber auch die Organe des Gestalt-, Grössen- und Zusammensetzungs-Sinnes gewöhnt werden, in harmonischer Weise zusammen zu wirken. Auf dieselbe Art müssen, bevor Jemand mit Erfolg auf der Violine spielen kann, seine Organe der Zeit, des Tons, des Gewichts und der Nachahmung an eine gleichzeitige, entsprechende Thätigkeit gewöhnt werden. Und so verhält es sich mit allen Zweigen der Wissenschaft und der Kunst, bei der Beredtsamkeit und Malerei wie beim Lesen und Schreiben. Ueberall sind zu gleicher Zeit verschiedene Organe thätig, von deren harmonischem Zusammenwirken jeder Erfolg abhängig ist. Ein solches ist aber ohne vorgängige Uebung nicht möglich.

Diese Regel gilt nicht blos für die Sphäre der Intelligenz, sondern mit gleicher Stärke von derjenigen der Gefühle. Wenn die Erzieher die Kinder nicht bei Zeiten daran gewöhnen, ihre Triebe nur in harmonischer Zusammenwirkung mit den höheren Empfindungen und dem Denkvermögen thätig werden zu lassen.

so werden sie nie mit Erfolg wirken. Unter der Leitung der Ehrerbietung, der Gewissenhaftigkeit, des Wohlwollens und der Festigkeit wird der Erwerbtrieb und der Bekämpfungstrieb nie auf Irrwege gerathen, wie Ehrerbietung und Wohlwollen und die anderen höheren Empfindungen unter dem Einfluss des Denk- und Erkenntnissvermögens ihre Gefühle nicht an unwürdige Gegenstände verschwenden werden. Nur harmonische Entwickelung aller geistigen Kräfte des Kindes führt zu einem schönen Ziele.

Wer diese Lehren nicht beachtet, wird ihre Wahrheit bitter empfinden. Natur und Schicksal, oder freundlicher gesprochen, die göttliche Weltordnung lässt nicht mit sich spielen. Jede Verletzung ihrer Gesetze ist unerbittlich mit Schmerz verknüpft, wie jede naturgemässe Thätigkeit Freude bereitet. Der Hauptzweck einer gediegenen Erziehung soll sein, das Kind bei Zeiten in die von der göttlichen Weltordnung vorgezeichnete Bahn zu leiten, damit es nicht zu spät durch die schweren Schläge des Schicksals: durch Armuth, Krankheit und Leiden jeder Art daran erinnert werden müsse, dass es auf unrechter Bahn wandele.

Verdienen die griechischen Kirchen-Väter Berücksichtigung auf Gymnasien?

Von Dr. *Chr. Walz*, Prof. der Philologie in Tübingen.

So geneigt wir Deutschen sind, französische Sitte und Bildung nachzuahmen, so herrschend noch bei Vielen der Glaube ist, dass ein junger Mann, der in die Welt treten will, die Manieren der guten Gesellschaft nur in Paris erlernen, dass heranwachsende Mädchen die Vollendung ihrer Bildung nur in einer französischen Pension erreichen können, so allgemein ist man darüber einverstanden, dass der classische Unterricht in Frankreich auf der niedersten Stufe stehe und nicht einmal der flüchtigsten Berücksichtigung würdig seie. Herr von Sinner, der vor Kurzem in Frankreich nationalisirt worden ist, sagt in der Vorrede zu seiner in diesem Jahr erschienenen Ausgabe von Xenophon's Memorabilien seinen Landsleuten hierüber die unumwundene Wahrheit: „il ne faut pas que même un jeune élève de quatrième, et encore moins un futur bachelier, croie que, pour savoir le grec d'une manière approfondie, nos grammaires et nos dictionnaires classiques suffisent; car, dans ce pays, nous sommes, de ce côté-la, dans une dépendance presque absolue des travaux allemands; les Allemands fournissent les matériaux; les Français en font des livres: tel est aujourd'hui, à peu d'exceptions près, chez nous, l'état de la philologie grecque; et plus d'un savant de l'université de France a dans les dernières années appris à ses dépens qu'il est périlleux de s'aventurer seul dans une voie non encore battue. Reconnaissons enfin qu'en littérature et en philologie on n'est ni Français ni étranger, mais, pour nous servir d'une locution devenue presque triviale, ni plus ni moins que simple citoyen de la république des lettres.“ So wahr diess gesagt ist, so scheint uns doch eine Einrichtung der französischen Gymnasien Aufmerksamkeit zu verdienen. Durch eine Verordnung des Conseil Royal de l'instruction publique vom 20. Sept. 1836 wurde befohlen, dass in der dritten Classe der Gymnasien einige auserwählte Reden der griechischen Kirchenväter gelesen werden sollen. Bedenkt man, dass diese Verordnung von Villemain

ausgegangen ist, der in seinem Essai sur l'Oraison funèbre (in Melanges historiques et littéraires Bd. I.) und in seinem Werke: de l'éloquence chrétienne dans le IV^e siècle die Bedeutung der christlichen Redner vortrefflich gewürdigt hat, und als aufgeklärter Mann in ganz Europa bekannt ist, so wird man den Verdacht einer von priesterlicher Seite beabsichtigten Verdrängung der classischen Schriftsteller fern zu halten, und vielmehr den litterar-historischen Gesichtspunkt ins Auge zu fassen haben. Gehen wir von diesem aus, so muss es als ein wirklicher Mangel erscheinen, wenn auf den deutschen Gymnasien die classischen Schriftsteller so ausschliesslich gelesen werden, dass daneben die Patristik als ein barbarisches, der nähern Ansicht unwürdiges Gebiet bezeichnet wird. Vor hundert Jahren beschränkte sich der griechische Unterricht in den württembergischen niedern Seminarien auf das Neue Testament und den Chrysostomus de Sacerdotio. Längst musste diese klösterliche Beschränktheit den Fortschritten des Unterrichtswesens weichen; ob man aber Recht gehabt habe, die Lesung der Kirchenväter aus diesen Instituten ganz zu verbannen, daran zweifeln wir. Sehen wir auf die Wirkungen. Es gehört zu den grossen Seltenheiten, dass ein Theologiae Studiosus vom gewöhnlichen soliden Schlage eine Probe der christlichen Beredtsamkeit aus den ersten Jahrhunderten im Original gelesen hat: und was Hänschen nicht gelernt hat, das kann Pastor Hans schon aus dem Grunde nicht mehr nachholen, weil es ihm an den Büchern fehlt. Bei den katholischen Facultäten wird darauf noch mehr Gewicht gelegt; daher haben sich einzelne Lehrer die Aufgabe gestellt, ihre Schüler nicht nur in die Litteratur, sondern auch in die Lecture der Patristik einzuführen. Auf diese Art wurde Herr Custos Krabinger durch Herrn Professor Döllinger in München veranlasst, eine Specialausgabe zu veranstalten von der dogmatisch sehr interessanten

S. Gregorii Nysseni Oratio Catechetica. Graece et latine. Ad Codicum Monac. fidem recensuit et cum Front. Ducaei suisque annotationibus edidit J. G. Krabingerus. Accedit ejusdem Gregorii Oratio funebris in Meletium, Episcopum Antiochenum. Monachii MDCCCXXXV. in libraria J. Lindaueri. 8. X. 306.

Ebenfalls zum Gebrauche akademischer Vorlesungen erschienen

Patrum Apostolicorum Opera. Textum ex editionibus praestantissimis repetitum recognovit, adnotatione instruxit et in usum praelectionum academicarum edidit C. J. Hefele. Tu-

bingae in bibliopolio Henrici Laupp. MDCCCXXXIX. 8. XXII. 260.

für deren Zweckmässigkeit wir kein besseres Zeugniss anzuführen wissen, als dass bereits nach drei Jahren eine neue Auflage nöthig geworden ist, welche beträchtlich vermehrt und verbessert mit schönerer typographischer Ausstattung in diesen Tagen erschienen ist. Nun hat zwar der Katholicismus vermöge seines Glaubens an die Tradition von jeher ein dem Protestantismus mangelndes Moment für die Lesung der Patres gehabt; allein das Streben, die Manifestation des christlichen Geistes in seiner Entwicklung von den ersten Jahrhunderten an kennen zu lernen, ist seit geraumer Zeit auch in dem Protestantismus rege geworden, und dadurch hat das Studium der Dogmengeschichte eine noch vor zwanzig Jahren nicht geahnte Bedeutung erhalten. Dieses Gebiet ist aber seiner Natur nach so ausgedehnt, dass schon die Professoren der Dogmengeschichte Mühe haben, wenn sie ihr Material aus den Quellen schöpfen wollen, der Student dagegen sich auf das, was ihm in die Feder dictirt wird, beschränken muss. Zudem hat sich der Stoff aller theologischen Disciplinen so sehr angeschwellt, dass für Einführung neuer Pensen keine Zeit zu finden sein würde. Soll aber daraus folgen, dass der junge Theologe von der Patristik gar nichts lesen soll? So gar nicht, dass wir vielmehr glauben, einige Proben der christlichen Beredtsamkeit dürften zum Vortheil für jeden Gymnasisten ohne Rücksicht auf seinen künftigen Beruf nach dem Sinn der oben angeführten Verordnung auf Gymnasien an die Lectüre des Isokrates und Demosthenes angereiht werden, etwa in dem Umfange, dass von zehn der Lectüre der Oratoren gewidmeten Schulmonaten einer dem genannten Pensum gewidmet würde. Der Schüler, ja selbst mancher Lehrer, der in Folge eines traditionellen Vorurtheils die Patres nie eines Blickes gewürdigt hat, und in ihnen nur zelotische Verachtung und Bekämpfung der heidnischen Weisheit, in ungebildeter Sprache vorgetragen, zu finden glaubt, würde überrascht sein, wenn er bei Chrysostomus, Basilius und den beiden Gregoren überall die Anklänge classischer Bildung hört, welche diese Herolde des neuen Glaubens zu verläugnen nicht im Mindesten für nöthig hielten, welche aber von den Theologen entweder aus Ignoranz gar nicht verstanden, oder aus stupider Orthodoxie nicht anerkannt

wurden.* Es gereicht uns zu grosser Befriedigung, in dieser Ansicht mit dem ebenso geist- als gemüthreichen Geh. Hofrath Nüsslin zusammenzutreffen, der im J. 1838 als Programm des Mannheimer Lyceums herausgab:

Rede des heiligen Basilius des Grossen an christliche Jünglinge über den rechten Gebrauch der heidnischen Schriftsteller übersetzt und erläutert von J. A. Nüsslin. 8. 36 S.

womit er einerseits den blinden Eiferern zeigte, mit welch aufgeklärtem Blick dieser gefeierte Kirchenlehrer die heidnischen Schriftsteller angesehen hat, andererseits seinen Zöglingen einen trefflichen Vorschmack von dem, was bei diesen Kirchenvätern zu finden sei, darbot. Dem längst gefühlten Bedürfniss einer neuen Specialausgabe dieser Rede, wozu in neuester Zeit auch ein deutscher Gelehrter Anstalten macht, ist auf eine sehr dankenswerthe Weise durch Herrn von Sinner abgeholfen worden, welcher in Paris bei L. Hachette herausgab:

Τοῦ μεγάλου Βασιλείου πρὸς τὰς νέους, ὅπως ἂν ἐξ Ἑλληνικῶν ὠφελοῖντο λόγων. S. Basilii Magni Oratio ad adolescentes, quomodo possint ex gentilium libris fructum capere. Ad optimos libros denuo recensuit et adnotatione illustravit L. de Sinner. 1842. 8. 36 S.

Herr Nüsslin's Arbeit ist in dieser neuen Ausgabe fleissig benützt, und die Anspielungen auf Stellen der Alten pünktlich nachgewiesen. An einer einzigen Stelle scheint uns ein Anklang alter Rhetorik überhört zu sein; c. 2. init. heisst es: *ἡμεῖς, ὦ παῖδες, οὐδὲν εἶναι χρῆμα παντάπασι τὸν ἀνθρώπινον βίον τοῦτον ὑπολαμβάνομεν, οὔτ' ἀγαθόν τι νομίζομεν ὅλως, οὔτ' ὀνομάζομεν, ὃ τὴν συντέλειαν ἡμῖν ἄχρι τούτου παρέχεται.* Hier ist offenbar eine Paronomasie, wie sie die alten Rhetoren und Sophisten liebten, z. B. Heliodor Aethiop. 2, 23. *πατέρα με ἐκεῖνοι καὶ ἐνόμισαν καὶ ὠνόμασαν.* 2, 32. *ἐμαυτοῦ θυγατέρα καὶ ἐνόμιζον καὶ ὠνόμαζον.*

Von demselben Herausgeber sind seit einer Reihe von Jahren

---

* Wer glaubt, wir sprechen hier von tempi passati, der lese die Vorrede von Alb. Jahn zu seinen Animadversiones in S. Basilii M. opera, supplementum editionis Garnerianae alterius Pars I. Bern. 1842., wo sich der gelehrte Verf. beschwert, wie der französische Pater, welcher die wahrhaft grossartige Unternehmung einer neuen Ausgabe der K. V. dirigirt, für ungeeignet gehalten hat, die Nachweisung des platonisirenden Sprachgebrauchs bei Basilius in die neue Ausgabe aufzunehmen.

einzelne Reden der griechischen Kirchenväter herausgegeben worden.

1) S. Gregorii Nazianzeni Theologi in Caesarium fratrem Oratio funebris. Graece. Secundum editionem D. Clemenceti ad optimorum Codicum MSS. fidem denuo recensuit, annotatione illustravit, Scholiaque Graeca Basilii minoris Caesareensis hactenus inedita adjecit L. de Sinner. Parisiis apud Gaume fratres. 1836. 8. 39 S.

2) S. Jo. Chrysostomi in Eutropium Eunuchum Patricium ac Consulem Homilia. Secundum editionem D. Bernardi de Montfaucon. Varietatem lectionis selectam e tribus codicibus MSS. Parisinis Regiis adjecit L. de Sinner. Parisiis apud Gaume fratres. 1836. 8. 24 S.

3) S. Jo. Chrysostomi quae fertur de beato Abraham Oratio, e codice Coisliniano CXLVII emendata et suppleta. Parisiis apud Gaume fratres 1835. 8. 24 S.

4) S. Jo. Chrysostomi in Flaviani Episcopi reditum Oratio graece cum Boissonadii suaque adnotatione edidit L. de Sinner. Parisiis apud L. Hachette. 1842. 8. 24 S.

5) S. Basilii Magni et S. Gregorii Nysseni contra feneratores Orationes binae Graece ad codicum fidem denuo recensuit notasque adjecit L. de Sinner. Parisiis apud L. Hachette. 1842. 8. 46 S.

Die letztgenannte Ausgabe kündigt sich zugleich als Specimen von einem SS. Patrum Graecorum Delectus novus an, der sich bereits unter der Presse befindet. Wir halten es für geeignet, unsere Landsleute auf diese nächstens zu erwartende, sowie auf die bereits erschienenen Ausgaben einzelner Reden der griechischen Kirchenväter aufmerksam zu machen, denn diese sind die erste Bedingung, wenn auf diesem Felde irgend etwas öffentlich oder privatim gethan werden soll. Will irgend ein Lehrer den Versuch machen, auf die Lesung einer christlichen Rede einige Wochen seines griechischen Curses zu verwenden, so bedarf er vor allem wohlfeiler und nach dem gegenwärtigen Stand der Philologie berichtigter Textesabdrücke; will man aber dem Studiosus Theologiae oder dem angehenden Prediger rathen, sich mit den Reden dieser kräftigen Wortführer seiner Religion bekannt zu machen, so muss man ihm vorerst den Schauder benehmen, der ihn bei dem Anblick der Foliantenreihen befällt, und in der Regel die Wirkung hat, dass er auf die Lesung so

umfangreicher Werke von vorn herein verzichtet, und nach dem Abgang von der Universität seine Gleichgültigkeit damit entschuldigt, dass ihm diese Schätze in seiner (gewöhnlich) isolirten Lage unzugänglich seien.

Der Unterzeichnete ist weit entfernt zu glauben, die Frage mit diesen wenigen Zeilen erschöpft zu haben; er weiss auch wohl, was sich dagegen einwenden lässt; er erlaubt sich daher nur noch Eine Bemerkung. Wenn ein Blick in den organischen Entwicklungsgang der griechischen Litteratur von ihren Anfängen an bis zu ihrem Absterben von einsichtsvollen Schulmännern, wie Dilthey in seinem Vortrag bei der vierten Versammlung der deutschen Philologen (in den Verhandlungen p. 10 — 20), als Bedürfniss für die oberste Stufe der Gymnasialbildung ausgesprochen worden ist, so dürfen diese von einer heiligen, lebendigen Idee beseelten Reden gewiss in die Schranken treten mit den grösstentheils matten Producten der gleichzeitigen Rhetorik und Sophistik, die auf einem für die Beredtsamkeit ungünstigen Boden entsprossen sind, und sich daher in einem langweilenden Kreislaufe mit Gegenständen einer längst entschwundenen Zeit, mit Vergleichung des Themistokles und Perikles, Lobpreisung des Achilles, Schmähung des Thersites und ähnlicher Themen beschäftigen. Und doch waren Werke dieser Art lange Zeit in den Schulen eingeführt, wie die zahlreichen Ausgaben und Bearbeitungen von des Aphthonius Progymnasmata bezeugen. Aus demselben Grunde ist wohl auch die Seltenheit der Aldinischen Ausgabe der Rhetores Graeci zu erklären: während andere minder allgemein gelesene Schriftsteller in grosser Anzahl der Exemplare auf uns gekommen sind, wurden diese durch den starken Schulgebrauch aufgerieben. Diese werden zu der genossenen Ehre nie mehr erhoben werden, allein die christlichen Redner haben die Zeit einer gerechten Würdigung noch zu erwarten, und sie dazu zu empfehlen, diess ist der nächste Zweck der obigen Zeilen.

Die Schule und die Zeitinteressen mit besonderer Berücksichtigung der Bestrebungen von Friedrich List.

Von Collaborator *Fr. Schulz* in Weilburg.

Die pädagogische Revue hat sich ihrer Ankündigung zufolge das Ziel gesetzt, die von der Gegenwart gebieterisch geforderte Ineinsbildung der Politik und Pädagogik beobachtend zu begleiten, und so vermitteln zu helfen. Die Politik wird immer mehr als Nationalerziehung zu den höchsten Zwecken der Menschheit erfasst, wie sie es schon im Alterthum gewesen. Die Pädagogik kann sich ihrerseits bei dem erwachten Staatsbewusstsein nicht mehr von der Bewegung der gesammten Volksentwickelung getrennt halten. Vielleicht hat die Revue in der Mehrzahl ihrer bisherigen Artikel das sich vorgesteckte Ziel nicht immer fest genug im Auge behalten. Es wird daher zweckmässig sein, von Zeit zu Zeit schärfer darauf hinzuweisen.

Die Schule hat vor Allem das ewig Menschliche im Jüngling auszubilden; wird aber, wenn sie ihre volle Wirksamkeit im öffentlichen Leben haben will, nicht umhin können, auch auf die besonderen Bedürfnisse der Zeit einzugehen. Sie wird diess immer thun, wenn auch oft unbewusst. So herrschte im Anfang des vorigen Jahrhunderts, als die Theilnahme des Volks an seinen öffentlichen Angelegenheiten noch nicht erwacht war, in den Lehrbüchern der Geschichte eine äusserliche Regenten- und Kriegsgeschichte vor. Dann kam mit dem fortschreitenden Geist der Zeit die sogenannte Culturgeschichte dazu, welche aber nur Wissenschaft und Kunst umfasste, da die Deutschen auf sie vorzugsweise ihre Kräfte wandten. In der neueren Zeit ward die Verfassungsgeschichte mehr hervorgehoben; in der allerneuesten auch in den kürzesten Abrissen (Pœtz) der Geschichte die Schicksale der Industrie und des Handels nach Gebühr berücksichtigt. Was also von selbst schon geworden ist, muss nur zum rechten Bewusstsein und dadurch zur rechten Macht des Lebens erhoben werden. In unserer Zeit nimmt nicht die Theologie, und nicht mehr die Kunst die vorwiegende Thätigkeit des deutschen Geistes

in Anspruch, sondern das staatliche Leben ist in die erste Reihe unserer Nationalinteressen getreten, und in ihm wieder seit einem Jahrzehent die nationalökonomischen Verhältnisse. Unsere erleuchtetsten Politiker haben erkannt, dass von der gehörigen Entwickelung unserer nationalökonomischen Zustände unsere Nationalwohlfahrt, unsere Nationalgrösse abhängt, oder wenn wir diese Lebensfragen vernachlässigen, Nationalohnmacht und Nationaltod die unvermeidlichen Folgen sind. Diess haben die Regierungen vor zehn Jahren lebhafter als sonst empfunden. Diese Einsicht hat sie die auf unweisen Ideen fussende Opposition der Kammern überwinden lassen, und ihnen das Vertrauen des Volkes gewonnen. — Nicht allein in Deutschland, sondern in ganz Europa und den meisten Ländern der Welt beschäftigt man sich in diesem Augenblick vorzugsweise mit Fragen der Industrie und des Handels, weil man weiss, dass von ihnen die Blüthe und Macht der Nationen abhängt. Mitten in dem Kampf der widerstreitendsten Ansichten: der unbedingten Handelsfreiheit und des völligen Sperrsystems, ist ein Deutscher, Friedrich List, mit seiner internationalen Handelspolitik aufgetreten, welcher in der lebendigen Anschauung der französischen, englischen und besonders der nordamerikanischen Zustände eine grossartige Schule durchgemacht, und auf seine eigenen reichen Lebenserfahrungen gestützt, uns zum ersten Male die Lehren der Geschichte über diese Seite der Menschheitsentwickelung in ihrem wahren Verhalt enthüllt hat. Schon sind seine Lehren in mehr als einer deutschen Ständeversammlung geistreich angewendet worden (Fürst von Solms-Lich und Sander) und von ihrer weitern Verbreitung ist für das deutsche Vaterland viel zu hoffen. Die tiefere Idee des Zollvereins (der Zollverein nicht als blosse finanzielle Maassregel) beruht auf seiner Geschichtsansicht. List hat die Praxis der blühendsten Staaten der Erde zur Theorie erhoben, im Gegensatz zu einem sonderbaren Hirngespinnst, welches A. Smith in England „zur Ausfuhr“ aufstellte, durch dessen Verschmähung England selbst gross und mächtig, und durch dessen Befolgung andere Staaten arm und ohnmächtig geworden sind. List's Lehren sind so einfach und naturgemäss, dass sie an das Ei des Columbus erinnern. Da sie aber doch noch von solchen, welche ihre früheren Ansichten nicht gern so schnell aufgeben möchten, oder sich nicht zur Betrachtung eines Ganzen erheben können, wie es doch die Anschauung einer gesammten Nationalthätigkeit ver-

langt, viel Widerspruch erfahren, wollen wir unsere Leser auf einige Hauptpunkte aufmerksam machen, um alle Lehrer der Geschichte auf die Wichtigkeit des Buches von List hinzuweisen.

Seine Hauptlehre, welche von der ganzen Geschichte bestätigt wird, besteht darin, dass nur dasjenige Volk eine wahrhafte und harmonische Ausbildung und Macht erlangt, welches Agricultur, Industrie und Handel gleichmässig in sich entwickelt hat, z. B. England, wie dagegen Portugal, weil es seine Industrie im Methuenvertrage an England Preis gegeben, zum Weinberg der stolzen Britten herabgesunken ist, und damit gegen früher verarmt; wie ferner Polen, indem es keine Industrie und damit keinen tüchtigen Bürgerstand pflanzte, dem Nationaltode verfallen ist. So wirft List eine Menge der überraschendsten Lichtblicke in das Gebiet der Geschichte. Keine Nation ohne Industrie hat einen activen Handel, entbehrt so der Pflanzschule der Schiffsmannschaft und hiermit der in heutiger Zeit so unentbehrlichen Kriegsflotte. Die ganze Geschichte lehrt, wie nur mit Industrie und Handel sich eine männliche und gesunde Geistesbildung in den Nationen entwickelte, und der Kampf mit dem Meere die herrlichste Schule für einen tüchtigen Nationalcharakter ist. Indem List die Völker der gemässigten Zone Agricultur, Industrie und Handel gleichmässig ausbilden lassen will, tritt er Adam Smith entgegen, welcher den Deutschen räth, die Schaafhirten und Holzhacker der Engländer zu sein, welche allein den rechten Instinct zur Industrie hätten. Und diesem Adam Smith haben die Deutschen so lange angehangen, und hängen ihm zum Theil noch an! Zugleich aber unterscheidet sich List von diesem englischen Nationalökonomen und der bisher herrschenden Schule in Deutschland dadurch, dass er den Nationalreichthum nicht nur in den physischen Werthen bestehen lässt, sondern vielmehr in der Kraft und den geistigen Besitzthümern; der wissenschaftlichen Erkenntniss, Religiosität, Sittlichkeit, tüchtig ausgebildeter Nationalität, dem Fleiss, freien Institutionen etc., nach welcher Ansicht der Lehrer nicht mehr blos ein consumirendes Wesen ist, wie in der alten Schule, sondern im höchsten Sinne der Nationalökonomie producirend, nämlich die Einsicht des Volks, ohne welche nichts im Leben geschaffen werden kann. Ueberhaupt lässt List die geistigen Schätze einer Nation ohne Ausnahme zu ihrem Rechte kommen, wodurch seine Lehre von der höchsten ethischen Wichtigkeit wird. Wie einflussreich solche geistige Güter, wie

wir sie oben erwähnt, für das Gedeihen und Bestehen einer Nation sind, zeigt List vortrefflich an der Geschichte Italiens und der Hansa, welche durch Vernachlässigung der Nationaleinheit und dessen, was damit zusammenhängt, zu Grund gegangen, während England durch die sorgliche Pflege dieser geistigen Capitalien so gross geworden, dass manche seiner Theologen glauben dürfen, Altengland sei von der Vorsehung berufen, statt ihrer den Erdball zu verwalten. Mit seinen Flotten umspannt es auch wenigstens unsern ganzen Planeten und beherrscht so manches Land, welches sich äusserlich frei nennt. — Die Allg. Augsb. Zeitung bemerkte im vorigen Sommer mit Recht, dass von List's Werk aus eine Umgestaltung der gesammten Staatswissenschaft beginnen werde, durch List ist die Nationalökonomie von ihrem materiellen Anstrich befreit worden, und zur höchsten geistigen und sittlichen Würde erhoben. Nach dem Auftreten dieses Mannes und seinen populären Erörterungen noch gegen die materiellen Bestrebungen der Zeit kanzeln zu wollen, kann nur als albern erscheinen; denn eines Theils ist ja die Industrie die siegreichste Bewältigung und Durchgeistigung des todten, sinnlichen Stoffes; auf der andern Seite kann sich ein freieres, stolzeres Geistesleben nur auf der Grundlage einer grössern sinnlichen Nationalwohlfahrt und höheren Nationalmacht und der damit gegebenen Nationalehre erheben. Wir wollen nicht näher auf den Inhalt des so höchst interessanten Werkes eingehen, so sehr es uns auch immer von Neuem anzieht, indem durch dasselbe nicht nur die ganze Vergangenheit der Völker mit ihren bestimmenden Mächten klar vor uns liegt, sondern indem es auch mehr als ein anderes die künftigen Schicksale der Nationen enthüllt. Diess liegt in der Natur des behandelten Stoffes; denn die ganze übrige Cultur eines Volkes hängt ja von den Grundlagen seines Lebens, dem Ackerbau, der Manufacturkraft und dem Handel ab. Die Entwickelung des Nationalreichthums steht dem Verlauf des im Gegensatz zum geistigen Leben leichter in seiner Nothwendigkeit zu erfassenden Naturprocesses unter allen Seiten des Nationallebens am nächsten. Für das Gedeihen der Industrie und des Handels müssen daher die Regierungen vorzugsweise Maassregeln schon für die Zukunft anordnen. Nirgends rächen sich dergleichen Vernachlässigungen schwerer.

So deutlich nun auch List die Geschichte sprechen lässt, und wie donnernd das Beispiel Englands, Frankreichs, ja auch

Russlands den Deutschen zuruft, ihre Manufacturkraft nicht durch die Fremden erdrücken zu lassen, um nicht das Schicksal von Polen zu theilen, so glauben doch noch Viele, manche aus sentimentalem Festhalten an den alten Zuständen, deren Poesie sie durch Eisenbahnen und Dampfmaschinen gefährdet glauben, während sie zu schwächlich sind, die kühnere Poesie der neuen Lebensverhältnisse zu ihrem Herzblut zu machen, Andere als zweideutige Parteigänger Englands, dass Deutschland nur ein Volk von Bauern und Beamten sein dürfe. Diese Ansichten werden noch täglich in bekannten Zeitungen gepredigt, und sind in diesen Tagen wieder in mehreren Kammern wiederholt worden. Ja, manche Professoren der Nationalökonomie, so wie hochgestellte Staatsmänner theilen sie noch. Das Volk zittert, ob seine höchsten Nationalinteressen bei den jetzt obschwebenden Fragen gegen die Fremden gewahrt werden sollen, oder ob man sie einer verstaubten Schultheorie, in welcher aber die jetzigen Staatslenker gross geworden sind, und von welchen sich loszureissen manchen schwer zu fallen scheint, zum Opfer bringen wird. Hoffen wir zu Gott, dass der Zollverein sich nicht nur für eine Finanzmaassregel halten möge, sondern die Nationalkraft zu heben berufen; dass er nicht an die augenblickliche Füllung der Staatskasse denke, sondern vor Allem das ganze Volk reich und mächtig zu machen strebe, um in Kurzem selbst zehnfachen Gewinn auch für die Staatskassen zu ärndten. Welche Ansichten aber auch in den nächsten Jahren noch Deutschlands Schicksale bestimmen mögen, die mosaischen vierzig Jahre wird es nicht dauern. Für die Zukunft muss eine Nationaleinsicht, ein Nationalwille über diese Dinge gebildet werden. Hier ist es die Schule, welche eingreifen muss, wenn sie ihrer Stellung im Organismus des Nationallebens nicht unwürdig werden will. Der Lehrerstand muss an der Spitze der Zeit stehen. Er lebt eigentlich ganz für die Zukunft. Indem er die Keime derselben in der Gegenwart erkennt, die sittlichen Mächte, die Mächte des Lebens, welche die Weltgeschichte weben, muss er die Jugend für die Zukunft bilden. Er muss sie darauf aufmerksam machen, wie das Schicksal der Völker im Ganzen und Grossen von der Ausbildung ihrer Manufacturkraft abhing, wie England ihrethalben so viele Kriege geführt und alle Friedensverträge hauptsächlich in Beziehung auf seine Handelsinteressen geschlossen; wie es Napoleons höchste Idee war, den Continent von Englands Handelstyrannei zu befreien,

wie in Zukunft immer mehr Krieg und Frieden von den Interessen der Industrie und des Handels abhängen werden. Zum Verständniss dieser Seite der Geschichte muss unsere heutige Jugend besonders gebildet werden; denn in diesem Gebiete ist sie einst zu handeln berufen. Es kann hiermit nicht gesagt sein sollen, dass der Lehrer seinen Geschichtsvortrag zu einem Collegium über Nationalökonomie machen solle, aber ihre ewigen Wahrheiten soll er in den grossen, einfachen Resultaten der Geschichte vorführen, und so in der Jugend den Instinct für die Wichtigkeit dieser Fragen bilden. Und wie herrliche Andeutungen gibt über diese Punkte gerade List in dem historischen Theil seines Buchs! Treffend bemerkte uns ein namhafter Professor aus der Schweiz auf der Philologenversammlung zu Bonn, dass ihm durch die wenigen Seiten in List's Buch über die Geschichte der Hansa dieselbe zu besserem Verständnisse gekommen, als durch das ganze Werk von Sartorius.

List's Bestrebungen sind, wie Jeder sieht, von der allerhöchsten Bedeutung für die deutsche Nation. Seine grossen Verdienste um die Begründung des Zollvereins, welcher nach dem Ausdruck eines geistreichen Franzosen schon eine europäische Macht geworden, so wie um die Idee eines nationalen Eisenbahnsystems für Deutschland sind bekannt. Ferner ist es seit länger als einem Jahre, nachdem er seine Ansichten früher schon in kleineren Aufsätzen in Journalen ausgesprochen, in einem grösseren Werke als Lehrer seines Volkes, dessen Grösse ihm so sehr am Herzen liegt, aufgetreten. Obgleich schon die dritte Auflage dieses Buches vorbereitet wird, so ist er doch noch lange nicht nach Würden von seiner Nation anerkannt. List wird, wenn Deutschland sich seiner nicht als unwürdig erweist, bald als einer seiner grössten Wohlthäter anerkannt werden. Er wird neben Heinrich I. und dem Minister Stein genannt werden. Jetzt stellen ihn noch manche deutsche Blätter als einen wirren Kopf dar, der nicht wisse, was er wolle, während er von einer nordamerikanischen wissenschaftlichen Gesellschaft schon ein Zeichen der öffentlichen Anerkennung erhalten, so wie auch von der französischen Akademie. Es ist hier nicht der Ort, auf einen Ehrenbecher — nicht sowohl seinet- als der Nation willen — für ihn anzutragen; aber in die Herzen der Jugend müssen die Lehrer der Gymnasien und Bürgerschulen seinen Geist und seine Lehren pflanzen, zur Bürgschaft einer grossen Nationalzukunft. Es ist um so wichtiger,

dass die Jugend frühe zu der richtigen, gesunden Geschichtsanschauung gebildet werde, da unsere meisten Historiker noch von den falschen A. Smith'schen Ansichten angesteckt sind, und selbst der sonst auf den Grund gehende Schlosser von der Bedeutung der Industrie in der neuern Geschichte so einseitige Ansichten hat, dass er gewöhnlich nur die Schattenseite sieht und hervorhebt. Ausserdem schickt das Gymnasium seine Zöglinge nach den Universitäten, deren Lehrer oft nicht auf einmal ihr bisher mit so vielem Beifall vorgetragenes nationalökonomisches System ändern können, und daher den Sinn der Jugend mit Irrlehren, um es gerade heraus zu sagen — vergiften, und hierdurch der Entwickelung der ganzen Nation unberechenbaren Schaden bringen. Es ist ziemlich allgemein anerkannt, dass das Gymnasium schon viel weiter in seiner Wiedergeburt durch den modernen Geist gekommen ist, als die oft noch von mittelalterlichen Formen und von Brodstudien beherrschte Universität. Kein grösseres Verdienst aber kann sich das Gymnasium erwerben, als dass es seine Schüler bewahrt, wehrlos in die Hände von Nationalökonomen aus der abgelebten Schule der Handelsfreiheit zu fallen, welche auf A. Smith'schen Sophismen erbaut ist.

Wir werden uns glücklich schätzen, wenn wir die Lehrer der Geschichte unter unsern Lesern auf List aufmerksam machen könnten, im Fall sie ihn nicht schon kennen gelernt, diesen Mann, welcher das Leben Englands ohne seine Auswüchse in das deutsche Vaterland zu verpflanzen sucht, der eine so kühne, freudige Weltanschauung lehrt, der da will, dass die Menschheit ihre reichen Kräfte in fröhlicher Arbeit auf dieser schönen Erde entfalten soll. Die Schule stellt sich, indem sie List's grosse Völkerlehren berücksichtigt, so recht an die Spitze der Zeitbewegung, welche die materielle genannt wird, in Wahrheit aber die meiste Lebenskraft und die höchsten Interessen der Nation für den Augenblick in sich schliesst. Indem wir die Bestrebungen von List besprochen, glaubten wir für heute am besten die Aufgabe zu lösen, die Schule in ihrem Verhältniss zu den Interessen der Gegenwart zu betrachten.

nützliche Beschäftigung der Phantasie; Beides gibt eine gewisse allgemeine Bildung, d. h. eine gewisse Erregbarkeit und Theilnahme für allerlei Erscheinungen und Vorkommnisse, — ein durchaus nicht zu verachtender Vortheil sowohl für die gesellige Erziehung des jungen Mannes, als überhaupt für die Herausarbeitung einer möglichst vielseitigen, möglichst beweglichen und erregbaren Individualität. Nur möchte ich von jenen psychologischen Experimenten ebensowenig ein allgemeines Resultat für die Geistes- und Charakter-Bildung des Jünglings, als von diesen physikalischen einen directen praktischen Nutzen für dessen künftige Berufsthätigkeit in Aussicht stellen. Ja gerade in der Tendenz, die psychologische Propädeutik für den Zögling des Gymnasiums zu mehr als einer blossen Erzählung und Darstellung zu machen, sie zu einer wirklich philosophischen Wissenschaft, zu einer „Vorbereitung für die Wissenschaft der Philosophie“ zu erheben, sehe ich ein sehr bedenkliches Moment dieses psychologischen Unterrichts auf dem Gymnasium. Und eine solche Tendenz bleibt gleichwohl selten aus, wie wir diess aus der eigenen Erklärung Niese's sehen, welcher sogar dem psychologischen Unterricht eine Anleitung zur Metaphysik beifügen will. Es hat für jeden geistvollen Lehrer etwas sehr Verführerisches, den Zögling in die Geheimnisse der höhern Speculation über das innere, geistige Leben des Menschen, in „die reine Region der Wissenschaft des bei sich seienden Geistes“ einzuführen; ihn mit den Vorstellungen und Ideen vertraut zu machen, welche das eigene Denken des Lehrers vielleicht lange und anhaltend beschäftigt haben. Und doch halte ich diess für höchst bedenklich. Der jugendliche Geist hat gerade in der Zeit, wo der Gymnasialunterricht sein letztes Stadium erreicht, einen ausserordentlichen Reiz und Drang nach allem Hohen und Tiefen, nach ausserordentlichen, überfliegenden Ideen und Erkenntnissen; er liebt es, sich selbst zu beobachten und zu bespiegeln, und möchte gern tiefe Blicke in sein innerstes, geheimnissvolles Wesen thun. Soll der Lehrer diesen Drang des Schülers unterstützen und steigern, indem er ihm nachgibt, ihm entgegenkommt? Kann er hoffen, demselben einen gefahrlosen, wohlthätigen, naturgemässen Ausweg zu verschaffen, indem er selbst den Wissensdurstigen, Forschenden, Zweifelnden in die Welt der Gedanken und Ideen einführt, indem er ihm von dem Geiste des Menschen, seinem Wesen und seiner

nicht einmal ein philosophisches Collegium gehört. Auf diese Weise habe ich den Stand der philosophischen Vorbildung, wie sie das Gymnasium seinen Zöglingen zu geben pflegt, ziemlich genau kennen gelernt, und zwar nicht blos von einem solchen Institute, sondern von vielen, sowohl inländischen als ausländischen. Um mich darüber näher zu unterrichten, habe ich auch Gelegenheit genommen, hier und da dem Gymnasialunterrichte in der Philosophie beizuwohnen. Endlich ist mir aus meiner eigenen Schulzeit Art und Wirkung dieses Unterrichts noch recht wohl erinnerlich. Nehme ich alle diese verschiedenartigen Beobachtungen zusammen, so glaube ich wohl, darauf ein einigermassen gegründetes Urtheil über den fraglichen Gegenstand bauen zu können. Ich werde mich daher für diessmal auf die Mittheilung einiger solcher Beobachtungen und Betrachtungen über die factischen Resultate der philosophischen Propädeutik beschränken, ohne mich tiefer auf die Frage einzulassen, inwiefern überhaupt der Weg, den wir bei unsern Studien durch die Philosophie hindurch zu nehmen pflegen, der richtigste oder kürzeste sei, — eine Frage, die ich vielmehr einer besondern Erörterung vorbehalte.

Meine gegenwärtigen Betrachtungen glaube ich am passendsten an die einzelnen Punkte des erwähnten Aufsatzes von Niese anzuknüpfen, um so zugleich eine Kritik der in diesem aufgestellten Ansichten zu geben.

Der Verfasser bezeichnet als die nächsten und wesentlichsten Gegenstände der philosophischen Propädeutik auf Schulen die gewöhnliche Logik und die empirische Psychologie. Was die letztere betrifft, so wäre dawider gerade Nichts einzuwenden, insoweit sich die psychologischen Belehrungen darauf beschränken würden, dem Schüler die mannigfaltigen Erscheinungen seines innern Seelenlebens, — die Gesetze der Ideenassociation, die Mysterien der Traumwelt, den Sinnenschein, die wunderbaren Verschlingungen der pathologischen und geistigen Empfindungen u. dgl. m., — in anziehenden und interessanten Darstellungen vorzuführen. Freilich geht es damit nicht viel anders als mit den physikalischen und ähnlichen Unterrichtsgegenständen auf den Gelehrtenschulen, bei denen ebenfalls in der Regel die Experimente mit der Electrisirmaschine, mit den Klangfiguren oder mit dem Hohlspiegel, als die Hauptsache angesehen werden. Beides ist eine angenehme und unstreitig in vieler Hinsicht

endete. — Ich bin weit entfernt, dergleichen Fälle den Schulen oder dem philosophischen Unterrichte auf denselben im Allgemeinen zur Last zu legen, da ich wohl weiss, dass ähnliche Verirrungen sich häufig, sogar gewöhnlich erst auf der Universität ausbilden; auch erkenne ich vollkommen an, dass, wenn auf der einen Schule durch die falsche Art des philosophischen Unterrichts das Uebel vergrössert wird, auf einer andern, bei einer zweckmässigeren Leitung der jungen Geister, demselben vorgebeugt oder doch es vermindert werden könne; allein so viel scheint mir doch sowohl durch die Erfahrung bestätigt, als auch in der Natur der Sache selbst begründet, dass die Regelung jenes speculativen Dranges (denn von einer Befriedigung desselben kann hier füglich noch nicht die Rede sein) durch die philosophische Propädeutik der Schule weit seltener gelingen könne, als durch die umfassenderen Hülfsmittel des akademischen Studiums, dass daher aber auch wohl zu überlegen sein möchte, ob eine solche Propädeutik nicht vielmehr das Gegentheil von Dem erreiche, was sie bezwecke, ob sie nicht dem jugendlichen Geiste eine Richtung und Spannung gebe, welche die reifere Bildung dann erst mit Mühe wieder entfernen muss. Die philosophischen Studien auf der Universität finden ein heilsames Gegengewicht, einen Regulator an den praktischen und empirischen Lehrgegenständen, mit denen der Student sich gleichzeitig beschäftigt, an der Anschauung des wirklichen Lebens und seiner Verhältnisse, welche ihm jetzt zuerst in reicherem Masse zu Theil wird; in dem nunmehr ebenfalls erwachenden Bedürfniss, diese Aussenwelt, in die er sich gestellt sieht, sich zugänglich und nutzbar zu machen. Hier kann also möglicherweise ein wohlgeleitetes philosophisches Studium von heilsamen Folgen sein, und die Gefahren eines überschwänglichen, die Wirklichkeit und ihre Anforderungen verkennenden Speculirens sind geringer. Gibt man dagegen dem speculativen Hange der Jugend schon auf der Schule zu sehr nach, oder ruft man ihn geradezu hervor und ermuntert ihn durch eine systematische Vorbereitung zum Philosophiren, so hat man weit weniger Mittel in Händen, um Einseitigkeiten und Verirrungen desselben vorzubeugen. Entweder lässt der Schüler, ohne eigenes kritisches Talent, sich von den Ideen des Lehrers fortreissen, zumal wenn diese eine gewisse Begeisterung und Erhabenheit athmen; und wie leicht wird ebendadurch hinwiederum

der Lehrer zur Einseitigkeit, zu einem beschränkten und will kührlichen Dogmatismus verführt, zumal auf Schulen an kleineren Orten, wo die Berührung mit den grösseren Lebensverhältnissen und der fortschreitenden geistigen Bewegung geringer ist. Oder der Schüler versucht, selbständig zu denken und zu forschen; aber ohne Erfahrung, ohne Kenntniss der Wirklichkeit, bisher fast nur mit idealen, formellen Gegenständen des Unterrichts beschäftigt gewesen, — wird er es wohl zu etwas Anderem bringen, als zu einem phantastischen Schwärmer, oder einem kecken, absprechenden Skepsis?

Nicht minder unzweckmässig aber, als das vorzeitige transscendente Philosophiren auf Schulen, ist die geistlosmechanische Behandlung der Psychologie, welche ebenso häufig bei dem vorgeschriebenen propädeutischen Gymnasialunterricht vorkommt, wie ich aus eigener Erfahrung und Beobachtung weiss. Wird durch Jenes der Hang zum Philosophiren zur Unzeit angespornt, so kann durch dieses einem strebsamen Geiste jede Beschäftigung mit der Philosophie auf immer verleidet werden. Ich habe es selbst mit angehört, wie den Primanern eines Gymnasiums die, vorher auswendig gelernten, Krug'schen Definitionen über Verstand, Willen, Gefühl u. s. w. nach der, fälschlich sogenannten, sokratischen Methode abgefragt wurden. Dadurch kann freilich das Denken schwerlich geweckt werden.

Aehnliche Bedenken, besonders der letztern Art, erheben sich auch gegen den zweiten der vorgeschlagenen propädeutischen Gegenstände, die Logik. Hier ist es besonders der formelle Charakter dieser Wissenschaft, welcher mich an deren Nützlichkeit für den Schulunterricht zweifeln lässt. Dasselbe Bedenken trifft allerdings auch den akademischen Unterricht in der Logik, und ich mag auch gar nicht Hehl haben, dass ich denselben, in der Weise, wie er gewöhnlich ertheilt wird und wie ihn die Studienordnungen in der Regel verlangen und voraussetzen, d. h. als eine Darstellung der formalen Denkgesetze, der Begriffe, Urtheile, Schlüsse, Definitionen, Divisionen u. s. w., dass ich den Nutzen dieses Unterrichts für sehr problematisch ansehe. Mindestens würde man, wenn der Unterricht in der Logik einmal auf dem Gymnasium eingeführt ist, dann dem Studenten das nochmalige Hören der Logik erlassen können, da überdiess die tägliche Erfahrung lehrt, wie unfleissig die logischen Vorlesungen besucht werden und wie wenig tieferes Interesse für

den Gegenstand selbst bei den regelmässigeren Besuchern derselben anzutreffen ist. Logisch zu denken und seine Gedanken geordnet und klar auszudrücken lernt der Student und der Schüler weit besser und sicherer, als durch den formalen Unterricht in der Logik, dadurch, dass man ihm die Gegenstände seiner Auffassung und Verarbeitung in derjenigen Ordnung und Reihenfolge darbietet, in welcher sie sich naturgemäss und leicht an einander fügen und aus einander entwickeln lassen; dass man ihn veranlasst, sich dieselben durch eine äussere Reproduction oder eine praktische Anwendung klar zu machen, und dass man ihn hierbei, durch ein Eingehen in seinen eigenen Gedankengang, durch eine stufenweise Entwickelung seiner Ideen, an ein umsichtiges und consequentes Denken, an ein Aufmerken auf alle Momente eines Gegenstandes, Trennung der wesentlichen von den unwesentlichen und sachgemässe Verknüpfung jener zu einem wohlgeordneten Ganzen, praktisch gewöhnt. Diess wird erreicht theils durch die Art des Vortrags der einzelnen Lehrgegenstände, theils ganz besonders durch die praktischen Uebungen, welche auf der Universität den eigentlichen Lehrvorträgen zur Seite zu gehen oder nachzufolgen pflegen, durch Examinatorien, Repetitorien, Disputatorien u. s. w. Diese dialogische Form des Unterrichts, welche, nach meiner Ansicht, auf den Universitäten noch zu wenig angewendet wird, welche aber den Schulen vorzugsweise zu Gebote steht, scheint mir, bei richtiger Benutzung, dasjenige vollkommen zu leisten, was man von einem Erlernen der formalen logischen Regeln, Seitens der Schüler, zu erwarten pflegt. Wenigstens kann ich versichern, dass, nach den Beobachtungen, welche ich hierüber, zumal in meinen philosophischen Disputatorien, angestellt habe, Diejenigen keineswegs die gewandtesten oder klarsten im Auffassen, Entwickeln und Wiedergeben philosophischer oder anderer Stoffe waren, welche den meisten Vorrath logischer und dialektischer Regeln inne hatten. Wohl aber bemerkte ich an Diesen häufig einen grossen Hang zum minutiösen Disputiren, zum gelehrten Klopffechten, ein steifes Festhalten an der Form, ohne Eindringen in den Geist der Sache.

Noch weniger freilich, als die blos formale Logik halte ich Dasjenige für geeignet zum Gymnasialunterrichte, was die neueste Philosophie unter dem Namen Logik versteht, nämlich eine rein speculative Entwickelung der Denkbestimmungen und der Ideen

aus einem obersten metaphysischen Grundgedanken. Gegen diese speculative Logik ist dasselbe zu sagen, was ich oben über die Metaphysik auf Gymnasien bemerkt habe.

Endlich hat man auch noch einen dritten Zweig des philosophischen Studiums für den propädeutischen Unterricht auf Gymnasien vorgeschlagen und an manchen Orten wirklich zur Anwendung gebracht. Es ist diess die Geschichte der Philosophie. Diese wurde wenigstens auf dem Gymnasium, welchem ich meine Bildung verdanke, in Prima vorgetragen; doch war der Unterricht darin ziemlich dürftig und beschränkte sich auf die alte Philosophie. Eine Unterweisung der Schüler in Dem, was der menschliche Geist auf dem Gebiete der philosophischen Lebensbetrachtung bisher geleistet hat, scheint sich indessen in mancher Hinsicht noch am Ersten zu empfehlen und könnte vielfachen Nutzen haben. Einmal übt es den jugendlichen Geist nicht wenig, wenn er genöthigt wird, sich in einen fremden Gedankengang zu versetzen, die Ideen eines Andern in sich aufzunehmen, zu reproduciren und weiter zu entwickeln. Der kritische Blick wird geschärft und zugleich lernt doch der Schüler Mässigung und Zurückhaltung in seinen Urtheilen, indem er sieht, wie die grössten Wahrheiten nur ganz allmählig, durch die unablässigen Bestrebungen einer langen Reihenfolge ausgezeichneter Denker, entwickelt und zum Bewusstsein der Menschheit gebracht worden sind; er gewöhnt sich, jede Meinung zu prüfen, bevor er sie annimmt, und wird gegen Täuschungen, gegen Scheingründe und Scheinwissen vorsichtiger; er gibt sich weniger schnell an ein einzelnes System gefangen, sondern sucht sich durch Vergleichung der verschiedenen Systeme mit einander, auf einen freiern Standpunkt zu erheben; ja er kann sogar, durch die Einsicht, welche er gewinnt, dass die meisten Philosophen darum irrten, weil sie zu sehr für die Schule und zu wenig für's Leben philosophirten, zu einer sorgfältigen Prüfung der philosophischen Resultate nach ihrem Nutzen für's Leben, nach ihrem Einfluss auf die Sitten und das Verhalten der Menschen, hingeleitet werden. Die Anleitung zu einer solchen geschichtlichen Kenntniss der Philosophie, durch einen Lehrer, hat aber vor dem Selbststudium und sogar vor dem akademischen Vortrag darüber insofern manchen Vortheil, als die Schwierigkeit eines richtigen Verständnisses der philosophischen Systeme und einer vorurtheilslosen Kritik ihrer Resultate eine stets gegen-

wärtige Unterstützung und Belehrung, durch Frage und Wechselrede, wünschenswerth macht. Leider aber stellt sich neben diesen Vortheil eine Schwierigkeit und ein Bedenken, wodurch derselbe in den meisten Fällen gänzlich aufgehoben, häufig sogar in einen offenbaren Nachtheil umgekehrt wird. Es ist diess die Schwierigkeit, Lehrer zu finden, welche diese Leitung philosophiegeschichtlicher Studien bei ihren Schülern auf die rechte und zweckmässige Weise zu führen verständen; es ist die Gefahr, welche aus einer falschen Leitung gerade bei diesem Lehrgegenstande unabwendbar entspringt. Der philosophische Unterricht auf den Gymnasien ist in der Regel entweder Philologen oder Theologen anvertraut; von beiden aber ist ein so tiefes und unbefangenes Eindringen in den Geist der philosophischen Systeme, wie es für den obigen Zweck erfordert würde, nicht wohl zu verlangen. Ein wahrhaft philosophisch gebildeter und zur Leitung des philosophischen Unterrichts in jeder Hinsicht geeigneter Gymnasiallehrer ist immer ein sehr seltenes Glück. Ist aber auch ein solcher gewonnen, so ist es wieder ebenso selten, dass er sich, bei seinem Lehrerberufe, die ganze Freiheit, Unbefangenheit und Strebsamkeit erhalte, welche zu einer richtigen Auffassung und Behandlung philosophischer Gegenstände so unentbehrlich ist. Die Vereinzelung, das Beschränktsein auf Bücherstudium, selbst das Verhältniss des Lehrers zu seinen Schülern, denen er als einzige und höchste Autorität in Sachen des Denkens gegenübersteht, — diess Alles übt einen Einfluss auf die geistige Richtung des Lehrers aus, welchem nur Wenige widerstehen; er wird einseitig, für gewisse Ansichten eingenommen, gegen andere absprechend und unduldsam. Bei dem theologisch gebildeten Lehrer kommt hierzu die sehr natürliche Rücksicht auf seine Hauptwissenschaft; bei dem Philologen eine Vorliebe für diejenigen Ideen und Systeme, welche in dem classischen Boden des Alterthums wurzeln, eine Gleichgültigkeit, wo nicht gar Abneigung gegen die neueren Schulen. Diese Betrachtung begründet ein gewichtiges Bedenken, wie gegen den philosophischen Unterricht auf Gymnasien überhaupt, so ganz besonders gegen den Unterricht in der Geschichte der Philosophie. Denn so wohlthätig auf die Entwickelung philosophischer Ideen in dem jugendlichen Geiste durch eine unbefangene, gründliche und klare Darstellung und Kritik geschichtlicher Systeme gewirkt werden kann, so verderblich ist auch andererseits der Einfluss

einer oberflächlichen, beschränkten, absprechenden und schiefen Behandlung dieses Gegenstandes. Der jugendliche Geist hat einen grossen Hang zum Absprechen, zum Verspotten oder doch Geringachten Dessen, was ausserhalb seines gewohnten Bildungskreises liegt, und wenn man weiss, wie gern besonders der Gymnasiast sich über Das erhebt, was nicht auf dem Boden seiner philologischen Studien steht oder was durch die Meinung des Lehrers verdammt wird; wie gern und wie leichtsinnig er seinen Witz an den Lehrgegenständen übt; wenn man dazu bedenkt, wie leicht es ist, gerade philosophische Ansichten, durch eine oberflächliche oder absichtlich verdrehte Darstellung, in's Lächerliche zu ziehen, so wird man wohl Anstand nehmen, der Schule das so delicate Geschäft der Einführung der Jugend in die philosophischen Wissenschaften anzuvertrauen. Zwar ist auch auf der Universität der Unterricht, namentlich in der Geschichte der Philosophie, oftmals nicht minder unvollständig; allein hier, wo der Student sich an mehrere Lehrer gewiesen findet, wo überhaupt die freiere Form des Studiums die Prüfung des Gehörten erleichtert, ist die Gefahr einer solchen Einseitigkeit mindestens um Etwas geringer.

Diess ungefähr sind meine praktischen Bedenken gegen den von den Herren Niese und Deinhardt empfohlenen philosophischen Unterricht auf Gymnasien. Was die von dem Herrn Professor Niese jener Anempfehlung zu Grunde gelegte Behauptung betrifft, dass das Gymnasium unbedingt die Verpflichtung habe, seine Schüler für die Wissenschaft der Philosophie vorzubereiten, weil diese überhaupt das letzte Ziel aller Wissenschaft sei, — also, allgemeiner gefasst, — den Werth der Philosophie für die wissenschaftliche Ausbildung des Menschen, so ist diess eine so tiefeingreifende und schwierige Frage, dass dieselbe, wie schon bemerkt, einer besondern Betrachtung billig vorbehalten bleiben mag.

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik, zur Psychologie und zur Geschichte des Bewusstseins.

Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen der classischen Studien bis auf unsre Zeit, von *Karl von Raumer*. I. Theil. Stuttg., Verlag von Sam. Gottl. Liesching. 1843.

Selten noch ist dem Ref. seine Aufgabe so angenehm geworden, wie bei der vorliegenden Schrift. Denn die Erwartung, mit der er dieselbe schon in die Hand genommen, ist durch die Lectüre selbst nicht nur erfüllt, sondern zum Theil noch überboten worden, und er will desswegen blos versuchen, den Eindruck, den sie nicht blos bei flüchtiger Ansicht, sondern bei sorgfältiger Durchlesung auf ihn gemacht hat, getreu wieder zu geben, um auch das pädag. Publicum dadurch zu näherer Bekanntschaft mit einem Werke einzuladen, das als eine wahre Bereicherung der pädag. Litteratur betrachtet werden darf.

Ueber die Wichtigkeit solcher historischen Arbeiten im Gebiete der Pädagogik erst noch zu sprechen, wäre überflüssig. Die Erziehungswissenschaft wurzelt auf dem Boden der Erfahrung, ohne diese schwebt alle Theorie in der Luft, und je mehr, nach einem Stillstande von einigen Jahrzehnden, gerade in der neusten Zeit wieder für eine tiefere philosophische Erfassung und Begründung der Pädagogik als Wissenschaft Schritte gethan worden sind, desto wichtiger wird es, dass dieser auch durch fortgesetzte Forschungen und neue Ausbeute aus den reichen Fundgruben der Geschichte ihr natürliches Fundament immer tiefer und breiter gelegt werde. Es erscheint diess um so nothwendiger, als die vielfach verdienstliche Arbeit des ehrwürdigen Schwarz wohl die Bahn gebrochen hatte, aber noch gar viel zu thun übrig liess. Denn nach diesem ersten Versuche musste nun erst eine Bearbeitung aus weit umfassenderem Quellenstudium hervorgehen, die aber zugleich von einer selbständigen, geistig gestaltenden Kraft beherrscht und gewältigt wurde, so dass das Original so viel als

möglich in seiner ganzen Ursprünglichkeit und Frische aus dem Bilde hervortrat. Der Bearbeiter musste den Männern, die er schildern wollte, an geistiger und sittlicher Kraft möglichst ebenbürtig seyn; denn wer Geschehenes würdig schildern will, muss bekanntlich mit dem Darzustellenden eine gewisse innere Verwandtschaft haben. So begann denn vor einem Jahrzehend Cramer die Hand ans Werk zu legen, und mit grosser und umfassender Kenntniss der Quellen und wissenschaftlicher Auffassung eine neue Arbeit zu gestalten, so dass seine Geschichte der Pädagogik zugleich den interessanten Charakter einer wahren Culturgeschichte gewann. In welchem Verhältniss nun steht aber unsere Schrift zu der Cramer'schen? — Hier können wir nur bedauern, dass der Hr. Verf. sich nicht selbst darüber geäussert hat, und müssen es gleich zum Voraus einigermassen als Tadel aussprechen, dass er seine Leser nicht selbst auf den rechten Standpunkt stellen wollte. Sie können diess freilich einigermassen schon aus der nur äusseren Vergleichung beider Schriften. Erwägen wir nämlich, dass der Umfang des ganzen Werkes, das Cramer begonnen hat, eben um des mühseligen und umfassenden Quellenstudiums willen, das dasselbe erfordert, für die Kraft eines einzigen Menschenlebens beinahe zu gross ist, und erinnert man sich daran, dass die Cramersche Arbeit bis jetzt auch wirklich so langsam fortgeschritten ist, dass diese Ansicht nur bestätigt werden kann, so sollte man fast glauben, dass beide Männer sich gewissermassen in die Arbeit hätten theilen wollen. Denn Hr. v. Raumer beginnt an einem Punkte, bei welchem Hr. Dr. Cramer noch lange nicht ankommen wird, und so kann es denn vom pädag. Publicum nur mit Dank anerkannt werden, wenn zwei Männer, welche — wenn auch jeder mit individueller Selbständigkeit — doch beide so viel Beruf zu dieser Arbeit haben, wenn diese sich in das grosse Feld gewissermassen theilen, und man so doch eher die Wahrscheinlichkeit hat, in nicht zu entfernter Zeit ein Ganzes zu bekommen.

Betrachten wir nun unsre Schrift selbst genauer, so empfiehlt sie sich, ehe wir noch auf das Einzelne eingehen, dem Leser sogleich durch eine Eigenschaft, welche bei jeder tüchtigen Persönlichkeit sich bald fühlbar macht und Achtung erwirbt, wir meinen das Gepräge von Selbständigkeit und Charakter, das aus dem ganzen Ton und Geiste derselben uns entgegentritt. Man hat einen originellen, selbständigen und über das, was er will, klaren und bestimmten Charakter vor sich. Ob aber dadurch die

bei einem Geschichtschreiber so wichtige Objectivität der Behandlung nicht verloren geht? — Hr. v. R. berührt dieses Bedenken selbst in der Vorrede; „Man verlangt, sagt er, vom Geschichtschreiber eine objective Darstellung, insbesondere eine Darstellung frei von Liebe und Hass. — — Aber frei von Liebe und Hass bin ich nicht und will es nicht sein, ich will nach bestem Wissen und Gewissen das Böse hassen und dem Guten anhangen, auch Sauer nicht süss, noch Süss sauer nennen," womit unbedenklich jeder ernste Leser einstimmen wird. Sodann aber bemerkt er noch weiter: „es wird auch wohl zur Objectivität gefordert, dass der Historiker nie persönlich hervortrete, nie seine Meinung über die mitgetheilten Thatsachen äussere. Auch einer solchen Objectivität kann ich mich nicht rühmen, ich trete hin und wieder offen mit Urtheilen vor. Und sollte nicht die Objectivität der Geschichte gerade durch ein freies, persönliches Dazwischenreden des Historikers mehr gewinnen, als wenn er möglichst hinter den Thatsachen und ihrer Erzählung Versteck spielt?" Gewiss, und man darf eine solche Objectivität geradezu ein Unding nennen. Oder sollte es irgend möglich sein, dass ein Schriftsteller sich der ihm eigenthümlichen Anschauungs- und Auffassungsweise, überhaupt seiner ganzen Individualität so entäusserte, dass dieselbe, auch wenn er sich alles Raisonnirens enthielte, nicht dennoch unwillkührlich und mit einer gewissen innern Nothwendigkeit auch in die rein historische Darstellung überginge, wie sich der Lichtstrahl bricht, sobald er durch ein Medium hindurchgeht? Vielmehr je selbständiger diese Eigenthümlichkeit ist, desto bestimmter wird sie sich ausprägen; und eben damit ist der Wahrheit am meisten gedient. Denn je wahrer und unverhüllter die Persönlichkeit des Darstellenden vor uns hintritt, desto leichter wird es, durch sie hindurch die Thatsachen selbst, so weit diess überhaupt möglich ist, in ihrer nackten Objectivität zu erkennen. Uebrigens hat unser Verf. in nicht gemeinem Grade die Gabe, seinen Stoff wirklich objectiv zu halten und meistens Thatsachen reden zu lassen; wo er aber Urtheile giebt, eben so selbständig in eigener Person aufzutreten, als er die Persönlichkeit der geschilderten Männer zu zeichnen versteht. Dass aber, und davon sind wir oben ausgegangen, das Auftreten einer solchen kräftigen Männlichkeit, eines Charakters, etwas Ansprechendes und Kräftigendes hat, bedarf keiner Erörterung; auch verfehlt sie in der Litteratur ihre Wirkung so wenig,

als im Leben, und einer solchen Persönlichkeit begegnen wir in unserer Schrift, und fühlen uns deswegen auch gleich mit all der Frische und Lebendigkeit angesprochen, welche bei einem solchen Charakter natürlich ist.

Als leitendes formelles Princip stellt der Verf. den ebenso wahren als interessanten Satz voran: „Das Bildungsideal eines Volkes bestimmt Ziel und Wege des Unterrichts.“ So einfach diese Wahrheit ist, und so nahe sie zu liegen scheint, so überraschend ist doch das Licht, das sie auf manche Erscheinungen der Culturgeschichte, überhaupt über den ganzen Entwicklungsgang der Menschheit verbreitet. Jedenfalls ist sie in demjenigen Abschnitte der Erziehungsgeschichte sehr glücklich durchgeführt, den eben die vorliegende Abtheilung behandelt. Allein es springt in die Augen, wie sich ihre Richtigkeit auch bei jeder andern Wendung der geistigen Richtung bewahrheiten muss. Freilich stehen dieses Bildungsideal und die dadurch bestimmten Bildungsmittel in steter Wechselbeziehung, und das erste bestimmt nicht nur die letztern, sondern diese wirken auch immer wieder einigermassen auf jenes zurück. Doch aber hängt es allerdings noch weit mehr von andern und bedeutendern Factoren ab, und man darf wohl sagen, dass eben das Bildungsideal, das in einer Zeit hervortritt, einen sehr richtigen Maassstab für die tiefere oder oberflächlichere, für die ideale oder materielle Erfassung ihrer Interessen, überhaupt alles geistigen Lebens abgebe.

Neben diesem formalen Princip herrscht aber durch das ganze Werk hindurch noch ein zweites, materiales, und zwar mit grosser Entschiedenheit, und diess betrachten wir, wie als Bedingung, so zugleich als wesentlichen Vorzug dieses Werkes; es ist das Evangelium, das den Mittelpunkt der ganzen Pädagogik des Verfassers und somit auch ihrer Geschichte bildet. Nicht aber, als ob er diess etwa an die Spitze gestellt und sich weitläufig darüber ausgesprochen hätte; es erscheint bloss als der natürliche Ausdruck seiner Gesinnung, als die Bedingung seiner Lebensanschauung, und somit auch als der nothwendige Massstab seines Urtheils; es ist die Atmosphäre, in welcher der Verf. und somit auch sein Werk sich bewegt. Und so muss es auch sein, wenn das Christenthum Leben erzeugend und neu gestaltend wirken will. Aber eben diese Entschiedenheit des Glaubens, diese offene Freudigkeit des Bekenntnisses, diese daraus hervorgehende Klarheit und Einheit des Bewusstseins, wie sie durch

das ganze Werk hin sich aussprechen, haben etwas ungemein Wohlthuendes, und tragen vorzugsweise dazu bei, der Schrift den Charakter der Einheit und Entschiedenheit zu geben, der sich unwillkürlich Achtung und Zustimmung gewinnt. Noch weit interessanter wird dieser Grundtypus ohne Zweifel in dem letzten Theile, dem praktischen, hervortreten, der, Allem nach zu schliessen, constructiv sein und die Grundzüge der Erziehungswissenschaft enthalten wird. Eine solche Erziehungslehre aber, die nicht blos im Allgemeinen auf christlichem Standpunkte steht, sondern vom christlichen Geiste durchdrungen und lebendig gemacht ist, und in welcher das Wort vom Kreuze als die erlösende, neugestaltende und seligmachende Gotteskraft erscheint, diese haben wir erst noch zu erwarten.

Gehen wir nun auf die Einrichtung des Werkes über, so hat diese für den ersten Anblick etwas Befremdendes. Denn während man eine fortlaufende Geschichte der Pädagogik erwartet, die schon durch ihre äussere Construction sich als ein Ganzes ankündigte, zerfällt sie vielmehr in dieser Hinsicht in eine Reihe einzelner grösstentheils biographischer Darstellungen; während der Leser auf ein grosses historisches Gemälde sich gefasst macht, in welchem er den Gang des Ganzen im bequemen Zusammenhange überblicken und verfolgen könne, findet er eine Gallerie von einzelnen Bildern. Ref. gesteht, dass er diese Anordnung anfangs nicht ohne einiges Misstrauen betrachtet hat, muss aber auch hinzusetzen, dass er, je mehr er sich in die Schrift hineinlas, desto mehr diesen Mangel, wie er ihm anfangs erschien, vergass, desto mehr angesprochen wurde, und ihn bald für keinen Mangel mehr erkannte. Der Hr. Verf. sagt in der Vorrede darüber: „In ausgezeichneten Männern tritt das Bildungsideal ihrer Zeit wie personifizirt auf, sie üben daher den grössten Einfluss auf die Pädagogik, selbst wenn sie nicht Pädagogen sind. Diese Betrachtung bestimmte mich in dieser Geschichte vorzugsweise Charakteristiken ausgezeichneter Pädagogen zu geben, welche bei ihren Zeitgenossen im grössten geistigen Ansehen standen, und deren Beispiel Vielen vorleuchtete.“ Ihre Schilderung wird immer aus den Quellen unmittelbar entlehnt; es sind die eigenen Ansichten, Grundsätze, Aussprüche der Männer, welche wir hier finden, und da diese immer mit feinem, richtigen Takte gewählt und zu einem Ganzen verbunden sind, so darf man wohl sagen, es ist der Mann selbst, welcher so vor uns

hintritt. Auf diese Art gewinnt die Schrift, wie wir oben bemerkt haben, ganz besonders den Charakter der Objectivität, und wenn dabei auch dem Leser manche Reflexion überlassen bleibt, so bekommt das Bild, das er so erhält, doch dafür mehr Anschaulichkeit und Lebendigkeit. In dieser Art der Auswahl und Behandlung des reichen Stoffes erscheint gewiss mehr historische Kunst als in Betrachtungen darüber. Was der Verf. selbst dazu gibt, zeichnet sich durch treffende und gedankenreiche Kürze aus, es sind wenige aber kräftige Pinselstriche, die mit sicherer Hand das Bedeutsame hervorheben und in das rechte Licht stellen. Besonders glücklich ist er in Schilderung tüchtiger Charaktere, wie eines Trotzendorf, Sturm u. A. m. Dass er bei seinen Darstellungen nicht auf der Oberfläche stehen bleibt, lässt sich von selbst erwarten. Man vergleiche z. B. die Charakteristik von Erasmus, welche Hr. v. R. gibt, mit der von Schwarz, wie sicher unser Verf. die tiefere Eigenthümlichkeit des Mannes erkennt und hervorhebt, wie entschieden und markig er ihn zeichnet, wie scharf er den wohlthätigen, aber auch den nachtheiligen Einfluss dieses berühmten, aber leider auch zweideutigen Gelehrten auf die Geistesrichtung seiner bewegten Zeit nachweist. — Damit könnten nun aber die einzelnen Gemälde immerhin jedes für sich eine gewisse Vollendung haben, und dennoch nur Bruchstücke bleiben, kein Ganzes bilden. Es ist dem aber nicht also. Nicht nur sind sie durch den leitenden Grundgedanken verbunden, sie reihen sich auch an einander an, wie wohl behauene Bausteine zu einem schönen Bauwerke sich zusammenfügen, so dass man dennoch fühlt, man hat ein organisch verbundenes Ganze vor sich.

Wir haben oben gesagt, dass die Darstellung unmittelbar aus den Quellen geschöpft sei. Dieses umfassende und gründliche Quellenstudium müssen wir nun als einen weiteren und hochanzuschlagenden Vorzug der Schrift hervorheben. Nicht jeder Historiker ist bekanntlich so gewissenhaft, und man hat schon sonst berühmten Namen den Vorwurf gemacht, dass sie zu viel blos abgeleitete Hülfsmittel benutzt haben. Es mag freilich sehr verführerisch sein, in einem an sich so mühsamen und nicht selten auch unerquicklichen Geschäfte, wie ein gründliches Quellenstudium ist, Andere für sich arbeiten zu lassen, und dann die Früchte dieser Arbeit zu benützen. Und doch ist es unerlässliche Bedingung einer richtigen Auffassung und einer getreuen

Darstellung, doppelt unerlässlich auf einem Gebiete wie das vorliegende, auf welchem verhältnissmässig noch so viel zu thun übrig ist. Wenn von dem einzigen Melanchthon sieben Quartanten nur Briefwechsel zu durchlesen sind, so möchte freilich der Muth Manchem zum Voraus entsinken. Hr. v. R. verdient daher um so mehr unsern Dank, dass er sich diese mühselige Aufgabe gesteckt und sie so gewissenhaft gelöst hat. Dass er es aber wirklich gethan, ergibt sich keineswegs blos aus der Versicherung in der Vorrede, oder aus der unmittelbaren Angabe dieser Quellen im Verlaufe des Werkes, oder endlich blos aus demjenigen Eingehen in so manches Detail, welches eine genauere Bekanntschaft mit demselben voraussetzt, sondern eben so sehr auch aus dem Gesammteindrucke, den die ganze Darstellung macht, und aus welcher die genaue und gründliche Kenntniss des Gegenstandes durch die Freiheit, Klarheit und Sicherheit, die in jedem Urtheile so wie in der ganzen Bewegung herrscht, dem Leser recht lebendig entgegen tritt. Man sieht wohl, dass ihm bei seinen Gemälden grosser Männer die Originale immer selbst gesessen, dass er sich in ihre Eigenthümlichkeit recht hineingelebt hatte. Je bedeutender eine Persönlichkeit ist, desto tiefer führt er seine Leser in die Quellen ein, aus denen er geschöpft hat. So ist es denn auch möglich, nicht nur dass er uns Wahrheit gibt, sondern auch, dass er sie uns ganz gibt, und gar viele Lücken ergänzt, die uns bei Schwarz empfindlich auffallen. Wir verweisen die Leser z. B. auf Luther, bei welchem mit eben so viel Geist als feinem Takte eine wahre Quintessenz dessen zusammengestellt wird, was der grosse Mann in seinen Schriften so vielfach theils unmittelbar, theils mittelbar über Erziehung und Unterricht ausgesprochen und gethan hat. Wir verweisen nochmals auf den schon oben citirten Erasmus, eben so auf Baco und andere Männer, die eben so vollständig als treffend charakterisirt sind. In Beziehung auf materielle Vollständigkeit aber dürfen wir uns z. B. auf das berufen, was über den Unterricht in Arithmetik und Geometrie, in Geographie und Astronomie im 16. Jahrhundert gesagt wird, über was wir bis jetzt beinahe nichts wissen, und was doch zur Charakterisirung jener Zeit wichtig genug ist. Die Benützung der Quellen geht allerdings einige mal so weit, dass der Leser sich unwillkürlich fragt, ob hier nicht am Ende doch zu viel gegeben sei. So z. B. bei den Citaten in der Schilderung Sturms. Wollte man uns freilich aus der griechischen und

römischen Welt solche Urkunden in extenso vorlegen, so müssten wir sie für überflüssig erklären, weil hier Jedem die Quellen selbst nach Belieben zu Gebote stehen. Ein ganz anderes ist es mit den Zeiten Sturms, Trotzendorfs und ihrer Zeitgenossen, welche für die meisten Pädagogen nahezu eine terra incognita, und deren Quellen beinahe unzugänglich sind. Und doch ist eben diese Periode nicht blos für den Pädagogen, sondern auch für die ganze Fortentwicklung der Culturgeschichte von grosser Bedeutung. Wenn uns nun Hr. v. Raumer eben durch ausführliche Citate gewissermassen in diese Quellen selbst einführt, so müssen wir es ihm am Ende doch danken, zumal da diese Mittheilungen, wie wir schon oben bemerkt haben, so treffend gewählt, so passend zu einem Ganzen zusammengestellt sind, dass sie uns wirklich ein recht anschauliches und belehrendes Bild der damaligen Schulzustände geben. Er äussert sich selbst auch in der Vorrede darüber: „Eine aus den Quellen geschöpfte, genaue Darstellung dieses Normalrectors (Sturm's) gewährt meines Erachtens viel mehr Anschaulichkeit und Belehrung, als wenn ich mich in ein zerstückeltes Charakterisiren vieler mittelmässiger, nach Sturm's Vorgang eingerichteter Schulen verloren hätte."

Wenn er dagegen über Melanchthon's Schulbücher, namentlich seine Grammatiken, welche allerdings lange Zeit eine bedeutende Rolle im gelehrten Schulwesen gespielt, und dadurch eine historische Bedeutung gewonnen haben, über die verschiedenen Ausgaben derselben u. s. w. ebenfalls so viel Detail gibt, so ist er nach dem Gefühl des Ref. darin doch zu weit gegangen. Es ist diess wohl für die specielle Litterärgeschichte von Interesse, und mag einzelnen Lesern zu besonderem Danke sein, zumal da über solche Fragen die Quellen gewöhnlich ganz fehlen, und nur bei den um wichtigerer Zwecke willen unternommenen Forschungen sich manchmal als gelegentliche Zugabe ergeben, was Hrn. v. R. auch zur Mittheilung solcher Funde bestimmt haben mag; für die Aufgabe dieser Schrift aber scheint es uns doch zu speciell zu sein, wenn gleich die dabei ausgesprochene Bemerkung: „wie interessant und belehrend eine Geschichte der Grammatiken von Donat bis Zumpt und Schulz sein müsste," einigermassen damit aussühnt.

Wir haben eine Geschichte der „Pädagogik" vor uns. In Beziehung auf diesen Titel hat sich dem Ref. eine grosse Bedenklichkeit aufgedrängt, die er sich nicht zu beantworten vermochte.

Wenn das Bildungsideal einer Zeit, sofern eben dadurch auch die Bildungsmittel, soferne Ziel und Weg derselben bestimmt werden, als leitende Idee das Ganze beherrscht, so geht schon aus diesem Prinzip hervor, dass es vorzugsweise Unterricht und Schule sind, deren Entwicklung und Gestaltung verfolgt wird. Nun macht allerdings die Cultur des Geistes nicht nur an sich einen Haupttheil der Erziehung überhaupt aus, sondern sie steht auch mit der gemüthlichen und religiösen Bildung des Menschen in einer so engen Wechselbeziehung, dass die Darstellung des Unterrichtswesens bis auf einen gewissen Grad immer auch die Geschichte der Erziehung im engern Sinne enthält. Allein diese letztere hat doch auch ihr eigenes Gebiet. Die Bildung des Gemüthes, namentlich soferne dasselbe durch die Kraft des Christenthums in seinen tiefsten Wurzeln erfasst werden muss, und so die Erziehung für das Reich Gottes erst bedingt wird, steht der Ausbildung des Geistes nicht nur gleich, sondern, wenn beide einmal auseinander gehalten werden sollen, noch weit höher. Sie darf deswegen in einer Geschichte der Pädagogik nicht blos in die Darstellung des Unterrichtswesens eingeflochten werden. sondern verlangt auch eine eigene Berücksichtigung, um so mehr als das Gebiet der häuslichen Erziehung, von welcher die öffentliche, wie sie sich theils in Gesetzen, theils wenigstens in Sitte und Gewohnheit kund gibt, wieder nur einen Reflex bildet, dasjenige ist, in welchem dieser Factor am meisten vorherrscht, und welches doch von der Schule leider meist nur zu sehr getrennt bleibt. Eben dahin gehört ferner das wichtige Capitel von der physischen Erziehung, dahin endlich beinahe die ganze Erziehung des weiblichen Geschlechts. Darauf aber eben lässt sich unsre Schrift nicht direct ein, ausser soferne, wie wir schon bemerkt haben, die dahin einschlagenden Fragen in der Darstellung des Unterrichtswesens und namentlich in der allerdings charakteristischen und lebendigen Schilderung der bedeutendsten Schulmänner sich gewissermassen von selbst beantworten, oder wenn Ueberblicke gegeben werden. Ref. kann es also nicht anders denn als eine nicht gleichgültige Lücke in diesem wichtigen Gebiete betrachten. Dass aber ein Mann, wie Hr. v. R. eine solche Lücke nicht blos wie zufällig gelassen, sondern seine guten Gründe dazu gehabt haben mag, wollen und müssen wir voraussetzen. Allein der Leser musste wünschen und dürfte deswegen auch erwarten, dass der Hr. Verf. diesen ihm so nothwendig sich

aufdringenden Scrupel irgendwie beantworten würde, und Ref. muss die Unterlassung einer solchen Rechenschaft als einen Mangel bezeichnen, dessen Beseitigung in einem spätern Hefte der Hr. Verf. gewiss nicht im Anstande lassen wird.

Zum Schlusse geben wir noch eine Uebersicht des Inhaltes, mit einzelnen Bemerkungen, wie sie sich uns bei sorgfältiger Durchlesung der Schrift da und dort ergeben haben.

Als Einleitung eröffnet das Werk ein Rückblick auf das Mittelalter, das in seiner grossartigen Eigenthümlichkeit kurz aber wahr und gerecht charakterisirt wird. Da nun aber vom 14. Jahrhundert an der allen (germanischen wie romanischen) Völkern des Mittelalters gemeinsame europäische Charakter mehr zurücktritt, die Volksthümlichkeit der einzelnen Völker sich mehr ausbildet, und die Bildung des Mittelalters einer neuen, der classischen, allmälig Platz macht, hier aber die Italiener zuerst Bahn brechen, und von ihnen aus diese neue Richtung erst auf die Deutschen u. s. w. übergeht, so gibt der Verf. wegen dieses grossen, wenn gleich mittelbaren Einflusses der Italiener auf deutsche Erziehung einen Ueberblick der geistigen Entwicklung Italiens vom 14—16. Jahrhundert, und knüpft diesen zuerst an die drei hervorragenden Gestalten Dante's, Boccaccio's und Petrarca's, über welche dann noch ein interessanter vergleichender Rückblick gegeben wird. Nach diesen schildert er in einem zweiten Abschnitte die Entwicklung der classischen Bildung in Italien vom Tode des Petrarca und Boccaccio bis auf Leo X., abermals repräsentirt durch die Stimmführer jener Zeit: Johannes von Ravenna und Emanuel Chrysoloras, Guarino und Vittorino von Feltre, Philelphus, Poggius und Laurentius Valla, Lorenzo von Medici, Ficinus, Politianus und den merkwürdigen Picus von Mirandola. Ein weiterer Abschnitt umfasst Leo X. selbst und seine Zeit, nach welchem nochmals ein Rückblick auf Italien genommen und dann der Uebergang zu Deutschland gemacht wird, das der Verf. von nun an, wie er es auch in der Vorrede bemerkt, vorzugsweise ins Auge fasst, eine Beschränkung, die sich wohl von selbst rechtfertigt. Schon in dieser Einleitung (sie umfasst 60 Seiten) tritt das Eigenthümliche der ganzen Arbeit entschieden hervor: die Gabe, Persönlichkeiten glücklich aufzufassen und sie durch oft scheinbar unbedeutende Züge zu charakterisiren, das treffende Urtheil und der Ernst der Gesinnung, namentlich auch die

christliche Anschauung aller Verhältnisse. Neben dieser Beobachtung aber kann Ref. noch eine andere, wenn gleich, wie es scheinen könnte, ausser der Sache liegende, nicht unterdrücken, die sich ihm gelegentlich aufgedrängt hat. Es ist neuerdings mit einer Art von Berechtigung der Satz ausgesprochen worden, Philologen seien geborne Rationalisten, so dass der Unglaube gegenüber von den positiven Wahrheiten des Christenthums gleichsam als freiwillig und nothwendig aus den classischen Studien hervorgehend dargestellt wird. Die Geschichte in der vorliegenden Periode unserer Schrift bewegt sich nun in einer Zeit, in welcher auf der einen Seite die classischen Studien mit einem Durste ergriffen, mit einer so frischen reinen Begeisterung betrieben wurden, wie seitdem wohl nie mehr, auf der andern aber die sinnliche Lebenslust des Südens überhaupt, und noch mehr die schamlose Sittenlosigkeit der Geistlichen so viel Entschuldigung, ja beinahe Berechtigung geboten hätte; und dennoch lernen wir mitten in diesem Stande der Dinge in Italien mehrere gerade der berühmtesten Philologen und Freunde und Gönner dieser Studien kennen, welche sich durch die ungeheucheltste Frömmigkeit und den entschiedensten Glauben an das geoffenbarte Wort Gottes auszeichnen. Bei den Deutschen findet diess ohnediess in einem noch ganz anderen und erhöhteren Masstabe statt. Schon der für die römischen Classiker so begeisterte Petrarca sagt: „Lasst uns vor Allem Christen sein! Nur auf das Evangelium kann der menschliche Fleiss sicher bauen.“ Guarino und Vittorino von Feltre, zwei Philologen, die sich zugleich als Lehrer und Erzieher auszeichneten, und mit classischer Gelehrsamkeit eine ungeheuchelte Frömmigkeit verbanden, liessen ihre Schüler zum Schutz gegen die gefährlichen Stellen der Classiker, die übrigens wo möglich übergangen wurden, die Bibel eifrig lesen. Der talentvolle, universelle Picus von Mirandola, den seine Zeitgenossen als ein Wunder der Natur anstaunten, und der — ein ausserordentlich schöner junger Mann — schon im 32. Jahre starb, sagte von der heiligen Schrift, ihre Worte schaffen den ganzen Menschen mit wunderbarer Kraft um, und bewährte auch diesen Ausspruch an sich, indem er die letzten acht Jahre seines Lebens sich entschieden vom Irdischen ab dem Himmlischen zuwandte. Der grosse Lorenzo von Medici, sein Freund, war ihm auch hierin ähnlich.“ Der Brief des Politianus, in welchem er Lorenzo's Ende beschreibt, heisst es p. 52, muss jeden Leser ergreifen. Es ist

als wenn sich in den letzten Stunden des grossen Mannes die Schönheit und Kraft classischer Bildung auf wunderbare Weise mit der tiefsten Demuth und Reue eines innigen christlichen Gemüthes verschmolzen hätten.“

In dem „Rückblicke auf Italien“ wird die bis dahin dargestellte Periode ungefähr so charakterisirt: „Die mittelalterliche Bildung, besonders die Scholastik, wird allmählig von der classischen verdrängt. Eine leidenschaftliche Liebe ergreift die Italiener zu den alten römischen Autoren, in denen sie ihre Vorfahren sehen; das Verständniss der griechischen Classiker geht ihnen durch griechische Lehrer auf. Durch Plato steigert sich, wie ihr Enthusiasmus für das Schöne, so ihr Widerwille gegen die hässliche Form der Scholastik. Durch die Bekanntschaft mit dem Aristoteles im Original jedoch sehen sie, dass er von dem Aristoteles der Scholastiker ganz verschieden ist. Nur wenige Philologen erkennen die Tiefe und die ernste Wahrheitsliebe der bedeutendsten Scholastiker. Die Schönheit der classischen Form überwiegt, und macht sie oft zu inhaltlosen Nachahmern. Heidnische Gesinnung, heidnisches Leben und heidnische Schriften charakterisiren viele italienische Gelehrte, oft seltsam mit kirchlichem Glauben und frommem Enthusiasmus verbunden, vielleicht ohne Arg verbunden, weil die Geistlichkeit die Gewissen einschläfert und beruhigt. Diese Italiener waren die Muster der Deutschen, und das italienische Ideal classischer Bildung wurde von den letztern ebenfalls übernommen und als das ächte anerkannt. Uebrigens war das classische Studium der Deutschen von einem andern Geiste beseelt. Der Ernst christlicher Gesinnung und christlichen Lebens im deutschen Volke, seine fromme Verehrung der Bibel war der Grund, dass bei ihm die classischen Studien einen Charakter erhielten, welcher von dem italienischer classischer Studien grundwesentlich verschieden war.“

Nun treten dann die Deutschen und Niederländer auf, deren Reihe die Hieronymianer eröffnen, die Mitglieder dieser demüthigen, frommen, wohlthätigen Brüderschaft, welche sich, wenn auch Anfangs nicht durch Gelehrsamkeit auszeichnen, so desto mehr für Volksunterricht wirken, schon damals die Bibel in der Landessprache unter das Volk zu verbreiten suchen, und damit Anfang und Fundament des christlichen Volksunterrichts legen. Das erste Bruderhaus entstand 1384 im December und am Ende des 15. Jahrhunderts zog sich bereits

eine Kette solcher Häuser von den Niederlanden bis Westpreussen. Das berühmteste Mitglied derselben ist Thomas von Kempen. Nach diesen wird die Gallerie durch Schüler der Hieronymianer fortgeführt: Johann Wessel, Rudolph Agrikola, Alexander Hegius, Rudolph von Lange und Hermann von dem Busch, und endlich Erasmus. Ueber Lange führen wir die charakteristische Stelle an: „Im hohen Alter noch las er Luthers Thesen und sagte: die Zeit naht heran, dass die Finsterniss aus Kirche und Schule vertrieben wird, Reinheit in die Kirche zurückkehrt und reine Latinität in die Schulen. — Ein Wort, welches das Ideal der ernstern deutschen Gelehrten jener Zeit bezeichnet.“ Erasmus wird, wie wir schon oben bemerkten, ausführlich, und mit eben so grossem Ernste als unpartheiischer Wahrheitsliebe geschildert; seine grossen Verdienste um die Belebung, Berichtigung und Befreiung der classischen Studien von den Missidealen seiner Zeit werden eben so dankbar anerkannt, als das Schwankende und Zweideutige seines Charakters, und namentlich die Leichtfertigkeit und Frivolität in seinen Schriften für die Jugend gerügt werden. „Der unglückliche Mann, schliesst die ganze Schilderung, hatte kein Vaterhaus, kein Vaterland, keine Kirche, er hatte nichts, wofür er sich selbst hätte aufopfern mögen. So ward er selbstsüchtig, furchtsam, zweideutig; es fehlte ihm die Liebe. Kein Wunder, dass er mit dem aufrichtigen, tapfern Luther, diesem treuen, liebevollen Seelsorger seiner Deutschen, völlig zerfiel.“

Die bisher geschilderten Männer waren vorzüglich Niederländer und Norddeutsche; der Verf. führt uns nun auch in den Süden und hebt hier besonders drei geistige Centralpunkte hervor: die zu ihrer Zeit berühmte Schule in dem kleinen elsassischen Schlettstadt, ferner Heidelberg und Tübingen. Die schlettstadter Schule hob sich unter Sapidus so sehr, dass sie im Jahr 1517 an 900 Schüler zählte. Von einem Schüler des Sapidus, Thomas Platter ist ein Auszug aus einer Selbstbiographie geliefert, die ein eben so lebendiges als treffendes Bild des damaligen Schullebens gibt, und uns in die schweren Mühsale, mit denen das Talent damals vielfach zu kämpfen hatte, recht hineinblicken lässt. Die interessante Jugendgeschichte dieses Mannes ist bekanntlich auch als Jugendschrift behandelt worden. Den Schluss dieser Periode bildet Reuchlin, und nun werden wieder in einem Rückblicke kurz und treffend die Hauptmomente herausgehoben und interessante Gesichtspunkte gefasst. Die bisherige

Zeit bildet eine Uebergangsperiode, in welcher die Elemente alter und neuer Zeit sich zum gewaltigen Kampfe vorbereiten, der zuerst in einem Angriffe gegen die entheiligte Kirche ausbricht, aber auch als Bildungskampf zwischen der mittelalterlichen scholastischen und der neuen classischen Bildung erscheint. Zur Förderung dieser neuen Bildung werden die Schulen metamorphosirt, aber erst durch Melanchthon erhält man tüchtige Lehrer, verständige Lehrbücher und eine feste Organisation der Gelehrtenschulen.

Mit Luther und der Reformation beginnt nun ein neuer Abschnitt. Mit Recht ist dem grossen Manne ein bedeutender Raum gewidmet, da er nicht bloss die Kirche reformirt, sondern aueh die deutschen Schulen gewissermassen neu gegründet hat. Die Schrift gibt Auszüge aus seinen Schriften (Predigten, Bibelerklärungen, Briefen, Tischreden und unmittelbaren Abhandlungen über den Gegenstand), in welchen nach folgenden Rubriken die Quintessenz dessen gegeben ist, was er über Erziehung und Unterricht ausgesprochen hat: Hausregiment und Kinderzucht, schlechte Kinderzucht, mönchische Kinderzucht, Aergerniss, ungerathene Kinder, erlaubter Ungehorsam, Schulen, Ermahnung, die Kinder studiren zu lassen; Préis und Schwierigkeit des Lehramts, Luthers Schuleinrichtung, über Universitäten, Bibelstudium, Sprachstudium, Realien, Geschichte, Dialektik und Rhetorik, Mathematik, Leibesübungen, Musik. Dass man hier vieles Treffende, ja mitunter Köstliche findet, versteht sich von selbst; Auswahl und Zusammenstellung sind vortrefflich. „Luthers Ermahnungen, heisst es zum Schlusse, gingen unzähligen Deutschen zu Herzen, weckten schlafende Gewissen und stärkten müde Hände; seine Urtheile galten bei Fürsten und Völkern wie Gottes Stimme."

Weniger als das Bisherige befriedigt Melanchthons Charakteristik. Treffliche Auszüge aus seinen Schriften findet man auch hier, aber die Quellen scheinen nicht über Alles, was man wünscht, genügende Auskunft zu ertheilen. Namentlich erfährt man über seine Schulorganisationen, besonders die wichtigste, die der nürnberger Schule nichts Befriedigendes. Da nun gerade die nürnberger Quellen dem Hrn. Verf. vor andern nahe lagen, so ist es um so wahrscheinlicher, dass diese ihm hier versagten. Uebrigens sind auch die Resultate seines Wirkens nicht so bestimmt und bündig zusammengefasst, wie man es von den andern bisher geschilderten Männern gewohnt ist. Ist es doch, als ob

der weiche, minder scharf ausgeprägte Charakter Melanchthons auch auf die Darstellung einigen Einfluss gehabt hätte.

Nach ihm treten seine beiden ausgezeichneten Schüler, der originelle Trotzendorf und Neander auf, und endlich, wie ihn Hr. v. R. in der Vorrede nennt, der berühmte „Normalrector," Johannes Sturm von Strassburg, dessen 300jährige Jubelfeier seine dankbare Vaterstadt erst vor vier Jahren festlich begangen hat. „Der Mann, heisst es von ihm, war aus Einem Guss, ein ganzer Mann. So klar er wusste, was er wollte, so klar erkannte er die Mittel zur Erreichung, so entschlossen, umsichtig und bewundernswürdig ausdauernd arbeitete er auf seinen Zweck hin." Die ausführliche Darstellung seiner ganzen pädagogischen Wirksamkeit ist höchst interessant und vielfach belehrend, belehrend auch in ihren Verirrungen.

Sturm richtete noch mehrere Schulen ein, und namentlich hatte er auf die Organisation des würtembergischen, so wie des sächsischen Schulwesens grossen Einfluss. Was in dem übrigen Deutschland mehr nur von einzelnen ausgezeichneten Männern geschah, das ging in diesen beiden Staaten von der Regierung aus, und die grosse Kirchenordnung Christophs mit ihren trefflichen Massregeln zur Begründung und Hebung der würtembergischen Schulen, die Klosterschulen mit ihrem so tiefgehenden Einflusse auf den Culturstand des ganzen Volkes u. s. w., so wie die mit der würtembergischen zum Theil wörtlich übereinstimmende Schulordnung des Churfürsten August von Sachsen, und die dadurch bedingte Organisation des altberühmten sächsischen Schulwesens sind ehrenvolle Denkmale dieser beiden Fürsten. Unser Verfasser widmet desswegen diesen beiden Staaten hier besondere Abschnitte, und geht dann auf die welthistorische Erscheinung der Jesuiten über, welche wohl wussten, dass sie neben dem Beichtstuhle ihre Macht am sichersten durch die Erziehung begründen konnten. Auch hier lässt sich ein gründliches Quellenstudium nicht verkennen, man erfährt neben Bekanntem auch manches Neue, und wenn auch die tiefe sittliche Gefahr, welche in ihrer erziehenden Wirksamkeit unter der grössten äussern Sorgfalt verborgen liegt (Steigerung des Ehrgeizes durch jedes, auch das schändlichste Mittel, Beförderung der niederträchtigsten Angeberei u. s. w.), wenn diese auch sonst schon mehr geschildert worden ist, so ist es doch ein Verdienst, die Sache auch hier wieder mit so strenger gründlicher Wahrheits-

liebe herauszustellen, und jedenfalls ist eine andere Thatsache minder bekannt, und wird Manchen überraschen: dass der älteste Lehrplan der Jesuiten vom Jahr 1588 bis auf den heutigen Tag die Grundlage ihres ganzen Unterrichtssystems geblieben ist, und dass es in dem offiziellen Lehrplane von 1832 ausdrücklich heisst: „es handle sich nicht um neue Gestaltung, sondern um jenen nämlichen alten Plan, der unserer Zeit nur angepasst werden solle.“ Vergleicht man nun damit die Beschränktheit und Armseligkeit des ursprünglichen und des damit beinahe ganz conformen neuesten Planes, so erkennt man auch daraus, was unsere Zeit von dem Einflusse dieses Ordens auch in dieser Beziehung zu gewarten hat.

Es folgt nun noch ein Abschnitt über die Universitäten des 16. Jahrhunderts mit manchen interessanten Aufschlüssen, die man sonst nicht leicht finden wird. Unsere Zeit hat beinahe keinen Maasstab mehr dafür, wie Vieles damals nicht gelehrt wurde. Die Classiker wurden beinahe ausschliesslich der Sprache wegen und namentlich für rhetorische Zwecke studirt, Geschichte und Geographie fehlten gewöhnlich ganz, und die Mathematik spielte die kläglichste Rolle. Ref. kann sich nicht versagen, eine merkwürdige Thatsache darüber hier anzuführen. „Ein wittenberger (also akademischer) Docent ladet zu einer Vorlesung über die Arithmetik ein, und bemerkt zur Ermuthigung etwaiger Zuhörer: die ersten Elemente seien leicht; Multiplication und Division verlangen etwas mehr Fleiss, doch können sie wohl noch gewältigt werden. Freilich gebe es noch Schwierigeres, er spreche aber nur von dem, was er sie lehren wolle.“ (!!)

Ein interessantes Wort über den Charakter des damaligen (der Verf. heisst ihn verbalen) Realismus schliesst. Es geht auch daraus hervor, was freilich sonst bekannt genug ist, wie richtig und geistreich Hr. v. R. die Realfächer auffasst. Hat er doch zu der neuern Gestaltung eines wahrhaft geistig bildenden Realunterrichts einen nicht unbedeutenden Beitrag gegeben.

Gerade in dieser wichtigen Beziehung schildert er nun noch Baco „den Stammvater wie der Realisten überhaupt, so auch der realistischen Unterrichtsprincipien,“ und macht bei aller Anerkennung seines ungemeinen Verdienstes und seines beinahe unberechenbaren Einflusses, doch mit scharfem und richtigem Blicke auf die Mängel und Gefahren des so leicht zum Mechanismus führenden, blos methodischen Abmühens,

das die Geister zu egalisiren suche, und dadurch den Tiefblick des Genies ertödte.

Endlich schliesst den vorliegenden ersten Band Montaigne, „der Vorläufer der neuen, durch Locke und noch mehr durch Rousseau charakterisirten Weise der Erziehung;“ und die ganze Auffassungsweise des Mannes und seiner Gründsätze lässt eine ebenso ernste und geistreiche Würdigung der später daraus hervorgegangenen Schule erwarten, der wir denn, so wie überhaupt der Fortsetzung des Werkes mit Interesse entgegensehen.

Druck und Papier sind ausgezeichnet und beurkunden wie den Schönheitssinn der Verlagshandlung, so die würdige Gesinnung, mit der sie gediegenem Inhalt auch durch die Schönheit der Form entsprechen wollte. F. W. Klumpp.

B. Hand-, Lehr- und Lernbücher.

I.

Handwörterbuch der lateinischen Sprache, besonders für Gymnasien und Lyceen, von Dr. *Ernst Kärcher*, grossh. bad. Geh. Hofrath, Director des Karlsruher Lyceums, Mitglied des grossh. Oberstudienrathes, Ritter des Zähringer Löwenordens. Stuttg., J. B. Metzler. 1842. 61 Druckb. gr. Lex.-Octav.

Indem der Unterzeichnete im Begriff ist, voranstehendes, der auf Gymnasien etc. studirenden Jugend gewidmetes Werk anzuzeigen, dringt sich ihm ein Gemeinplatz auf, den schon der alte Scheller in der Vorrede zur ersten Auflage seines lateinisch-deutschen Handlexikons für Schulen 1791 hat, der aber nach der Erfahrung viel zu wenig beachtet zu werden pflegt, in dem es sonst z. E. nicht möglich wäre, dass oft die Jugend in mehrern Jahren, die sie auf Gymnasien zubringt, nicht so weit kommt, dass sie eine leichte lateinische Stelle von einigen Zeilen für sich selbst sicher verstehen und darüber urtheilen, oder davon Rechenschaft geben kann. „Lateinische Wörterbücher, gesetzt sie hätten auch eine grössere Vollkommenheit, als Sterbliche ihnen zu geben vermögen, nützen der Jugend wenig, wenn sie nicht zum fleissigen und zweckmässigen Aufschlagen, wozu der Lehrer Anlass und Anleitung geben muss, zeitig gewöhnt wird, und wenn überhaupt Unterricht und Lehrmethode nicht mitwirkt.“ Diese Worte des ehrwürdigen Orakels unsrer theils angehenden, theils ausgebildeten Lateiner seit bald einem Jahrhunderte mögen so lange wiederhallen und in Rede und Schrift fortgepredigt werden, als noch Schaaren von Jünglingen in allen Landen die Gymnasien verlassen, ohne im Stande zu

sein, selbst mit einem Lexikon z. B. ein Capitel des Livius richtig und ganz zu verstehen. Wer auf Gymnasien classische Autoren mit der Jugend zu lesen und zu erklären hat, für den ist es doch gewiss erste Pflicht, dass er derselben durch zweckmässige Anleitung zum selbständigen Verstehen und Vertiren immer mehr zu verhelfen, und nicht damit zufrieden, dass die bessern Köpfe mit natürlichem Geschick den Sinn des Autors erträglich auffinden, oder in einem gezwungenen kaum verständlichen Lateinisch- oder Griechischdeutsch wiedergeben, auch die schwächeren Kräfte anzuregen, zu leiten, zu stärken suche, und mit Lehrergewissenhaftigkeit den Genuss bei der Schullectüre der Alten darein setze, dass die ihm anvertraute Jugend gewinne und fortschreite. Es braucht kaum erinnert zu werden, dass ein Hauptmittel, um diess zu erreichen, darin besteht, dass man die Schüler streng und stetig anhalte, auf den jedesmal vorkommenden Abschnitt sich gehörig vorzubereiten. Zu dieser Vorbereitung aber ist gerade ein solches Wörterbuch, wie das vorliegende, ist überhaupt jedes Wörterbuch dieser Kategorie geeignet und hiefür besonders eingerichtet, wiewohl es auf der andern Seite dazu dient, dass daraus der strebende Jüngling beim Lateinischschreiben über die Classicität dieses oder jenes Ausdrucks sich Raths erholen, ja noch anderweitigen Nutzen schöpfen kann. Soll aber die Präparation nicht ein blosses, verstandloses Ausziehen von Vocabeln bleiben, wobei der Schüler gewöhnlich sein Capitel bloss überfliegt, die unbekannten Wörter aufschreibt und aus dem Wörterbuche die erste beste oder ein Paar der ersten Bedeutungen ohne Wahl beisetzt; soll diese Vorbereitung ihm wahrhaft nützen — und diess kann sie recht getrieben in hohem Grade, da sie den jungen Geist veranlasst, sich selbst zu helfen und anzustrengen, Versuche zu machen, über die Construction nachzudenken etc. und ihn zum Bewusstsein bringt, wie viel oder wie wenig er weiss — so muss ihm Anleitung zu derselben gegeben werden, d. h. er muss vor allem andern dahin geführt werden, dass er so sich präpariren könne. Und zwar ist diess nicht bloss Sache der Elementarclassen ihn hiefür zu befähigen; nein! so wenig es bloss diesen zukommt, die Selbstthätigkeit des Lernenden zu erregen und zu fördern, so wenig darf sich irgend ein Lehrer dieses Geschäfts überheben; oder er hat nicht begriffen, dass an sich das bloss passive Percipiren seines Vortrags von Seiten der Lernenden diese zu blossen gelehrten Nullen

machen kann, und dass nur das Selbstlernen ein wahres Lernen ist. Oder darf der Lehrer, und wäre es in der obersten Classe, eine Mühe scheuen, die dem Schüler nützlich ist, einen Zeitaufwand scheuen, wann die Sache dessen werth ist, und er auf anderm Wege lohnende und erfreuliche Früchte seines Unterrichts zu erblicken unmöglich hoffen kann, wenigstens in weit geringerm Maase, als dann, wenn er sich selbst verläugnet, und seine Geduldsproben in der bewussten Sache durchmacht. Ich würde unbescheiden werden, wenn ich hier weitere Vorschläge machen wollte, über die Art, wie eine solche Vorbereitung einzurichten wäre, und erinnere nur, dass die erste Bedingung hiezu so oft übersehen und unbeachtet bleibt, dass nämlich beim öffentlichen Unterricht nicht genugsam darauf gedrungen wird, die zu vertirenden Sätze des Autors erst zu construiren, d. h. die Beziehung der Wörter im Satze zu einander auf natürliche und logisch-richtige Art aufzusuchen — eine Uebung, welche man nicht lange genug fortsetzen kann, die aber am Ende sichre und reiche, auch bei dem schwächern Kopfe reiche Früchte trägt. Der Zweck gegenwärtiger Anzeige lässt ein weiteres Eingehen auf den letztern Gegenstand nicht zu. Man sehe aber darüber die treffliche Schrift: Beiträge zu einer Methodologie des lateinischen Elementarunterrichts, von M. Reuss, Rector des Pädagogiums zu Esslingen (jetzigen Ephorus des Seminars zu Blaubeuren im würtemb. Donaukreise), Stuttg. 1812, die auch nebenbei gesagt in der Hauptsache ganz mit den Mager'schen Principien zusammentrifft, auf S. 72—75.

Um über das vorliegende Lexikon selbst unsre Meinung zu sagen, so wird fürs Erste dessen Nutzen, unter den bisherigen Voraussetzungen, desshalb um so ausgebreiteter sein, als es gegenüber von den andern durch Preis und Umfang dem gewöhnlichen Gebrauch fernerliegenden Wörterbüchern seines Ranges, denen von Scheller, Georges, Freund etc. ein Bedürfniss befriedigt, das zwar jeder Gymnasist hat, das aber bisher wenige befriedigt sahen, indem nur Bemitteltere sich ein grösseres lateinisch-deutsches Lexikon anzuschaffen vermochten. Durch die Ausgabe dieses Wörterbuchs ist nun dafür gesorgt, dass jeder Gymnasialschüler ein lateinisches Lexikon besitzen kann, das ihm zum Lesen der lateinischen Schriftsteller im Allgemeinen ausreicht, und das sich um seiner compendiöseren Gestalt willen auch leichter handhabt. Die Verlagshandlung hat durch eine an-

gemessene Ausstattung das Ihrige dazu beigetragen, dass auf kleinerem Raume des Wesentlichen so viel gegeben werden konnte, dass es in dieser Hinsicht wohl mit ähnlichen Werken von stärkerem Volumen und grösserer Ausführlichkeit sich messen darf, ohne dass durch allzu compressen Druck und zu kleine Schrift die Augen leiden. In der 26 Seiten füllenden Vorrede verbreitet sich der Hr. Verf. zuerst über den Zweck, Umfang und das Eigenthümliche des vorliegenden Buchs, bei dessen Ausarbeitung er zunächst unsre sogenannten Gelehrtenschulen im Auge hatte, wobei er darauf aufmerksam macht, dass eine Reihe bedeutenderer Wörter, namentlich auch die Präpositionen und Conjunctionen von ihm ausführlicher behandelt sein, als der nächste Zweck des Buchs zu verlangen oder zu ertragen scheinen könnte. — Niemand wird desshalb mit dem Verf. rechten, da einerseits unsre bisherigen Lexika gerade hierin noch Vieles vermissen liessen, andrerseits aber jene Artikel hauptsächlich den Faden bilden, an den sich der grösste Theil des Uebrigen mehr oder weniger anreiht. Hätte der Verf. nur das Allgemeine und dem nächsten Zwecke des Buchs entsprechende ins Auge gefasst, Selteneres oder mehr den Gelehrten und eigentlichen Sprachforscher Interessirendes mehr im Hintergrunde gehalten, kurz, sich nur auf das Nothwendigste beschränken wollen, so war es ihm nicht möglich, wie er meint, die Grundsätze, die ihn bei Ausarbeitung des ganzen Werkes leiteten, gehörig und auf eine Art zu bethätigen, dass daraus ersehen werden kann, was er eigentlich zu erreichen suchte und was jedes Buch dieser Art zu erreichen suchen solle. Das Verhältniss, worin vorliegendes Buch zu dem Scheller-Lünemann'schen, neuerdings von Georges herausgegebenen Handlexikon steht, besprechend weist sodann der Verf. nach, dass sich bei ihm nicht nur im Texte selbst Vieles und nicht immer Unerheblicheres finde, was in jenem fehlt oder weniger richtig gefasst ist, sondern, dass auch manche Wörter bei ihm aufgeführt sind, die Georges übergangen hat.

Diess ist besonders hinsichtlich der mythologischen, geschichtlichen und geographischen Artikel in die Augen springend, da hier nicht nur die vollständigsten Sachnotizen in gedrängter Kürze, sondern z. B. allein vom Buchstaben Th — Z über 200 Artikel (NB. Substantive), die auch in dem Freund'schen Lexikon fehlen, gegeben sind.

Die äussere Oekonomie des Buchs betreffend, wobei möglichste Raumersparniss Grundsatz war, scheint es doch, als hätte unbeschadet der Deutlichkeit hier und da gespart werden können, vor allen Dingen die Verdeutschung von zahllosen Phrasen, die der Schüler von selbst treffen wird, weil sie ganz wörtlich dem lateinischen Ausdruck entspricht, vgl. bei corpus suum publicare, innuba permaneo, murmura famae, manibus pedibusque, virtutes inter se nexae, nullo modo, pace et bello, pace tua, N. 5 steht ja Genehmigung, Erlaubniss; in periculis aliquem defendere, peccare in remp., permiscere divina et humana, permulti imitatores, perrarum erat, procurare sacrificia, prodit talus, prosequi exequias, pollicitationibus incitare, perquam pauci, potentiora arma, in apertam perniciem incurrere, pertaedet negotii, u. s. w.

Ebenso unzählige Citate in der Art wie: Penuria-frumenti, Liv.; arborum, Colum., mulierum, Liv.; argenti, id. Auch die Worte: „so z. B. im Griech.," wenn das Griechische selbst angeführt wird, und ausserdem manche Kleinigkeiten, die zusammen doch etwas Grosses gemacht hätten.

Die von Eigennamen abgeleiteten Wörter, namentlich Adjective, sind im Anfange des Buchs besonders aufgeführt, in der Folge aber stets unter die Substantive gestellt worden, von denen sie abgeleitet sind. Durch letzteres ist allerdings viel Raum gewonnen. Die abgeleiteten Wörter müssen aber dann allemal wenigstens in die Reihe nach dem Alphabet aufgenommen, und nur die nöthige Verweisung auf das Primitivum, unter dem sich das Nähere findet, beigesetzt sein; sonst stutzt der gewöhnliche Schüler, zumal in den untern Classen, um so mehr, wenn er bei einem Theile sich verwiesen sieht, bei andern nicht; woher weiss er sonst, dass er Lesbis unter Lesbos, Phthioticus unter Phthia, Pyrrhias unter Pyrrha, Germanicus unter Germani, Claudianus (exercitus) unter Claudius suchen soll?

Warum so ausserordentlich viele Artikel aus Plin. Naturgeschichte, mit dem Beisatz „eine unbekannte Pflanze," oder „ein uns unbekannter Edelstein" in diesem für Gymnasien vorzugsweise bestimmten Buche Platz gefunden haben, ist nicht wohl zu ersehen, da die auf solchen Anstalten befindliche Jugend weder öffentlich noch privatim mit Plinius Naturgeschichte (höchstens in Auszügen?) sich zu beschäftigen hat. Wollte man aber über die Schuljahre hinaus ein besonderes Berufsfach berücksichtigen, dass das Buch etwa für einen Apotheker, Botaniker, Mineralo-

gen etc. brauchbar wäre, so hätte mit demselben Grunde auch für andere Leute durch Anführungen aus den Kirchenvätern, Rechtsgelehrten u. a. gesorgt, oder nicht gar solche Worte, die nur Letztere gebrauchen, ausgelassen werden müssen.

„Die lateinischen Phrasen, sagt der Verf., wurden, wo sie irgend eine Schwierigkeit oder Eigenthümlichkeit boten, ins Deutsche übersetzt.“ — Dass diess sehr oft unnöthigerweise geschehen ist, ist schon gezeigt; dass aber die Uebersetzung nicht immer deutsch ist, beweist unter vielem anderem Folgendes: navigavit impetus, der Kriegssturm ist dahin gesegelt, equitatu omnia tenente, da die Reiterei alles inne hatte, periculum subire, Gefahr auf sich nehmen, perstringit horror, durchlauft statt überlauft, pulvere perfusus, übergossen, implicari morbo, in Krankheit fallen, pallor obit ora, umgibt den Mund, statt überzieht das Gesicht. Hierher gehört auch die Verdeutschung der fremdnamigen Adjective, welche der lateinischen Endung noch die deutsche beifügt, während in den meisten Fällen dieser Art der Deutsche kein Adjectiv gebraucht, oder, wenn man auch öfters der Anfänger wegen eines bilden will, doch keine solche Monstrositäten zulassen sollte, wie „ligarianisch, marzellianisch, meleagreisch, patrensisch, phidiacisch (von Phidias), phliasisch (von Phlius), saliarisch, sosianisch, tarraconensisch, terracinensisch, terinäisch, teuthrantisch (von Teuthras), thucydideisch u. s. w.

Was die etymologischen Beisätze betrifft, die sich bei einzelnen Artikeln finden, so bemerkt der Verf., dass er sie nur da gegeben habe, wo sie zur Erklärung und Begründung der Bedeutung des Worts und der dadurch modifizirten Anordnung desselben nöthig erschienen. Diese Beisätze sind eine wahre Zierde des Buchs, um so mehr, als sie einerseits sehr ansprechend, ungezwungen und von der Art sind, dass die Abkunft oder Seitenverwandtschaft von und mit dem lateinischen oder fremden Etymon unverkennbar ist, überhaupt die Höhe der vergleichenden Sprachforschung beurkunden, auf welcher der Hr. Verf. steht; andrerseits den Gesichtskreis des strebenden Jünglings ungemein zu erweitern und dessen Nachdenken zu wecken und anzuregen geeignet sind.

Was sodann die innere Einrichtung des Buchs anbelangt, so sollte es nach des Hrn. Verf. Absicht gewissermassen eine zweite Auflage des im J. 1826 bei Hahn erschienenen, so wie der für Holland gemachten Bearbeitung desselben, welche 1833

in Leyden, Amsterdam und Haag herauskam, werden, jedoch in seinen wichtigeren Partien, namentlich auch durch Aufnahme der Realien, so verändert und vermehrt, dass es als ein durchaus neues und selbständiges Werk gelten könnte. Und der Hr. Verf. wünscht das Buch angesehen, als einen Versuch die lateinische Lexikographie aus ihrer Stagnation, worin sie ihm trotz der neuesten Arbeiten in diesem Felde noch grossentheils befangen scheint, wenn auch nur einen Schritt vorwärts zu führen, da man die lateinische Sprache für ein organisches Gebilde und ein Lexikon derselben für etwas mehr halten müsse, als für ein blosses Vorrathshaus von Notizen, welche Gewohnheit oder Bequemlichkeitsliebe oder eine mehr Einzelnes berücksichtigende Gelehrsamkeit hier niederlege, unbekümmert, ob das Niedergelegte sich auch am rechten Orte befinde oder dasselbe mehr nach zufälligen und äusseren Eintheilungsgründen ordnend. Er machte sich dagegen eine Durcharbeitung des Sprachstoffes nach einem der eigentlichen Sprachphilosophie und der natürlichen Entwicklung der Sprache gemässen Principe, zur Aufgabe, und vermisst z. E. auch an der neusten Ausgabe des Scheller-Lünemann'schen Handwörterbuchs, dass sie eine Reorganisation des Ganzen von Innen heraus noch nicht versucht, und sich dem grössten Theil nach noch damit begnügt habe, Zusätze zu den früheren zu geben.

Der Raum dieser Blätter erlaubt es nicht, auf die Grundsätze und Hauptrichtungen die er bei seiner Arbeit befolgte und auf die Anwendung der ersten im Einzelnen, besonders bei grössern und wichtigern Artikeln, genau einzugehen. Hier haben wir blos den Wunsch auszudrücken, dass die vielfache Mühe, die sich der Hr. Verf. mit Entwicklung und Anordnung der Wortbedeutungen gegeben, dadurch belohnt werde, dass die Lehrer im öffentlichen Unterricht sichs zum Geschäft machen, die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Entstehung der einzelnen Bedeutungen aus und nach einander mittelst deutlicher Beispiele hin zu lenken, und überlassen es dem Hrn. Verf. seine, schon aus frühern Schriften bekannten lexikographischen Grundsätze, welche er in der Vorrede bei etlichen und vierzig Artikeln ausführlich aufzeigt, gegen die Einwendungen, welche bei dem schwierigen Streite über historische und logische Methode und die Verbindung beider bei Entwicklung und Anordnung der Wort-

bedeutungen, nicht ausbleiben werden, anderweitig mit siegender Stärke zu vertheidigen.

Den Beschluss macht eine dankenswerthe Untersuchung über zwei Arten von Adjectivformen, nämlich die auf — icius und — farius endenden, in Bezug auf die Quantität ihrer antepenultima, welche bisher in den Wörterbüchern wenig genau, zum Theil gar nicht bestimmt wurde. Das Resultat ist, dass bei den Adjectivformen auf icius, welche von Formen der dritten Declination kommen, der thematische Vocal abgestossen und ĭcius angehängt ward, z. E. sodalis, sodal ĭcius; aedilis, aedil-ĭcius; patris, patr-ĭcius; sonach alle aus dieser Kategorie die Antepenultima kurz haben; hingegen die von Formen der zweiten Declination gebildeten Wörter auf icius, bei denen der thematische Vocal sich mit dem ĭ der Adjectivendung zur Länge verband, die Antepenultima stets lang haben, gleichviel ob sie vom Supinum oder Nomen (gegen Ramshorn!) abgeleitet sind, z. E. novus, novi-ĭcius, zusammen gezogen novīcius, was metrisch ermittelt werden kann; tribunus, tribuni-ĭcius; tribunīcius; fictus, ficti-ĭcius: fictītius. Was sodann die Wortformen auf — farius (und — fariam) betrifft, so scheint dem Verf. eine Verwandtschaft zwischen farius und vārus, Adj., = auseinander gedehnt — gehend, verschieden, abweichend, (oder varius) natürlich, indem der Wechsel zwischen f und v (vgl. vates, fatur, προφήτης) nichts Ungewöhnliches sei. Hiermit stimmte auch die aus einer Stelle bei Plautus erweisliche Länge von bifāriam zusammen, wogegen die Kürze in vărius nichts beweist.

II.

Gervinus, Handbuch der Geschichte der poetischen Nationallitteratur der Deutschen. Leipzig, bei W. Engelmann. 1842.

Eines der bedeutendsten Zeichen des frischeren, thatkräftigeren Lebens der deutschen Nation ist die Erscheinung von Gervinus. Er vor Allen dringt auf Vermittlung der Wissenschaft mit dem Leben, und kämpft unter den Ersten, dass die Deutschen endlich einmal von Geschichtsforschern zu Geschichtschreibern sich erheben. Er hat kühner als ein Anderer in der historischen Betrachtung der Dinge uns eine bisher ungeahnte Weltanschauung erschlossen. Sein vielseitiger Geist, mit einem tüchtigen Character verbunden, stellt uns bei der Betrachtung über das Geringste, so wie über das Höchste auf den historischen Standpunkt, auf welchem Alles erst in seinem rechten Lichte erscheint. Er weiss

gleichmässig den tiefen Ernst, so wie das heitere Spiel des Lebens zu würdigen. Er erweckt in uns Freude am thatkräftigen Leben. Nachdem er in dem formenherrlichen Italien an Macchiavelli zum Bewusstsein der historischen Kunst durchgedrungen, legte er, nach dem historischen Göttingen berufen, „welches er zu einem neuen Geistesfrühling hätte erwecken können," dieses Bewusstsein der historischen Kunst in seiner Historik nieder, deren prächtiger Schluss als eine stolze Siegeshymne anzusehen ist, welche er am Anfang seiner Laufbahn sich selber singt, um sein erhabenes Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

Schon früher hatte er seine Bestimmung erkannt, der Geschichtschreiber der deutschen Nationallitteratur zu werden. Indem er bei der Betrachtung unserer Poesie sich entschieden auf den rein historischen Gesichtspunkt stellte, da er, ein Feind von allem sentimentalen Aesthetisiren, die Nation zu einem männlichen Blick in Kunstangelegenheiten zu bilden suchte, machte er Viele stutzig. Selbst Grimm wusste sich nicht sogleich in ihn zu finden, Grässe hat bis auf diesen Augenblick noch nicht begriffen, wohin denn eigentlich Gervinus steuert: auf das Verhältniss der Poesie zum gesammten Nationalleben, und der von diesem Standpunkt aus nothwendig sich ergebenden Beurtheilung derselben. Die Nation aber hat sein Werk in vollem Maasse anerkannt. Das Gericht, welches er in demselben über unsere Dichter gehalten, wird immer mehr als das wahre angenommen. Die ältere Poesie hat er sowohl von überschätzenden als geringschätzenden Urtheilen gereinigt. Dass er durch den hellenischen Maassstab den Forderungen der Kunst nur Genüge gethan, wird immermehr eingestanden werden, sowie sich der moderne Geist freiere Bahn bricht. Was er über den Humanismus und Christianismus der neueren Litteratur beibringt, wird Viele schmerzen; aber die lange Entwickelungsreihe unserer Poesie durch die ersten Geister der Nation wird erkennen lassen, dass hier nichts willkürlich zu ändern ist, sondern ein grosses welthistorisches Ereigniss anzuerkennen. Gervinus zeigt am Schlusse des Werkes, dass, sowie mit Klopstock's Zeit die deutsche Bildung und Geistesrichtung aufhörte, eine vorzugsweise religiöse zu sein, sondern zur poetischen überzugehen anfing, so am Anfang dieses Jahrhunderts die künstlerische Bildung der Deutschen ihre Entwicklung durchlaufen und in Schiller schon begonnen hat, zur politischen umzuschlagen. Gervinus legt dar, wie alle poetischen Bestrebungen seitdem zu nichts Tüchti-

gem geführt, wie die That jetzt die Losung der deutschen Entwicklung geworden ist, zu welcher sich der Einzelne an den bisher errungenen Geistesschätzen seines Volkes zu stärken habe.

Ausser seinen allgemein historischen und insbesondere litterar-historischen Bestrebungen hat Gervinus sich in der Behandlung mancher anderen Seiten der Kunst und der Wissenschaft versucht, und ein vorzügliches Augenmerk auf das Schulwesen gerichtet, indem er die Wirksamkeit auf die Jugend als die wichtigste und segensreichste ansieht, welcher man sich nur irgend unterziehen könne, und in diesem Sinne besonders das Gymnasium als die Pflanzstätte des modernen Geistes erkannt hat, auf deren immer lebensvollere Gestaltung er mit dem grössten Eifer dringt. Er fordert beredt, dass auf dem Gymnasium alle natürlichen Kräfte des Menschen sich frei entwickeln sollen, dass besonders der Einbildungskraft längere und frischere Nahrung gegeben werden müsse; da sie es vorzüglich sei, durch welche wir uns organisch weiter bilden. Er will die moralischen Wissenschaften, am meisten die Geschichte, gehoben haben, indem sie vorzugsweise den Character bilden. Er will nicht geizen in der Mittheilung von geist- und gemütherhebenden Ideen, indem die meisten derselben mit dem ersten Jugendfeuer angeeignet werden müssten, wenn sie recht Wurzel schlagen und reiche Früchte im Leben bringen sollen. Als Hauptmittel hierzu sieht er die deutsche Litteratur an, welche am segensreichsten bei dem Schlusse der Gymnasialzeit und am Beginne des Universitätslebens auf das jugendliche Gemüth wirke.

Nachdem er nun seine grössere Geschichte der deutschen Nationallitteratur vollendet, besorgte er, indem er die Wirksamkeit auf die Jugend als die schönste betrachtete, selbst einen Auszug aus dem grösseren Werke für ein weiteres Publikum und die Jugend, gewiss ein seltenes, und um so dankenswertheres Beispiel in der Gelehrtenwelt. Mit Recht war Deutschland auf dieses Buch höchst gespannt, und die erste Auflage genügte nicht den zahlreich eingegangenen Bestellungen, so dass wenige Wochen darauf die zweite Auflage erscheinen konnte. Mancher hoffte, dass vielleicht die im ersten Bande des grossen Werks versprochene, rein künstlerische Behandlung in diesem kleineren eingetreten sei. Wenn auch diese künstlerische Form bei dem gedrängten Handbuche nicht erreicht werden konnte, sondern einer Umarbeitung des grösseren Werkes selbst vorbehalten blei-

ben muss, so ist doch natürlich an Durchsichtigkeit der Architektonik schon Vieles in dem Auszuge geleistet. Die Entwicklung unserer Nationallitteratur zieht in grossen wohlgeordneten Massen an uns vorüber. Ueber Einzelnes wird immer gestritten werden können, z. B., ob es dem Buche und dem grösseren Publikum, für welches es bestimmt ist, nicht vortheilhafter gewesen, wenn das Nibelungenlied und andere hervorragende Gedichte etwas ausführlicher nach Inhalt und Form wären behandelt worden; wenn besonders auf die grossen Charaktere des Nibelungenliedes mit mehr Ausführlichkeit und Liebe wäre eingegangen worden. Es würde das Buch hierdurch mehr im Bewusstsein der Nation gezündet haben. Ferner hätte es demselben nicht zum Schaden gereicht, wenn die Beziehung der einzelnen Dichter und Kunstwerke noch mehr hervorgehoben worden wäre. Doch wollen wir über Einzelnes nicht mit dem Verfasser rechten, welcher die Abhängigkeit dieses Buchs von dem grösseren durch die zahlreichen Hinweisungen genugsam angedeutet. Bei Vielen wird es dem Buche sehr zur Empfehlung dienen, dass die oft scharfe Sprache des grösseren Werkes gänzlich vermieden ist. Die Schule kann nicht dankbar genug sein für eine Litteraturgeschichte, in welcher nicht nur Namen, Zahlen und Titel der Personen und Bücher, oder ästhetische Reflexionen enthalten sind, sondern das Werden unseres gegenwärtigen Bewusstseins in allen seinen Kämpfen durch die Jahrhunderte uns vorgeführt wird. Diese einzige wahre Behandlung der Litteraturgeschichte, welche erst der Gegenwart zu erkennen und auszuführen vergönnt war, muss auch segensreich auf die Behandlung der antiken Litteratur zurück wirken. Gervinus, schon durch seinen historischen Geist im Allgemeinen, als insbesondere durch seine Geschichte der Nationallitteratur, ist als ein frischer Quell zu betrachten, dessen erquickende Gewässer das Gymnasium so viel als möglich auf seine Gefilde leiten muss, um nicht hinter dem frischen Leben der Gegenwart zurückzubleiben. Gervinus hat in dem letzten Bande des Hauptwerkes auf bewundrungswürdige Weise die Höhepunkte der Zeit zusammengefasst, sowie überhaupt der eigne Ausspruch des Verfassers über sein Werk fast keine Anmassung ist: „Ich glaube, das wahre Mark unserer poetischen Schöpfungen, und was so nahe daran liegt, den Kern der schönsten Empfindungen, und wie Vieles von wahrer Weisheit unseres Volkes, so weit es sich in den Dichtungen niederlegte, darin gesammelt zu haben, so dass einer den

ganzen reichen Vorrath mit verhältnissmässig kleiner Mühe zu seinem Eigenthum machen kann. Der Geist des Volkes steht in dieser raschen Uebersicht der Bildung von Jahrhunderten wie lebendig da, und spricht uns aus tausend beredten Stimmen zu Herz, Gemüth und Verstand, dass wir in ihm uns selbst lieb haben, uns selber niemals aufgeben sollen."

Früher hatte es den Anschein, als wollé er die Speculation der Gegenwart, gegen deren einseitiges Vorherrschen in allen Gebieten der Wissenschaft seine historische Natur allerdings ein gutes Gegengewicht abgeben könnte, ganz ignoriren, zum grossen Schaden seiner Werke. Wenn er den dialektischen Process der neueren Philosophie energischer in sich durchlebt hätte, würden z. B. viele Bestimmungen in seiner Historik mit weniger Worten schärfer festgesetzt worden sein. Doch trat es im Verlauf seiner Geschichte der Nationallitteratur immer mehr hervor, dass seine geistige Thätigkeit von der Idee des Organismus, der grossen Entdeckung der neueren Philosophie, getragen sei, zu deren lebendiger Aneignung er durch Werke, wie Burdachs Physiologie, gekommen zu sein scheint. Die Schranke seiner Geistesrichtung bleibt übrigens doch mehr oder weniger, ebenso wie die seines Lehrers Schlosser, nach der ideellen Seite hin die Abwendung von der reinen Speculation, indem er von der Aesthetik, wie sie sich auf Schellings und Hegels Ideen aufgebaut hat, keinen Nutzen für sich ziehen zu können glaubt, und unter den Neueren nur von W. v. Humboldt lernen will; und nach der realen Seite des Nationallebens, in der Verkennung der grossen Bedeutung des neueren Aufschwungs der Industrie, durch welche er das Gewerbswesen in seiner mittelalterlichen Form bedroht sieht. Diese Beschränkung nach beiden Seiten lässt ihn an manchen Bestrebungen der Gegenwart irre werden, und hindert ihn, in vollem Sinne ein moderner Charakter zu sein. — Er will ferner gar nicht mehr gesungen haben, da ihm die neueren Dichter alle krank erscheinen, bis ein grosses Staatsleben gegründet, und so der Kunst ein neuer Boden urbar gemacht sei, anstatt dass er es der Kunst vergönnen sollte, wenigstens im Dienste des handelnden Lebens mitzukämpfen für eine grössere Zukunft, um dann auch des Segens derselben desto würdiger zu sein. So will er der Gegenwart die Befähigung zum Drama ganz absprechen, während doch in derselben tiefere und gewaltigere Gegensätze als in irgend einer andern Zeit gegeben sind, und so auch ein

gewaltigerer dramatischer Kampf möglich sein muss. An Aufregung fehlt es nicht einer Zeit, welche ihre heiligsten Güter wanken und neue Formen annehmen sieht. Auch ohne äusseren Krieg wird es möglich sein, der Bühne ein kräftigeres Leben einzuflössen. Der heissen Sehnsucht der Nation muss die Erfüllung werden, dem Gesetz aller Völkerentwicklung nach. Eine grosse Nation hat noch nichts vergebens gewünscht. Es kommt nur darauf an, diese Sehnsucht in helle Flammen auflodern zu lassen. Die Geschichtschreibung hat der tragischen Kunst schon bedeutend vorgearbeitet. Die Geschicke der Völker liegen deutlicher als je vor unsern Augen. Insbesondere ist es die philosophische Geschichtschreibung, welche ein neues Aufblühen der tragischen Kunst vorbereitet hat, sowie in Griechenland der Mythus diese Arbeit übernommen. Die Geschichtschreibung hat schon einen Cyclus von ungeschriebenen Tragödien vor dem deutschen Volke ausgebreitet und es wird nicht die Hand fehlen, welche ihnen die äussere dramatische Form gibt. Dieser Glaube muss in der Jugend, der Trägerin der Zukunft, geweckt und aufrecht gehalten werden. Im vorigen Jahrhundert haben die Gymnasien, z. B. Schulpforta, nicht geglaubt, dass ihnen das Interesse für die Fortentwicklung des nationalen Dramas fern liegen dürfe. Niemand wird meinen, dass mit Göthe und Schiller das deutsche Volk das Höchste im Drama erreicht habe. Seit Schiller hat sich die Geschichtsbetrachtung, und damit die Anschauung des Lebens, so vertieft und geschärft, dass eine entsprechende Behandlung des Dramas nothwendig erfolgen muss. Mit dem handelnden Leben, welches jetzt bei uns erwacht, geht das Drama Hand in Hand. Selbst an einer Komödie in Aristophanischem Sinne dürfen wir nicht verzweifeln, wenn nur der Karnevalslust in Köln und anderwärts freiere Bahn gelassen wird.

Indem wir auf diese Weise mehr die allgemeine Geistesrichtung von Gervinus, sowie das Verhältniss dieser kürzeren Litteraturgeschichte zu seinen übrigen Leistungen der Betrachtung unterworfen haben, als an Einzelnheiten seines Buchs gemäkelt, glauben wir auch von diesem selbst eine tiefere Anschauung gegeben zu haben, als es auf dem andern Wege möglich gewesen wäre. Das grössere Werk setzten wir als bekannt voraus, so dass wir den Auszug daran anlehnen zu dürfen glaubten. Wir fassen unser Urtheil über Gervinus Bestrebungen noch einmal zusammen in den Worten: dass in demselben den Gymnasien ein frischer Lebensquell geboten werde. F. S.

DRITTE SECTION.
Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutschland.

β. Deutsche Bundesstaaten.

VIII. Süddeutsche Staaten.

1. Württemberg.

(**1. Behörden.**) Bei unserem evangel. Consistorium und bei dem Studienrath sind mehrere Personalveränderungen eingetreten, die vielfach besprochen werden. Von des Prälaten und Studienrathsdirectors Dr. *v. Flatt* Austritt haben wir schon berichtet. Man hat den ehrwürdigen Mann mit aufrichtigem Bedauern aus den Collegien scheiden sehen, deren Zierde er war. Insbesondere verlieren die noch unangestellten Geistlichen sehr viel an ihm, da er sich immer mit grösster Humanität ihrer annahm. (*Flatt* ist geb. 1772, wurde 1803 Helfer in Cannstadt, 1804 Professor der Theologie und Frühprediger in Tübingen, 1812 O.-Cons.-R. und Stiftsprediger in Stuttgart, 1828 zugleich Prälat von Ulm, 1829 neben diesen beiden Aemtern Director des Studien-R.) — Die durch diesen Austritt erledigte Prälatur (Sitz in Ulm) ist noch nicht wieder besetzt, dagegen die Directorstelle beim Studienrath provisorisch durch das jüngste Mitglied dieser Behörde, Dr. jur. *Knapp* (durch seine Thätigkeit in der letzten Kammersaison sehr bekannt geworden), ein Mann voll Talent und Energie, mit der er auch bereits sein neues Amt angetreten hat. Getäuscht wurde übrigens durch diese Besetzung die Erwartung des Publicums, das den Ober-Cons.- und Ober-Studien-R. Dr. *v. Klaiber* schon lange als den einstigen Nachfolger Flatts anzusehen gewohnt war, und von diesem — um Kirche und Schule unseres Vaterlandes schon so hochverdienten — Manne sich auch mit Recht viel Gutes versprochen hatte. Die neu geschaffene Stelle im Studien-Rath (für das Real-Schulwesen), ist dem Rector des Gymnasiums und der Realschule zu Heilbronn, Dr. *Kapff* übertragen worden. Unser neu aufblühendes Realschulwesen hat in ihm einen tüchtigen Vertreter zu erwarten. — Der Präsident des Consistoriums, Staatsrath *v. Mohl* Exc., ist auf sein Ansuchen Altershalber in den Ruhestand versetzt worden. Er wird seine Thätigkeit, soviel ihm noch vergönnt sein mag, nun ausschliesslich der Kammer der Standesherren, deren Mitglied er ist, widmen. Noch jüngst als Vorstand der ausserordentlichen Synode für Gesangbuch und Liturgie hat er sich den Dank unserer evang. Kirche in hohem Maasse verdient. — An seine Stelle wurde der Obertribunalrath von *Scheuerlen* ernannt, noch vor wenigen Jahren Professor des Kirchenrechts in Tübingen, in der letzten Kammer Referent der Commission über die bekannte bischöfliche Motion. — Der Assessor des Consistoriums und Studienraths *Ehrmann* ist zum Regierungsrath in Ludwigsburg ernannt worden. (Seine Stelle wird demnächst einem jüngeren Regiminalisten übertragen werden.) Auch der katholische Kirchenrath hat seinen bisherigen Vorstand verloren; Staatsrath *v. Soden* ist zum Präsidenten der Kreis-Regierung in Ludwigsburg ernannt worden, und es wurde seine bisherige Stelle dem Oberjustizrath *v. Linden* von Ulm übertragen. Möge darin aber nur der Alte vom Berge ja keine Nachgiebigkeit von Seiten der Regierung gegen sein System sehen!

(**2. Universität u. Gelehrtenschulen.**) Tübingen. Ende des Sommersemesters. Unser nun schon geraume Zeit erledigter Lehrstuhl für protestantische Theologie scheint auch für das nächste Wintersemester noch nicht besetzt zu werden. Wenigstens haben sich die Verhandlungen mit *Dorner* ganz zerschlagen, da unsere Regierung auf seine Forderungen (hinsichtlich des von ihm verlangten Eintritts in das Inspectorat des theologischen Seminars) nicht eingegangen ist. Hätte man ihn vor drei Jahren nicht fortgelassen! Von einem andern Candidaten ist nun nicht bestimmt die Rede. *Beck* von Basel ist in den Hintergrund getreten. *Hase* von Jena dagegen soll nun auch in Aussicht genommen sein und würde einem etwaigen Rufe wohl gerne folgen, wiewohl, wie Dorner, auch einst von Tübingen verkannt. Doch vielleicht findet man auch noch einen Württemberger im Lande selbst. Indessen aber leidet eben das Studium der Theologie Noth wegen Mangels an gehörigen Collegien; wahrlich der Catalog für das nächste Semester bietet einen traurigen Anblick; kaum eine exegetische Vorlesung! — Der kaum erst aufgetretene Privatdocent der evang. Theologie, Dr. *Zeller*, vorher Repetent am Seminar, zieht sich bereits nach und nach ins Gebiet der Philosophie zurück, da ihm in der Theologie kein Glück zu blühen scheint. Er liest im nächsten Semester über Geschichte der griechischen Philosophie. Ob er dadurch dem beliebten Privatdocenten *Reiff* Eintrag thun wird, muss erst die Zeit lehren. Nach dem Sinne der Studirenden nicht. Begierig ist man auch, ob *Fichte* Anklang finden wird. — Das Ephorat am protest. theologischen Seminar ist noch nicht besetzt. *Walz*, der Philologe, versieht immer noch die Stelle provisorisch, übrigens zu grosser Zufriedenheit der Seminaristen. Ob die definitive Bestallung ihm zu Theil wird, oder ob er sie überhaupt nur sucht, weiss man nicht. Von *Roth* in Nürnberg oder einem bestimmten Andern ist nicht mehr die Rede. — Das diessjährige Programm zur Feier des K. Geburtsfestes hat der Professor der kathol. Theologie, *Joseph Gehringer*, geschrieben, und zwar eine Abhandlung über die biblische Aere, deren kurzes Resultat ist, „dass das Jahr 4001 der Welt das Jahr 1 der christlichen Zeitrechnung, ferner dass Christus im Frühlinge des Jahres 3 vor dem Anfange der christlichen Zeitrechnung geboren und im Frühlinge des Jahres 30 gekreuzigt worden.“ Zur Feier des Geburtstages selbst hat derselbe Professor in dem Universitätsgebäude eine Rede über die biblische Lehre von den Grundtugenden gehalten. — Unsere beiden Universitätsbeamten, der Amtmann Dr. *Riecke* und der Universitätscassier *Ammermüller* sind aus ihrem bisherigen Wirkungskreis getreten, ersterer wurde zum Hofdomainenrath (Hofrichter) in Stuttgart ernannt, letzterer auf sein Ansuchen pensionirt. Die Stelle des erstern ist durch den bisherigen Finanzrath Dr. jur. *Waaser* wieder besetzt, ebenso die zweite durch einen Cassebeamten aus Stuttgart.

Stuttgart. Der ordentl. Lehrer der französischen Sprache am obern Gymnasium, Prof. Dr. *Hölder*, ist auf sein Ansuchen Krankheitshalber in den Ruhestand versetzt worden. — Die Lehrstelle an der zweiten Classe des untern Gymnasiums wurde dem bisherigen Lehrer der ersten, Präc. *Brandauer*, und die dadurch erledigte Stelle dem Präc. *Zimmermann* von Heilbronn übertragen. — Der bisher von drei Lehrern ertheilte französ. Sprachunterricht am mittlern Gymnasium (Cl. IV, V u. VI) soll nun zweckmässigerweise auf einen, neu anzustellenden ordentlichen Hauptlehrer concentrirt werden.

Heilbronn und Reutlingen. Prof. *Schnitzer* erstern Orts ist zum Rector des neu geschaffenen Lyceums letzteren Orts ernannt worden, und der bisherige erste Hauptlehrer an dieser Anstalt, Oberpräceptor *Kapf* hat (nunmehr als zweiter Lehrer) den Titel Professor erhalten.

Herbstprogramme der Gymnasien zur diessjährigen Feier des K. Geburtstages; zugleich Schulnachrichten.

Stuttgart: „Die vierte, achte und dreizehnte Satyre des Juvenalis, metrisch übersetzt von Ludwig Bauer, Prof. der alten Litteratur am obern Gymnasium.“ Eine glückliche Uebertragung, Fortsetzung vom vorigen Jahr. — Die Zahl der Schüler des obern Gymnasiums betrug

im Wintersemester 187, im Sommer 156, wovon 39 für die Theologie, 27 für die Rechtsgelehrsamkeit, 15 für das Cameral- oder Forstwesen, 5 für die Medicin, 4 für das Regiminalfach, 3 für das Lehrfach bestimmt, und 63 noch keinem bestimmten Berufe gewidmet sind. Im mittleren Gymnasium befinden sich 150, im untern 176 Zöglinge, zusammen also im letzten Semester: 482 Schüler mit 30 Haupt- und Fachlehrern. — Am K. Geburtstage hielt Dr. *Schott*, provisor. Lehrer der deutschen Sprache und Litteratur am obern Gymnasium eine Festrede über die Nibelungen-Sage.

Ulm: „*Proponuntur quasi prolusionis loco admonitiones quaedam scholasticae*," auct. *Christ. Schwarz*, gymn. super. profess. ord. Betrachtungen über latein. Schulwesen und Methode, angeregt insbesondere durch Bäumleins jüngste Schrift und die Walz'sche Inauguralrede, welche beide unsern Lesern bekannt sind. — Dedicirt ist dieses Programm dem diesen Herbst in Ulm versammelten Philologenverein, welchen Schwarz jedoch noch in einem besondern Schriftchen begrüsst hat, ein Gruss freilich, den er lieber unterlassen hätte, denn er zeigt sich darin in alter und gewohnter Leidenschaftlichkeit und Grobheit seinen wirklichen und vermeintlichen Gegnern gegenüber, die er, wohlgemerkt, ebenfalls als Gäste erwartete, so dass ihm in einer der Versammlungen von einem Mitgliede in Beziehung darauf gesagt wurde, er begrüsse ja die Versammlung, wie man Sträflinge bei ihrer Ankunft im Zuchthause empfange. Uebrigens wird von der Versammlung, von Hrn. Schwarz und seinem Schriftchen später wohl noch die Rede sein in der päd. Revue. — Die Zahl der Schüler im obern Gymnasium (Cl. V u. VI) im Sommer 1842 betrug: 50, im mittlern Gymn. (Cl. III u. IV) 79, im untern Gymn. und der Elementarclasse: 125. Also Gesammtzahl: 254. Im Realinstitut (4 Realclassen und 2 Elementarclassen) waren es zusammen 246, also im Gymn. und der Realschule: 500 Schüler mit 23 Haupt- und Fachlehrern. — Es hat sich seit 16 Jahren die Zahl der Lehrer, der Classen und die Frequenz der Schüler beinahe verdoppelt, und in allen diesen Stücken ist die Anstalt auch gegenwärtig fortwährend im Steigen begriffen. Das Gymnasium entlässt im Durchschnitt jährlich 15—18 Schüler auf die Universität, nachdem sie zuvor die Maturitätsprüfung bei dem K. Studienrath erstanden haben. Mit dem Beginne des neuen Schuljahres soll die seit 1835 suspendirte höhere Bürgerschule (oder fünfte Realclasse) provisorisch wieder ins Leben treten, überdiess im mittlern und untern Gymn. neben 1., 2. und 3. Classe provisorisch Parallelclassen errichtet, und zu diesem Zwecke 4 neue Lehrer angestellt werden. — In den Lectionsplan ist durchaus das Turnen aufgenommen worden.

Heilbronn. Ueber die Stellung und Bedeutung der Freundschaft im Alterthum und in der neuen Zeit, von Prof. Dr. *Märklin*, eine mit Geist, Geschmack und Belesenheit geschriebene Abhandlung des durch seine Schrift über den Pietismus bekannten Verfassers. — Neu angestellt wurde an der Realschule ein zweiter Lehrer mit 650 fl. Gehalt. Die Zahl sämmtlicher Schüler (Gymn. und Realanstalt) betrug in Cl. VII 11 und 1 Hospes; Cl. VI 10 und 1 Hospes; in der Oberrealclasse 19 mit 14 Hospites; in Cl. V Gymnasisten 22, Realschüler 37; in Cl. IV Gymn. 15, Realschüler 17; in Cl. III Gymn. 19, Realschüler 21; in Cl. II 18; in Cl. I 38; zusammen: Gymn. 135; Realschüler 108; im Ganzen 243 Schüler. Darunter sind 13 Katholiken, 3 Israeliten, 8 Ausländer, 48 Auswärtige aus Württemberg. In Vergleichung mit dem vorigen Jahr hat die Zahl der Gymnasisten um 11 ab-, die der Realschüler um 25 zugenommen. Zum Schlusse ein kräftiges Wort des Rectors beider Anstalten (nunmehrigen Oberstudienraths) Dr. *Kapff*: „In der Realschule erhalten die Schüler auch Gelegenheit das Latein fortzusetzen. Nun ist allerdings die Vorbildung für den Gewerbstand ein Zweck, den die Realschule an ihren Schülern erreichen will, und dazu ist zunächst die Kenntniss der latein. Sprache eben nicht nothwendig. Allein der Hauptzweck der Realschule, wie aller Schulen, ist allgemeine, menschliche Bildung; es soll das in der Jugend entwickelt werden, was sie nicht in einem bestimmten Stande bedürfen wird, sondern in allen: geübter Verstand, offener Sinn für alle geistigen Gütern

für Wahrheit, Recht und Tugend. Ja ohne einen gewissen Grad von allgemeiner Bildung ist sogar eine tüchtige Vorbildung für einen bestimmten Stand gar nicht möglich. Das Hauptmittel zu solcher allgemeineren Bildung ist in den Gymnasien der Unterricht im Lateinischen; und ein Unterrichtsfach, das in der Realschule den Nutzen des Lateinlernens mit gleichem Erfolge ersetzen könnte, ist bis jetzt nicht entdeckt worden. Desswegen ist es wünschenswerth, dass die Realschüler, die sich eine etwas höhere Bildung aneignen sollen, auch das Latein lernen; und ich finde mich durch verschiedene Erfahrungen veranlasst, die Eltern dringend zu ermahnen, ihre Söhne, die Talent für Sprachen zeigen, schon im achten, nicht erst im zwölften oder dreizehnten Jahre, der Anstalt zu übergeben, besonders aber wenn dieselben in den unteren Classen schon einen guten Anfang im Latein gemacht haben, bei ihrem Uebertritt in die Realabtheilung nicht Dispensation von dem Unterricht im Latein für sie zu verlangen, und so der Trägheit derselben nachzugeben. Ohnediess reisst die gemeine Gesinnung, die bei allem zuerst fragt: was wird mir dafür? auch bei der Jugend immer mehr ein; und wenn die Schüler nichts mehr lernen wollen, von dem sich nicht der Nutzen nach Procenten voraus berechnen lässt, so ist diess das Grab nicht allein aller wahren Schulbildung; es ist das Grab jeder edleren Gesinnung, das Grab der Tugend und Religiosität.“ Ein schönes, wohlzubeherzigendes Wort!

Ehingen: „Ueber die orographischen und klimatischen Verhältnisse des Alpengebirgs“ von *J. Rogg*, Prof. am obern Gymn., eine tüchtige und kenntnissreiche Zusammenstellung, namentlich der verschiedenen bisherigen Höhenmessungen. Schulnachrichten fehlen.

Ellwangen: „Jahrbücher der römischen Geschichte“ mit erläuternden historischen, mythol. etc. Anmerkungen von *A. Scheiffele*, Professor. III. Heft. Republik bis zum Jahr 367 v. Chr Auch die beiden früheren Hefte davon sind vom Verfasser als Programme ausgegeben worden, zugleich aber mit diesem neuen Theile im Buchhandel erschienen. Schulnachrichten sind keine beigegeben.

Esslingen. Das hiesige Pädagogium gibt keine jährlichen Programme mit Schulnachrichten aus, wie es denn überhaupt keine höhere Anstalt ist; dagegen hat diesen Herbst einer der an ihm angestellten Lehrer, der als Historiker bekannte Conrector Dr. *Karl Pfaff*, den Ulmer Philologen zum Gruss, eine sehr interessante Broschüre geschrieben, die über das Schulwesen Württembergs in älterer Zeit schätzenswerthe Beiträge gibt. Die Schrift erschien vor einigen Tagen: „Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg in ältern Zeiten.“ (Ulm bei Wagner. — S. 79 und LXIII Anhang) und zerfällt in 2 Abschnitte: 1. das gelehrte Schulwesen in Württ. von den ältesten Zeiten bis zur Einführung des Studiums der class. Litteratur. 2. Von da bis zum 30jährigen Krieg. Der Verfasser gedenkt seine Darstellung später noch bis auf die neuern Zeiten fortzuführen.

Rottweil: „Versuch, die Gesetze einiger Bewegungen mittelst Elementar-Mathematik darzustellen“ von Oberreallehrer *Lerch*. — Die Schülerzahl in sämmtlichen Classen, welche im vorigen Winterhalbjahr 142 betrug, beläuft sich gegenwärtig auf 137; von denen 79 am obern, und 58 am untern Gymnasium sich befinden. (Zu den ersteren sind die Zöglinge des in Rottweil — wie in Ehingen — befindlichen katholischen Convictes gerechnet.) Die Zahl der Lektionen betrug in der 5ten und 6ten Classe 34, in der 4ten und 3ten 32, in der 2ten und 1sten 32. Im Ganzen ertheilen am obern und untern Gymnasium — mit Einschluss der Fachlehrer — 14 Lehrer Unterricht. Am obern Gymn. wird demnächst eine 6te Lehrstelle errichtet, um dadurch den bisher mit zu vielerlei Fächern und Correcturen überhäuften Lehrern eine wesentliche Erleichterung zukommen zu lassen, was auf die Anstalt selbst nur günstig einwirken kann. — Das Lehrerpersonal hat im verflossenen Schuljahr zwei Verluste erlitten. Der bisherige Vorstand des Gymn. Rector *Keller* hat sich bewogen gefunden, seinen Lehrerberuf, den er seit 23 Jahren am Gymn.

zu Rottweil bekleidete, mit der im Decanat Riedlingen gelegenen (kathol.) Pfarrei Offingen zu vertauschen, welche ihm mit dem Titel und Rang eines Kirchenrathes übertragen wurde. Sodann starb *Ignaz Bundschuh*, ordentlicher Prof. der Mathematik und der alten Litteratur, und zugleich Convictsvorstand, in einem Alter von 36 Jahren. Das durch Rector Kellers Abgang erledigte Rectorat ist dem Professor *Ruckgaber* prov. übertragen worden, die andere Stelle aber noch nicht besetzt.

(**3. H. Bürger(Real)schulen**). Stuttgart. An unserer polytechnischen Schule ist eine neue Hauptlehrerstelle für practische Mechanik geschaffen worden, die demnächst besetzt werden wird.

(**11. Turnen.**) Stuttgart. Am Schlusse des verflossenen Schulhalbjahres feierten die hiesigen Turner — in Abwesenheit ihres unmittelbaren Vorstandes, des Prof. *Frisch* — unter der Leitung des Prof. Dr. *Klumpp* ihr jährliches Turnfest mit Gesang, Reden und Wettturnen, diessmal jedoch mit besonderer Auszeichnung, nämlich in Anwesenheit der Ober-Studienbehörde, der Schulvorstände und städtischen Collegien. — Die Ernennung des als Turnfreund bekannten Dr. *Knapp* zum Studienrathsdirector wird für die baldige allgemeine Einführung des Turnens in unsern Schulen sehr förderlich sein. Hr. Knapp kann auf diesem Wege nun mehr für die Sache thun, denn bisher als Mitglied der ständischen Commission über das Turnen, die übrigens gleich beim Beginne der wiedereröffneten Sitzung ihren Bericht — der der Sache sehr günstig ist — vortragen wird, und Preussens nunmehr erfolgter Vorgang wird auch für unsere Regierung ein Sporn sein.

III. Uebersichten.

I. Uebersicht der Zeitschriften.

Gymnasial-Zeitung. Beiblatt der Zeitschrift für Alterthumswissenschaft. — Ueber das Januarheft s. Päd. Rev. IV. S. 270–271. Im Februarhefte tritt ein Philalethes III. auf und spricht milde aber wahr über die dürftige Besoldung der Gymnasiallehrer, die so oft vor Nahrungssorgen gar nicht zu Schulsorgen kommen können. — Im Märzhefte erfreut eine abfertigende Recension von Hrn. *Bossler* in Zeitz über des Bürgermeisters *Neumann* in Lübben bekannte Scharteke: „Ueber die Nothwendigkeit einer Abstellung u. s. w. — Im Aprilhefte werden die kurhessischen Osterprogramme gemustert. — Im Maihefte finden wir eine höchst interessante Abhandlung von Prof. *Fuss* in Lüttich über den lateinischen Reim, daneben eine gedankenreiche Rede von *Dilthey* (s. u.) — Das Juniheft bringt Recensionen und Notizen, wogegen das Juliheft neben solchen eine kleine Abhandlung von Dr. *Fr. Zimmermann* über die Methode des historischen Unterrichts auf Gymnasien und von Director *Wiegand* in Worms eine höchst erfreuliche Nachricht über das erweiterte Gymnasium in Worms nebst einer wackeren Rede von demselben enthält: „Ueber die Aufgabe des erweiterten Gymnasiums zu Worms und die hauptsächlichsten Bedingungen ihrer Lösung.“ Wenn der Verf. (S. 226) sagt, „unsre Zeit suche sich die Erziehungsaufgabe gleichsam zu theilen, indem man einerseits besondere Unterrichtsanstalten für Vielseitigkeit und Nützlichkeit, andererseits ebenfalls besondere für Gründlichkeit umd Tüchtigkeit zu errichten bestrebt sei,“ so ist dieser Gesichtspunkt wohl nicht der richtige, obschon es allerdings noch lange Zeit hindurch Realschulen geben wird, in denen nichts Gründliches und Tüchtiges gedeiht. Natürlich ist nichts dagegen einzuwenden, wenn eine Stadt, der zur Erhaltung zweier Anstalten die Mittel fehlen, zu einer combinirten Anstalt ihre Zuflucht nimmt, einen Vorzug können wir aber in einem solchen Werke der Umstände nicht sehen, obgleich auch eine solche Schule unter guten Lehrern vortrefflich sein und herrliche Erfolge erzielen kann.

Die Rede von Oberstudienrath *Dilthey* (Gymnasium und Realschule in ihrer Verbindung zu Worms) würden wir gern hier mittheilen, aber sie

nimmt 15 Spalten ein, überdiess ist sie besonders gedruckt. Aus einer früher erschienenen Schrift des Hrn. Verf. ist bekannt, dass er das Gymnasium als allgemeine Schule aller Gebildeten erhalten wünscht, in welchem Falle alsdann das Gymnasium zugleich die Bedürfnisse der künftigen Kaufleute, Landwirthe, Fabrikanten u. s. w. zu befriedigen hat.

Es wird sich für den Ref. ein anderer Anlass finden, diese Ansicht zu b euchten; hier wollen wir nur auf einen kleinen Irrthum in der Note S. 160—161 aufmerksam machen. Da heisst es, die Hegelsche Philosophie habe der Elementarschule die Anschauung, der Realschule die Vorstellung, dem Gymnasium den Begriff, der Universität den Complex des An sich, und des An- und für sich zugewiesen.

Das ist nicht ganz richtig: Gymnasium und h. Bürgerschule versiren in ihren unteren Classen in der Anschauung, in den mittleren und oberen in der Vorstellung, jedoch so, dass das Gymnasium in seinen oberen Classen Perspectiven in die Welt des Begriffes eröffnet.

II. Uebersicht der Flugschriften.

Ueber das Verhältniss der Musik zur Pädagogik. Eine Vorlesung vor der Akademie der Wissenschaften zu Erfurt gehalten von Dr. *G. A. Keferstein.* (Lpz. Breitkopf und Härtel 1841.)

Es ist bis jetzt über das Verhältniss der Künste zu der Erziehung so wenig nachgedacht worden, dass jedes Blatt, welches über dieses Verhältniss auch nur ein paar gute Gedanken ins Publikum bringt, freundlich zu begrüssen ist — wie ein grünes Blatt im Winter. Natürlich kann eine 16 Seiten starke Vorlesung den Gegenstand nicht genügend behandeln, indess das Gegebene ist schon dankenswerth, weshalb wir Pädagogen auf das Schriftchen aufmerksam machen. Sehr zu wünschen wäre, wenn der Hr. Verf. die Frage, ob und inwiefern die Musik zu einer echt menschlichen Erziehung gehört, ausführlich behandeln und dann zugleich die Methodik des musikalischen Unterrichts in der Art aufstellen wollte, dass dieser Unterricht als Bildungsgegenstand betrachtet würde.

Zur Verständigung über den von mir bearbeiteten Katechismus der christkatholischen Religion. Von Dr. *J. B. Hirscher.* (Tübingen, Laupp 1842.)

Bekanntlich hat der ehrwürdige Professor *v. Hirscher* in Freiburg eine Katechetik geschrieben, die bei den katholischen Theologen in hohem Ansehen steht und vielleicht auch bei den protestantischen, dem Ref. ist sie unbekannt. Jetzt gibt Hr. H. einen Katechismus heraus, und das vorliegende Schriftchen ist so zu sagen eine Vorrede für Katecheten. Sie kommt aus einem frommen Gemüthe und spricht sich dabei sehr verständig über das aus, worauf es hier ankommt. Zuvörderst ist der Hr. Verf. der Ansicht, dass erst in der dritten Elementarschulclasse, also erst bei 11—12jährigen Kindern, ein Katechismus gebraucht werden dürfe; in der ersten und zweiten Classe sei biblische Geschichte der einzig passende Religionsunterricht; Geschichte sei anschaulich und der Anschauung bedürfe das frühere Alter. „Die Kleinen lernen wohl Wörter und Sätze, aber diese Wörter und Sätze sind zuverlässig nicht verstanden und noch weit weniger in das Gemüth aufgenommen.“ Eben so erklärt sich der Hr. Verf. gegen die nachtheilige Gewohnheit, Kinder mit neun Jahren schon beichten zu lassen. Ferner spricht Hr. H. den Grundsatz aus, dass ein Katechismus Nichts aufnehmen dürfe, was ohne praktischen Werth sei, dass er dagegen Alles enthalten müsse, was als Fundament und Träger des christlichen Lebens zu betrachten ist. Ref. freut sich, bei einem katholischen Theologen hier für den Religionsunterricht eine Consequenz desselben Grundsatzes ausgesprochen zu finden, den er selbst (Pädag. Rev. I. S. 225—226) für allen Schulunterricht aufgestellt hat. Auch über den Gebrauch des Büchleins werden vortreffliche Rathschläge gegeben, Rathschläge, die für allen und jeden Unterricht passen, weshalb wir die betreffende Stelle hier folgen lassen:

Dass ein Religionsunterricht, welcher sich nicht an einen Katechismus anschliesst, nur sehr wenig Frucht bringen könne, liegt auf der Hand, und wird wohl von sehr Wenigen bestritten werden. Aber wenn der Katechet einen Katechismus hat, so ist das noch nicht genug; er muss sich an denselben auch wirklich anschliessen. Er darf nicht rechts und links herumreden, wie es ihm eben gut dünkt; er muss sich vielmehr streng an die Katechismusworte, wie die Katechumenen dieselben mit Augen vor sich sehen, halten. Er muss sonach vor Allem die Frage vorlesen, wie sie im Katechismus steht, oder sie von den Katechumenen vorlesen lassen. Er muss sodann, wo es nöthig (nach den Regeln der katechetischen Erklärung), den Sinn der Frage erläutern und bestimmen, und sich, ob dieser Sinn von den Katechumenen gefasst sei, überzeugen. Auf dieses muss er die Antwort, ganz so wie sie im Katechismus steht, vorlesen oder vorlesen lassen, und dieselbe Stück für Stück abermal nach den Grundsätzen der katechetischen Erklärung erläutern. Er muss bei jedem Resultat seiner Erläuterung auf die betreffenden Katechismusworte zurückweisen, und bei jedem Fortrücken der Erklärung auf jenen Passus der Katechismusantwort, von dem es sich jetzt handle, hinweisen. Ja, er muss nicht nur selbst fort und fort auf die Katechismusworte hinweisen, sondern die Katechumenen auch unaufhörlich auffordern, die betreffenden Stellen des Katechismus vorzulesen, oder auch auswendig anzugeben. Er muss z. B. fragen: was antwortet der Katechismus auf dieses? wie liesest du? wie verstehst du diese und diese Worte, die du gelesen? u. s. w. Auf diese Weise, aber auch auf diese Weise allein werden die Zöglinge lernen, bei den Worten des Katechismus etwas Bestimmtes und Klares zu denken, und ihre Gedanken und Begriffe in den Worten des Katechismus zu denken und auszusprechen. Bei diesem Verfahren allein kann man sagen, dass der Katechismus der Text der katechetischen Unterweisung sei, und der kirchlich autorisirte Lehrweg bei dem Unterricht der jungen Christen. Ueberlässt sich dagegen der Katechet sich selbst, so hören die Katechumenen wohl allerlei, aber es fixirt sich nichts, es kommt zu keiner Klarheit und Bestimmtheit weder des Gedankens, noch des Ausdrucks; es prägt sich nichts nachhaltend ein, und es bildet sich nirgend ein fester Anhaltspunkt für ihre Gedanken.

Von der höchsten Wichtigkeit ist das Auswendiglernen. Es kann hier der Ort nicht sein, diese Wichtigkeit auseinander zu setzen: die Katechetik thut das. Was hieher gehört, ist bloss die Frage, was in vorliegendem Katechismus von den Kindern auswendig zu lernen sei? — Vieles in demselben ist bloss zum Erklären und Verstehenlernen da, nicht aber zum Auswendiglernen. Es genügt, dass der Schüler die Sache wisse, und solche mit was immer für Worten wiedergeben könne. Doch wird es immer das Leichteste und Natürlichste sein, so die Antworten, wenn auch nicht genau, doch annähernd mit den Verbalien des Katechismus gegeben werden. Was dagegen jedenfalls und streng auswendig gelernt werden muss, sind die Schrifttexte, und in der Regel auch die Definitionen. Ueber manches Weitere muss mit Rücksicht auf Bedürfniss und Fähigkeit der Katechumenen das gesunde Urtheil des Katecheten entscheiden.

Von gleicher Wichtigkeit mit dem Auswendiglernen ist das Repetiren. Was einmal begriffen und erlernt ist, soll bleiben. Darum so lang und oft wiederholen, bis es sich im Bewusstsein der Jugend befestiget hat! Dass man so, besonders im Anfang, nur sehr allmählig voranrückt, ist kein Verlust, sondern zuverlässiger Gewinn. Was nützt der scheinbar schnelle Fortschritt, wenn inzwischen das Fundament des Fortbaues weicht, und im Kopf der Kleinen Früheres und Späteres verworren und dunkel durch einander läuft! Das Wenigere fest wissen, hat ungleich mehr Werth, als das Viele halb und unsicher. Man wird daher zur ersten Durchnahme des Katechismus entschieden mehr Zeit brauchen, als zur folgenden. Doch mag man sich den ersten Cursus hinwiederum damit abkürzen, dass man Einzelnes, was entweder von geringerem Belang, oder für die Kräfte der

Kleinen noch zu hoch ist, auf den zweiten Cursus und die folgenden zurücklegt.

Bei dem grossen Umfang der dem Katecheten gesetzten Lehraufgabe ist es eine Sache vom höchsten Belang, dass der Katechet mit seiner Zeit sowohl in der Schule, als in der Kirche gewissenhaft haushalte. Man kann sich beim Unterricht selbst gehen lassen, man kann sich beim Unnöthigen aufhalten, bei Nebensachen verweilen, auf Fremdartiges, da nicht Hergehöriges, abschweifen, durch weit ausholende Fragen das, was mit zwei Worten gesagt werden konnte, herauslocken wollen, und so Tage und Wochen verlieren, ohne dass man etwas Tüchtiges gelehrt hat, oder in seinem Cursus vorgerückt ist. Ach, wie schnell ist eine Stunde vorbei! Und doch ist deren Zahl so gering und jede derselben so kostbar. Gleichwie also jeder tüchtige Lehrer sein Pensum auf die ihm zu Gebot stehenden Stunden vertheilt, so auch der Katechet. Nicht als ob die der Stunde angesetzte Aufgabe immer und ohne Ausnahme gelöst werden könnte und unnachsichtlich gelöst werden müsste; aber ein Plan und eine den ganzen Cursus umfassende Vertheilung der Materien, ja eine Festsetzung des in dieser oder jener bestimmten Stunde Abzuhandelnden ist unerlässlich, wenn dem vagen, lässigen, unvorbereiteten, rein zufälligen und nichts fördernden Gerede sorgloser Katecheten gesteuert werden soll."

Denkschrift über die zunehmende Nahrungslosigkeit und Mittel zu deren Abhülfe. Von *F. v. Poseck*. Essen, Bädecker 1841.

Diese kleine Schrift ist ein Versuch, die bekannte von der K. Akademie zu Erfurt gestellte Preisfrage zu beantworten. Sie hat den Preis nicht erhalten, indess hat die Akademie viel Wahres und Tüchtiges in ihr gesehen. Da die in der Schrift behandelte Frage nicht der Culturpolitik angehört, so begnügen wir uns mit dieser Anzeige.

VI. Uebersicht der Schulschriften.

Das Ziel der Gymnasialbildung, eine Rede von Dr. *C. A. Moritz Axt*, K. Prof. und Director des Gymnas. zu Wetzlar. (Wetzlar 1841, J. Brauneck.)

Grund und Ziel der Wissenschaft. Eine Rede von Dr. *Axt*, gehalten am 4. April 1842 bei seinem Amtsantritt als Director des K. Gymnas. zu Kreuznach. Kreuznach, Kehr, 1842.)

Mit der zweiten dieser beiden Reden hat Hr. Director Axt auch ein lateinisches Programm (Commentationum philologarum particula altera, Giessen, Heyer) erscheinen lassen. Da die Päd. Revue nächstens eine ältere Schrift von Hrn. Axt anzeigen wird („Beiträge"), auch noch von seinem „Gutachten" über den Dilthey-Schachtschen Streit reden muss, so sind wir über diese beiden Reden kurz. Besonders die erste verdient in recht viele Hände zu kommen. Wir geben ein paar Fragmente daraus. Nachdem der Redner ausgesprochen, dass das Gymnas. die möglichst vollkommene Vorweihe zur christlichen Wissenschaft geben, dasselbe seine Schüler durch die Vorhalle des classischen Alterthums in die Kirche Christi führen soll (doch wohl auch in das Staats-, so wie in das Nationalleben?) fährt er fort:

„Die Wahrheit, welche von der Wissenschaft gesucht wird, ist eine einige Wahrheit; sie ist der Inbegriff, die Harmonie aller einzelnen Wahrheiten, so viele in der Schöpfung ruhen und in die Erscheinung treten, mögen sie diese oder jene Seite des durch Menschennamen zerstückten selbst auch einigen Menschengeistes berühren; Gott aber ist die Wahrheit.

Die Wissenschaft, d. i. die Betrachtung und Erkenntniss der Dinge, der einzelnen als des Einen, sucht mithin Gott; und diese Anstalt ist den Anfangsgründen derjenigen Fertigkeit und Kunst gewidmet, welche das Leben erklärt. Die Erforschung des Gottes, in welchem wir leben, weben und sind, von welchem, durch welchen, für welchen Alles ist;* das Jagen

* Apostelgesch. 17, 28. Röm. 11, 36.

und Ringen nach der Heiligung,* ist der Gegenstand und das Geschäft der christlichen Wissenschaft; sie sucht Gott im Sein und im Leben, in der Natur und im Geiste, in den Werken und Stimmen der Weisen und Künstler, in der Geschichte aller Völker und Zeiten, vor Allem aber im Evangelium.

Der Idiot** hat die Wahrheit nicht; er hat nur einzelne Wahrheiten und Erkenntnisse oder oft gar nur Kenntnisse; grammatische, geschichtliche, gewerbliche, theologische, mathematische, medizinische, handwerkliche, philologische, juristische, und wie die verschiedenen Bestrebungen des Menschengeistes heissen mögen. Aber die Wahrheit hat er nicht; so wie es für ihn auch keine ganze Seele gibt, sondern nur einzelne Seelenkräfte. Er hat von der Wahrheit nur eine mehr oder weniger unklare Empfindung und sieht sie nur immer auf dem Einen Punkte, auf welchen der matte Schimmer seiner einseitigen Subjectivität fällt. Immerhin mag es seine Richtigkeit haben, wenn der Dichter sagt:

Was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth. —

am wenigsten wollen wir mit dem Dichter über ein Wort rechten; denn mit dem Verstande sieht man derlei Dinge überhaupt nicht: aber die Einfalt kann das höchste Ziel des Menschengeistes nicht sein; auch eine solche Einfalt nicht, sondern Erkenntniss Gottes, Verständniss des Lebens, Selbstbewusstsein der Tugend, Gottesdienst im Geiste und in der Wahrheit.

Dem Idioten offenbaret Gott sich und seine Heimlichkeiten vom Anfange der Welt nur in Gleichnissen,*** und anders als in Gleichnissen redet er nicht zu ihm; † denn mit sehenden Augen siehet er nicht, und mit hörenden Ohren höret er nicht: denn er verstehet es nicht. ††

Als Ganzes, Allgemeines und Zusammenhangendes liegt die Wahrheit, in dem ihrem Wesen eigenthümlichen Glanze, nur vor den Blicken des wissenschaftlich Gebildeten da, nur er hat die Wahrheit, als ein Verbündeter, nein, als ein Inhaber des Geistes, der alle Dinge, auch die Tiefen der Gottheit erforscht. †††

Gott sich hinzugeben, von ihm sich leiten und durchdringen zu lassen, seinen Willen im Herzen, im Wort, in der That zu vollziehen, in seiner Liebe das ganze Wesen und Leben zu verklären, in seiner Liebe die alte natürliche Rohheit, das Arge, die Selbstsucht, die Leidenschaft, den Wahn, den Aberwitz, die Sünde auszutreiben, darnach trachtet der Jünger der christlichen Wissenschaft, der höchsten, besten Menschenbildung, der Liebhaber der Göttlichkeit, des Christenthums.

Christenthum ist wahre Philosophie, und wahre Philosophie Christenthum. Das Sittengesetz in des Menschen Brust stellt an diesen ideale Forderungen und gebietet ihm unablässig nach dem Höchsten zu trachten; die Sittlichkeit des Menschen aber ist ein Resultat der ganzen Beschaffenheit seines Geistes. Ebenso verlangt das Christenthum von seinen Bekennern die möglichst grösste Cultur ihres ganzen Geistes nach allen Richtungen, des Verstandes, des Gemüthes, der Phantasie, der Vernunft, der Erkenntniss und des von diesen bedingten Willens; ein jegliches Ding im All ist Object christlicher Beschauung; es gibt kein anderes Maass der Vernünftigkeit, der Verständigkeit, des Scharfsinnes, der Klarheit, der Gemüthlichkeit, des Gedankenschwunges, der Willensreinigkeit, des Wissens, von dem man sagen könnte, dass es den Anforderungen des Christenthums genügte, als das höchste absolute Maass selbst. Der geläutertste Christenwille, die gottgefälligste Christenthat ist bedingt von der geläutertsten

---

* Hebr. 12, 14.

** Das Horazische: Wage es weise zu sein (Epist. 1, 2, 40.) ergeht an Jedermann, an jeden Stand, aber nach Paulus (2. Thess. 3, 2.) ist der Glaube nicht Jedermanns Ding.

*** Matth. 13, 35. † Matth. 13, 34. †† Matth. 13, 13.

††† 1. Cor. 2, 10.

Erkenntniss aller Dinge ohne Ausnahme; Niemand kann sagen, dass er um ein vollständiger Christ in Gedanken und Handlungen zu sein, Etwas nicht kennen und wissen dürfe. Soll der Christ überall das objectiv Gute denken, wollen und thun, so darf ihm auch nicht das Kleinste der Momente verborgen sein, welche dazu gehören, um das objectiv Gute in den genannten, sich gegenseitig motivirenden, Beziehungen darzustellen.

So wie es keine Faser am ganzen Menschen gibt, kein Gliedlein, kein Gedankenatom, welches nicht vom Christenthum ergriffen und in den Bereich seiner erweckenden oder beschwichtigenden, seiner heiligenden Gewalten gezogen würde, ebenso gibt es keine Bestrebung des Menschengeistes, welche nicht eine Rückwirkung äusserte auf die Entfaltung der christlichen Idee. Der menschliche Geist gleicht der Flöte; Du magst in diese oder in jene Oeffnung blasen, immer tönt das ganze Instrument; doch den Einklang der Töne vermag nur der Kundige hervorzurufen. Ebenso ist bei jeder Wahrnehmung und Erkenntniss die ganze Seele thätig und betheiligt; jede fliesst ein auf ihre vernünftige Substanz, wenn auch zunächst und unmittelbar nicht immer das Reich der Ideen, des Sittlichen selbst, berührt wird. Die ewig wachsende Grösse ist von unermesslicher Einwirkung auf die Idee des Göttlichen, des Guten, Heiligen, Schönen, von unermesslich sichtender, anweisender, erfüllender Macht. Die Resultate der Natur- und der Geistesphilosophie, der Mathematik, Physik und Chemie, der Infinitesimalcalcul Newtons und Leibnitzens, wurden zu bedeutenden Werkstücken an dem Lehrgebäude der Glaubens- und der Sittenlehre der heutigen Menschheit, ja zu Ecksteinen an dem Gebäude der speculativen Theologie; was aber die Wissenschaft ausbeutet, dessen Einflüssen kann sich nimmer die populare Gotteslehre und die Meinung des Volkes entziehen. Was die Luft für die Körper und ihre Gesundheit ist, das ist die Atmosphäre der Wissenschaft für die Geister und *ihre* Gesundheit. Die Schiffe des Columbus brachten nicht allein einen *neuen* Welttheil und seine köstlichen Erzeugnisse zurück, sondern auch eine unsichtbare, ungeheure Fracht von Merkmalen für den Gottesbegriff; der Gottesbegriff aber ist das Centrum der Volkscultur. Als Savary im Jahr 1700 die erste Dampfmaschine lehrte, schleuderte er zugleich gewaltige Momente zur Heiligung und Verschönerung des Lebens und der Sitten in die Welt hinaus, und er verwaltete, trotz dem Fluche der Industrie und dem teuflischen Vorschube, den sie leistet, trotz der Flachheit und Erbärmlichkeit dieser Art von Civilisation, wenn sie allein und vom Höchsten losgelöst Etwas sein oder sich an die Stelle des Höchsten setzen will, — trotz dem — so war es wohlgefällig vor Gott — verwaltete er ein Apostelamt für das Evangelium.

Denn die Predigt vom Gekreuzigten ist fortan, seitdem sie erschollen, der beständige Mittelpunkt alles geistigen Lebens auf Erden; von ihr aus und nach ihr werden rückwärts und vorwärts alle sittlichen Erscheinungen bemessen; auf ihr zunächst ruht die ganze Höhe der modernen Cultur. So wie aber das Evangelium selbst auch *geschichtlich* ward und in die Erscheinung trat, so wie die ganze frühere Geschichte Gottes und der Menschheit als seine Basis und Einleitung gelten muss; so wie in jeder Periode der Gottes- und Menschengeschichte ein Bleibendes, für alle Folgezeit Gültiges, Ewiges, geordnet ist und sich herausstellt — denn Gott thut *Nichts* umsonst; die Geschichte aber, das heisst die geistig vermittelte Natur, ist, jedenfalls unbestreitbar in ihren Resultaten, That Gottes — ebenso muss der wissenschaftlich gebildete Christ die Geschichte Gottes und der Menschheit noch einmal in seinem Geiste mit durchleben, die bleibenden Momente in sich aufnehmen und auf diesen sein individuelles Christenthum als auf einer Basis und Einleitung gründen.

Solch ein bleibendes, ewig gültiges Moment für das Christenthum ist aus der alten Welt namentlich die Litteratur und Kunst, das Leben und die Geschichte des griechischen und des römischen Volkes, sonderlich des griechischen, dieses holdesten Lieblings der segnenden Gottheit, in dem sie noch eine solche Fülle ihrer schöpferischen Unmittelbarkeit walten lassen wollte, dass kein Volk der Erde mit ihm auch nur im Entfernten hier sich

vergleichen darf; selbst die Laster der Griechen wollte der Genius nicht ohne seinen mildernden Anhauch lassen.

Die Weltanschauung aber des Evangeliums und ihre Darstellungsform ist dem Alterthume aus geschichtlichen Gründen in vielfacher Hinsicht sehr verwandt; der modernen Welt in vielfacher Hinsicht gänzlich fremd und unverständlich: da dient denn das Alterthum zur Verständigung.

Allein, was das Bedeutendste ist, das Evangelium dringt als Idee mit Uebermacht auf den reinen Geist, der Kreis seines Lebens und Wirkens erscheint nur als ein innerlicher; alles Aeusserliche scheint hier von dem Geiste als Nichts zurückzutreten. Wohl soll das Innere in das Aeussere herausgearbeitet werden und sich in jeder Lebensbeziehung darstellen; aber der Abstand zwischen dem Geistigen und Sinnlichen, zwischen dem Gedanken und dem Leben erscheint allzu schroff und weit; die Forderung des Geistes allzu gross, die Versöhnung des Unendlichen mit dem Irdischen und Wirklichen unmöglich. Da ist denn leicht die Folge, dass das Christenthum gar nicht als ein thätiges, alle Erscheinung ergreifendes Princip des Lebens betrachtet wird; es zieht sich zurück in die Tiefe des Gemüthes als überschwengliche, wenig fruchtbare Beschaulichkeit, gleichsam als erhaben über die Gegenwart mit ihren materiellen Bestrebungen und Verstandesberechnungen, die es ja eben seiner reinigenden Kraft unterwerfen soll; oder es hängt äusserlich todt und lose im Gedächtnisse, wenn es nicht — ganz ignorirt wird.

Da tritt nun das Alterthum zwischen die christliche Idee und das Leben der Gegenwart und vermittelt den Bund zwischen Beiden, indem es die Idee in das Leben hinüberleitet, das Leben in die Idee hinüber verklärt."

IV. Archiv der culturpolitischen Gesetzgebung.

I. Preussen.

Circularverfügung an die K. wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen, betrefffend die Prüfung der Candidaten der Theologie *pro facultate docendi*, vom 21. December 1841.

In der unter dem 3. Februar 1838. (Annal. S. 655—657) an die K. wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen ergangenen Verordnung, welche die Bestimmungen des §. 22. des Reglements für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts in Betreff der Ertheilung der bedingten facultas docendi modificirt, ist zu den Hauptlehrgegenständen, welche das Resultat der Prüfung wesentlich bedingen, auch die Theologie und die hebräische Sprache in der Voraussetzung gezählt worden, dass die Commission den Candidaten auch in diesen Gegenständen, unter Berücksichtigung der im §. 21. enthaltenen Bestimmungen, selbst prüfe, und dadurch in den Stand gesetzt werde, die Kenntnisse desselben in der Theologie und in der hebräischen Sprache beurtheilen zu können. Da indessen von denjenigen Candidaten der Theologie, welche sich zur Prüfung pro facultate docendi Behufs der Uebernahme eines höheren Schulamtes melden, die evangelischen häufig, die katholischen in der Regel bereits die theologische Prüfung bei den betreffenden Prüfungs-Commissionen bestanden haben; so sollen die für sie ausgefertigten Zeugnisse dieser Commission, wenn sie dem Candidaten ein vorzügliches Prädicat ertheilen, zur Verleihung der facultas docendi für den Unterricht in der Religion und in der hebräischen Sprache insofern schon genügen, dass eine die Kenntnisse des Candidaten in diesen Gegenständen erforschende Prüfung nicht erforderlich, sondern durch ein angemessenes Colloquium und durch Probelectionen allein die dem Candidaten beiwohnende Lehrgabe und Methode näher zu ermitteln und nach dem pflichtmässigen Ermessen der K. wissenschaftlichen Prüfungs-Commission die facultas docendi auf die unteren oder mittleren Classen zu beschränken, oder auf die oberen Classen auszudehnen ist. In dem Falle, dass das Zeugniss der theologischen Prüfungs-Commission sich bloss über die Kennt-

nisse des Candidaten in der Theologie, nicht aber über seine Kenntnisse in der hebräischen Sprache ausspricht, bleibt eine förmliche Prüfung in derselben auch künftig vorbehalten.

In Betreff der von der K. wissenschaftlichen Prüfungs-Commission abzuhaltenden Prüfung pro facultate docendi gelten dagegen für diese Candidaten nur die beiden alten Sprachen und die Muttersprache, oder die Mathematik und Naturwissenschaften, oder die Geschichte und die Geographie, als Hauptlehrgegenstände, und ist die Prüfung genau nach denselben Grundsätzen abzuhalten, und die unbedingte oder bedingte facultas docendi in diesen Gegenständen ihnen, ohne Rücksicht auf die facultas docendi in der Religion und in der hebräischen Sprache, nach demselben Maasstabe zu ertheilen oder zu verweigern, wie es bei den Candidaten weltlichen Standes in Gemässheit der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen geschieht, so dass den Candidaten der Theologie in dieser Beziehung die Prüfung weder erleichtert noch erschwert wird.

Die K. Provinzial-Schulcollegien sind von dieser Verfügung in Kenntniss gesetzt, um die Directoren der Gymnasien zu veranlassen, dieselbe den Schülern der obern Classen bekannt zu machen.

Berlin, den 21. December 1841.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. *Eichhorn.*

Circularverfügung an sämmtliche K. Regierungen, sowie abschriftlich zur Kenntnissnahme an sämmtliche K. Oberpräsidenten, betreffend die Recursinstanz in Disciplinar-Untersuchungssachen wider Elementarschullehrer und Lehrer des höhern Schulfachs, vom 20. December 1841.

Die allerhöchste Cabinetsordre vom 29. März 1837 (Gesetzsammlung S. 70.) verordnet, dass die Entscheidung in der Recursinstanz bei Disciplinar-Straffällen wider Elementar-Schullehrer in jeder Provinz dem Ober-Präsidenten zustehen soll, während es in Ansehung höherer Lehrbeamten bei dem früheren Verfahren, wonach der Recurs an das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten gerichtet wird, sein Bewenden behält.

Diese Unterscheidung macht es nothwendig, um entstehenden Zweifeln für die Zukunft zu begegnen, die Grenze zwischen den Elementar-Schullehrern und höheren Lehrern in Beziehung auf das Recursverfahren in Disciplinarsachen, näher festzustellen.

Zu der Classe der Elementar-Schullehrer können alle diejenigen Lehrer nicht gerechnet werden, welche an den höheren Bürger-, Real-, allgemeinen Stadtschulen, und an den solchen gleich zu achtenden öffentlichen Lehr- und Erziehungs-Anstalten als Directoren, Rectoren und Lehrer, interimistisch oder definitiv angestellt sind, und welche entweder vor den K. wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen, oder vor den von den Regierungen ressortirenden Prüfungs-Commissionen zur Prüfung der Literati pro schola ihre Befähigung zur Verwaltung des Schulamts dargethan haben, indem diese nicht allein persönlich eine höhere Ausbildung nachgewiesen haben, sondern auch an einer höheren Unterrichtsanstalt thätig sind. In Disciplinarfällen gegen diese Classe von Lehrern wird daher der Recurs an das Ministerium gestattet.

Dagegen bleibt die Entscheidung auf den Recurs derjenigen Lehrer, welche jene höhere Befähigung nicht nachgewiesen haben, und bei einer Schule der angegebenen Art nicht angestellt sind, dem Oberpräsidenten der Provinz überlassen.

Sollten die in einzelnen Provinzen obwaltenden besonderen Verhältnisse noch eine nähere Bestimmung nothwendig machen, so wird darüber der Bericht der K. Regierung erwartet. Berlin, den 20. Decbr. 1841.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. *Eichhorn.*

Verfügung an die K. Regierung zu Königsberg in Pr., die Dotationen der Schullehrerstellen auf den Dörfern mit Land betreffend, vom 28. Januar 1842.

Auf den, die Dotationen der Schullehrerstellen auf den Dörfern mit Land betreffenden Bericht der K. Regierung vom 31. v. M. wird derselben hiedurch eröffnet, dass das Rescript des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 8. October v. J. die Dotationen betrifft, durch welche der Unterricht in neu errichteten Kolonien sicher gestellt werden soll, und daher für andere Fälle, namentlich bei Gemeinheitstheilungen, nicht massgebend sein kann. Nur in sofern darf dasselbe für die Auseinandersetzungen nicht ganz unbeachtet bleiben, als dasselbe auf denselben Gründen der Gesetzgebung beruhet, aus welchen der §. 101. der Gemeinheitstheilungs-Ordnung hervorgegangen ist. Nach diesem sollen Dorfschullehrerstellen, welche mit Land- und Hütungsrechten nur gering dotirt sind, mindestens so viel Gartenland erhalten, als eine Familie zur Erziehung des Gemüsebedarfs und des Futters für zwei Kühe nöthig hat. Auch hiernach ist also nicht die Absicht des Gesetzes, den Schullehrern Gelegenheit zum Betriebe von Feld- und Landwirthschaft zu geben; nur Gartenbau und einige Viehhaltung zur mehreren Sicherung der Subsistenz einer ländlichen Familie ist der Zweck, und geht derselbe auch schon aus der Allerh. Kab.-Ordre vom 5. Novbr. 1812 (Ges.-Samml. S. 194), welche in der späteren Gesetzgebung nur weiter ausgebildet ist, deutlich hervor. Diesem ist es daher ganz entgegen, wenn der Schullehrerstelle eine grosse Fläche unergiebigen und entfernt gelegenen Landes zugetheilt wird; die Dotation muss in möglichster Nähe bei der Wohnung des Lehrers aus Lande ermittelt werden, welches sich nach seiner Beschaffenheit zu Gartenland eignet, und unter diesen Voraussetzungen genügen nach dem Durchschnitte der in andern Landestheilen gesammelten Erfahrungen, je nach der Güte des Landes, mindestens 3 und höchstens 5 Morgen Preussisch, um das im §. 101. a. a. O. bezeichnete Maass zu erfüllen.

Ist nun der Reinertrag dieses Landes geringer zu veranschlagen, als der des Landes und des Hütungsrechts, welches der Lehrer zu benutzen bisher berechtigt war, so tritt der §. 102. in Anwendung. Es wird zwar auch in diesem Falle angemessen sein, die Abfindung in der Nähe und in bessern Grundstücken zu geben, so weit diess ohne Verletzung der übrigen Interessenten geschehen kann; der Umfang muss aber ganz nach der Bonitirung und dem Werth der Weideberechtigung, also nach dem Sollhaben bestimmt werden, wie bei jedem andern Interessenten. Der Ansicht, dass eine grössere Landwirthschaft den Lehrer von seinen Amtspflichten abziehen könnte, kann auch keine so ausgedehnte Einwirkung beigelegt werden, dass man darauf Bedacht nehmen müsste, die ursprünglich mit Land- und Hütungsrecht reichlicher dotirten Stellen auf das Normalmaass des §. 101. zu reduciren, und ihnen für das Mehrere, was sie zu fordern haben, eine Rente zu ermitteln. Der §. 102. weist vielmehr auf das Gegentheil hin, und nach §. 66. bleibt die Abfindung in Land die Regel, und nur besondere Umstände oder Uebereinkunft beider Theile können Ausnahmen begründen.

Nach diesen Grundsätzen hat auch die K. Regierung die Abfindung der Schullehrerstellen aus den Gemeinheiten zu beurtheilen.

Berlin, den 28. Januar 1842.

Ministerium des Innern. Landwirthschaftliche Abtheilung.
v. Meding.

Circularverfügung an sämmtliche K. Regierungen, die Heranziehung der Geistlichen und Schullehrer zur Classensteuer betreffend, vom 30. December 1841.

Es sind Zweifel darüber erhoben worden, ob und in welchem Maasse die ihres persönlichen Standes wegen von der Classensteuer befreieten Geistlichen und Schullehrer, wenn sie ausser dem Einkommen aus ihren geistlichen und Schulämtern sonstiges Einkommen beziehen, zu dieser Steuer heranzuziehen sind.

Wir sehen uns veranlasst, der K. Regierung dieserhalb Folgendes zu eröffnen:

1. Der Bestimmung des §. 2. d. des Classensteuer-Gesetzes vom 30. Mai 1820 analog, wird die Befreiung von der Classensteuer der ihres persönlichen Standes wegen dieser Steuer nicht unterliegenden Geistlichen und Schullehrer nur dann aufgehoben, wenn sie selbst, oder die in ihren Haushaltungen lebenden Angehörigen, auf anderen als den Dotalgrundstücken Landwirthschaft oder aber Gewerbe betreiben.

2. Der Besitz von Häusern und Gärten ausser den Dienstgrundstücken, von Capital- und beweglichem Vermögen, der Genuss von Renten, Geld- und Natural-Prästationen, von Einkommen aus anderen Aemtern verpflichtet Geistliche und Schullehrer nicht zur Classensteuer.

4. Der Besitz von Grundstücken (ohne Rücksicht auf deren Grösse), welche von den Geistlichen und Schullehrern, oder von den in ihren Haushaltungen lebenden Angehörigen nicht selbst bewirthschaftet, also z. B. durch Zeitverpachtung benutzt werden, hebt die Classensteuerfreiheit gleichfalls nicht auf.

4. Die Steuerpflichtigkeit tritt auch dann nicht ein, wenn die selbstbewirthschafteten Grundstücke unerheblich, oder deren Benutzung von der Art ist, dass der Begriff einer selbständigen Landwirthschaft darauf nicht Anwendung findet. Ob eine selbständige Landwirthschaft vorhanden ist, muss in den einzelnen vorkommenden Fällen, wo darüber Zweifel stattfinden, nach den obwaltenden Verhältnissen von den Veranlagungsbehörden, beziehungsweise der K. Regierung, geprüft und festgestellt werden.

5. Als Gewerbe, deren Betrieb Geistlichen und Schullehrern die Classensteuerfreiheit entzieht, sind nur diejenigen anzusehen, von welchen Gewerbsteuer zu entrichten ist.

6. Steht hiernach die Classensteuerpflichtigkeit eines Geistlichen und Schullehrers fest, so bestimmt sich das Maass der Steuer nach den allgemeinen gesetzlichen Veranlagungsgrundsätzen. Unvereinbar hiermit würde es sein, wenn bei der Bemessung des Classensteuersatzes steuerpflichtiger Geistlicher und Schullehrer das Einkommen aus dem geistlichen oder Schulamte bei der Besteuerung unberücksichtigt bliebe.

Die K. Regierung wird beauftragt, die Bestimmungen durch das Amtsblatt zur öffentlichen Kenntniss zu bringen, und deren Beachtung Seitens der Classensteuer-Veranlagungsbehörden zu überwachen.

Finanzministerium. Graf *v. Alvensleben.*
Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. *Eichhorn.*

V. Bibliographie.

(October, November, December. 1841.)
(Schluss.)

B. Hand- und Schulbücher.

1. Alte und neue Sprachen.

Gottschick, Griechisches Elementarbuch für unt. und mittlere Gymnasialclassen. 1. Abth. gr. 8. (VII und 150 S.) Berlin, Plahnsche Buchh. 10 gr. — ***Jacobitz*** und ***Seiler***, Handwörterbuch der griech. Sprache. 1. Bandes 2. Abth. *Z—K*, Lex-8. (S. 929—1502). Leipz. Heinrichs, 1 Thlr. 12 gr. — ***Crusius***, Vollständiges griechisch-deutsches Wörterbuch über die Gedichte des Homeros und der Homeriden u. s. w. 2. verm. Aufl. Lex-8. (XII und 540 S.) Hannover, Hahn. 1 Thlr. 16 gr. — ***Theiss***, Vollständiges Wörterbuch zu Xenophons Anabasis u. s. w. gr. 8. (IV und 180 S.) Hannover, Hahn. 12 gr. — ***August***, Lateinisches Uebungsbuch f. d. erst. Unterricht in d. Gramm. und im Uebersetzen u. s. w. gr. 8. (72) Berlin, Trautwein und

Comp. 4 gr. — *Kühner*, Elementargrammatik d. latein. Sprache. 1. Abth. gr. 8. (XII und 305 S.) Hannover, Hahn. 20 gr. — *Gossmann*, Lateinische Grammatik für Anfänger, gr. 8. (65 S.) Würzburg, Voigt und Mocker in Commiss. 6 gr. — *Schulz*, lateinische Synonymik u. s. w. 8. (XII und 321 S.) Arnsberg, Ritter. 21 gr. — *Schulze*, Die Lehre von der Bedeutung und Aufeinanderfolge der latein. Tempora u. s. w. gr. 8. (6 S. ohne Pag. und 85 S.) Prenzlau, Kalbersberg. 8 gr. — *Silberti*, Latein. Schulgrammatik, 2. Ausg. gr. 8. (VIII und 303 S.) Bonn, Habicht. 14 gr. — *Sudendorf*, Regeln über das latein. Verbum u. s. w. gr. 8. (VI und 58 S.) Leipzig, Fleischer in Comm. 8 gr. — *Kärcher*, Handwörterbuch der latein. Sprache. 1. Abth. A—J. Lex.-8. (840 Sp.) Stuttgart, Metzler. Beide Abth. 2 Thlr. — *Ranke*, Chrestomathie aus latein. Dichtern. 2. verm. Ausg. gr. 8. (VIII und 183 S.) Quedlinburg, Franke in Comm. 14 gr. — *Holäufer*. Lateinisches Lesebuch zur Einübung der syntaktischen Regeln u. s. w. 8. (5 S. ohne Pag. und 162 S.) Berlin und Küstrin, Enslin'sche Buchh. 10 gr. — *Mönnich*, Aufgabensammlung zum ersten Curs der Schulgrammatik der deut. Sprache. 8. (101 S.) Nürnberg, Korn. 6 gr. — *Ritsert*, deutsche Sprachlehre mit zahlreichen Uebungsaufgaben. 2. Aufl. 3. Abtheil. (VIII und 568 S.) Darmstadt, Diehl. 1 Thlr. 6 gr. — *Becker*, Organism der Sprache. 2. Aufl. gr. 8. Frankf. a/m. Kettenbeil. 3 Thlr. — *Mayer*, Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. 8—10. Lief. gr. 8. (753—1182 Schluss) Kempten, Dannheimer. 18 gr. — *Pütz* und *Remacly*, Deutsches Lesebuch für die obern Classen höherer Lehranstalten. gr. 8. (XVI und 516 S.) Köln, Welter. 1 Thlr. 8 gr. — *Wackernagel*, Wilhelm, Deutsches Lesebuch, 3. Theil. 1. Band, Breit. gr. 8. (IX S. und 1076 Sp.) Basel, Schweighäuser. 2 Thlr. 4 gr. — *Tetzner*, Lesebuch für Mittel- und Oberclassen u. s. w. 2. Aufl. 8. (VIII und 307 S.) Leipzig, Eisenach. 12 gr. — *Deutsches Lesebuch* u. s. w. 5. Aufl. gr. 8. (XVI und 848 S.) Bremen, Heyse. 1 Thlr. — *Curtmann*, Vorschule des französ. Unterrichts u. s. w. 2. Aufl. gr. 12. (XXIV und 239 S.) Offenbach, Heinmann 8 gr. — *Derselbe*, Wörterbuch zu den deutsch-französ. Uebungen gr. 8. (110 S.) Offenbach, Heinemann 6 gr. — Exercices élémentaires de langue française u. s. w. 12. (104 S.) Strasburg, Vve Levrault. 4 gr. — *Zoller*, Französ. Sprachbuch. 3. verbess. Aufl. 1. Theil. gr. 8. (XXVIII und 208 S.) Stuttgart, Schweizerbart, 14 gr. — *Fries*, Kleine, praktische, französische Sprachlehre u. s. w. 8. (222 S.) Bern, Fischer. 12 gr. — *Derselbe*, leichtfasslicher Unterricht in der französ. Sprache u. s. w. 2. vermehrte Aufl. 8. (VIII und 138 S.) Nürnberg, Zeh. 9 gr. — *Otto*, Lehrbuch der französ. Sprache für Schulen u. s. w. 1. Theil. gr. 12. (VIII und 160 S.) Heidelberg, Winter. 8 gr. — *Taillefer*, neue franz. Grammatik u. s. w. 2 Bde. gr. 8. (XX und 394, IV und 106 S.) Leipzig, Zirges. 18 gr. — *Täuber*, der neue Lafoss. Vollständige Anleitung, die französ. Sprache u. s. w. zu erlernen. 3. verb. Aufl. gr. 12. (274 S.) Wien, Mausberger. 14 gr. — *Wahlert*, Anleitung zum Sprechen des Französischen. 2. Aufl. 8. (188 S.) Paderborn, Krüvell. 12 gr. — *Fränkel*, Lesebuch für den ersten Unterricht in der französ. Sprache. In 2 Abschn. 2. Aufl. gr. 12. (84, 87 S.) Berlin, Heymann. 4 gr. — *Taillez*, Kurzgefasste französ. Grammatik u. s. w. 4 Aufl. 2. Heft. gr. 8. (129—296). München, Finsterlin. 10 gr. — *Carl*, Einleitung und Ergänzung zu der Gramm. von Noël et Chapsal. gr. 8. (146). Elbing, Rahnke, Berlin, Nikolai. 10 gr. — *Noël*, lectures françaises u. s. w. Tome 1. In—8. (XX und 364 S.) Berlin, Reimer. 21 gr. — *Lehmann*, französ. Laut- und Leselehre. 8. (96 S.) Basel, Neukirch. 6 gr. — *Fränkel*, Anthologie franz. Prosaisten des XVIII. und XIX. Jahrhunderts. I. Curs. 3. verb. Aufl. 8. (IV und 200 S.) Berlin, Klemann. 12 gr. — Dictionnaire français-allemand-anglais u. s. w. 3. Aufl. Breit. 8. (281 S.) Leipz. Brockhaus. 20 gr. — *Mozin*, kleines deutsch-französisches u. s. w. Wörterbuch. 1. Theil. 8. (XII und 480 S.) Stuttgart und Tübingen Cotta. 1 Thlr. 4 gr. — *Schuster*, dictionnaire des langues allemande et française u. s. w. 2—6. Lieferung. Lex.-8. (VIII und 161—1014). Leipzig, Weber. 1 Thlr. 16 gr. — *Molé*, Nouveau dictionnaire français-allemand et allemand-français u. s. w. 2. Theil,

deutsch-franz. Stereotyp. Lex.-8. (586 S.) Braunschw. und Leipz. Westermann. 1 Thlr. — *Vinet*, Chrestomatie française u. s. w. 8. (XVIII und 482 S.) Basel, Neukirch. 3. Theil. 1 Thlr. 22 gr. — *Maeder*, l'ami des écoliers, livre de lecture à l'usage des écoles primaires. 12. (VI u. 286 S.) Strasburg, Wwe. — *Behnsch*, the teacher's assistant u. s. w. gr. 8. (VI und 194 S.) Breslau, Kern. 16 gr. — *Strux*, Anleitung zur leichtern Erlernung der engl. Sprache. gr. 8. (IV und 123 S.) Wesel, Klönne. 10 gr. — *Hoffa*, Hülfsbuch zum Erlernen der engl. Sprache. gr. 8. (VI u. 233 S.) Marburg, Elwert. 16 gr. — *Grieb*, Neues deutsch-engl. und engl.-deutsches Wörterbuch. 1. Bd. deutsch-englisch. 1. Abthl. Imp.-8. (S. 1—320). Stuttg., Hoffmann. 1 Thlr. 20 gr. — A complete Dictionary English-German and French u. s. w. 3. Ausg. Breit. 8. (572 S.) Leipz, Brockhaus. 1 Thlr. 16 gr. *Hundeiker*, Neues englisches Lesebuch. 1. Theil. 4. Aufl. gr. 8. (XII und 522 S. nebst 140 S. Wörterbuch.) Bremen, Heyse. 1 Thlr. 16 gr. — *Filippi's* ausführliche theoretisch-praktische Grammatik der italienischen Sprache. 12. Aufl. gr. 8. (IV und 476 S.) Nürnberg, Zeh. 1 Thlr. 8 gr.

2. Litteratur.

a. Schulausgaben.

Aristotelis, de imputatione actionum doctrina. Ad scriptorum Aristotelicorum fidem recognovit, exposuit et illustravit Dr. Fred. Geogr. Afzelius. 8. (XXXVI und 103 S.) Upsaliæ. 21 gr. — *Plutarchi Vitae*, Tom II 8 maj. (290 S.) Monachii, Libraria scholarum regia (Regensburg, Manz in Comm.) 14 gr. — *Ciceronis* (M. Tullii), De finibus bonorum et malorum libri V. 6940. 8 maj. (205 S.) Monachii, libraria scholarum regia. (Regensburg, Manz in Commiss.) 10 gr. — *Derselbe*, paradoxa graece versa et explicata u. s. w. 8 maj. (VIII und 75 S.) Halis Saxonum libraria orphanotrophei. 12 gr. — *Eutropii* breviarium historiæ Romanæ, mit kurzen theils grammatischen, theils geschichtlichen Anmerkungen u. s. w. 4. Aufl. 8. (169 S.) Lemgo, Meyer. 8 gr. — *Virgilii Maronis* opera, herausg. v. Karl Süpfle. gr. 12. (332 S.) Karlsruhe, Gross. 16 gr.

b. Anthologien.

Bach, deutsches Lesebuch für Gymnasien. Obere Lehrstufe. 1. Abth. Lex.-8. (XIV und 545 S.) Leipzig, Einhorn. 1 Thlr. 18 gr. — *Kletke*, Deutsche Fabeln des XVIII und XIX Jahrhunderts. Schulausgabe. gr. 16. (XXIII und 287 S.) Berlin, Klemann. 12 gr.

c. Litteraturgeschichte.

Grässe, Lehrbuch einer allgemeinen Litteraturgeschichte aller bekannten Völker der Welt. 2. Band, 2. Abthl. 2. Hälfte. gr. 8. (S. 531—1241 Schluss.) Dresden und Leipzig, Arnold. 3 Thlr. 20 gr. — *v. Schlegel's* Geschichte der alten und neuen Litteratur, fortgeführt v. Theodor Mundt. 1. Theil. 3—5. Lief. 8. (I. XII und S. 193—482. Schluss.) Berlin, Simion. 1 Thlr. — *Müller*, Otfried, Geschichte der griechischen Litteratur bis auf das Zeitalter Alexanders. 2 Bde. gr. 8. (VIII und 395, 431 S.) Breslau, Max und Comp. 4 Thlr. 12 gr. — *Gervinus*, Neuere Geschichte der poetischen Nationallitteratur der Deutschen. 2. Theil. gr. 8. (VIII und 787 S.) Leipzig, Engelmann. 4 Thlr. 12 gr. — *Gelzer*, die deutsche poetische Litteratur seit Klopstok und Lessing. gr. 8. (XII und 494 S.) Leipzig, Weidmann. 2 Thlr. 12 gr. — *Eitner*, Synchronistische Tabellen zur vergleichenden Uebersicht der Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 1. Liefer. Qu. gr. 4. (IV und 32 S.) Breslau, Kern. 9 gr.

3. Länder- und Völkerkunde, Alterthümer und Geschichte.

Vogel, Naturbilder. Ein Handbuch zum geogr. Unterricht. gr. 8. (VIII und 421 S.) Leipzig, Heinrichs. 1 Thlr. 12 gr. — *Cannabich*, Lehrbuch der Geographie. 15. Aufl. gr. 8. (XVI und 1262 S.) Weimar, Voigt. 1 Thlr. 16 gr. — *Brettner*, Mathematische Geographie. 2. Aufl. gr. 8. (VI und 106 S.) Breslau, Max und Comp. 8 gr. — *Nösselt*, Handbuch der Geographie für Töchterschulen und die Gebildeten. 3. Aufl. 2. und 3. Lief. gr. 8.

(I S. und 149—386, Schluss.) Königsberg, Gebr. Bornträger. 1 Thlr. — *Cammerer*, Handbuch der neuesten Erdkunde u. s. w. 9. Aufl. gr. 8. (IV und 440 S.) Kempten, Dannheimer. 16 gr. — *Eyth*, die alte Geschichte, systematisch geordnet u. s. w. 8. (X und 54 S.) Basel, Spittler und Comp. 4 gr. — *Stein*, chronologisches Handbuch der allgem. Weltgeschichte bis auf die neuesten Zeiten. 3. Abthl. gr. 12. (24 S.) Berlin. 4 gr. — *Schmidt*, Uebersicht der Weltgeschichte u. s. w. gr. 8. (VIII und 123 S.) Berlin, Trautwein und Comp. 8 gr. — *Kruse*, Atlas und Tabellen zur Uebersicht der Geschichte aller europäischen Länder und Staaten u. s. w. 6. Auflage. 4. Heft. Halbroyalfol. (30 Bl. und 5 Charten in Kpfrst.) Leipzig, Renger. 2 Thlr. 12 gr. — *Lernes*, Methodischer Leitfaden zum ersten und progressiven Unterricht in der Weltgeschichte u. s. w. gr. 8. (VIII und 201 S.) Konstanz, Glükher. 12 gr. — *Oeser*, Weltgeschichte für Töchterschulen u. s. w. 1. Theil, alte Geschichte. gr. 8. (XIV und 268 S.) Leipz. Einhorn. 18 gr. — *Peter*, Zeittafeln der römischen Geschichte u. s. w. gr. 4. (VIII und 252 S.) Halle, Buchhandl. des Waisenh. 1 Thlr. 18 gr. — *Lochner*, Lehrbuch der Weltgeschichte. 3. Abthl. die neuere Zeit. gr. 8. (VIII, IV und 321—646 S.) Kempten, Dannheimer. 12 gr. — *Leo*, Lehrbuch der Universalgeschichte u. s. w. 5. Band, der neuern Geschichte erste Hälfte. gr. 8. (659 S. Halle, Anton. 2 Thlr. 12 gr.

4. Elementarmathematik.

Grunert, Lehrbuch der Mathematik u. s. w. 2. Theil, 2. Abth. gr. 8. (X und 486 S.) Leipz. Schwikert. 2 Thlr. 12 gr. — *Katzfey*, Lehrbuch der Mathematik für Gymnasien. gr. 8. (VIII und 176 S. mit 2 lith. Taf.) Köln, J. G. Schmiz. 16 gr. — *Wunder*, Lehrbuch der Mathematik. 4. Theil, die Stereomet., ebene und sphär. Trigon. u. s. w. gr. 8. (XVI u. 428 S.) Lpz. Engelmann. 2 Thlr. — *Simesen*, Grundriss der elementaren Algebra u. s. w. gr. 8. (6 S. ohne Pag. und 208 S.) Altona, Blatt. 1 Thlr. 6 gr. — *Fischer*, Lehrbuch der Elementar-Mathematik u. s. w. 2. Theil, die Elemente der Zahl- und Buchstabenrechnung. 2. Thl. gr. 8. (XII und 292 S.) Leipz. Nauk. 1 Thlr. — *Reber*, Handbuch der Arithmetik, Geom., Stereom. und Trigonom. 2. Abthl. 1. Abth. die reine und angewandte Arithm. gr. 8. (VIII und 296 S.) Kempten, Dannheimer. 1 Thlr. 8 gr. — *Pflantz*, Geometrie für Realschulen u. s. w. 1. und 2. Theil. gr. 8. (VI und 180, 58 S.) Stuttgart, Hallberger, 1 Thlr. — *Lübsen*, Ausführliches Handbuch der analytischen oder höhern Geometrie u. s. w. gr. 8. (XVI u. 222 S.) Hamburg, Bädeker. 20 gr. — *Rummer*, Lehrbuch der Elementargeometrie. 2. Thl., Stereometrie. gr. 8. (VI und 77 S.) Heidelberg, Mohr. 14 gr. — *Schönemann*, die geometrisch. Constructionen u. s. w. gr. 8. (75 S.) Berlin, Veit und Comp. 16 gr.

5. Physik und Chemie.

Bruhn, Technologie in chemischer Hinsicht u. s. w. 3. Aufl. 8. (330 S.) Dresden und Leipz., Arnold. 16 gr. — *Kirchbach*, Chemie und Mineralogie u. s. w. 3 Bde. 2. Aufl. gr. 8. (XII und 584, VIII und 480, XIV und 786 S.) Leipz., O. Wigand. 3 Thlr. 8 gr. — *Eisenlohr*, Lehrbuch der Physik. 3. Aufl. gr. 8. (VI und 664 S.) Mannheim, Hoff. 2 Thlr. 8 gr. — *Gmelin*, Handbuch der theoretischen Chemie u. s. w. 4. verm. Aufl. 1. Band, 1. Liefer. gr. 8. (S. 1—128.) Heidelberg, Winter. 12 gr. — *Nagel*, Lehrbuch der Elementarphysik. 1. Abtheil. Allgemeine Naturlehre. gr. 8. (XVI und 215 S.) Ulm, Wagner. 20 gr.

6. Naturgeschichte.

Schmidt, Grundriss der Naturgeschichte u. s. w. 1. Abth. Anthropologie und Zoologie. gr. 8. (VI und 166 S.) Danzig, Homm. 16 gr. — *Gräfe*, Naturgeschichte der drei Reiche. 2. Band, das Pflanzenreich und Mineralreich. gr. 8. (XIV und 662 S.) Berlin, Hermes. 1 Thlr. 12 gr.

v. Krassow und *Leide*, Lehrbuch der Naturgeschichte. 1. Thl. 2. Ausg. gr. 8. (XII und 334 S.) Berlin, Posen und Bromberg, Mittler. 18 gr. — *Volger*, Lehrbuch der Naturgeschichte für Realschulen und mittl. Gymnasial-Classen. gr. 8. (276 S.) Hannover, Hahn. 18 gr. — *Wartmann*, Leitfaden

zum Unterricht in der Naturgeschichte u. s. w. gr. 8. (XII und 154 S.) St. Gallen, Scheitlin und Zollikofer. 9 gr. — *Ruess*, Handbuch der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten. 2. Lief. Botanik und Mineralogie. gr. 8. (S. 209—381.) Weinfelden u. St. Gallen, Huber und Comp. in Comm. 16 gr. — *Breithaupt*, Vollständiges Handbuch der Mineralogie u. s. w. 2. Band, des speziellen Theiles 1. Abthl. gr. 8. (VIII und 406 S.) Dresden u. Leipz., Arnold. 2 Thlr. 12 gr. — *Goldmann*, Grundriss der Botanik. Ein Leitfaden für den Unterricht auf höheren Schulanstalten. gr. 12. (VI und 98 S.) Berlin, Heymann. 8 gr. — *Milne Edward's* Handbuch der Zoologie u. s. w. 1. Bd. mit einem zoologischen Handatlas gr. 8. (VIII und 464 S.) Berlin, Rubach. 2 Bde. 4 Thlr.

7. Logik Psychologie, Ethik, Religion.

Satori, Leitfaden zum Gebrauche der christl. Religions- und Kirchengeschichte für katholische Schüler u. s. w. gr. 8. (VIII und 106 S.) Karlsruhe, Braun. 7 gr. — *Schell*, Katechismus der christkatholischen Religionslehre für Gymnasien. 8. (VIII und 159 S.) Leipz. Einhorn. 8 gr. — *Fräsdorff*, Lehrbuch der christl. Religion, nach den Grundsätzen der evangel. Kirche. 1. Abthl. 8. (VI und 7—80 S.) Brandenburg, Wiesike. 3 gr.

8. Ton-, Zeichen-, Schreib- und Turnkunst.

Liedersammlung u. s. w. zum Gebrauche in Realschulen, Gymnasien und Schullehrerseminarien. gr. 8. (50 S.) Darmstadt, Pabst. 6 gr. — *Uber*, Englische und deutsche Vorlegeblätter zum Schul- und Privatgebrauch u. s. w. quer-8. Reutlingen, Fleischhauer und Spohn. 14 gr.

9. Bücher für die Elementar- und Volksschulen.

b. Anschauungsunterricht.

Grassmann, Anleitung zu Denk- und Sprachübungen. 3. Aufl. gr. 8. (IV und 362 S.) Berlin, Reimer. 1 Thlr. 6 gr. — *Müller*, der Schreib-Leseunterricht in Lektionen dargestellt. 8. (VI und 7—72 S.) Künzelsau. (Ravensburg, Gradmann und Knapp.) 5 gr.

c. Muttersprachunterricht.

Weinmann, Elementarbuch der Denk-, Sprech, Sprach-, Schreib- und Stilübungen. 1. Cursus, die Vorübungen enthaltend. gr. 8. (16¾ Bogen.) Blaubeuren, Mangold. 10 gr. — *Derselbe*, Allgemeines Lesebuch zur Erwerbung und Bewahrung der gemeinnützigsten Kenntnisse für Stadt- und Landschulen. gr. 8. (208 S.) Ebend. 9 gr. — *Desaga*, erste Begriffe der deutschen Sprache für den Elementarunterricht. 2. Aufl. 8. (VIII und 151 S. Uebungsaufgaben 50 S.) Mannheim, Bensheimer. 9 gr. — *Sparfeld*, deutsche Sprachlehre für Schulen. 1. Thl. Vorschule. 8. (XII und 80 S.) Leipz., Friese. 8 gr. — Kürzer, gründlicher und leichtfasslicher Leitfaden der deutschen Sprachlehre u. s. w. von einem badischen Schulmanne. gr. 12. (46 S.) Karlsr. Müller. 3 gr. — *Diesterweg*, Anleitung zum Gebrauche des zweiten Theiles des Schullesebuches. gr. 12. (99 S.) Crefeld, Funke. 8 gr. — *Derselbe*, Schullesebuch, 2. Thl., nach der Verwandtschaft des Inhaltes zusammengestellt. gr. 12. (VIII und 301 S.) Ebend. 8 gr. — *Wilmsen*, Der deutsche Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen. 162. Auflage. 8. (15½ Bogen.) Berlin, Reimer. 4½ gr. — *Erster Unterricht von Gott, Mensch, Natur*, ein Lehr- und Lesebüchlein für Kinder von 7—8 oder 9 Jahren. 1. Bdchn. 1. Hauptabthl. gr. 12. (VIII und 159 S.) Freiburg i/B. Emmerling. 4 gr. — *Hüsener*, Lesebuch für Elementarschulen. In 4 Theilen. 3. Thl. Anleitung zum ästhetischen Lesen. 8. (176 S.) Münster, Hast und Riese. 8 gr. — *Lesebuch* für mittlere Classen in katholischen Elementarschulen u. s. w. gr. 8. (X und 194 S.) Köln, Du Mont-Schauberg. 4 gr. — *Otto*, der sächsische Kinderfreund, ein Lesebuch für Stadt- und Landschul. 8. verbess. Aufl. (X und 293 S.) Dresden und Leipzig, Arnold. 6 gr. — *Teuscher*, Das auf Erfahrung gegründete Elementarbuch zur Erleichterung des Lesenlernens. 4. Aufl. 8. (66 S.) Dresden und Leipz. Arnold. 4 gr. — *Fischer*, Kleines Handbuch der Realkenntnisse und deutschen Sprachkunde

für Schüler in Volksschulen. Neueste Aufl. gr. 12. (120 S.) Darmstadt, Jonghaus 4 gr. — *Derselbe*, Lesestücke für die beiden obern Abthl. der Volksschulen. gr. 8. (VI und 288 S.) Ebendas. 6 gr. — *Harnisch*, erstes Lese- und Sprachbuch oder Uebungen, um richtig sprechen, lesen und schreiben zu lernen u. s. w. 28. Aufl. 8. (88 S.) Breslau, Gross, Barth und Comp. 2 gr. — *Derselbe*, zweites Lesebuch u. s. w. 9. Aufl. 8. (VIII und 380 S.) Ebendas. 9 gr. — *Mönnich*, Aufgabensammlung zum erst. Cursus der Schulgrammatik der deutschen Sprache. 8. (101 S.) Nürnberg, Korn. 6 gr. — *Vitzthum*, Sammlung von Beispielen zu Dictirübungen u. s. w. 2. verbess. Aufl. 8. (IV und 124 S.) Regensburg, Manz. 3 gr. — *Bumüller*, Sprachlehre für d. Elementarlehrer. gr. 8. (VIII und 148 S.) Weinfelden (St. Gallen, Huber und Comp. in Comm.) 8 gr. — *Hackstätte*, Kurze und fassliche, ziemlich vollständige deutsche Sprachlehre u. s. w. 8. (X u. 168 S.) Vechta (Bremen, Kaiser in Commiss.) 6 gr. — *Stern*, Lehrgang der zusammengesetzten Satz- und Aufsatzübung u. s. w. gr. 8. (X und 278 S.) Karlsruhe, Gross. 1 Thlr. — *Derselbe*, Erstes Sprach- und Lesebuch für die Elementarschulen. 5. unveränd. Aufl. gr. 12. (80 S.) Ebendas. 3 gr.

d. Weltkunde.

Desaga, kleine Geographie f. Elementarschulen. 6. Aufl. gr. 12. (VII u. 87 S.) Mannheim, Bensheimer. 4 gr. — *Ramisch*, Naturgeschichte des Thierreichs f. Kinder. 3. Abth. 1. u. 2. Lief. gr. 8. (S. 1—28.) Prag, Haase u. Söhne. 10 gr. — Naturgeschichte der Thiere in Bildern u. s. w. zum Anschauungsunterricht f. d. Jugend. 2—4. Lief. Säugethiere. 2—3. Heft, Vögel. 1. Heft, Fol. (S. 9—18 u. 20 lith. Taf.) Esslingen a/N. Schreiber. Subscr.-Pr. 2 Thlr. — *Reichenbach*, naturhistorischer Bilder-Atlas f. Schule u. Haus od. Wandtafeln zum Unterrichte in der Naturgeschichte des Thierreichs. 2—5. Lieferung. Qu.-Fol. Leipzig, Baumgärtner. 1 Thlr. 16 gr.

e. Rechnen.

Zimmermann, Aufgaben z. Zifferrechnen. 1. u. 2. Heft. 8. ($2\frac{1}{2}$ Bgn.) Friedland, Barnewiz. 2 gr. — *Derselbe*, Auflösungen hierzu. 2 Hefte. ($2\frac{3}{4}$ Bgn.) Ebendas. 4 gr. — *Weinhold*, Hülfsbuch z. Rechnen in den obern Classen sächsischer Volksschulen u. s. w. 8. (156 S.) Leipzig, Lauffer in Commis. 4 gr. — *Müller*, Kopfrechnenexempel u. s. w., ein Handbuch für Schule u. Haus. 2. verb. Aufl. Qu. gr. 4. (IV u. S. 5—66) Riga u. Mitau, Götschel. 21 gr. — *Schüze*, Aufgaben z. Zifferrechnen f. sächsische Bürger- u. Landschulen. 3. Hft. 8. (101—200.) Dresden, Naumann. 4 gr. — *Derselbe*, Auflösungen z. d. Aufgaben. 3. Heft. 8. (S. 47—83.) Ebend. 4 gr. — *Derselbe*, 200 Rechnentafeln enthaltend Aufgaben z. Zifferrechnen u. s. w. 2. Lief. 101—200 (auf Pappe gezogen). 8. Ebend. — Praktisches Rechenbuch, enthält: 20,000 Aufgaben u. s. w. 2. Curs. gr. 12. (94 S.) Meissen, Klinkicht u. Sohn. 4 gr. — *Derselbe*, Auflösungen hiezu. 1. Curs. gr. 12. (XII u. 56 S.) Ebend. 6 gr. — *Derselbe*, 88 Rechentafeln z. zweiten Curs des Rechenbuches, enthaltend 20,000 Aufgaben u. s. w. 12. (8 Bgn.) Ebend. 8 gr. — *Kohlheim*, Praktisches Rechenbuch der Numeration u. s. w. 1. Theil. 3. Aufl. 8. (XII u. 204 S.) Berlin, Hayn. 8 gr. — *Derselbe*, Resultate der Aufgaben des praktischen Rechenbuches. 1. Thl. 3. verm. Aufl. 8. (56 S.) Ebend., Stark. Schrbpap. 6 gr. — *Niepoth*, praktisches Rechenbuch u. s. w. IV. Lehrgang, gr. 12. (107 S.) Darmstadt, Pabst. 6 gr. — *Rohde*, methodisch bearbeitetes Rechenbuch f. d. Elementarclassen. 8. (36 S. Facite 15 S.) Hamburg, Herold. 4 gr. — *Wilde*, Rechenaufgaben u. s. w. Danzig, Gerhard. 3 gr. — *Fäsch*, Aufgaben z. Zifferrechnen f. schweizerische Elementarschulen. 1. Abth. 8. (IV u. 88 S.) Basel, Neukirch. 8 gr. — Rechenbüch für Elementarschulen v. Richter u. Grönings. 1. Thl. 3. Aufl. 2. Theil. gr. 12. Köln, Schmiz. I. $3\frac{3}{4}$ gr. II. 5 gr. — Dasselbe, Antworten z. dem zweiten Theil. gr. 12. (XII u. 88 S.) Ebend. 4 gr. — *Wendt*, Rechnenbuch f. Elementarschüler, 1130 Aufgaben zum Tafelrechnen u. s. w. gr. 12. (24 S.) Celle, Schulze. 2 gr. — *Fritsch*, Resultate z. d. systematisch geordneten Aufgabenbuch f. d. Rechenunterricht. gr. 8. (64 S.) Heidelberg, Mohr. 6 gr.

f. Religion.

Diedrich, Hülfsbuch f. d. Religionsunterricht u. s. w. 1. Theil. gr. 8. (20, XVIII u. 384 S.) Halle, Buchhdlg. d. Waisenhauses. 1 Thlr. 12 gr. — Baumgarten, Katechesen mit Schülern der untersten Classe einer Elementarschule. 8. (IV u. 106 S.) Leipz., Lauffer. 8 gr. — *Welker*, Religionslehre in biblischen Sprüchen. 3. verb. Aufl. 8. (X u. 94 S.) Giessen, Heier. 3 gr. — *Burkart*, Populäres Religionshandbuch z. Gebrauche f. Katecheten in Kirchen u. Schulen. In 3 Thln.: Die Glaubens-, Sitten- und Heilsmittellehre. gr. 8. (XIV u. 461, VII u. 317, VI u. 276 S.) Villingen, Förderer. 2 Thlr. 20 gr. — *Offner*, Das Nöthigste aus der biblischen Geschichte des alten und neuen Testaments in Fragen und Antworten. gr. 12. (71 S.) München, Lindauer. 3 gr. — Lesebuch f. obere Classen katholischer Stadt- und Landschulen z. Weckung eines religiös-sittlichen Lebens. 2. verb. Aufl. gr. 12. (VIII u. 304 S.) Köln, Schmiz. 6 gr.

g. Ton-, Zeichen-, Schreib- und Turnkunst.

Gersbach, 25 Kinderlieder f. d. untern Classen d. Volksschulen. 16. (28 S.) Karlsruhe, Braun. 3 gr. — *Linke*, 12 Gesänge f. Elementarclassen. gr. 8. (15 S.) Berlin, Plahnsche Buchhdlg. 2 gr. — *Idler*, Melodien des Gesangbuches der evangel.-protestant. Kirche des Grossherzogthums Baden. Für 2 Kinderstimmen. 8. (III und 32 S.) Karlsruhe, Gross. — *Dasselbe* für drei Kinderstimmen. 8. (46 S.) Ebendas. 5 gr. — *Wolff*, erste Grundlage des rationellen Zeichnenunterrichts. Mit 44 (lith.) Blätt. breit 8. (8 S.) Nürnberg, Schrag. 16 gr. — *Hoffmeister*, Wandtafeln f. d. Elementarunterricht im Zeichnen u. s. w. I. Abth. 1 Lief. Esslingen, Dannheimer. 2 Thlr.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Der kleine Katechismus Lutheri und unsre schlesischen Schulen.

Von einem Schullehrer.

„Alles richtet sich gern nach Ort und Zeit und Bedürfniss;
Der Katechismus allein bleibt bei der alten Gestalt."

Es fehlt nicht an Leuten, die jede Prüfung einer lange bestehenden Einrichtung als revolutionär verschreien, jede abweichende Ansicht, besonders, wenn sie sich emancipirt hat von der Leibeigenschaft des todten Buchstabenthums, als irreligiös verdammen. Unter solchen Umständen scheint die Klugheit dem Lehrer Schweigen über Gegenstände anzurathen, über die eine vom Hergebrachten abweichende Ansicht zu haben ihn verdächtigen kann. Allein ich hasse ein für alle Mal diese Klugheit der Welt, und liebe die Wahrheit mehr, denn sie.* Darum werde ich hier meine Meinung offen über die obige Frage aussprechen, unbekümmert um das Ach und Weh Derer, welche darin einen Angriff auf die Religion erblicken. Die Frage ist von der grössten Wichtigkeit für die Schulen; und ich hoffe wohl, dass mir, als einem protestantischen Lehrer, eine Erörterung darüber vergönnt sein werde, besonders wenn ich versichere, dass ich mich dabei auf dreissigjährige Erfahrungen stützen kann. Denn zehn Jahre hab' ich mich als Schüler und zwanzig Jahre beinahe lehrend mit dem Lernen desselben geplagt. Muss es so sein? Ich bezweifle es. Fragen wir, welches die Veranlassung zur Abfassung des Katechismus gewesen, so erzählt uns die Geschichte, dass die grosse Unwissenheit in religiösen Dingen, welche Luther bei einer (1528) vorgenommenen Kirchenvisitation bemerkte, in seiner Seele den Entschluss zur Abfassung des kleinen, mit dem allein wir es hier zu thun haben, wie des grossen Katechis-

* Ich muss bemerken, dass der Hr. Verfasser dieses Aufsatzes sich auf seinem Manuscript genannt hat. Indem ich den Namen weglasse, habe ich im Interesse des Hrn. Verf. zu handeln geglaubt. D. H.

mus hervorgerufen hat. Dem von mir hochverehrten Luther schwebte als Hauptzweck bei der Abfassung wohl nur vor, den Lehrern einen Leitfaden beim Religionsunterrichte in die Hände zu geben und dem Mangel guter Lehrbücher für die damalige Zeit abzuhelfen, indem er das Wichtigste aus der Christenthumslehre zusammenstellte, mit den Zehngeboten beginnend, zum Glauben fortschreitend, daran die Erklärung des Vaterunsers knüpfend und endlich mit einem kurzen Unterrichte über die Sacramente schliessend. Luther schrieb, wie Jemand bemerkt, seinen Katechismus für die einfältigen Pfarrherren seiner Zeit, ohne im Reformgeiste, dessen wesentlichstes Element stets der Fortschritt ist, im Entferntesten daran zu denken, dass ihn die im Wissen fortgeschrittenen und weit höher stehende Geistlichkeit der Gegenwart nach dreihundert Jahren fort brauchen würde. Die Lehrer zu Luthers Zeit waren so unwissend, dass man Unmögliches von ihnen gefordert haben würde, hätte man verlangt, sie sollten einen selbständigen freien Religionsunterricht ertheilen. Der kleine Katechismus war ein Product der Nothwendigkeit für solche Lehrer. Sie hatten dabei nichts zu thun, als ihn auswendig lernen zu lassen. Die Fragen, welche sie vorzulegen hatten, waren im Buche enthalten; und eben so die Antworten, welche ihre Schüler darauf geben mussten, und die sie bloss zu memoriren brauchten; dabei geschah immer mehr, als früher geschehen war. Da die Sprache des Katechismus die Sprache jener Zeit war, so wurde sie wohl meist ohne weitere Erklärung verstanden; und es kam durch das Lernen desselben wenigstens der Abriss der evang. Christenthumslehre in die Seele; und zwar wurde dadurch auch, da der Katechismus allgemein gebraucht wurde, eine gewisse Gleichheit und Uebereinstimmung des Lehrbegriffs erzeugt.

Muss nun aber wohl Etwas, weil es sich zu einer gewissen Zeit und unter gewissen Umständen als heilsam erwiesen, stets und für alle Zeiten anwendungswerth und zweckmässig sein? Niemand wird diess bejahen. Nun sind aber bei der Abfassung des Lutherischen Katechismus bis jetzt mehr denn dreihundert Jahre verflossen; und ein Lehrbuch aus jener Zeit als solches in unsern Schulen zu gebrauchen, würde schon sehr bedenklich sein. Aber es ist unpädagogisch und unprotestantisch zugleich, es auswendig lernen zu lassen.

Es ist unpädagogisch. Der Lehrer, der seine Lebensaufgabe versteht und sie lösen will, wird nie etwas von seinen

Schülern verlangen, wovon er überzeugt ist, dass sie es nicht leisten können. Nun bin ich aber der Meinung, dass es für Kinder der Elementarschulen fast unmöglich ist, den Lutherischen Katechismus vollständig auswendig zu lernen. Alle darauf verwandte Mühe ist so gut wie verloren. Zwar hab' ich Schulen gefunden, wo er im Chor in Einem Tone, ohne irgend eine durch Satzzeichen bewirkte Unterbrechung hergeschrieen wurde, zum Theil zu grosser Zufriedenheit derer, welche ein solches pädag. Monstrum erzeugt hatten; aber noch ist mir in meinem ganzen Leben nicht Eine Schule begegnet, in der er so gelernt und gesprochen worden wäre, wie es im Interesse der guten Sache gewünscht werden muss. Alle Lehrer, die ich darüber gesprochen — und es sind deren viele — haben mir versichert, sie bräehten es nicht dahin, dass ihre Schüler den Katechismus ordentlich lernten. Ich habe übrigens selbst als Schüler die Erfahrung gemacht, dass er nicht gelernt wird, und als Lehrer das Schwierige dieser Aufgabe aufs Neue empfunden. Es können indess bereits zehn Jahre sein, als meine Aufmerksamkeit durch eine Kinderlehre, in welcher meine Schüler eins der Hauptstücke, das ich erst vor ein paar Wochen mit möglicher Sorgfalt dem Gedächtniss eingeprägt zu haben glaubte, zu meiner Unzufriedenheit hersagten, ganz besonders auf diesen Gegenstand gerichtet ward. Wie ich denn das, was ich begonnen, geneigt bin, eifrig zu verfolgen; so hab' ich seitdem mit einer an Eigensinn grenzenden Strenge und mit eiserner Beharrlichkeit darauf hingearbeitet, dem Gedächtniss meiner Schüler den Lutherischen Katechismus als etwas Unverlierbares und Unentreissbares zu übergeben, um in Betreff des Lernens zu einem pädagogischen, wenn auch nur zunächst individuellen Resultat zu gelangen. Obgleich nun die Schüler, die ich erhalte, in dem Normalalter von zwölf Jahren sind und bereits seit 4 bis 5 Jahren bei meinen Collegen, welche dem Gegenstand ebenfalls viel Zeit und Fleiss widmen, über dem Katechismus gelernt haben; so kann ich doch in dem langen Zeitraum nur wenig Schüler aufweisen, welche, als sie aus der ersten Classe schieden, den Katechismus nach zweijähriger Gedächtnissarbeit so inne hatten, wie man nach so viel Zeit- und Kraftopfern voraussetzen konnte und wünschen musste, wenn er überhaupt als eine Gabe für die Zukunft angesehen werden soll. Und in der That habe ich auch mehrfach die Erfahrung zu machen Gelegenheit gehabt, dass ihn selbst die wenigen Schüler, welche

ihn endlich anstossfrei und mit Verstande herzusagen im Stande waren, nach kurzem Austritt aus der Schule, wie Einzele mir versichert, wieder vergessen hatten. Wenn es nun möglich ist, Lieder und Bibelsprüche, die in der Schule mit weit weniger Zeit-, Kraft- und Schweissaufwand gelernt werden, für das ganze Leben zu bewahren; so muss doch wohl im Katechismus selbst der Grund zu dem unvollkommenen und schwierigen Auswendiglernen, wie zu dem schnellen Vergessen des Gelernten liegen. Und das ist in der That der Fall, so dass ich mich wundere, wie man diese Arbeit Luthers, mag sie immerhin nicht nur von seinen Zeitgenossen, sondern auch von neuern Theologen für ein Meisterwerk gehalten worden sein und werden, bis auf unsere Tage als Gegenstand der Gedächtnissübungen in unsern Schulen hat bestehen lassen. Die Sprache ist den Kindern fremd; sie klingt ihnen aus fernen Jahrhunderten herüber. Unsere Begriffe sind über viele Dinge anders als zu Luthers Zeiten; und es ist schwer etwas zu lernen, was man nicht versteht. Nun weiss ich zwar sehr gut, was zwei Ansichten darauf erwiedern werden. Die eine wird sagen: der Lehrer muss zuvor das Dunkle erklären und das Verständniss von dem geben, was er lernen lässt. So etwas ist leicht gesagt; aber ich wäre doch begierig zu sehen, wie man Kindern von 8—14 Jahren, sollen die Erklärungen nicht wieder Gedächtnisswerk sein, die schwierigsten Begriffe der Dogmatik in einer Vorstellungs- und Darstellungsweise vergangener Jahrhunderte zu einem fruchtbaren Verständnisse bringen wolle, ohne dass die ganze Schulzeit dieser Aufgabe geopfert werde. Ja selbst unter der letztern Voraussetzung zweifle ich noch an der Möglichkeit, da ich es, so weit meine pädag. Erfahrungen reichen, mindestens für sehr unwahrscheinlich halte, das in der Gegenwart lebende Kind der Elementarschule empfänglich für die Anschauungs- und Ausdrucksweise des Zeitalters der Reformation zu machen. Und wo man es thut, halt' ich es für eine pädag. Verkehrtheit, da man die Knospe der Kindesseele gewaltsam zur Aufnahme von Mannesbegriffen aufsprengt. * Die Natur,

---

* Der Hr. Verf. erlaube mir, dass ich ihn hier auf einen Augenblick unterbreche. Ich will nur applaudiren. Indem ich diess thue, fällt mir ein, dass der heutzutage in den Volksschulen grassirende grammatische Unterricht eine eben so grosse Verkehrtheit ist, ja eine noch grössere. Denn was im Katechismus den Kindern nicht begreiflich zu machen ist, das müssen sie halt glauben; beim sog. grammatischen Unterrichte aber handelt

mithin auch die Entwickelung des menschlichen Geistes, lässt sich von der Dogmatik keine Gesetze vorschreiben. Man täusche sich doch ja nicht, indem man glaubt, einem solchen Schüler eine Dunkelheit erklärt zu haben. Oft hat man nichts anders gethan, als einen Luther'schen, allerdings unverstandenen, Kernausdruck gegen eine wässerige Umschreibung, die aber eben so wenig verstanden wird, vertauscht. Es kann Einem begegnen, dass man sich eine Stunde abgemüht und alle Künste der Katechetik und Sokratik angewandt hat, um einen Begriff ins rechte Licht zu setzen, und der Schluss beweist, dass man sich noch auf dem Ausgangspuncte befindet. Dass ich hier nur von einzelnen Theilen des Katechismus rede, und nicht von jedem Abschnitte, bedarf kaum der Erwähnung; denn es gibt auch leicht verständliche Theile darin. Und diese sind es auch, welche, wenn nicht ein zweiter, unten angeführter Grund dagegen wirkt, leicht gelernt und wohl behalten werden. — Eine andere Ansicht wird bemerken, es sei gar nicht nothwendig, dass das Kind Alles verstehe, was es lerne; man könne der Zeit schon Etwas zur Erklärung überlassen. Ich selbst bekenne mich mehr zu der letztern als zu der vorangegangenen Ansicht, aber nur in gewisser Weise. Macht sie sich als pädag. Princip geltend, so erlaubt (oder verlangt?) sie, dem Kinde das unerklärt zu übergeben, wovon man weiss, dass es eine wohlverstandene klare Unterlage von Grundbegriffen findet, mit deren Hülfe jenes in Folge der eigenen, naturgemäss fortschreitenden Geistesentwickelung den richtigen Sinn des vorläufig Gegebenen oder eine allgemeinere Anwendung einer beschränkten Auslegung von selbst naturgesetzlich finden muss. In diesem Falle ist das Erklären, wie alles unnütze Gerede überflüssig, ja der sich entwickelnden Geistesselbständigkeit nachtheilig. Es fragt sich, ob das Dunkle des Luth. Katechismus in diese Kategorie gehört. Sind in die Seele des 8—14jährigen Elementarschülers durch anderweitigen Unterricht, durch das Leben ausser der Schule, im häuslichen und geselligen Kreise Anschauungen und Begriffe gelangt, welche im Stande wären, unterstützt von fortgesetzter Geistesentwickelung und den Einflüssen des bildenden Umgangs, die dem Kindesgedächtniss aus dem Katechismus übergebenen Begriffspuppen zu beleben, so, dass die Psyche eines fruchtbaren Gedankens daraus sich

es sich um ein Wissen. Sollten aber grammatische Begriffe viel leichter sein als dogmatische? D. H.

entwickele? Ich glaube nicht. Was anders ist es, das Kind einen biblischen Ausspruch auswendig lernen zu lassen, den es noch nicht (absolut) versteht, d. h. dessen tiefen Sinn es noch nicht vollständig fasst, den es aber immer als Kind (relativ) verstehen muss, so dass Bedeutung und Verständniss mit ihm wachsen, weil das Letztere in der Seele wurzelt. Todte Begriffe treiben aber keine lebendige Sprossen. Weil nun aber für die grosse Mehrzahl der Elementarschüler das Auswendiglernen des Luth. Katechismus von keinem Nutzen ist, vielmehr ihr Gedächtniss nur mit einer Masse todten Stoffes anfüllt, der darum, da er verwandte und lebende Anschauungen und Gedanken, mit denen er sich associiren könnte, nicht vorfindet, todt bleibt; so halte ich das Lernen desselben nicht mehr für zeitgemäss.

Aber nicht nur der Inhalt allein ists, welcher den Luth. Katechismus für ungeeignet zu Gedächtnissübungen erklärt; in gleichem, wenn nicht erhöhterem Grade ist es die sprachliche Darstellung eines grossen Theils desselben, die an sich schon zur Genüge beweist, wie Luther nicht die Absicht gehabt haben kann, seine Arbeit zum Memoriren der Jugend, am wenigsten der spätern Jahrhunderte zu bestimmen; und wenn er sie gehabt hätte, dass es unpädagogisch sein würde, ihr unsere Kinder zum Opfer zu bringen. Jeder Lehrer wird mir darin beistimmen, dass es nicht gleichgültig fürs Gedächtniss ist, in welcher Ausdrucksform ihm ein Gedanke übergeben wird; ob er sich organisch zu einer kunstgerechten Periode ausgebildet, oder ob sich die einzelnen Vorstellungen bloss nach Art der Mineralienbildung an einander angehängt haben. Das Letztere ist bei vielen und gerade den längsten Erklärungen des Luth. Katechismus der Fall. Wenn es nun freilich keines Beweises bedarf, dass sich leichtgebaute Perioden, wie sie Schiller und Herder, Lessing und Göthe lieben, die keine zu grosse Gedankenmasse in einen Gliedersatz pressen, noch die Subordinationsgesetze ungewöhnlich verwickeln, oder endlich einen zu häufigen Gebrauch von sehr untergeordneteu Nebensätzen machen, leichter dem Gedächtnisse überantworten lassen, als Klopstock'sche, Jean Paul'sche und besonders Wieland'sche Perioden, die sich durch die schmuckvollsten Verwickelungen, durch Verkettungen, Verschlingungen und Aneinanderreihungen der verschiedenartigsten Sätze charakterisiren: so glaub' ich doch in meiner Behauptung nicht zu weit zu gehen, wenn ich bemerke, dass sich die schwierigsten Perioden

der zuletzt genannten Stilisten leichter lernen lassen und dem Gedächtniss treuer verbleiben, als viele der längern Stücke des Luth. Katechismus. Wenigstens erbiete ich mich, die Probe zu machen, wenn man mir ein Kind übergibt, das den Katechismus noch nie gelernt und eine Periode dazu, deren Inhalt nicht geradezu über dem ganzen Ideenkreis des Kindes liegt. Ich werde an der Tafel die Perioden zergliedern, wobei sich denn zeigen wird, wie ein Theil nothwendig in den andern greift; wie die Nebensätze um ihren Hauptsatz sich schaaren, und was jeder derselben für einen Dienst bei seinem Hauptsatze, dem Träger des Gedankens, hat. Wer will das, z. B. mit den Erklärungen des ersten Art., wo man keinen Punct findet, als am Ende; die jeder Abdruck anders interpungirt und wovon Niemand zu sagen weiss, welche Gliederung die richtige ist! Hier lässt sich für das Gedächtniss des Kindes, das durchs Auge mächtig unterstützt wird, von Seiten der Satzzeichnung keine Hülfe erwarten. Auch in logischer Hinsicht kann man dem Kinde nicht zu Hülfe kommen, indem man die Masse der aufgeführten Gegenstände in gewisse Gruppen ordnete; denn sie sind gar nicht zu ordnen, geistliche und leibliche Güter, Gattungs- und Artbegriffe liegen gesetzlos durcheinander und diese Unordnung ist von der Zeit geheiligt. Erst werden Augen und Ohren — Sinneswerkzeuge — genannt, später, neben der Vernunft, die Sinne; Kleider und Schuh sind einander nebengeordnet, obgleich die letztern in den erstern mit begriffen sind. Erst ist vom Essen und Trinken und weiter unten von der Nahrung des Leibes die Rede etc. Der Ausdruck „Weib und Kind“ beweist ferner, dass Luther Erwachsene vor sich hatte, als er schrieb. Was ich über die Stilisirung der Erklärungen zum ersten Artikel gesagt, findet mehr oder weniger auch auf die der beiden übrigen Artikel Anwendung, wenn auch hier die logische Anordnung des Stoffes weniger Schwierigkeiten fürs Gedächtniss hat. Rechnet man nun noch dazu, dass viele Erklärungen sehr verwandt sind, z. B. 1. Art. und 4. Bitte, oder 3. und 6. Bitte, worin sich Fleisch und Teufel gemeinschaftlich befinden, so wird man wohl die Schwierigkeiten begreifen, welche das Lernen dieser lutherischen Schrift für Schüler der Elementarschule * bietet. Diese werden nun noch da-

* Der Hr. Verf. versteht darunter die Elementarschule im eigentlichen Sinne (6—10 Jahre), und die Volksschule (11 — 14 Jahre). D. H.

durch erhöht, dass wir, so viel mir bekannt, noch nicht Einen Abdruck des lutherischen Katechismus besitzen, der durch eine gleichmässige, möglichst sinngemässe Interpunction, durch Angabe der richtigen Betonung und eine fürs Auge wohlthätige Anordnung des Stoffes — dem Auge etwas übersichtlich vorgeführt, ist halb gelernt — jene Uebelstände in Etwas minderte. Vielmehr sind unsere Katechismen, so zahlreich wie der Sand am Meer, ebenso verschieden in ihren Satzzeichnungen, wodurch das Lernen in einer Schule abermals erschwert wird. Ist nun wohl der Nutzen, welcher durch das Memoriren des lutherischen Katechismus erreicht wird, den Opfern, welche es kostet, angemessen? Fehlt es heut so an guten Lehrbüchern, wie zu Luthers Zeiten? Sind die Lehrer etwa heut so wenig wie damals im Stande einige Fragen zu bilden? Vermögen sie nicht nach einem zeitgemässen Lehrbuche einen angemessenen Religionsunterricht zu ertheilen? Würde Luther, wenn er heut lebte, seinen Katechismus schreiben? Würde er, wär' er Schulinspector und noch beseelt von jenem alten reformatorischen, progressiven Geiste, auch nur erlauben, dass er gelernt werde? Oder würde er nicht vielmehr, wenn er Kunde hätte von der Be- und Misshandlung seiner für damalige Zwecke und Zeitumstände heilsamen Schrift, in der Verzweiflung über seine jetzigen Anhänger sich von ihnen lossagen? Wer vermag die Zeitopfer zu berechnen, welche er seit 1529 gekostet, wer die Thränen zu zählen, die er ausgepresst hat! Wer ist im Stande uns über die seinetwegen verhängten Einsperrungen, Nachsitzungen, Knieungen, Kopfstücke, Handschmitze, Ohrfeigen und wie jenes unglückselige Heer von Strafen und Zwangsmitteln heissen mag, das eine frühere Schuldisciplin mehr als die gegenwärtige zu ihrer Verfügung hatte, Rechnung zu thun? Doch von früherer Zeit ganz abgesehen und auf die Gegenwart den Blick gerichtet, findet man, dass ihm mehr denn irgend einem andern Gegenstande Zeit und Fleiss geopfert werden muss. Nach der Zählung von 1837 hat Schlesien 1,396,760 evangelische Bewohner. Es ist anzunehmen, dass bei dem geordneten Schulbesuche jedes achte Individuum ein Schulkind ist. Wenn ich nun jedes zehnte als katechismuspflichtig betrachte, so gibt das eine Summe von 139,676 Schülern. Aber ich will nur die runde Summe von 100,000 evang. Kindern unserer Provinz sich damit beschäftigen lassen — *denn* die Anwendung auf die Million in Deutschland lässt sich ja leicht

machen — und annehmen, dass diess wöchentlich — in vielen Schulen ist das Hersagen desselben Tageslection * — nur dreimal geschehe, dass sie jedes Mal nur eine halbe Stunde auf das Lernen oder Wiederholen verwenden, so kostet es wöchentlich 150,000 Stunden Privatzeit der Schüler. Dabei gehen diese hunderttausend Kinder jährlich 156 Mal mit dem trüben Gedanken an den lutherischen Katechismus schlafen, stehen, anstatt den jungen Morgen und den ersten Blick der Sonne freundlich und freudig zu begrüssen, mit der Furcht vor dem Katechismus wieder auf und plagen sich aufs Neue. Der Vater ermahnt, die Mutter überhört; und wenn die Geplagten in die Schule kommen, so muss in den meisten Fällen der Lehrer den schmerzlichen Spruch thun: „Du kannst es nicht!“ Denn es ist dem Kinde sehr schwer die Gesetze gegen Fleischeslust und Welt, gegen das Verläumden und Lügen, gegen den Teufel und den alten Adam in die Seele zu bringen und noch dazu in der Sprache eines längst verflossenen Jahrhunderts. Aber es koste, was es wolle, sie müssen hinein. Zu jenen 150,000 Stunden kommt die Zeit, welche wöchentlich etwa 2000 evang. Elementarschulen der Provinz darauf verwenden. Und was wird durch solche enorme Opfer gewonnen? Leider nichts, als dass die Kinder, sobald sie die Schule verlassen haben, nie mehr an diess Plagebuch denken und sobald als möglich auch die im Gedächtniss niedergelegten und unverdaut gebliebenen Fragmente der Vergessenheit übergeben. Warum lernt man nun ein Buch aus der ersten Hälfte des 16. Jahrh. jetzt, nachdem wir in der Mitte des neunzehnten leben? Die lutherische Erklärung des siebenten Gebotes hat noch keinen Dieb vom Stehlen zurückgehalten. Unsere Zuchthäuser und Gefängnisse mögen es beweisen. Ja es ist mir schon vorgekommen, dass ein Kind, welches die Gebote gelernt und auch das siebente recht wohl wusste, einem Mitschüler seinen Katechismus sammt dem siebenten Gebote entwandt hat. Wen der „Baum nicht ruft in seiner Pracht“ zu erkennen, dass „ihn Gott gemacht,“ den wird der 1. Artikel sicher auch nicht zur Gotteskenntniss führen

* Luther schreibt zwar auch (V. 147.): „Ich bin ein alter Doctor der heiligen Schrift, noch muss ich zum Kinde werden und täglich des Morgens frühe bei mir selbst daher mündlich zählen die Zehngebote, den Glauben, das Vaterunser etc.;“ allein es darf angenommen werden, dass er sie ohne seine Erklärung, wovon hier allein die Rede ist, hergesagt hat.

oder darin erhalten. * Doch ich spreche ja hier gar nicht gegen diess ehrwürdige Denkmal aus der grossen Reformationsepoche als Lehrbuch in unsern Schulen, sondern nur insofern es Gegenstand der Gedächtnissübungen ist. Ich habe zu zeigen gesucht, dass das Lernen desselben in jedem Bezuge unpädagogisch ist, weil zwecklos und einen grossen Theil der Schulzeit fruchtbarer Verwendung entziehend.

Aber ich habe oben auch behauptet, dass es unprotestantisch sei. Und auch darüber will ich ein paar Worte, die Behauptung unterstützend, sagen.

Dadurch, dass die lutherische Erklärung der zehn Gebote, des Vaterunsers etc. mit dem Dekalog und dem Gebet Jesu selbst, wie mit andern biblischen Stellen auswendig gelernt wird, stellt man die Ansicht Luthers dem Bibelworte vollkommen gleich; man verleiht ihr eine Autorität, die in der protestantischen Kirche ** nur die Bibel haben darf. Ja man thut mehr. Während dem Lehrer freigestellt ist, sich die passenden Stücke und Sprüche, die er lernen lassen will, aus der Bibel auszuwählen, ist er genöthigt, den lutherischen Katechismus vollständig, Wort für Wort, selbst wenn er es nicht für gut fände, und ganz gegen den Geist des echten *** Protestantismus, dem Gedächtniss zu überantworten. Ist das Lernen dieses ehrwürdigen Documents aus dem grossen geistigen Freiheitskriege von dem pädagogischen Standpunkte aus durchaus nicht zu rechtfertigen; kann es ferner nicht durch den Mangel anderer die christlichen Glaubenswahrheiten enthaltenden Schriften geboten werden: so erscheint es als ein Zwang, der sich weder mit den Ansichten des Reformators übereinstimmend erweist, noch der Protestation der evangelischen Stände von 1529 auf dem Reichstage zu Speier gemäss ist, worin es heisst: „Die heilige Schrift sei allein die untrügliche Regel des Glaubens und Lebens der Christen; Menschensatzungen (wozu doch auch die lutherischen Katechismuserklärungen gehören) beruhten auf keinem festen Grunde."

---

* Das scheint mir einseitig. Allerdings ist Gott auch in der Natur zu schauen, aber zunächst im Menschen und im Menschenleben. D. H.

** Was ist das: protestantische Kirche, nämlich heutzutage? D. H.

*** Ist das auch noch die eben erwähnte „protestantische Kirche," in der die Bibel Autorität hat? Der Hr. Verf. verzeihe diese Querfragen; es ist nicht die Schuld irgend eines Individuums, also auch die seinige nicht, wenn einem auf einem ganz confus gewordenen Gebiete die Begriffe ein wenig durcheinander taumeln. D. H.

Dieser Zwang aber ist unevangelisch, unprotestantisch, so wie es die Gleichstellung der Lutherworte mit dem Bibelworte ist. Jetzt dominirt Luthers Katechismus in den Schulen, nicht die Bibel, weil wir nie mit dem Lernen, Ueberhören, Erklären, Wiederholen desselben fertig werden. Das war gewiss nicht Luthers Absicht, die unsers Jesu auch nicht, der zwar die Kindlein zu sich kommen liess, sie aber nicht mit dem Lernen rabbinischer Gelehrsamkeit, die sie nicht verstanden, plagte; der zwar seine Zuhörer auf die Lilien des Feldes, aber nicht auf den lutherischen Katechismus verwies, was gewiss geschehen wäre, wenn es wesentlich zum Christenthum gehörte.

Will man mir sagen, dass in dem kleinen Büchlein das ganze Christenthum enthalten sei, und dass Dinter zehn Bände Katechisation darüber geschrieben habe; so werde ich erwiedern, dass in den Sprüchen — wie in vielen andern auch — Gott sprach: „Es werde Licht, und es ward Licht," und: „Halte was du hast, dass etc." das ganze Christenthum enthalten ist, obgleich sie noch viel kürzer sind, und dass man kein „Dinter" zu sein braucht, um mehr als zwanzig Bände darüber zu schreiben.

Wie aber bereits oben erwähnt, schreib' ich ja gar nicht gegen Luthers Katechismus, als Lehrbuch, sondern als Stoff zu Gedächtnissübungen, den man auf die Potenz biblischer Autorität erhoben hat. Man gebe zunächst das Lernen desselben frei; man überlasse die Auswahl der zu lernenden Stellen dem Lehrer; dann tritt das Buch in die Kategorie unserer Gesangbücher, die auch nur menschliches Ansehen behaupten und daher von Zeit zu Zeit einer Reform unterworfen sind, obwohl sie ebenso, wie Luthers Katechismus sich auf die Bibel stützen. Es gibt so ausgezeichnete Stellen im Katechismus (z. B. die erste Bitte), dass jeder Lehrer sie wird auswendig und inwendig lernen lassen. Wie man aber auch darüber denken mag, in jedem Falle wird es erlaubt sein, dagegen zu protestiren, Menschenwort und Menschenansicht uns als etwas Bleibendes, Unantastbares für alle Zeit aufzudringen; oder Luther hatte selbst nicht das Recht, dagegen zu protestiren. Jenes verneinen, heisst diess verneinen, heisst vom Protestantismus sich los sagen.

Es ist vorauszusehen, dass sich eine Menge Stimmen für das Lernen und gegen meine hier ausgesprochene Ansicht erheben werden. Damit man mich nun nicht etwa mit lutherischen

Kraftstellen selbst darnieder zu donnern meint, bemerk' ich, dass mir dieselben sehr wohl bekannt sind. Ich weiss, dass er behauptet, „wer den Katechismus nicht könne, der soll zu den Christen nicht gerechnet, zu keinem Sacrament gelassen werden, er soll kein Kind aus der Taufe heben, man soll ihm Essen und Trinken versagen, ihn aus dem Lande jagen und zum Teufel weisen.“ * Ich weiss, dass er fordert, „man solle ihn täglich predigen (Tischr. Kap. 3.), man solle ihn immerdar treiben und von Wort zu Wort fordern (VIII. 430 b.) und dass, wer ihn einen Tag nicht von Stück zu Stück wiederhole, kalt werde.“ Aber ich weiss auch, dass alle diese und eine grosse Menge anderer Aussprüche Luthers über den Gegenstand das Gepräge ihrer Zeit tragen; dass sie ferner gar nicht, wohl verstanden, mit meiner Ansicht im Widerspruch stehen, da Luther unter „Katechismus“ nur einen kurzen Auszug aus der heiligen Schrift versteht ** und ich dieser nicht entgegen bin, sondern eben Zeit zu gewinnen suche, um den Unterricht in der Bibel und die Bekanntschaft damit vollständiger zu machen; ich weiss endlich, dass Luther nicht unser Papst und infallibel ist, um auf seine Worte schwören zu müssen. Mit den Gründen, die man für das Auswendiglernen des lutherischen Katechismus geltend machen kann, bin ich auch nicht ganz unvertraut. Wenn man sie mir aber auch in geordneter Schlachtreihe entgegenführt, so fürcht' ich nicht den morschgewordenen Piken zu erliegen.

Zusatz des Herausgebers.

Der Hr. Verf. des vorstehenden Aufsatzes hat, wie mich dünkt, mit pädagogischer Einsicht, das Unzweckmässige in der Art nachgewiesen, wie man in unsern Schulen die Katechismen gebraucht, und damit sicherlich im Namen vieler tausend Lehrer geredet. Indem er aber den lutherischen Katechismus seinem dogmatischen Inhalte nach gelten lässt, so hat er sich zwar den Vollblut-Orthodoxen gegenüber gestellt, aber doch nur die Ansicht eines Theiles der Andern ausgesprochen, nämlich derjenigen, welche supranaturalistische Religions- und rationale didaktische Begriffe haben. Nun gibt es aber auch eine sehr zahlreiche Classe (den Supranaturalisten aus Einem Stück fällt dabei Evangelium Marci, V, 9 ein: „Legion heisse ich, denn unser

* Eisleb. IV. 385 a., 426 a.; VIII. 381.

** „Der Katechismus ist der ganzen heiligen Schrift kurzer Auszug und Abschrift.“ (IV. 228 b., 387 a.)

ist viel") von Lehrern an Volks- und an höheren Schulen, welche nicht nur in pädagogisch-didaktischen, sondern auch in religiösen Dingen Rationalisten sind. Ständen diese Lehrer allein, so müssten sie in Gottes Namen sich fügen; so aber verhält es sich nicht, denn es stehen Millionen hinter ihnen. Jetzt entsteht für unsre Schulen die Frage: Wie sollen es diese Lehrer mit dem lutherischen, oder mit dem Heidelberger, oder mit sonst irgend einem Katechismus halten, der die religiöse Ueberzeugung des 16. Jahrhunderts, nicht aber unsre dermalige religiöse Ueberzeugung ausspricht? Die Religion ist ein Factum, so gut wie die Natur, und da der Mensch nun einmal das Bedürfniss hat, über die in den Kreis seiner Erfahrung fallenden Thatsachen ein Bewusstsein zu gewinnen, so thaten unsere Vorfahren sehr wohl daran, über die Religion zu einem Bewusstsein zu kommen. So wenig aber der einzelne Mensch auf seinen verschiedenen Altersstufen über denselben Gegenstand dasselbe Bewusstsein hat, so wenig hat ein ganzes Volk auf seinen verschiedenen Altersstufen über denselben Gegenstand dasselbe Bewusstsein; und wie es geschehen ist, dass das Bewusstsein über die Natur oder das Recht oder den Staat im Laufe der Jahrhunderte ein anderes geworden ist, so ist auch das religiöse Bewusstsein nichts weniger als dasselbe geblieben. So wenig nun das religiöse Bewusstsein der Reformatoren des 16. Jahrhunderts das religiöse Bewusstsein des 14. oder 4. Jahrhunderts war, so wenig ist das religiöse Bewusstsein des 19. Jahrhunderts dasjenige des Zeitalters der Reformatoren. Dass man heutzutage die Physik nicht mehr nach einem im 16. Jahrhundert geschriebenen Buche lehrt, das findet man natürlich, und gibt man zu, dass unser Bewusstsein über die Natur seitdem gewonnen hat; sollten wir nicht auch das religiöse Factum seitdem tiefer ergründet haben? Die Majorität der Gebildeten scheint diese Frage zu bejahen, während ein grosser Theil der Schulbehörden sie zu verneinen scheint. Sie glauben, durch solches Conserviren des Alten der öffentlichen Religiosität und Moral Gott weiss welch grossen Vorschub zu leisten, scheinen aber nicht zu bedenken, dass zwischen Zweck und Mittel eine Art von Verhältniss bestehen, das Mittel in der That ein Mittel sein muss. Sollte aber ein Katechismus des 16. Jahrhunderts Geist und Gemüth der heutigen Jugend mit dem Göttlichen vermitteln können? Oder sollte nicht vielmehr der in der That erschreckliche Mangel an echter Religiosität heutzutage daher kommen, weil das Mittel aufgehört hat ein Mittel zu sein? D. H.

Das Mäcken'sche Pasquill.

Meine Beurtheilung der Wurst'schen „Sprachdenklehre nach Dr. Becker's Ansichten bearbeitet" (Pädag. Revue, Februar 1842) hat heftiger gewirkt, als ich geglaubt hatte hoffen zu dürfen. Mehrere an höheren Schulen lehrende angesehene Gelehrte gaben mir entschieden ihren Beifall zu erkennen: ich hätte ihnen das Wort aus dem Munde genommen; schon längst habe man den Unfug, der seit Jahren in den Elementar- und Volksschulen mit der deutschen Sprache getrieben werde, Einhalt thun sollen; — die Pestalozzische Schule stimmte mir ebenfalls bei, und die seit Juli d. J. zu Münster erscheinenden und von Dr. Johann Hast redigirten „Rheinisch-Westphäl. Blätter für Erziehung und Volksbildung" debütirten damit, meine Argumente gegen das Buch von Hrn. Wurst in ihrem Kreise zu verbreiten. Dagegen gab es Andere, denen meine Beurtheilung ein Aergerniss und eine Thorheit war, besonders ein Theil der Volksschullehrer fand sich tief verletzt: auf allen Seiten wurde Allarm geschlagen, und das nicht nur in pädagogischen Zeitschriften, sondern sogar in politischen Zeitungen und in Volksblättern, z. B. im Rheinisch-Westphälischen Anzeiger (Augustheft Nr. 63 u. 64). Obgleich ich nun, bei verschiedenen Anlässen, meine Hochachtung nicht nur vor dem Volksschullehrerberufe, sondern auch vor dem Corps der heutigen Volksschullehrer so deutlich an den Tag gelegt und den gerechten Ansprüchen der Volksschullehrer auf eine genügendere Bildung und Stellung so entschieden das Wort geredet habe, dass ich billigerweise bei Volksschullehrern gegen den Verdacht sicher gestellt sein sollte, als meinte ich es mit der Volksschule nicht gut, oder als wollte ich in Hrn. Wurst die Bestrebungen der Volksschullehrer überhaupt lächerlich machen: *

* Auch einige Zunftgenossen scheinen das geglaubt zu haben — so schrieb mir ein bekannter Philolog, der zu der Zeit wo Hr. Wurst der Seminarabtheilung der S. Gallischen Cantonsschule vorstand, an der Gymnasialabtheilung derselben Professor war: „Ihre Vernichtung des Wurst'schen Schulmeisterdünkels habe ich mit grosser Freude gelesen." Indessen ist mir ein solcher Gedanke gänzlich fremd gewesen, ich habe nicht gegen den Dünkel Dieses oder Jenes, sondern gegen einen pädagogisch-didaktischen Missgriff geschrieben, durch den der Volksschule geschadet wird.

so kenne ich doch die menschliche Natur zu gut, um mich darüber zu formalisiren, wenn manche Volksschullehrer, nämlich diejenigen, die mehr eitel als verständig sind, mich für ein wirkliches geheimes Mitglied irgend einer Volksverdummungsgesellschaft halten,* und wenn andre, die zwar billiger, aber über den Begriff der Volksschule ebenfalls in der herrschenden Unklarheit sind, wenigstens den Kopf über mich schütteln. Eben so finde ich es natürlich, wenn Hr. Wurst auf meine Beurtheilung seiner Schrift nicht gut zu sprechen ist, und ganz und gar erscheint es in der Ordnung, wenn der Verleger der Wurst'schen Schriften, Herr Mäcken in Reutlingen, mich aus Grund der Seele verabscheut und den Hund von Recensenten, der ihm seine Waare verschimpfirt, der ihm seine Kunden abspenstig machen will, zum Henker, oder wenigstens dahin wünscht, wo der Pfeffer wächst. Was ich aber nicht in der Ordnung finde, vielmehr als ein Bubenstück bezeichnen muss, das ist, wenn Hr. Mäcken in Reutlingen, anstatt der missliebigen Kritik auf wissenschaftlichem Wege entgegen wirken zu lassen, irgend einen Lump für ein paar Kronenthaler dingt, damit derselbe einen moralischen Meuchelmord an mir begehe. Das, nicht mehr und nicht weniger, hat Hr. Mäcken durch sein Pasquill ** gethan. Der gegen mich intendirte Mord wird zum Meuchelmord, weil sich nicht nur der gedungene Schreiber des Pasquills nach Banditenart verbirgt, sondern weil auch Hr. Mäcken selbst sich verborgen hält. Er hat das Pasquill bestellt und bezahlt, er hat es gedruckt, aber er wagt nicht, es mit seiner Firma zu versehen, es selbst zu debitiren. Ein Stuttgarter Geschäftsfreund muss ihm seine Firma leihen und die Schmähschrift verbreiten, damit das Publikum über den Ursprung des Schriftchens getäuscht werde. Der Titel muss eine „Unparteiische Erwiederung" versprechen, damit das Publikum leichter in die

---

* So z. B. schliesst der (anonyme) Verf. des oben erwähnten Artikels im Westphälischen Anzeiger, obgleich er selber sagt: „Tausende von praktischen Lehrern sind zwar auch der Meinung, es sei nicht zweckmässig, Kinder von 7—8 Jahren in der Weise mit der Sprachlehre zu beschäftigen, wie es *Wurst* will," mit den Versen: „Tumb machen lassen wir uns nit; Wir merken, dass wir's werden sollen." — Unnöthige Furcht.

** „Unparteiische Erwiederung auf die Recension der R. J. Wurst'schen Sprachdenklehre im Februarhefte des Jahrganges 1842 der pädagogischen Revue von Dr. *Mager*, Educationsrath und Professor an der Cantonsschule in Aarau. Ein Beitrag zur Charakteristik des litterarischen Sanscülottismus der Gegenwart." (Stuttgart, bei Weise und Stoppani. 1842. — 48 S. gr. 12.)

Falle gehe. Denn was ist es anders als eine Falle, ein Betrug, wenn eine Antikritik versprochen und eine Schmähschrift voll Schmutz und Verleumdung gegeben wird?

Es ist nicht das erstemal, dass ich vor dem Publikum in ungeziemender Weise angegriffen werde. Da ich jünger war, achtete ich nicht darauf. Als Schiller, ärgerlich über einen unanständigen Angriff, einst zu Göthe sagte: Jetzt werde ich aber auch dem Volke nicht mehr antworten, bis es von mir drucken lässt, ich hätte silberne Löffel eingesteckt, erwiederte der: „Auch dann nicht.“ Eben so sagt Jean Jacques irgendwo: „Un bon livre est la meilleure reponse à des injures imprimées. Goethe ist eine grosse Autorität, Rousseau auch; ein junger Mensch, der sich etwas zutraut, macht solche Maximen gern zu den seinigen. Ganz verrechnet habe ich mich nun dabei nicht, denn weder haben die gedruckten Angriffe meiner Feinde mir bis jetzt auch nur Einen Freund oder Gönner geraubt, noch haben sie meine Wirksamkeit gehemmt — eher befördert, und ich glaube gar, meinen Verlegern wäre es gar nicht unvortheilhaft, wenn alle Vierteljahre so ein recht saftiges Libell gegen mich erschiene. Indess habe ich doch die Erfahrung gemacht, dass wenigstens ein Theil des Publikums das Schweigen auf Angriffe missversteht. Und wenn auch ein öffentlicher Charakter, der sich eines auf ein würdiges Ziel gerichteten redlichen Strebens bewusst ist, über die Zukunft ganz beruhigt, wenn er auch versichert sein darf, dass sich auf die Dauer über ihn ein Endurtheil feststellt, das durch abgeschmackte oder auch verleumderische Angriffe nicht verfälscht werden kann: so ist doch nicht abzusehen, warum man erst von der Zukunft sein Recht hoffen, warum es sich nicht gelegentlich auf dem Flecke selbst nehmen soll. Wer öffentlicher Lehrer ist, hat überdiess Rücksicht auf seine Schüler zu nehmen, die ja in unserer Zeit mehr lesen als ihre Classiker. Ziehen wir also in Gottes Namen Handschuhe an und nehmen das Mäcken'sche Pasquill vor.

Zuvörderst muss ich die Leser mit dem Ehrenmanne bekannt machen, der dem Hrn. Mäcken die „Unparteiische Erwiederung“ verfasst hat. Wie tief der Unglückliche auch heruntergekommen ist, so hat ihn doch ein Rest von Scham gehindert, sich als Verfasser zu nennen. Vielleicht ist's Furcht gewesen, vielleicht hat Hr. Mäcken aus richtiger Berechnung den Namen auf dem Titel nicht geben wollen; was indess auch der Grund sei, auch von mir mag der Name ungenannt bleiben.

Der Ungenannte nun ist ein verunglückter Student der Theologie, der vor ungefähr zehn Jahren zu Tübingen im Stift war und relegirt wurde. Es muss schon damals weit mit ihm gekommen sein, da er keinen andern Ausweg wusste, als nach Strasburg zu gehen und sich dort für die Fremdenlegion anwerben zu lassen. Er blieb drei Jahre in Algier und hielt sich dann eine Zeitlang in der Schweiz auf, überall seltsame Erinnerungen hinterlassend. 1838 erhielt er bei einer Stuttgarter Zeitung Beschäftigung, bodenloser Leichtsinn brachte ihn aber nach wenigen Monaten schon wieder in die Nothwendigkeit, „durchbrennen“ zu müssen. Er wandte sich wieder nach Strasburg, diessmal nicht allein, denn er verleitete zwei Zöglinge der Stuttgarter polytechnischen Schule ihn zu begleiten. Der Vater setzte augenblicklich nach, und da er die jungen Leute in Strasburg noch fand, so konnte er es schon verschmerzen, dass ihre mitgenommenen Effecten bereits „verkeilt“ waren. Der Entführer war verschwunden, tauchte aber bald darauf wieder auf, und zwar als Missionär in Lyon und anderwärts Betstunden haltend, dann in der Schule der Genfer Separatisten (Methodisten, momiers) Unterricht gebend. Begreiflicherweise merkten die Pietisten bald, wess Geistes Kind der neue Mitbruder war; derselbe kehrt also wieder nach Württemberg zurück, hält sich zuerst in Reutlingen, dann in Esslingen auf, kann sich aber nicht halten und macht sich wieder auf den Weg nach Strasburg (1840). Nun aber nimmt sich die Polizei seiner an, man schickt ihn nach Stuttgart zurück, hier wird er ausgewiesen, und nachdem er einige Wochen bei seiner Familie in der Nähe von Tübingen gelebt, geht er nach Frankfurt und wird dort Stadtsoldat. Nach einigen Monaten indess kommt er in halber Montur wieder in Württemberg an; diesen Sommer hielt er sich in der Nähe von Reutlingen auf.

Ich befand mich just im Bade zu Cannstadt, als die „Unparteiische Erwiederung“ in Reutlingen fertig wurde und in Stuttgart ankam. Da ich bald erfuhr, wer Hrn. Mäcken seine Feder geliehen, so zog ich Nachrichten über den Schreiber ein, und da theilte mir ein Stuttgarter Bekannter, ein Studiengenosse des Betreffenden, das Berichtete mit, dessen Richtigkeit von mehreren andern glaubwürdigen Männern bestätigt wurde. Ich habe das Gehörte in der mildesten Form wiedergegeben, ohnediess ist jeder Leser Psycholog genug, um sich zu sagen, was für einen Charakter dieses Schicksal bedingt, welches Bild in dem Rahmen

steckt. Es ist grässlich, dass ein Mann, der eine liberale Bildung genossen hat, der jetzt glücklich und von seinen Mitbürgern geehrt leben und nützlich wirken könnte, es ist grässlich, dass der dahin gebracht ist, um einen Sündenlohn von ein paar Kronenthalern im Dienste eines solchen Mäcen Pasquille schreiben zu müssen.

Ein Pasquill nenne ich die „Unparteiische Erwiederung," weil Schimpfwörter und Verleumdungen ihre Substanz sind; was sich als Antikritik darstellt, ist theilweise Missverständniss und Verdrehung, theils blosser Widerspruch, das Ganze armselig.

Ich gehe über das Geschimpfte schnell hinweg. Es wird mir litterarischer Sanscülottismus, verruchteste Heimtücke, Bosheit, Charakterlosigkeit, Stupidität, bêtise u. s. w. zugeschrieben; ich werde Don Quixote, Ritter von der traurigen Gestalt, fader Egoist, preussischer Strauchritter (ich schreibe nie anonym) u. s. w. genannt. Hoffentlich hat, wie sonst die sächsischen Advocaten für jedes in ihren Processschriften angebrachte Citat zwei Ggr. berechnen durften, der Pasquillant von seinem Mäcen für jedes angebrachte Schimpfwort ein kleines Extradouceur bekommen.

Der Verleumdungen sind auf den 48 Seiten so viele, dass ich sie classificiren muss. Charakteristisch ist die Weise, wie der Pasquillant auf die meisten dieser Verleumdungen kommt. Ein Beispiel mag es vorläufig zeigen.

In meiner Recension findet sich die Stelle: „die Wurst'sche Sprachdenklehre, in der Volksschule gebraucht, macht den Eindruck auf mich, als wolle man die Volksschüler mit Schnaps nähren. Nicht bloss gegen Branntweinschenken, auch gegen den Debit von Abstractionen in den Volksschulen thun uns Mässigkeitsvereine noth." Schnaps — das bringt den Pasquillanten (dem überdiess die Sache nahe liegt) auf eine „Idee;" dieser „Idee" associirt sich die „Idee" Trunkenbold. Ein solcher ist (wie Pasquillant aus Erfahrung weiss) verachtet: flugs macht er mich dazu: ich „weiss am besten von Schnaps und Fusel zu reden" (S. 6), „der viele Schnaps, von dem der Hr. Educationsrath spricht, hat auf die logischen Kategorien in seinem Gehirn, und auf sein Gedächtniss, wenigstens in den Stunden, die er seiner antiwurst'schen Recension widmete, zerrüttend eingewirkt." (S. 47.)

Da es nun wirklich manchmal vorkommt, dass Gelehrte Trin-

ker sind, so will ich für alle Fälle hier bemerken, dass ich in meinem ganzen Leben noch nicht betrunken gewesen bin.

Die Verleumdungen der ersten Classe treffen mich als Autor.

Ich hatte in meiner Recension (letzte Seite) gesagt, dass Mr. Richon die in seiner Grammaire befindlichen Beispielsätze grossentheils der Bescherelle'schen grammaire nationale entnommen habe.

Der Pasquillant hat schwerlich je die grammaire nationale noch mein französisches Sprachbuch gesehen. Aber was thut das? Er hat von Hrn. Mäcken den Befehl, mich anzugreifen, und da er als Anonymus von seinen Worten keine Rechenschaft abzulegen braucht, so lügt er ins Gelag hinein. Die Stelle in meiner Recension bringt ihn wieder auf eine „Idee," und so schreibt er S. 42: „Hr. M. hat in seinem Französischen Sprachbuche die meisten Mustersätze aus der grammaire nationale abgeschrieben;" S. 34 fügt er dem Titel meines Buches bei: „Das Meiste eine Copie aus der grammaire nationale."

Ich will dem Pasquillanten eine Gelegenheit zu einem ehrlichen Verdienste geben.

Er führe — etwa auf dem Raume eines Druckbogens — den Beweis für seine Behauptung; glaubt er diesen Beweis geführt zu haben, so sende er seine Arbeit an einen achtbaren Kenner des Französischen nach Stuttgart; ich werde auch meinerseits einen achtbaren Experten stellen; beide vergleichen nach Anleitung seiner Arbeit die gramm. nationale mit meinem Buche, und wenn sie erklären, dass der Beweis geliefert, dass die gr. nat. bei meinem Buche auch nur im Geringsten benutzt ist, so verpflichte ich mich hiermit, nicht nur den Nachweis in die Pädag. Revue aufzunehmen, sondern der Verleger der Revue soll ausser dem Honorar für jenen Artikel dem Verfasser auf meine Rechnung 100 Gulden auszahlen.

Ein zweites Stückchen.

In meiner Recension nenne ich auch die Methode, die Hr. Wurst' in seiner Sprachdenklehre befolgt, unzweckmässig und fahre dann fort:

„Das ist aber zu arg," höre ich hier einen Leser mir einwerfen. „Sie haben selber ein französisches Sprachbuch geschrieben, welches wenigstens darin mit der Sprachdenklehre übereinstimmt, dass es den, freilich anders organisirten, grammatischen Stoff in Capitelchen theilt, die sämmtlich aus A, B und C

bestehen, d. h. sie haben zuerst Beispielsätze, dann Theorie, endlich Praxis.“

Man begreift, dass der Einwurf, den ich mir da mache, nur eine rhetorische Figur ist, eine höfliche Weise, weniger aufmerksame Leser auf die specifische Differenz aufmerksam zu machen. Mein Buch und das Wurst'sche gleichen sich in zwei Stücken: einmal tritt dort wie hier in jeder Uebung Ein Moment hervor, dann hat dort wie hier jede Lection drei Stadien: Anschauung eines gegebenen Factums, Erörterung desselben, praktische Uebung. Beide Grundsätze sind weder meine noch Hrn. Wurst's Erfindung,* von ihnen handelt es sich also nicht. Unzweckmässig nannte ich Hrn. Wurst's Methode, weil er in jedem ersten Stadium seiner Lectionen, anstatt die der Anschauung des Schülers darzubietenden Thatsachen in zusammenhängenden und gehaltvollen Lesestücken irgend eines Lesebuches aufzuweisen, unzusammenhängende (dabei obendrein ganz gehaltlose, selbstgemachte) einzelne Sätze gibt, was beim Elementarunterricht in einer fremden Sprache zulässig, beim Unterricht in der Muttersprache aber nichts weniger als absurd ist. — Wie sich in Hinsicht auf Anordnung und Folge des grammatischen Stoffes mein Verfahren von dem Wurst'schen unterscheidet, will ich gelegentlich an einer ebenfalls bei Mäcken erschienenen „Begleitschrift zu Wurst's Handbuch der Sprachdenklehre: Prakt. Unterricht in der franz. Sprache nach Wurst's Ideen von J. D. Steinmetz“ zeigen.

Wäre ich nun nicht gewiss, dass der Pasquillant mein franz. Sprachbuch nie im Hause gehabt, es also auch mit der Wurst'schen Sprachdenklehre nie verglichen hat, so würde ich das, was so wieder eine Verleumdung ist, für einen Irrthum halten.

---

* *Diesterweg* im Wegweiser (zweite Aufl. I. S. 264): „Seitdem Pestalozzi auf die Elemente der Unterrichtsstoffe mehr und mehr aufmerksam gemacht hat, haben die Pädagogen angefangen, die einzelnen Unterrichtsstoffe zu zerlegen und stufenweise anzuordnen, so dass in jeder Uebung Ein Moment hervortritt, um desswillen die Uebung gemacht wird, und dass jede folgende wieder ein neues Moment enthält mit Beibehaltung und fernerer Einübung der vorhergehenden. Alle neueren Lehrgänge, die sich den Beifall des Lehrerpublikums erworben, befolgen mit mehr oder minder Vollständigkeit diese Vorschrift.“ — Und S. 132—135: „Unterrichte anschaulich.“ (Der rechte Lehrer) „beginnt überall mit einer Thatsache, einem Beispiel, nie mit einer Regel, einem Princip. Regeln sind Abstractionen aus Beispielen u. s. w. — Solcher Stellen liessen sich Hunderte seit Rousseau und Pestalozzi anführen.

Er sagt nämlich, nachdem er eine Stelle von mir citirt (S. 36): „Nun aber hat Hr. Wurst ganz dieselbe Methode befolgt und in seiner Sprachdenklehre ein Buch für den deutschen Unterricht geliefert, von welchem Mager's Buch, wie aus der Uebersicht seiner Anordnung erhellt, nur als eine dem Französischen angepasste Copie * erscheint."

Ein drittes Stückchen.

Im Anfange der Recension erkläre ich, über das Grammatische in der Sprachdenklehre hinweggehen zu wollen. Der Grund liegt auf offener Hand: der grammatische Inhalt in dem Buche gehört Hrn. Wurst nicht, sondern Becker. Hätte Hr. Wurst einiges grammatische Neue oder Eigene gegeben, so musste ich es besprechen; indem er aber alles Grammatische aus einem wohlbekannten Buche nimmt, so hatte ich mich nicht darauf einzulassen, weil nur das, was die Sprachdenklehre zum Schulbuch macht, zu beurtheilen war. Ich würde eben so verfahren sein, wenn Hr. W. anstatt Becker zu Grunde zu legen, eine andere bekannte Grammatik zu seiner Quelle gemacht hätte. Dabei bemerke ich dann, dass eine so offene Anerkennung der eigenen Unmündigkeit und Unselbständigkeit die Kritik fast entwaffne, wenn sie etwa Lust bekommen sollte nachzusehen, ob der Bearbeiter sein Original auch wohl überall verstanden habe, ob nicht auch hier das „traditori, traduttori" sich bewähre, und ich verhehle nicht, dass es um Hrn. Wurst's Kenntniss der Grammatik allerdings misslich steht, dass er namentlich von der positiven deutschen Grammatik nicht das Geringste versteht, ** wozu ich

* Welcher Maler, der ein Bild copiren will, wird die Copie eines Schülers copiren, wenn er das Original (hier *Becker's* Schriften) im Hause hat? Uebrigens arbeite ich gern nach der Natur, freilich mit sorgfältiger Berücksichtigung der Werke der Meister, zu denen allerdings Becker gehört.

** Es hat dieser unumwundene Ausdruck Hrn. Wurst durchaus nicht *persönlich* treffen sollen; mit vielleicht ganz wenigen Ausnahmen (ich kenne nur Eine) verstehen sämmtliche deutsche Volksschullehrer, auch die, welche „Sprachlehren," „Lehrgänge," „Leitfäden" u. dgl. haben drucken lassen, nicht das Geringste von dem, was den Namen deutsche Grammatik verdient. Ich mache ihnen keinen Vorwurf daraus, denn es ist ihnen bei ihrem dermaligen Bildungsgange in der Regel so wenig möglich, deutsche Grammatik als chinesische Sprache zu lernen, und die Lehrer sollten sich durch das ungenirte Aussprechen dieser Thatsache eben so wenig verletzt fühlen, als sich Jemand, der gut riecht, schmeckt, hört, sieht, verdaut und schläft, auch die Glieder seines Leibes benennen und unterscheiden kann, darum schon für einen Kenner der Physiologie hält.

ein paar charakteristische Belege beibrachte, die mir concludent schienen. Was thut der Pasquillant? Er folgt wieder der Ideen-

Dass ein Theil der Volksschullehrer Becker's Ausf. Grammatik, vielleicht gar den Organism gelesen, macht die Sache nicht besser. So wenig Jemand nur aus Büchern die Natur studiren kann, so wenig kann man nur aus sprachwissenschaftlichen Werken die Sprache studiren, und um die Grammatik Einer Sprache wissenschaftlich zu fassen, muss man neben der Muttersprache wenigstens zwei fremde Sprachen lernen, eine fremde Sprache genügt nicht. Den Volksschullehrern, wie sie dermalen noch sind, geht diese Kenntniss in der Regel ab; in den meisten Fällen fehlt auch noch Anderes, was sich einstellen wird, wenn der Weg zu den Seminarien einmal durch vollständige sechsclassige höhere Bürgerschulen gehen wird. Wagt sich dermalen ein Volksschullehrer an das Studium der Ausführlichen Grammatik oder des Organism von Becker (oder an ähnliche Schriften), so unternimmt er Etwas, was über seine Kräfte geht. Da grammatische Formen nur dadurch begriffen werden können, dass man ihre Genesis und Function in verschiedenen Sprachen, so wie in verschiedenen Zeiten derselben Sprache betrachtet, so kann der Volksschullehrer von vorn herein dem Grammatiker nicht folgen; denn da er die Belege nicht versteht, da ihm die Anschauungen fehlen, welche dem Denken des Grammatikers zur Grundlage dienen, so versteht er theils die begrifflichen Feststellungen desselben gar nicht, theils missversteht er sie, und das Wenige, was er sich aneignen kann, muss er blindgläubig annehmen, da er den Grammatiker nicht controliren, nicht Kritik üben kann. Hr. Wurst, der sicherlich mehr Fleiss auf das Studium der Becker'schen Werke verwandt hat, als den meisten Volksschullehrern zugemuthet werden kann, spricht das Gefühl dieses Zustandes aus, wenn er einerseits sagt, dass ihm Becker's System als ausgemachte Wahrheit gilt, und er andererseits erzählt, er habe gesucht, so tief in den Geist der B'schen Sprachwerke einzudringen, als es seine beschränkten Hülfskenntnisse erlaubt hätten. Man kann also sagen, dass das eigentlich Grammatische in Becker's (oder in jedes andern Sprachforschers) untersuchenden Werken dem Verständnisse der allermeisten Volksschullehrer durchaus unzugänglich ist; was sie sich anzueignen vermögen (und was z. B. Hr. Wurst sich angeeignet hat), das ist das logische Gerüst und Gerippe; diese leinenen Fäden im Zucker-Candis halten sie für den Kern. Man könnte über eine solche Selbsttäuschung lächeln (man ärgert sich auch bei Gelegenheit darüber, wie ich mich denn als Examinator von Pro-Gymnasial- und Realschullehrern manchmal geärgert habe, wenn sie, um Grammatik gefragt, immer nur Logik — Subject, Prädicat, Attribut, Wirklichkeit, Möglichkeit, Nothwendigkeit u. s. w. — antworteten), wenn es nicht besser wäre, die Leute über sich selbst aufzuklären. Diese Aufklärung, hier ist sie. Die strebsamen Volksschullehrer, wenn sie nach Becker's und ähnlichen Schriften greifen, haben eigentlich ein logisches Bedürfniss, kein sprachwissenschaftliches, sie wollen hinter den Organismus, nicht der Sprache, sondern des Denkens kommen. Diese Sehnsucht, ein Bewusstsein über die Natur des Geistes zu gewinnen, ist nun bei den Lehrern eine ganz vortreffliche Sache und aller

Association, bringt wieder eine sog. „Returkutsche:“ S. 10 u. 11 gibt er zu verstehen, ich sei „ohne klare Einsicht in die Natur des Becker'schen Standpunktes, und klatsche nur darum, weil Andre auch klatschen“ u. s. w. Ich citire die Stelle bloss, weil sich auch hier wieder die merkwürdige Methode des Pasquillanten zeigt; was die Idioten von meinen Kenntnissen halten, ist natürlich sehr gleichgültig.

Die Verleumdungen der zweiten Classe betreffen meine ökonomischen Umstände, die — natürlich — mit dem Unterricht

---

Ehren werth; sie kann aber direct befriedigt werden, der Umweg durch eine gelehrte Grammatik ist ganz unnöthig. Freilich steht dieses Verlangen nach Kenntniss der Logik mit den sprachlichen Bestrebungen der Volksschullehrer in Verbindung und sie möchten die sprachlichen Thatsachen, wie sie dieselben kennen — d. h. empirisch — in einer gewissen logischen Ordnung besitzen, sie möchten Kategorien haben, denen sie die Thatsachen subsumiren könnten. Auch dieses Streben ist höchst lobenswerth, wenn nur nicht gemeint wird, man müsse Alles das, was man so eben selbst gelernt hat, auch an die Volksschule bringen, wie es Hr. Wurst thut, und die, welche nach seinem Buche oder nach ähnlichen Büchern unterrichten. Um nun dieses logische Bedürfniss zu befriedigen, ist Hrn. Wurst's Buch manchen Lehrern sehr zu empfehlen; mein (für untere und mittlere Classen höherer Lehranstalten bestimmtes) Deutsches Sprachbuch leistet begabteren Volksschullehrern vielleicht noch bessere Dienste. Nur muss man, wenn man ein solches Buch verstanden hat, nicht glauben, man verstehe nun deutsche Grammatik — man hat nur eine logische Grundlage, auf der, unter günstigen Umständen, das Studium des Positiven beginnen kann. Jedenfalls aber sollte der Volksschullehrer, als gebildeter Mann, diese Logik der Sprache im Kopfe haben. Nur muss er zwischen dem, was er wissen, und dem, was er lehren muss, sorgfältig unterscheiden, ganz wie der gelehrte Gymnasiallehrer, der selbst in den oberen Classen das Meiste von dem, was er weiss, zurückhalten muss. Jeder muss einen bedeutenden Wissensüberschuss haben, um das, was er lehrt, nicht falsch zu lehren.

Vielleicht sind die Gefördertsten unter den Volksschullehrern mit dem hier Gesagten zu versöhnen; Viele werden es zurückstossen. Irre ich nicht, so sind diess einerseits die Dummen, andererseits die Eitlen. Letztere sind eine wahre Pest, sie ruiniren ihre Schulen ganz auf dieselbe Weise wie früher mancher kleine Fürst sein Ländchen, indem auch er sein Versailles, seine Armee, sein corps diplomatique haben wollte. Der eitle Schulmeister will ein Stück Gelehrter sein, er will wissenschaftlichen Unterricht geben. Bei Mechanik, Physik, Naturgeschichte, Geschichte u. s. w. kann er nun diesen Versuch nicht machen, nur die Sprache bleibt übrig und so versucht man es an dieser, und der eitle Lehrer wirft sich auf die Grammatik. Hat er nun sich die Becker'sche Terminologie mehr oder minder zu eigen gemacht, so hat er eine wissenschaftliche Bildung.“ *Curtmann*, (Schule und Leben, S. 57) erzählt darüber gute Anekdoten.

in der deutschen Sprache ganz genau zusammenhängen. Auch hier hat sich der Pasquillant wieder von der Ideenassociation leiten lassen.

Hr. Wurst reproducirt, um nur diess Eine anzuführen, die von Becker gemachte Eintheilung der Wortarten in Begriffs- und Formwörter. Sieben- bis achtjährige Elementarschüler, und wenn nicht diese, so doch ganz gewiss zehn- bis vierzehnjährige Knaben und Mädchen in der Volksschule sollen also diesen Unterschied fassen, sie sollen (§. 43.) verstehen und lernen: „Die Formwörter drücken nicht Begriffe aus, sondern bezeichnen nur die verschiedenen Beziehungen der Begriffe."

Nun frage ich Jeden, der nicht der Becker'schen Grammatik ein specielles Studium gewidmet hat, ich frage wissenschaftlich gebildete Männer: Mathematiker, Naturforscher, Juristen, Theologen, ja Philologen, ich frage Hermann, Lobeck, Böckh, Orelli: Können Sie mir nicht sagen, was Formwörter sind, die nur Beziehungen der Begriffe, nicht aber selbst Begriffe ausdrücken sollen? — Sie werden antworten: Nein, Formwörter, das kennen und verstehen wir nicht.

Nun gut, wenn die Alten es nicht verstehen, vielleicht können die Jungen Bescheid geben.

Ich habe den Versuch gemacht. Ich kenne eine von vierzehn- bis achtzehnjährigen jungen Leuten besuchte Realschule, deren deutscher Lehrer, wie Hr. Wurst, den gedruckt vorliegenden Versuch gemacht hat, der Becker'schen Schulgrammatik eine leichtere Fassung zu geben, und der einen improbus labor daran setzt, die logischen Bestimmungen und Eintheilungen, welche Becker in seiner deutschen Grammatik aufgestellt hat, in die Köpfe der Schüler zu bringen. — Ich habe Umfrage gehalten, die Namen sind ihnen bekannt, über die Sache wissen sie keine Auskunft zu geben und begehren dieser Wissenschaft auch gar nicht. Natürlich haben diese Schüler keine Ahnung davon, dass die ihnen vorgetragene Theorie von den Begriffs- und den Formwörtern unrichtig * und darum nicht zu begreifen ist, sie halten

---

* Ich glaube diess in meinem Artikel über die grammatischen Kategorien (Pädag. Revue, Bd. III: S. 321—371) überwiegend nachgewiesen zu haben. Schon früher hatte *Hofmeister* Einwendungen gemacht, und *Diesterweg* sagt im Wegweiser (2. Aufl. I. 440), nachdem er Becker's Werke unentbehrlich genannt: „Wir wollen damit nicht sagen, dass alle Untersuchungen, denen B. seinen Scharfsinn gewidmet hat, dadurch zu

sie bloss für ganz absonderlich schwer und schicken sich darein, so hohe Dinge nicht fassen, noch weniger behalten zu können. — Wie mag es nun erst den Volksschullehrern bei den §§. der Sprachdenklehre gehen!

Setzen wir indess, jede Masche des logischen Netzes, in welchem die Becker'sche Grammatik die Sprache festzuhalten gedenkt, sei unzerreissbar; setzen wir, die von Becker geschehene Dissection des Sprachleibes sei überall gelungen: müssen denn wirklich Volksschüler diese ganze subtile Anatomie lernen? Hr. Wurst will es, wie seine Sprachdenklehre beweist; ich halte dafür, dass es vollkommen hinreicht, wenn den Volksschülern die allerhauptsächlichsten Denk- und Wesensbestimmungen, solche, die nicht nur der Sprache, sondern allem Seienden angehören, bekannt werden. Sie lassen sich auf ein Octavblatt schreiben. Für subtilere Distinctionen und Divisionen hat der Volksverstand nicht hinlänglich geübte Organe: il prend les choses en bloc.

Dieses nun drücke ich in der Recension durch ein Gleichniss aus: „Kisten und Kasten, hübsch numerirt und mit Etiketten versehen, sind ein werthvoller Besitz für den, der die Mittel hat sie zu füllen; wenn ich aber Jemanden, der voraussichtlich nie zu Reichthümern, sondern im günstigsten Falle zu einem kleinen Besitze gelangen wird, der ihn leidlich nährt, eine Anzahl von Geldkoffern und schön liniirte Bücher schenke, so wird der Mann nichts Eiligeres zu thun haben, als den ganzen, für ihn unnützen Plunder baldmöglichst an einen solchen zu verkaufen, der ihn gebrauchen kann." — Leider haben die Volksschüler nicht einmal dieses Mittel; wenn sie die Schule verlassen, so vergessen sie die unnütze Weisheit ihres Lehrers.

Wie mich, weil in der Recension das Wort „Schnaps" (auch in einem Gleichnisse) vorkam, der Pasquillant oben zu einem Trinker machte, so macht er mich hier, ganz nach derselben Methode, zu einem „Walter von Habenichts, der am besten von leeren Kisten und Kasten zu sprechen weiss."

Ganz so an einer andern Stelle. Anstatt die Sprachgesetze in zusammenhängenden sinn- und gehaltvollen Lesestücken anschauen zu lassen, nimmt Hr. W. einzelne Sätze, meist selbst-

einem endlichen Abschlusse gekommen seien, vielmehr glauben wir zu wissen, dass nicht bloss die Lehre von den Formwörtern, sondern auch die wichtigste von allen, die von den Beziehungsverhältnissen, von Neuem untersucht werden muss."

gemachte und in der Regel so plattes, inhalt- und gedankenloses Zeug, dass es ein Elend ist, jedenfalls können junge Gemüther aus einem so armseligen Gedankensurrogat keine Nahrung ziehen, sich nicht ihre bessere Substanz bereiten. Da ich mich nun gern so concret als möglich ausdrücke, so gebrauchte ich, um dieses Unwesen zu charakterisiren, wieder ein Bild. „Es gibt irgendwo ein barbarisches Volk, das, wenn es an Nahrung Mangel leidet, eine Art Thonerde frisst. Die Schüler, denen man Hrn. Wurst's Schriften in die Hände gibt, scheinen mir in ähnlicher Lage zu sein, sie werden behandelt als wäre eine intellectuelle Hungersnoth über uns hereingebrochen.“ Damit hat der Pasquillant wieder eine „Idee,“ S. 34 ist er „geneigt zu glauben, es habe sich ein Individuum aus dem barbarischen Volke, das, wenn es an Nahrung Mangel leidet, eine Art Thonerde frisst, dieser dürftigen Kost überdrüssig nach Stuttgart und von da (wie und warum will ich nicht sagen) nach Aarau verirrt, um sich auf Kosten leichtgläubiger Verleger und Leser ein schmackhafteres Brod durch leichtfertiges Zusammenschmieren sehr geschmackloser Bücher und Recensionen zu verdienen.“

Hätte sich ein sonst anständiger Mann, in einem Anfalle von Wuth, hinreissen lassen, eine so niederträchtige Insinuation gegen mich ausgehen zu lassen, wie sie in der Parenthese vorliegt, so wäre die Sache sehr einfach: wir explicirten uns irgendwo auf einer Grenze. Was aber gegen einen Menschen anfangen, der ehrlos ist? Ich könnte die Justiz gegen den Unglücklichen in Bewegung setzen, aber wozu? Ist er doch nur ein armer Lump, der von seinem Reutlinger Mäcen gedungen worden ist, mich nach besten Kräften zu verläumden, und das thut er nun. Der eigentliche Schuldige wäre dem Gesetze nicht erreichbar: Mäcken würde den Schreiber nennen, und der arme Schelm ist schon elend genug. Die Schande schützt ihn vor der Strafe.

So bleibt mir denn Nichts übrig, als auch über diese Verläumdung ein Wort zu sagen. Ich thue es weniger für mich, als aus esprit de corps. Jahrhunderte lang haben in Deutschland (und auch anderwärts) diejenigen Schriftsteller, die nicht zugleich ein Amt bekleideten oder von ihren Renten leben konnten, in gedrückten Verhältnissen gelebt; noch in der Weimarischen Litteraturperiode bewarben sich berühmte Schriftsteller an allen Höfen um Pensionen. Die Zeiten haben sich, Gott sei Dank, geändert, da aber manchmal die Wirkung die Ursache überdauert,

man auch noch von Zeit zu Zeit auf unsern Bühnen den armen Poeten gibt; so hat sich bei Vielen die Tradition erhalten, ein Schriftsteller sei eigentlich ein armer Teufel. Obgleich ich nun für meine Person neben meiner Stelle in der Litteratur zugleich eine Stelle an einer Schule habe, so fühle ich mich doch so sehr als Schriftsteller, dass ich keinen Irrthum aufkommen lassen möchte, der jene Tradition bestärken könnte. Der reinen, d. h. von der Litteratur lebenden Schriftsteller gibt es nun dermalen zwei Classen: die Einen machen was der Buchhändler bei ihnen bestellt: Uebersetzungen, Compilationen u. s. w.; die Andern machen was sie wollen und der Buchhändler druckt es. Ist nun der blosse litterarische Mechaniker geübt, dabei fleissig und zuverlässig, frei von ungeregelten Leidenschaften, so ist die ökonomische Lage schon eines solchen gar nicht übel, und ich kenne in Leipzig und Stuttgart Leute, die gar nichts anders thun, als Leihbibliothekenromane übersetzen und dabei bequem jährlich ihre tausend Thaler verdienen. Schriftsteller, die auf eigenen Füssen stehen, befinden sich natürlich in aller Hinsicht in einer besseren Lage, und wenn auch nicht gerade Jeder, wie der Redacteur der Europa auf das Ameublement seiner Wohnung zehn- bis zwölftausend Gulden verwenden kann oder mag, so ist es doch gewiss, dass Wissenschaft und Talent, mit Arbeitsamkeit im Bunde, sich heutzutage in der Litteratur vielleicht noch um einige Procente höher verwerthen als in den meisten Branchen des Staatsdienstes — freilich bezahlt das Publikum invaliden Autoren keine Pension; das hat die „Republik der Wissenschaften“ mit andern Republiken gemein. Ich für meine Person wenigstens habe in der Zeit, wo ich nicht Staatsdiener, sondern reiner Autor war, in keinem Jahre unter zweitausend Gulden verdient, und als ich im vorigen Herbste, weil ich zur Weiterführung meiner didaktischen Untersuchungen wieder ein Lehramt brauchte, meine jetzige Stelle annahm, da bot mir der Verleger der Revue ein monatliches Fixum von hundert Gulden, wenn ich in Stuttgart bleiben wollte, und gleichzeitig trug mir das Comité der damals vorbereiteten Rheinischen Zeitung die Hauptredacteurstelle mit tausend Thalern Gehalt und fünf Procent Tantième an. Ich nahm die weniger einträgliche Professur — weil ich, wie gesagt, wieder eine Gelegenheit zu neuen didaktischen Erfahrungen gewinnen wollte. Es geht uns „armen Gelehrten“ also nicht ganz so übel, wie da und dort geglaubt wird; — was

den Pasquillanten betrifft, so hat der nur die Unverschämtheit gehabt anzunehmen, ich stecke in seinen Schuhen.

In den Verläumdungen der dritten Classe wird meine Gesinnung angegriffen. Hier ändert der Pasquillant seine Methode: es ist nicht mehr die blosse Ideenassociation, die ihm den Stoff zu seinen Verläumdungen gibt; es ist die Interpretation.

Zuvörderst erklärt er meine Recension aus Neid gegen Hrn. Wurst? „Muss nicht — heisst es S. 8 — ein Educationsrath, welcher Sprachbücher herausgibt, die Niemand gebraucht und nur selten Einer kauft, einen gerechten Aerger empfinden, wenn das Sprachbuch eines simpeln Schulmeisters in kürzester Frist drei Auflagen und zwölf Abdrücke derselben Auflage erlebt, ja sogar, wie jener neidisch bemerkt, stereotypirt wird? Muss er, wenn er etwa seinem französischen einen deutschen Krebs nachzuschicken gedenkt — „Ein deutsches Elementarwerk soll nächstens erscheinen," hat M. S. 136 seiner Bürgerschule gesagt. Ist es erschienen? ist es bald fertig? oder findet sich kein Verleger? —, nicht vorher sein Möglichstes thun, um den Credit seines Rivals zu zerstören?"

So weit meine Erinnerung reicht, habe ich nie auch nur die leiseste Regung des Neides in mir empfunden. Und warum sollte ich Hrn. Wurst beneiden? Einmal erkenne ich ihn nicht für meinen Rival. Wer Hrn. Wurst's Lehrbücher gebraucht, dem sind die meinigen mit sieben Siegeln verschlossen. Dann finde ich es in der Ordnung, dass Volksschulbücher, also auch die Wurst'schen Schriften, mehr gekauft werden als Lehrbücher, die nur für Gymnasien und höh. Bürgerschulen bestimmt sind, sintemal es z. B. im preussischen Staate, um nur diesen zu nennen, c. 23,500 Elementar- und Volksschulen, aber nur c. 250 Gymnasien und höh. Bürgerschulen gibt, und auf eine ganze Volksschule noch nicht E i n Gymnasiast kommt. Uebrigens sind meine Verleger mit dem Erfolge meiner Schulbücher zufrieden, und so kann es Hr. Mäcken in Reutlingen auch sein, um so eher als ich ihm nie ein Buch zum Verlag angeboten habe.

Ferner soll meine unangenehme Recension in einer persönlichen Verstimmung gegen Hrn. Wurst ihren Grund haben, weil ich diesen bei Gründung der Pädag. Revue vergeblich um Beiträge für dieselbe angegangen. „Fühlt man Verachtung gegen die Arroganz des Mannes, so fühlt man auf anderer Seite Mitleiden mit seiner Geistesschwäche. Paule, du rasest! möchte

man dem Hrn. Educationsrath zurufen. Denn wer sonst, als ein Rasender, wird wohl den tollen Versuch machen, auf solche Art vor aller Welt einen Mann herabzusetzen, der noch die Briefe* in Händen hat, worin er von seinem Recensenten höflichst eingeladen wurde, ihm Beiträge für seine Zeitschrift zu liefern?“ So S. 6, ähnlich S. 7 und S. 47 noch einmal emphatisch: „Es wird nicht überflüssig sein, Solche, die ihn nicht kennen, vor einem Manne zu warnen, welcher mit dem Versuche anfängt, pädagogische Notabilitäten in sein Interesse zu ziehen, und wenn sie ihm nicht erlauben ihre Namen auf den Schandpfahl seiner Revue zu kleben; damit aufhört, dass er sie mit seinem Geifer beschmutzt und im Kothe herumzieht.“

Gut gebrüllt, Löwe. Dem Passus verspreche ich den meisten Erfolg, und ich erlebe es noch, dass er mehr als einmal gegen mich citirt wird. Zur Theilnahme an der Revue sind die Lehrer-Collegien fast aller deutschen Gymnasien und höh. Bürger(Real)-schulen zu seiner Zeit eingeladen worden;** von mehr als einem dieser Herren hat die Revue Bücher oder Programme angezeigt, über die nichts Günstiges zu sagen war. Wer sich jetzt oder in Zukunft irgendwie durch die Revue verletzt fühlt, der darf sich nur für eine „Notabilität“ halten und er hat alsbald ein prachtvolles Argument gegen mich. — Pour revenir à nos moutons, so wird es wohl richtig sein, dass der Prospect der Revue nebst einem gedruckten Briefe, worin um Beiträge ersucht wurde, auch an Hrn. Wurst gesandt worden ist; hätte nun Hr. Wurst Beiträge zu liefern versprochen und gelegentlich etwas Passendes geschickt, so würde mir das angenehm gewesen sein, obschon, wie jeder Mitarbeiter der Revue weiss, mit der Mitarbeiterschaft keine Assecuranz gegen kritischen Hagelschlag verbunden ist; — Hr. Wurst hat keine Beiträge versprochen, und so hat die Pädag. Revue schon den Versuch machen müssen, ohne Hrn. Wurst zu bestehen.***

---

* Soll wohl heissen: den (gedruckten) Brief.

** Freilich wird manches Exemplar des Circulars, weil es auf dem Buchhändlerwege verbreitet wurde, verloren gegangen sein.

*** Ich thue Hrn. Wurst nicht den Schimpf an zu glauben, er habe an dem Pasquill geholfen; da aber der Pasquillant der an Hrn. Wurst ergangenen Einladung erwähnt, so steht zu vermuthen, dass der letztere, wenn auch nicht mit dem Schreiber des Pasquills, so doch mit Hrn. Mäcken über die „Erwiederung“ correspondirt, von dem Schriftchen gewusst hat. Hat nun Hr. Wurst die Schmähschrift vor dem Drucke nicht gelesen, so war das höchst unklug von ihm; hat er sie aber gekannt, so mag ich seinen

Endlich dichtet mir das Pasquill Inconsequenz an; es macht zu dem Ende auf zwei Umstände aufmerksam.

Erstlich soll ich selbst in meiner Schrift: „Die deutsche Bürgerschule," die Sprachdenklehre empfohlen haben. Da heisst es nun S. 133.: „Für den elementarischen Muttersprachunterricht der beiden ersten Jahre (nämlich der höh. Bürgerschule) hat man nun die Wahl, ob man den Schülern ausser einem deutschen Lesebuche eine kleine Grammatik, etwa die Sprachdenklehre von Wurst, in die Hände und mit Hülfe dieser beiden Bücher den Unterricht geben, oder etwas versuchen will, was ich vorschlage." Hätte der Pasquillant das Blatt umgewendet, so fand er gleich auf S. 134 einen Hauptfehler des Wurst'schen Buches bezeichnet, indem es dort heisst: „Ein andrer Vortheil, den man dadurch erreicht, dass man dem Muttersprachunterricht eine Sammlung classisch geschriebener und inhaltsvoller Aufsätze zu Grunde legt, ist der, dass die Schüler sich nicht mit leerem Stroh, wie „Feuchter Lehmen ist weich. Mein Buch ist neu. Dieser Griffel ist spitzig" (Wurst, S. 26) zu beschäftigen haben."

Man sieht, auch mit der Inconsequenz ist es nichts, ich dachte Ende 1839 über die Sprachdenklehre wie Anfang 1842, da ich sie recensirte. Wer sich die Mühe geben will, meinen Ende 1837 für die zweite Auflage von Diesterweg's Wegweiser geschriebenen Artikel: „Ueber den Unterricht in fremden Sprachen," zu vergleichen, der wird dort, ohne dass jedoch Wurst genannt ist, dieselbe Ausstellung finden. Und wer noch weiter zurückgehen will, der schlage nur meine Recension der ersten Auflage des Wegweisers von Diesterweg in der Preuss. Volksschulzeitung (1835, No. 30—45.) nach, * und er wird die Entdeckung machen,

Fehler gar nicht qualificiren. Im ersten Falle hätte er unmittelbar nach dem Erscheinen einer solchen Vertheidigung seiner Sache in einer offenen Erklärung das Pasquill desavouiren müssen. Wenn ihn nicht sein Rechtsgefühl dazu trieb, so musste er es aus Klugheit thun, denn solche Freunde, wie er sie in dem Pasquill gefunden hat, muss man wie Ungeziefer abschütteln. Eine derbe Antikritik war Hrn. Wurst oder einem seiner Meinungsgenossen erlaubt, da ja auch ich ohne Umstände meine Meinung sage, wie wir denn nicht da sind um Artigkeiten, sondern um die Wahrheit zu sagen; aber ein Pasquill? — Injurier n'est pas répondre.

* Preuss. Volksschulzeitung, 1835, No. 34, S. 266 ff.: „Lassen wir jetzt die säcularisirte Grammatik der Zeiten vor Grimm und Becker beiseite liegen, so ist vorläufig klar, dass die Behandlung des Sprachunterrichts einmal von der neuen Gestaltung der Wissenschaft, dann aber und zu meist von dem zeitlichen Zustande der Methodik abhangen musste. Ich habe

dass ich schon damals den didaktischen Standpunkt, auf dem Hr. Wurst mit der heutigen Majorität der Elementardidaktiker

---

oben der Fortschritte dieser mit gebührendem Lobe gedacht, allerdings aber auch nicht verhehlen mögen, dass das Interesse für die Methode nicht selten andre Interessen beeinträchtigt und mitunter eine wahre Methodomanie den realen Zwecken des Unterrichts Nachtheil gebracht hat. Dann aber machte die vielfach bearbeitete Methodik auch an ihrem Theile grössere und raschere Fortschritte als mehrere der Wissenschaften, auf welche man sie anwandte. Es ist nun allerdings eine positive Weiterbildung der Wissenschaften von den Schullehrern für gewöhnlich nicht zu erwarten, und wenn der Stoff, den sie bedurften, noch nicht gehörig wissenschaftlich durchgearbeitet war, als sie sich desselben für ihre unterrichtlichen Zwecke und Bedürfnisse bemächtigten, so kann das wohl bedauert werden, aber nicht Gegenstand des Vorwurfs sein. Verhielte sich indess die Sache, so wie sie hier dargestellt worden, und es wird wohl so sein, so liesse sich aus diesem Umstande fast a priori auf mancherlei Unvollkommenheiten und Unzweckmässigkeiten in den für den Sprach- (und andern) Unterricht erschienenen Schulbüchern schliessen, und in der That wird diese Vermuthung durch die Erfahrung gerechtfertigt. Denn allerdings zeigen eines Theils mehrere Verfasser unterrichtlicher Sprachschriften — sonst gar achtbare und unterrichtete Männer, an denen nicht bloss der gute Wille zu loben — mehr Kenntniss der Methodik als der Sprache; dann aber wird fast von allen zeitgenössischen elementar-didaktischen Autoren ein zu grosser Werth gelegt auf eine gewisse Art, Reihe und Folge von Uebungen, wie sie nun einmal von den gegenwärtig geltenden Axiomen und Theoremen der Methodik vorgeschrieben werden, und somit ist selbst da, wo die praktische Kenntniss der Sprache in den Vordergrund gestellt ist — ich erinnere nur an Krause und Scholz —, diese Praxis doch nur eine andre Art von Theorie: über die lebende Sprache wird nach wie vor das eiserne Netz der dazu oft genug unrichtigen Begriffsschemata geworfen, und wie plausibel die Sache auch anfänglich aussieht: man ist aus der Charybdis des Formenlernens doch nur in die Scylla des Syntaktisirens gefallen. Die früheren Sprachlehrer trugen Cellen, Adern, Tracheen, Rinde, Splint, Holz, Mark, Kelch, Blumenblätter, Staubgefässe u. s. w. zusammen, schoben diese Dinge an- und ineinander und nannten ihr Compositum Baum oder anders; das hat aufgehört; heutzutage bringt man Wurzel, Stamm, Blätter, Blüthe, Frucht, und will daraus das lebendige Gewächs construiren, und das muss auch aufhören.... Um das Gleichniss zu verlassen, so ist die Sprache ebenso wenig ein Aggregat von Sätzen als sie ein Aggregat von Wörtern ist, und hat man eingesehen, dass die Function der Wortarten erst im Satze begriffen werden kann, so sollte man nun auch einsehen, dass der Satz selber nur in der Rede sein eigentliches Leben und seine wahrhafte Bedeutung erhält."

Ich denke, dieses Fragment genügt; der Aufsatz, dem es entnommen, reicht bis S. 292. Manches darin möchte ich jetzt, nach mehr als sieben Jahren, freilich nicht mehr unterschreiben.

steht, hinter mir hatte, schon damals im Besitze derjenigen Principien des Muttersprachunterrichtes war, die ich erst sieben Jahre später in einem Lehrbuche zu realisiren die Zeit gefunden habe. Ich constatire dieses Factum bei diesem Anlasse, nicht weil ich es für ein so Grosses halte, Etwas gesehen zu haben, was Jedem vor der Nase liegt; auch nicht, weil ich zu verstehen geben möchte, als wären die HH. Provincial-Schulrath Dr. Otto Schulz (Brandenb. Schulblatt 1837, I. 33.) und das Schul-Collegium der Provinz Brandenburg (Verfügung vom 13. Juli 1838), Director Dr. Diesterweg (Wegweiser, zweite Aufl. I, 357), Professor Hieke (der deutsche Unterricht, S. 206 ff.) u. m. A., welche seitdem Aehnliches geäussert, bei mir in die Schule gegangen, da ich recht gut weiss, dass derselbe Gedanke gleichzeitig in mehreren Köpfen keimen kann und vom *post hoc* nicht auf *propter hoc* geschlossen werden darf; — aber es hat auch der Hr. Seminarlehrer Kellner in Heiligenstadt das „grammatische Formenwesen in sehr empfohlenen Lehrbüchern neuerer Zeit" nicht billigen können, auch er hat eingesehen, dass „der alte Unfug mit Silben- und Wortstecherei" als Unfug „mit Sätzchenbildung nach gegebenen Leisten unter der Aegide dieses oder jenes berühmten Namens" wiederkehrt, und da hat er denn einen übrigens für Volksschullehrer gewiss vielfach lehrreichen „Praktischen Lehrgang für den gesammten deutschen Unterricht" (Erf., 1837—1840) drucken lassen, in welchem „die Spracherscheinungen aus zusammenhängenden Aufsätzen, nicht aber an einzelnen Sätzen entwickelt werden sollen." Das ist nun sehr löblich; dass er aber in der Vorrede des 1839 erschienenen dritten Theiles sagt: „Angenehm ist es mir zu sehen, dass Dr. Mager in Diesterwegs Wegweiser (1838) mit mir die Ansicht ausspricht" u. s. w., das kam mir, wie ich es las, etwas seltsam vor, und da ich jetzt in der Vorrede zur zweiten Auflage des ersten Theiles wieder lese, wie er seiner methodologischen Einleitung noch insofern einen besondern Werth beilege, als dieselbe, 1836 geschrieben, einer der ersten Aufsätze gewesen sei, welcher in so umfassender Weise den bisherigen Missgriffen entgegengetreten sei, worauf es dann weiter heisst: „Mein Vorschlag, die Spracherscheinungen an gutgeschriebenen Musterstücken zu entwickeln, ist keinesweges schon früher in dieser allerdings eigenthümlichen Weise gemacht worden:" so muss ich Hrn. Kellner allerdings die triviale Wahrheit zu Gemüthe führen, dass das Jahr 1835

dem Jahre 1836 vorausgegangen ist. Ob er mit mir der Meinung geworden ist, weiss ich nicht, dass ich aber 1835 nicht mit ihm einer Meinung sein konnte, die er erst 1836 aufschrieb und 1837 drucken liess, ist klar. Diess beiläufig.

Vielleicht wird nun Mancher fragen, warum ich die 1836 erschienene Sprachdenklehre, da ich schon damals ihre Gebrechen erkannt, erst 1842 recensirt habe.

Ich will's nur ehrlich sagen, ich freute mich gar sehr über die Erscheinung des Buches und trug nach Kräften zu seiner Verbreitung bei. Noch jetzt empfehle ich es einer gewissen Classe von deutschen Lehrern angelegentlich, und mehr als fünfzig Franzosen, Engländer und Italiener, die mich seit sechs Jahren besucht, sind durch mich mit dem Buche bekannt und von mir ermuntert worden, etwas Aehnliches für die Schulen ihres Vaterlandes zu schreiben. Um diese scheinbare Inconsequenz zu erklären, muss ich den Leser bitten, sich seine Naturgeschichte ein wenig ins Gedächtniss zurückzurufen. Das Krokodil ist bekanntlich ein abscheuliches Thier, den Kindern in Aegypten eben so schrecklich wie den unsrigen die Grammatik nach Donat oder Adelung. Zum Glücke gibt es nun eine andre Eidechsen-Gattung, die Warn-Eidechsen (monitor. Cuvier.), welche zwar an und für sich betrachtet auch nicht sonderlich liebenswürdig sein mögen, aber das Gute haben, dass sie ihren Vetter, das Krokodil, bekriegen* und durch ihr lautes Geschrei den Menschen vor dem Ungethüm warnen. Einen ähnlichen Dienst erwartete ich von der Sprachdenklehre — Hr. Seminardirector Diesterweg, mit dem ich 1836 und 1837 manchen lieben langen Abend über Unterricht gesprochen, wird sich noch erinnern. Jetzt, nach sechs Jahren, scheint es mir, als sei die alte Grammatik und der in ihrem Sinne gegebene Declinations- und Conjugations-Unterricht aus den besseren Schulen vertrieben, und als wäre es nun Zeit, auf die Mängel auch der rationalistischen Grammatik und des in den letzten Jahren aufgekommenen Muttersprachunterrichts aufmerksam zu machen, und zu einem neuen Fortschritte den Grund zu legen. Dass ich der Kritik des letzteren die Sprachdenklehre und nicht ein ihr ähnliches Buch zu Grunde legte — es gibt deren bereits eine grosse Zahl, — darin sollte man eher ein Compliment für Hrn. Wurst als ein Zeichen von Geringschätzung

* Die Warneidechsen zerstören nämlich viele Krokodileier.

sehen. In grammatischer Hinsicht ist sein Buch der erste durchgreifende und verbreitetste Versuch, Beckers Logik der Sprache den Volksschullehrern und ihren Schülern zugänglich zu machen; in methodischer Hinsicht ist es die consequente Ausbildung und Spitze der auf den Grundlagen der mehr oder weniger verstandenen Pestalozzischen Didaktik von Krause, Wander, Scholz, Rossel u. A. in ihren Sprachbüchern eingeschlagenen Richtung: meine Kritik bekämpfte nicht ein Buch, noch weniger eine Person, sondern eine Sache, die in Hrn. Wurst einen ihrer Repräsentanten hat; sogar in dem, was in Hrn. Wursts Buche individuell scheint (z. B. die Gehaltlosigkeit der Beispielsätze, der Missgriff, die Volksschule mit den unteren Gymnasial- und Realschulclassen zu confundiren), hat er zahlreiche Genossen, so dass ich auch in dieser Beziehung die Sprachdenklehre als Typus einer ganzen Gattung von Büchern betrachten und behandeln durfte. Meine Recension ist mit Einem Worte ein Manifest der (dermalen) neuesten Ansicht von Sprache und Sprachunterricht gegen die neuere Ansicht.

Wie weit ich überhaupt davon entfernt bin, gegen den Verfasser der Sprachdenklehre die geringste Abneigung zu haben, geht aus der Hrn. Wurst betreffenden Stelle meiner „Deutschen Bürgerschule“ (S. 104 n.) hervor, welche das Pasquill (S. 6.) höchst ungeschickt als den zweiten Beweis für meine Inconsequenz gegen mich anführt. Nachdem dort gesagt ist: „Die württembergischen Realschulen werden erst dann ihren Zweck erfüllen können, wenn man eingesehen haben wird, dass der Weg nach Tübingen nicht über Esslingen geht,“ * heisst es in einer Anmerkung: „Ausnahmsweise muss es den Behörden allerdings gestattet sein, hervorragende Talente hervorzuziehen. So möchte Hr. Wurst, der, nachdem er in St. Gallen mit grossem Erfolge das Seminar dirigirt, jetzt wieder Schullehrer in Ellwangen ist, passender an einer Realschule zu beschäftigen sein.“ Wenn das Pasquill nicht recht begreifen kann, wie ich „an einem Orte, wo es gar nicht einmal hingehörte, dieses fast übertriebene Lob des Hrn. Wurst wie an den Haaren herbeiziehen“ mochte, so begreift es wahrscheinlich Hr. Wurst selber, wenn ich hier verrathe, dass ich gewiss war, die „Bürgerschule“ werde von Hrn. Minister Schlayer gelesen werden, und dass dieselbe Ministerial-

* In Esslingen ist das evang. Volksschullehrerseminar, in Tübingen befindet sich, als ein Annex der Universität, das Reallehrerseminar.

Anfragen u. s. w. an den K. Studienrath u. a. m. veranlasst hat. Uebrigens halte ich noch jetzt das damalige Lob nicht für übertrieben, d. h. bei den heutigen Bildungsverhältnissen der Volksschul- und der württembergischen Reallehrer. In zwanzig Jahren gilt hoffentlich ein anderer Maassstab.

Damit das Pasquill indess doch einigermassen das Ansehen, wenn auch nicht einer „Unparteiischen Erwiederung," so doch einer Erwiederung gewinne, bringt es einen Haufen Widerspruch, Missverständniss und Albernheit vor, der für Widerlegung gelten soll. Der Schreiber des Pasquills war hier allerdings in einer schwierigen Lage. Er ist von Hause aus gar nicht ohne Geist und Talent, und wie sehr beides auch bei seiner Lebensweise gelitten haben mag, so ist ihm noch immer genug davon übrig geblieben, um gegen die Sprachdenklehre vollständig meiner Meinung zu sein.* Nun weiss ich nicht, ob ihm die Materialien zu dem Antikritischen in dem Pasquill durch Hrn. Mäcken geliefert worden sind, oder ob er dieses Antikritische im Sinne seines Patrons selbst verfasst hat. Begreiflicherweise war es ihm leichter, gegen seine Ueberzeugung zu schimpfen und zu verleumden als gegen seine Ueberzeugung zu raisonniren, und so erklärt sich die Unredlichkeit und Armseligkeit auch dieser Partie leicht. Ich führe nur ein Beispiel an. Die Stelle, worin solche Sätze, wie sie die Sprachdenklehre gibt, leeres Stroh genannt und überhaupt statt zusammenhangloser Sätzchen für den Muttersprachunterricht gehaltvolle Aufsätze gefordert werden (weil ja diese eben so gut als abgerissene Sätze verstanden werden und man aus Aufsätzen ja Sätze herausheben und einzeln betrachten kann), ist bereits oben citirt. Das Pasquill führt die Stelle S. 40 an und lässt auch das unmittelbar Folgende nicht aus; „Leeres Stroh nenne ich solche und ähnliche Sätze nur, wenn sie dem Schüler in einer Sprache vorgelegt werden, die er von Hause aus ver-

* So sandte er mir, während ich diesen Sommer in Cannstadt badete, einen Artikel für die Revue und schrieb dazu: „Die württembergischen Schulmeister werden nachgerade zu albern, als dass man ihnen nicht zuweilen eine Schlappe geben sollte, und eine solche Züchtigung dürfte in Ihrer Revue, die doch einmal das einzige Organ ist, das sich des guten Geschmackes in pädagogischen Dingen annimmt, wohl am Orte sein." Ich musste die Aufnahme jenes Artikels ablehnen, weil den allermeisten Lesern der Revue der Aufsatz, gegen den er gerichtet war, nicht bekannt sein konnte. Dass von demselben Manne zu derselben Zeit ein Pasquill gegen mich unter der Presse war, davon ahnte ich damals nichts.

sieht, denn wo es sich um eine fremde Sprache handelt, sind solche Sätze höchst inhaltsvoll und im Anfange durchaus zulässig.“ Das Warum liegt auf offener Hand, und der Pasquillant ist nicht so albern, den Unterschied nicht einzusehen: er stellt sich aber so albern und fragt gelassen: „Die verspotteten Sätze sind in einer fremden Sprache höchst inhaltsvoll, warum nicht auch in der Deutschen? Es gibt also doch etwas dabei zu denken und zu lernen.“ Ich gestehe, dass ich diesen Zug seiner Kühnheit wegen bewundere; impertinenter ist mit dem Publikum nie umgesprungen worden.

Der Pasquillant hat seine Antikritik richtig gewürdigt, indem er es für nöthig gehalten hat, seinen Gegenbemerkungen durch Schimpfwörter und Verleumdungen mehr Gewicht zu geben. Aber auch damit glaubt er seiner Sache noch nicht sicher zu sein, er bringt auch Autoritäten gegen mich bei. Auch über einige von diesen etliche Worte.

Dr. Becker hat Hrn. Wurst das Zeugniss gegeben, dass er ihn besser verstanden und glücklicher popularisirt habe als irgend einer seiner Vorgänger. Wir wissen, wie weit dieses Verständniss gehen kann, lassen das aber auf sich beruhen, und wollen uns auch das zweite als richtig gefallen lassen. Aber was folgt daraus für die Brauchbarkeit der Sprachdenklehre in der Volksschule? Ich weiss aus Beckers eigenem Munde, dass er nur Sprachforscher sein will und nicht im Geringsten Anspruch darauf macht, über die Unterrichtsweise etwas bestimmen zu können; ganz fern steht ihm die Volksschule. Auch Diesterweg (Wegw. I. 356) sagt: „Becker versteht sich auf den wissenschaftlichen, dogmatischen oder constructiven Unterricht besser als auf den elementarischen, oder vielmehr, er versteht sich nur auf jenen.“

Mit Dr. Diesterweg, den der Pasquillant nach Becker gegen mich aufmarschiren lässt, verhält es sich anders; der ist Schulmann mit Leib und Seele und hat in Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten ein competentes Urtheil. Um nun meinerseits nicht in den Fehler des Pasquills zu verfallen, das S. 5. eine lobende Aeusserung D's über die Sprachdenklehre anführt, dagegen die Einwendungen und Bedenken desselben verschweigt, will ich, bevor ich einige dieser Einwendungen hier zusammenstelle, zum Voraus bemerken, dass Diesterweg, wie ich aus einem eben heute, da ich diess schreibe, angekommenen Briefe vom 3. Nov. ersehe, mir nicht in allen Stücken gegen Hrn. Wurst

Recht gibt. „Nach meinem Bedünken — schreibt er — haben Sie Wurst zu Viel gethan. Ich bin damals erstaunt und begriff nicht, wie Sie Alles an der Sprachdenklehre verwerfen mochten. Gegen die grammatische Einseitigkeit des W. haben Sie Recht. Aber Sie müssen das erst durchkämpfen. Man wird Ihnen nichts schenken; das ist deutsche Art und Unart. Aber eine solche Fege thut den .... Noth“ u. s. w.

Hier also einige Stellen von Diesterweg, sämmtlich aus dem ersten Bande des Wegweisers für Lehrer (1838).

S. 266. „Durch die Bemerkungen erfahrener Schulmänner .... bin ich auf die Nothwendigkeit, in Volksschulen den Sprachunterricht an das Lesen anzuschliessen, noch recht aufmerksam gemacht worden. Früher erkannte ich nur die Möglichkeit, relative Zweckmässigkeit dieses Verfahrens.“

S. 347: „Nach unserem Ermessen gehört keine eigentliche Sprachlehre in die Hände der (Volks)schüler.“

S. 355: „Mit unbedingter Anerkennung haben wir Wurst's Sprachdenklehre und die Anleitung dazu aufgenommen, empfehlen sie unbedingt zu weiterem Studium, bedingt aber ihren Gebrauch. Nach unserem Ermessen gehören sie in höhere Bürgerschulen wie in Gymnasien, und hier wird man sie fernerhin kaum entbehren können, * aber in die Elementarschulen gehören sie nicht.“ (D. nennt hier Elementarschule, was ich Elementar- und Volksschule nenne).

S. 356. „Das Zweite ist: Wurst nicht in Elementarschulen.“ (Vgl. die eben gemachte Bemerkung.) Er gibt zu viel; er legt

* Jetzt, wo Andere die Becker'sche Grammatik popularisirt haben, ist das wohl nicht mehr ganz richtig, wenn man auch annehmen wollte, in allen höheren Schulen müsse Grammatik nach dem reinen Becker'schen System gelehrt werden. Wenn aber diess nicht nöthig ist, so entsteht die Frage, ob nicht ein deutsches Sprachbuch, das wie z. B. das meinige, 1. nicht nur Anfänge der Grammatik, sondern auch der Onomatik und der Technik gibt, 2. auf fremde Sprachen überall Rücksicht nimmt, 3. an einem Sprachbuch wenigstens vor der Hand Einer fremden Sprache einen Begleiter und 4. an einem passenden Lesebuche eine Unterlage hat, das dann 5. mehrere wesentliche Irrthümer Becker's nicht lehrt und 6. überall, wo die heutige Sprache nur durch die ältere Sprache zu verstehen ist, aus der älteren Sprache die erklärenden Belege beibringt — es entsteht die Frage, sage ich, ob nicht ein solches Buch den höheren Anstalten, namentlich aber den Gymnasien, nützlicher ist etc. — Freilich hat auch mein Buch Fehler und Mängel, und ich möchte in der bevorstehenden dritten Auflage des Wegw. Diesterwegs Urtheil darüber hören.

ein Fundament, auf dem in diesen Schulen nicht weiter gebaut wird; er lehrt systematisch.

„In der Elementar(Volks)schule muss man .... auf jedes grammatische Lehrgebäude verzichten. Nur in höhere Schulen gehört eine Uebersicht der Grammatik. Wenn ein Elementarschüler (d. h. Volksschüler) Schriften, welche in seinem Lebenskreise liegen, versteht, mit Sicherheit fremde Gedanken auffasst und seine eigenen, wenn auch nur nach sicherer Leitung des Gefühls, richtig darstellt: so ist an ihm das Wesentlichste der Sprachbildung geleistet. Geleistet kann und soll dieses aber werden ohne das System der Grammatik. Vielmehr kann der ganze Sprachunterricht an das Lesebuch * und an die übrigen Bücher, welche der Elementarschüler in Händen hat, angeschlossen werden.... Eines systematischen Sprachunterrichts kann der Elementarschüler füglich entbehren. Man sehe sich auch nur in den Elementarschulen (verstehe überall Volksschulen) nach den Früchten eines solchen um, und man wird davon zurückkommen. Hr. Wurst ist allerdings entgegengesetzter Ansicht u. s. w.“

Ich denke des Abschreibens ist genug.

Noch einen Andern gibt es, den der Pasquillant ebenfalls

---

* Ich mache hier eine Anmerkung für Diesterweg, die ich seiner Erwägung unterstelle. Etwas tiefer auf S. 357 heisst es: „Dann aber muss des Lesebuchs Inhalt sprachlich geordnet sein. Sonst entbehrt der Unterricht aller Einheit; der gewöhnliche Lehrer schifft auf dem Sprachmeer nach allen Weltgegenden zugleich, und das Resultat ist ein Chaos in dem Kopfe des Schülers.“ Die neulich in Württemberg gestellte Preisaufgabe eines Lesebuchs geht von derselben Ansicht aus.

Ich halte dieselbe nicht für richtig. Allerdings entstünde dasselbe Chaos, um dessen willen ich die Hamilton-Jacototsche Methode fremde Sprachen zu lehren verwerfe, wenn der Lehrer die Lesestücke vollständig grammatisch analysiren wollte. So meine ich es aber beim deutschen Unterrichte nicht. Der Lehrer hat die Ordnung der grammatischen Begriffe, die er durch Abstractionen vom Gelesenen in seinen Schülern erzeugen will, im Kopfe, sonst in einem Leitfaden, meinetwegen in Hrn. Wurst's Sprachdenklehre. (Natürlich dürfte er nur die Hauptbegriffe an die Schüler bringen wollen, Wurst gibt viel zu viel.) Gesetzt er wollte nun in der Lection x das Genus der Substantive, in Lection y die Tempora, in Lection z das Adjectiv u. s. w. behandeln, warum sollte er das nicht fast an jedem Aufsatze können? Er hebt nur das heraus, was gerade in dieser Stunde grammatisch zu besprechen ist. Vielleicht gewinne ich noch einmal Zeit, das praktisch in einem Buche zu zeigen.

und zwar mit Vorliebe als Autorität gegen mich anführt, und zwar so, dass derselbe immer schon vor langen Jahren gesagt haben soll, was ich jetzt sage: diess ist der „Schullehrer des neunzehnten Jahrhunderts.“ Ich will nun herzlich gern glauben, dass der Gelehrte, welcher unter diesem Titel schreibt, sein grosses Verdienst als pädagogischer Schriftsteller hat, und ich habe vielleicht Unrecht gehabt, mit seinen Schriften bis auf die heutige Stunde unbekannt geblieben zu sein. Der Grund ist einfach dieser; vor drei oder vier Jahren sah ich einmal in einem Buchladen ein ungefähr in Hamiltonscher Weise bearbeitetes lateinisches Buch von ihm, ich glaube, es war ein Gesang der Aeneis. Ich bin mit den Hamiltonianern ein- für allemal fertig und war es schon damals, und so versäumte ich, die andern Arbeiten des „Schullehrers“ kennen zu lernen. Erst vor einigen Tagen habe ich wirkliche Bekanntschaft mit einem Werke des „Schullehrers“* gemacht, es sind diess die „Schulirrthümer.“ (Hamburg 1843.) Auch daraus einige Stellen, zunächst aus dem S. 153 — 164 über meine „Deutsche Bürgerschule“ Gesagten.

S. 153. „Der Verf. von dem „„Brief an eine Dame über die Hegel'sche Philosophie““ (Berlin 1837) ist als Pädagog eine sehr merkwürdige Erscheinung, weil er, meines Wissens, der erste ist, der uns den Einfluss dieser Philosophie auf Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft im Einzelnen zeigt; und eine erfreuliche Erscheinung, weil er in Darlegung desselben eine Neuheit, Kraft und Klarheit beweist, welche Hegel's Schule eigen und zur Ausfegung des alten Sauerteiges unentbehrlich ist. Um so wichtiger war mir diese Mittheilung, als sie gerade mit meiner Bearbeitung des nämlichen Gegenstandes in diesem Hefte zusammentraf. Der Staatsmann, der den Hrn. Dr. Mager über die Bürgerschule zu schreiben veranlasste, hat also den rechten Mann gewählt und eben dadurch sich ein grosses Verdienst um die Schule... erworben u. s. w.“

S. 156. „Wer seine Ansichten so vermittelt, darf sicher auf die Zustimmung des ganzen Zeitalters rechnen. Das Ergebniss stimmt ganz mit Schull. 2. Bd. S. 1 — 42 überein, ohne dass übrigens eine Spur unserer Bekanntschaft im ganzen Buche zu finden wäre. In der Anlegung der

* Ich nenne Hrn. Dr. K. so, weil ich kein Recht zu haben glaube, seinen Namen hierher zu setzen, da er sich selbst auf dem Titel seiner Schriften nicht nennt.

Bürgerschule, der mein gegenwärtiges Heft gewidmet ist, ist Dr. Mager nicht ohne Einfluss auf mich gewesen."

S. 158. „Was der Verf. über Geschichte und Mathematik und Behandlung der übrigen Lehrfächer sagt, das ist so gelehrt, so methodisch, dass kein Leser seinem Gedankenstrom widerstehen kann, und ich zweifle nicht, ob er gleich in höheren Regionen sich hält, dass er in Beziehung auf die Volksschulen mit dem Schullehrer u. s. w."

Von Aeusserungen des „Schullehrers," in so weit sie mich betreffen, genügen die vorstehenden, um nachzuweisen, dass der Pasquillant auch hier nicht glücklich im Citiren gewesen ist.

In Bezug auf den Sprachunterricht führe ich nur folgende Stellen an:

S. 97. „Becker's Schulgrammatik gab zu bedeutenden unglaublichen Missgriffen Anlass; ein Lehrer, der kaum Seinesgleichen hat, Wurst, legte es seinen Sprachdenkübungen in der Volksschule zu Grund. Das Buch ist ein Meisterstück in seiner Art; aber ausserdem, dass ich die Sprachlehre in der Volksschule auf blosse Uebungen und höchstens auf Bruchstücke beschränke u. s. w."

S. 100. „Die Eintheilung der Beziehungen der Begriffe aufeinander u. s. w. ist köstlich. Aber wer fühlt nicht, dass die Auffassung dieser Beziehungen eine Geisteskraft voraussetzt, die bei Knaben nur selten gefunden wird? In der Volksschule, glaub' ich, gar nicht; selbst für die Bürgerschule, die erst geschaffen werden soll, musste ich auf Vereinfachung denken; ist sie vollkommen, so mag vom 14 — 16jährigen Jüngling dieses System ergründet werden."

So sieht es um die Autoritäten aus, die für Hrn. Wurst citirt werden, die ihm „als schlagfertige Macht zur Seite stehen." Wie würde es erst stehen, wenn ich nun auch Autoritäten herbeirufen wollte, nämlich Autoritäten gegen die Sprachdenklehre? In Curtmann's gekrönter Preisschrift: „Schule und Leben," allein steckt ein ganzes Arsenal. Aber Hr. Mäcken fürchte Nichts, ich bin eitel genug zu glauben keiner Hülfstruppen zu bedürfen. Ich vermuthe fast, dass Hr. Mäcken jetzt zur Einsicht gebracht ist, dass sein Pasquill „étoit plus qu'un crime, que c'étoit une faute." Die gefürchtete Recension sollte unschädlich gemacht, und damit diess sicherer gelänge, sollte der Recensent mit ver-

gifteten Waffen meuchlings ermordet werden, und nun wird die Recension erst recht unter die Leute kommen, und zwar mit einer Vorrede wie diese hier.

Mancher Leser mag es getadelt haben, dass ich in der Recension der Wurst'schen Schriften so hart und schroff im Ausdrucke gewesen bin. Aber damals schrieb ich rein im Interesse einer Sache, welche ich durch die Richtung des Hrn. Wurst und seiner zahlreichen Meinungsgenossen nachgerade gefährdet glaube. Diess entschuldige mich. Hier habe ich mit viel kälterem Blute schreiben können; wenn mir aber dennoch ein und das andere Wort entfallen ist, das man in guter Gesellschaft nicht gern ausspricht, so erwäge man, von welchem Gesindel ich hier zu reden hatte. „J'apelle un chat un chat et Cottin un fripon," schreibt Boileau, und auch ich sehe nicht ein, was Euphemismen hier geholfen haben würden. Dazu bringe man in Anschlag, dass ein Mann, der alle Hände voll zu thun hat, wohl ärgerlich werden muss, wenn er die Nebenstunden von vier kostbaren Tagen verschwenden soll, um auf solche Mäcken'sche Nichtswürdigkeiten zu antworten.

Und damit denn dieser ganze Handel doch wenigstens Jemanden nütze, so bemerke ich schliesslich, dass das Geld, was für den besondern Abdruck der Recension und dieser Vorrede einkommen wird, für abgebrannte Hamburgische Volksschullehrer bestimmt ist und seiner Zeit an Hrn. Dr. Kröger in Hamburg abgesandt werden soll.

Noch ein Wort für Hrn. Wurst und seine Meinungsgenossen.

Ich bin zwar kein Freund von langwierigen Debatten, wie sie sich oft bandwurmartig durch ganze Jahrgänge pädagogischer Zeitschriften hinziehen. Es mag indess sein, dass auch sie ihren Nutzen haben, und wenn man nützen kann, so soll man es thun, wenn auch die Art wie es geschehen muss, gegen die eigene Neigung läuft. Wollen also Hr. Wurst und seine Meinungsgenossen ihre Ansicht von dem deutschen Unterricht in der Elementar- und Volksschule gegen meine Ausstellungen vertheidigen und rechtfertigen; wollen sie meine Ansicht durch Gründe bekämpfen, sei es in pädagogischen Zeitschriften oder in eigenen Broschüren: so verspreche ich ihnen hiermit, auf solche Discussion eingehen zu wollen.

Aarau, 9—12. Nov. 1842. Mgr.

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Hand-, Lehr- und Lernbücher.

I.

Elementargrammatik der lateinischen Sprache nebst eingereihten lateinischen und deutschen Uebungsaufgaben und den dazu gehörigen Wörterverzeichnissen von Dr. Raphael Kühner, Conrector an dem Lyceum in Hannover und ordentlichem Mitgliede des Frankfurter Gelehrtenvereins für deutsche Sprache. Erste Abtheilung für die unteren Classen. Hannover. Im Verlage der Hahn'schen Hofbuchhandlung. 1841.

Schon manches Uebungsbuch entstand durch das Bestreben der Verfasser, das Erlernen der Sprachen, welches lange Zeit hindurch nur in einem mechanischen Einprägen von Formeln bestand, belebender und erweckender zu machen; andere wurden nur desshalb geschrieben, weil der Verfasser Geld erwerben wollte und meinte, durch Zusammenstellung einer derartigen Schrift wäre dieses am leichtesten möglich; bei noch andern Verfassern wirkten beide Ursachen zusammen. Ob dieses Buch wirklich nur der ersten Ursache seine Entstehung verdankt, wird sich später herausstellen. Bei der Ausarbeitung dieser Elementargrammatik benutzte der Hr. Conrector Kühner nicht nur den Rath mehrerer seiner Collegen, sondern er ertheilte auch selbst für einige Zeit den lateinischen Unterricht in der untersten Classe des Lyceums in Hannover, „um dem erstrebten Ziele sicheren und festen Schrittes entgegen zu gehen.“ Dass diese Zeit jedoch nur eine sehr kurze gewesen sein kann, und dass die Herren, welche ihm ihren Rath ertheilten, nicht ganz mit der Sprache herausgingen, werden wir unten sehen. Herr Kühner trachtete nun darnach in diesem in zwei Curse getheilten Buche den Knaben auf dem möglich kürzesten und sichersten Wege zu einer lebendigen Auffassung und gründlichen Erlernung des grammatischen Stoffes zu führen und ihn zugleich auch mit einem reichlichen lexikalischen Materiale bekannt zu machen. Dieses glaubt er dadurch zu erlangen, dass er die dem Gedächtniss eingeprägten Formen und Regeln sogleich durch Uebersetzungen aus dem

Lateinischen in das Deutsche und aus dem Deutschen in das Lateinische einüben lässt, weshalb er die Formenlehre mit einigen Verbalformen eröffnet, und den Uebungsaufgaben einige syntaktische Regeln ohne systematische Folge, nur wie es das Bedürfniss erheischt, einmischt, nämlich dem ersten Cursus 47, dem zweiten 36 Stück. Es ist eine 11 Seiten füllende Uebersicht der hauptsächlichsten grammatischen Regeln, dann auf 30 Seiten ein lateinisch-deutsches und auf eben so vielen Seiten ein deutsch-lateinisches Wörterverzeichniss in drei Spalten gedruckt angehängt. Die Beispiele zum Uebersetzen hat Hr. K. grösstentheils selbst gebildet, weil er nicht etwas noch nicht Gelerntes anticipiren wollte u. s. w., wovon weiter unten das Nöthigste kommen wird.

Dass Hr. K. für die Bildungsstufe der Knaben, für welche diese Elementargrammatik bestimmt ist, nicht genug Erfahrung oder Uebung besitzt und sich daher gar nicht selten ungenügend ausdrückt, ist uns durch fast alle einzelnen Theile des Buches deutlich geworden. So soll das Verbum „der Ausdruck eines Thätigkeits-Begriffs," das Substantiv „der Ausdruck einer Person oder Sache" sein, oder nach einer andern Erklärung drückt das Verbum „eine Thätigkeit aus, welche von einem Gegenstande ausgesagt wird." Von dem *Substantivum concretum* wird gesagt: es bezeichne einen Gegenstand, der in der Wirklichkeit vorhanden ist," das *Substantivum abstractum* dagegen bezeichnet einen Gegenstand, der nicht in der Wirklichkeit besteht, sondern nur als ein selbständiger gedacht wird." Die *Pronomina possessiva* sollen „einen Gegenstand als den Besitz der ersten, zweiten oder dritten Person," die Zahlwörter aber „das Verhältniss der Zahl ausdrücken." Wir haben zehn Jahre an einem Gymnasium die Elemente der Grammatik gelehrt und wissen daher, dass keine dieser Erklärungen den Knaben „zu einer lebendigen Anschauung und zu einem klaren Bewusstsein" führt, aber es ist uns auch nicht unbekannt, wie schwer es ist, Erklärungen aufzustellen, welche die Knaben nicht gedankenlos nachschwatzen, sondern wirklich begreifen. So lange nun Definitionen, wie sie Hr. K. aufstellt, nicht miteinander selbst im Widerspruche stehen, mag es immer noch hingehen; wenn aber die dargebotene Erklärung in der Regel nicht mehr passt, so werden die Schüler und die Lehrer, welche diese Elementargrammatik gebrauchen, in gleiche Verlegenheit

kommen. So heisst es z. B. S. 232: „das Subject ist entweder ein Substantiv, oder ein anderes Wort, welches substantivisch gebraucht wird, z. B. ein Pronomen.“ Wie nun ein Pronomen, welches (S. 73) „nicht, wie die Substantiva, den Begriff eines Gegenstandes ausdrückt, sondern nur die Beziehung eines Gegenstandes zu dem Sprechenden,“ substantivisch gebraucht werde, und überhaupt, was der substantivische Gebrauch eines Wortes bedeute, wird nirgend gelehrt. Dass übrigens der Begriff des Subjects zu eng gefasst ist, wird schon der Knabe merken, wenn er S. 236 Regel 11 liest; denn da wird ja vom Infinitiv und Accusativ cum Infinitivo etwas ausgesagt.

Es kommt zwar bei einer Elementargrammatik nicht sowohl darauf an, dass der Verfasser derselben den Sprachstoff allseitig durchforscht habe, als vielmehr darauf, dass der gewöhnliche bekannte Stoff in richtiger Weise fasslich dargestellt werde; allein mit Bedauern müssen wir gestehen, dass Hr. K. weder in der ersten Beziehung genügt und in der zweiten hinter jeder billigen Erwartung weit zurückgeblieben ist. Wir wollen zuerst die zweite Beziehung besprechen. S. 59 sagt Hr. K.: „alle Substantiva der fünften Declination sind weiblichen Geschlechts mit Ausnahme der beiden Masculina: *dies* der Tag und *meridies* der Mittag; jedoch ist *dies* weiblichen Geschlechts, wenn es einen bestimmten Tag, einen Termin, oder überhaupt die Zeitdauer ausdrückt; es wird aber auch in beiden Bedeutungen als Masculin gebraucht.“ Ist es nicht wahrhaft lächerlich zu sagen, das Masculin ist in gewissen Bedeutungen auch Feminin, und doch auch wieder nicht, sondern ein Commune? Wenn nach dieser Regel ein Schüler sagt, *ambabus diebus*, an den beiden Terminen, oder *dies dictas*, die bestimmten Tage, so ist er gar nicht zu tadeln und doch ist es falsch. Es ist nämlich nicht gesagt, dass *dies* nur im Singular ein Masculinum und Femininum ist, im Plural aber immer ein Masculinum. Wir rechnen dieses Hrn. K. nicht für Unwissenheit an (denn wie sollte man bei dem achtbaren Herausgeber der Tusculanen diese voraussetzen können?), aber wir halten es für eine höchst tadelnswerthe Nachlässigkeit. — In der vierten Regel heisst es: „das Verbum *sum* in der dritten Person (*est*, *sunt*) ist durch haben, besitzen zu übersetzen. Der Dativ bezeichnet die Person, die Etwas hat; die Sache aber, die die Person hat, steht im Nominativ.“ Diese Regel ist nur dadurch so undeutlich geworden, dass sie in drei Sätze zerlegt ist. Ganz einfach hätte

gesagt werden können: Wenn bei der dritten Person von *sum* ein Dativ steht, so übersetzt man es oft der deutschen Sprache angemessener durch haben. Das im Dativ Stehende wird dann das Subject zu haben, und das im Nominativ Stehende das Object. *Mihi multi sunt libri,* ich habe viele Bücher. — Seite 31, 4. wird bemerkt, dass im Accusativ des Plurals die Wörter, welche den Genitiv des Plurals auf *ium* bilden, in der classischen Zeit *is* statt *es* haben, und dazu als Beispiel angeführt *omnis gentes.* Warum, wird der Schüler fragen, *gentes,* da *gens* doch ein einsylbiges Wort mit einem Consonanten vor dem *s* ist, und also regelmässig die Endung *ium* im Genitiv hat? Auch wir fragen Hrn. K., warum er es für gut gehalten hat *gentes* zu schreiben, da doch gerade von diesem Worte Varro behauptet, man habe stets *gentis* gesagt? S. 63 Anm. 4. wird von den Adjectiven auf *er, is, e* gelehrt, dass die Endung *is* zuweilen auch für das Masculin gebraucht werde; allein es hätte st. zuweilen heissen sollen fast durchgehends. — Die 26ste syntaktische Regel lautet: „Wenn zwei Comparative mit einander verglichen werden, so wird dem einen Comparativ *quo,* oder *quanto,* je, und dem andern *eo,* oder *hoc,* oder *tanto,* desto, um so, vorgesetzt.“ Nun folgen aber nach noch einigen andern Regeln über den Comparativ Beispiele, welche nicht hieher passen, wie „die gottlosesten Menschen pflegen die schmähsüchtigsten zu sein.“ Wir vermuthen, dass Hr. K. hier noch die Regeln von *quo quis* oder *quisque* mit mit dem Comparativ, und von *ut quisque — ita* mit dem Superlativ angebracht hatte, sie aber dann weiter hinabsetzte, ohne die Beispiele zu ändern; denn in dem Beispiele: „Um so kürzer ist jede Zeit, je glücklicher sie ist,“ soll doch *quo quodque* mit dem Comparativ, oder *ut quodque* mit dem Superlativ stehen. Auf jeden Fall würde der Schüler nicht auf die Uebersetzung von *quo* oder *ut quodque* kommen, da dieses Pronomen erst später behandelt wird. — In den Bemerkungen über die Comparation der Adjectiva ist der Ausdruck so ungeschickt gewählt, dass man glauben muss, der Hr. Verf. habe dabei geschlafen, oder gar auf die schlechte Wendung studirt. Ein richtig organisirter Mensch kann schwerlich auf solche Wendung verfallen: „die von Adjectiven abgeleiteten Adverbien gebrauchen im Comparativ das Neutrum des adjectivischen Comparativs auf *ius,* im Superlativ aber verwandeln sie die adjectivische Superlativendung *us* in *e.*“ Wozu diese Adverbien dieses Neutrum gebrauchen, und in welcher

Absicht sie jene Verwandlung vornehmen, wird nicht gesagt. Das mag denn der Knabe errathen. Auch sonst hätte in den Regeln über die Comparation der Adjectiva manches deutlicher sollen ausgedrückt werden. So wird z. B. von dem Comparativ *veterior* gesagt, er wäre ungewöhnlich. Soll dieses bedeuten ungebräuchlich, warum ihn dann bilden? soll es aber bedeuten, er wäre weniger im Gebrauch (was richtig ist), warum dann einen so zweideutigen Ausdruck wählen? Dann hätte zu *nuperus*, *nuperrimus* auch *maturrimus* und *maturissimus* um so eher beigefügt werden sollen, als auch *imbecillimus* und *imbecillissimus* angeführt werden. Von den Adjectivis, welche keinen Comparativ haben, sind nur vier angeführt; es fehlen aus unbekannten Gründen *prior*, *potior*, *otior* und *deterior*. Bei Erwähnung der Umschreibung des Comparativs und Superlativs hätten nicht blos die positiven Formen *magis* und *maxime*, sondern auch die negativen *minus* und *minime* angeführt werden sollen.

Während auf der einen Seite Hr. K. auch die neuern Forschungen berücksichtigt, hängt er auf der andern an dem Ueberlieferten fest. S. 62 bemerkt er, „dass man *alterĭus*, nicht (wie man aus Dichtern ausführt) *alterĭus* sprechen müsse.“ Es ist zwar erwiesen, dass *i* in dieser vorletzten Sylbe auch lang ist; (s. Jahns Jahrb. 1834. 4. Heft, S. 412), aber sollten denn die Dichter ganz gegen das römische Gefühl *alterĭus* gewagt haben? sollte nicht schon ursprünglich diese Sylbe einen zweideutigen Ton gehabt haben? Gehört endlich diese Bemerkung in eine Elementargrammatik? In den Regeln über die Comparation der Adjectiva ist Hr. K. bei dem alten Schlendrian geblieben, was um so tadelnswerther ist, da sich die Sache leicht auch für Knaben begreiflich darstellen lässt, wenn jemand anders die Gabe der Darstellung besitzt. Es wird nämlich, um die Sache in ihren Grundzügen auzudeuten, eine Eigenschaft einer Person oder Sache 1. ohne weitere Rücksicht auf andere beigelegt, welche dieselbe Eigenschaft besitzen, oder 2. mit besonderer Beziehung auf andere. Im ersten Falle stellt man nun a. entweder die Eigenschaft geradezu hin; oder b. man erhebt sie in einem besonders hohen Grad. Ersteres geschieht durch den *Positivus*, *hic homo pauper est*, er ist arm; das zweite durch den *Elativus*, *pauperrimus est*, er ist sehr arm. Wenn man aber eine Eigenschaft einer Person mit Rücksicht auf andere beilegt und sagt, dass sie an ihr besonders hervortrete, so kommt es darauf an, ob man

dabei nur eine andere berücksichtige, oder mehrere. Im erstern Falle steht der *Comparativus, fratre pauperior est,* er ist ärmer, als sein Bruder; im zweiten der *Superlativus, omnium pauperrimus est,* er ist der Aermste von allen, in welcher Bedeutung freilich das Wort immer den Ton auf sich zieht. S. Görenz zu Cicero *de finib.* 2, 3, 8, S. 123. Es tritt also in der lateinischen, wie in der griechischen Sprache der Begriff der Zweiheit und Vielheit noch in ganzer Schärfe gesondert hervor, während dieses im Deutschen nicht mehr der Fall ist. Denn mögen die Grammatiker immer lehren, dass man bei zweien frage: Welcher ist der Gelehrtere? Das Volk, die Masse der Nation wird doch stets sagen: Welcher ist der Gelehrteste? mag es nun ausdrücken wollen *quis doctissimus*, oder *uter doctior est.* Dass der *Superlativus* und *Elativus* im Lateinischen und Griechischen dieselbe Form haben, thut nichts zur Sache; factisch sind sie verschieden.

Da der Grund einer Regel dieselbe in dem Knaben eigentlich erst zu klarem Bewusstsein bringt, so hätte Hr. K. denselben nie weglassen sollen, wo er mit wenigen Worten hätte angeführt werden können. So hätte bei den mit *per (permagnus)* und *prae (praedives)* zusammengesetzten Adjectiven gesagt werden sollen, dass sie desshalb keine Comparation zulassen, weil sie schon an sich einen hohen Grad bezeichnen, und bei den Deminutivis und Compositis mit *sub*, dass sie keine Gradus bilden, weil sie für sich einen geringen Grad ausdrücken. In gleicher Weise hätte gar leicht der Grund der vierzigsten syntactischen Regel, warum die Pronomina *quisquis, quicunque, qualiscunque* u. s. w. im Lateinischen (und Griechischen) mit dem Indicativ verbunden werden, während sie im Deutschen (wenigstens scheinbar) den Conjunctiv bei sich haben, beigefügt werden können. Das Prädicat nämlich ist immer wirklich vorhanden (Indicativ), und nur über das Subject, welchem dieses beizulegen ist, existirt Zweifel. Diese Ungewissheit oder Allgemeinheit drückt der Römer durch seine Verdoppelung *(quisquis, utut)* oder durch Anhängung von *cunque* aus, während wir entweder eine Umschreibung mit mögen, oder mit auch immer wählen: Wer dieses auch gethan haben mag, oder: Wer dieses auch immer gethan hat; *quicunque hoc fecit, pessimum facinus perpetravit.*

Wir wenden uns zur Begründung unserer zweiten Behauptung, dass Hr. K. den Sprachstoff nicht gehörig durchforscht habe. S. 56 behauptet er *domi*, zu Hause, wäre eigentlich aus *domui*

in dieser Beziehung alles auf den Lehrer und auf die Provinz Deutschlands an, in welcher der Lernende lebt. Unter den Regeln über die Quantität der Sylben wird als Beispiel dafür, dass der kurze Vocal vor *j* lang wird, *alicūjus* angeführt; allein wodurch will Hr. K. die ursprüngliche Kürze dieser Sylbe *cu* beweisen? Von diesem *u* lässt sich weder darthun, dass es ursprünglich kürz, noch dass es lang war. Wir würden die Regel etwas anders ausgedrückt haben, nämlich: In der Mitte der Wörter wird oder bleibt jeder Vocal vor *j* wegen der eigenthümlichen Aussprache dieses Buchstabens bei den Römern lang, und nur die Composita *bijugus* und *quadrijugus* machen eine Ausnahme. — Die Regeln über die Betonung und den Accent der Sylben wären besser weggeblieben, da dem Knaben für das richtige Auffassen derselben die prosodischen Vorkenntnisse fehlen; ja Hr. K. selbst scheint mir hier in ein Fehlen gerathen zu sein. Das *a* der ersten Conjugation ist doch, nach aller Analogie zu schliessen, von Natur lang, und nur in *amăt* tritt es als Kürze auf, wie wohl auch in dieser dritten Person Ennius, freilich immer in der Arsis, *versāt*, *servāt* sagte. Als lang erscheint das *a* auch in *amātur*, und diesem nach ist auch das *a* in der vorletzten Sylbe von *amantur* nicht durch Position, sondern von Natur lang. Nun lehrt Hr. K., dass in drei- und mehrsylbigen Wörtern auf der vorletzten Sylbe der scharfe Ton stehe, wenn sie nur durch Position lang sei, die letzte Sylbe möge lang oder kurz sein; dagegen der gedehnte Ton, wenn die vorletzte Sylbe von Natur lang, und die letzte kurz sei. Nach dieser Regel accentuirt er richtig *amántēs*, *acûtus*, *amâre*, aber aller Analogie nach fehlerhaft *amántŭr*, wofür *amântur* stehen müsste. Auf diese spitzige, selbst von den alten Grammatikern (S. Gellius, N. A. 13, 25.) vielfach in Zweifel gezogene Accentlehre kommt Hr. K. wieder S. 19 zurück, wo er über den Genitiv *ingéni* statt *ingénii* und den Vocativ *Mércuri* spricht, und dann bezeichnet er gar in den Genitiven des Plurals *nummum*, *sestertium*, *fabrum* die Endsylbe mit dem Zeichen der Länge. Zwar hat auch A. Grotefend in seiner lat. Grammatik I, S. 98. *fabrûm* drucken lassen, wovor Billroth 53, 4. a. geradezu warnt; Ramshorn §. 27, 5. §. 26, 4. setzt kein Zeichen, aber Zumpt spricht sich §. 51, 4. ganz bestimmt gegen das Zeichen der Länge und den Circumflex auf der Endsylbe aus. Reisig (Vorlesungen, herausgegeben von Fr. Haase S. 106) sagt: „Das *u* hier (in *coelicolum*, doch gilt dasselbe auch

vom Genitiv des Plurals der zweiten Declination) lang zu sprechen, ist fehlerhaft, und eben so wenig gehört das sogenannte Wetterdach hieher, das man darüber zu setzen pflegt."

Die vorletzten Sylben der zum Auswendiglernen bestimmten Wörter bezeichnet Hr. K. ohne alle Grundsätze bald mit den Quantitätszeichen, bald nicht. Da finden wir S. 36 und 37 *inscĭus, regĭo, audacĭa, misericordĭa, consilĭum, castanĕa, idonĕus, exaudĭo, tranquillĭtas, probĭtas, celerĭtas, fortitūdo* bezeichnet, aber ohne Andeutung der Quantität *prūdentior, imprudentior, cogitatio, solea, viator, poëma* und andere. So sind auf S. 26 und 27 nicht bezeichnet *avaritia, beatus, calamitas, careo, correctio, cupiditas, elegans, facundia, firmitas, legislator, memoria, occasio, orator, patria* (aber *philosophĭa*), *pietas, praemium, pulchritudo* (aber *consuetūdo*), *stabilitas, venator* und so fort das ganze Buch hindurch. Ueberhaupt ist in diesen Wörterverzeichnissen gar Vieles wahrhaft schülerhaft ausgefallen. S. 36 und 255 wird gelehrt, *faux* bezeichne den Schlund, *fauces* den Engpass, während doch der Nominativ *faux* gar nicht, und überhaupt von dem Singular nur selten der Ablativ *fauce* vorkommt, und der Pluralis *fauces* in der Bedeutung von Kehle, Schlund und Engpass gleich gebräuchlich ist. S. 34 XXIII. wird *atque*, welches sich auf den Satz: *virtus pari studio a principe et divite atque a humili et paupere colitur*, bezieht, durch und erklärt, während es hier doch als bedeutet. Es ist dieses nicht ein momentanes Irren oder Versehen, sondern ein fester Fehler, wie man aus den deutschen Beispielen auf S. 61 sieht. In dem Satze: „Nichts ist so angemessen für * die glücklichen und widrigen Verhältnisse des Lebens, als die Freundschaft," ist zu als in Parenthese beigeschrieben „= und, *atque*," und S. 41 zu „auf gleiche Weise, wie" ebenfalls *atque*. *Glis* wird in den angehängten lateinisch-deutschen und deutsch-lateinischen Wörterverzeichnissen und S. 36 durch Siebenschläfer, Ratte, S. 30 durch Bilchmaus übersetzt. Der Name Bilchmaus vom Mittelhochdeutschen *pilech* ist gut, aber wohl nicht gebräuchlich, obgleich auch Prof. F. S. Voigt in seiner sehr abgeschmackten ** Zoologie

* Wir müssen hierbei Hrn. Kühner, das Mitglied des Frankfurter Gelehrtenvereins für deutsche Sprache fragen, ob es denn logisch richtig ist, angemessen mit für zu construiren, wie er es hier, S. IV der Vorrede sonst thut.

** Zur Begründung dieses Urtheils über Voigts Zoologie könnten wir

Bd. 1. S. 364. diesen Namen aufführt. Ratte und Siebenschläfer sind aber ganz verschieden, und man zweifelt sogar „ob die Griechen und Römer in ihrer classischen Zeit schon Ratten hatten.“ — Die Tiber schreibt Hr. K. S. 48 *Tiberis*, hingegen wird S. 55, 273 und 298 *Tyburnus* („zur Tiber gehörig, in die Tiber fliessend“) geschrieben. Der Hr. Verf. hätte sich für eine Schreibweise entscheiden und entweder mit Manutius und Gruber *Tiberis, Tibur, tiburnus*, oder mit Tortellius *Tyberis* u. s. w. schreiben sollen. Aber es ist noch ein bedeutenderer Fehler da, denn *Tiburnus* heisst nicht „zur Tiber gehörig,“ sondern „zu Tibur gehörig.“ Man sagt daher eben so wenig *Tiburnum ostium, Tiburna insula*. als *Tiberinus Anio*. * S. die Stellen in einem grössern Wörterbuche.

Was nun die den Regeln beigefügten Beispiele und Uebersetzungsaufgaben betrifft, so behauptet Hr. K. S. VI, er habe sich bemüht, überall nur solche zu wählen, welche der Fassungskraft und dem Wesen des Knaben angemessen wären; er habe sie zwar grösstentheils selbst gebildet, aber sich streng zum Gesetz gemacht, überall nur classische Wendungen und Ausdrücke zu wählen. Wir versichern, dass wir selten eine gleich unangenehme Beispielsammlung gefunden haben. Da sie dem Knaben fast gar keinen neuen Gedanken zuführt, so muss sie ihm das Uebersetzen in das Lateinische oder Deutsche nicht nur verleiden, sondern die häufigen Absurditäten müssen bei ihm sogar Ekel erzeugen.

---

unzählige Stellen hersetzen, doch wir geben nur seine Charakteristik der Ratte: sie ist ein abscheuliches, unverschämtes, freches, zorniges Thier, ein Muster von Schlechtigkeit und stiehlt in der That; sie kann einen halben Kornboden (versteht sich, wenn er klein genug ist), fortschleppen, aber dennoch verträgt es sich mit ihrer Gemeinheit, dass sie mitleidig ist. — Die Philologen sollten den Naturforschern keine Blösen geben, denn eine grosse Anzahl dieser Männer, welche die Naturgeschichte gern *in extenso* in die Gymnasien einführen möchten, benutzen jede Schwäche der Philologen auf nicht ehrenhafte Weise, während sie die tausend Absurditäten ihrer Collegen, wie des Professor und Hofrath Voigt in Jena stillschweigend hinnehmen. Es versteht sich, dass wir vor tüchtigen Naturforschern allen Respect haben.

* Im Verzeichniss der unregelmässigen Substantiva der dritten Declination wird auch aufgeführt *Anio, masc., G. Anienis*. Wenn einmal dieses Wort aufgenommen wurde, so hätte doch auch des Nominativs *Anien* und des Genitivs *Anionis* gedacht werden sollen, weil durch jenen Nominativ erst der Genitiv *Anienis* erklärt wird. Die Form *Anienus* konnte allerdings wegfallen.

Nothdürftig mit einander verbundene Wörter übersetzen zu lassen, ist eine Versündigung an dem Knabenalter, und es ist nicht wahr, was Hr. K. S. 86 in einem Beispiele sagt: „Einem guten Schüler ist jede beliebige Arbeit angenehm.“ Man wähle Sätze, durch welche der Knabe, ausser den Wortformen, noch etwas anders lernt, die ihn anziehen, man vermeide besonders die Abgeschmacktheiten und man wird finden, dass der Schüler seine Arbeiten in hohem Grade mehr zur Zufriedenheit des Lehrers macht. Nur das übersetzen die Schüler gut, was sie gern machen; was sie gar nicht anzieht, wird nachlässig ausgearbeitet. Die deutschen Beispiele sind häufig in so schlechter Sprache gegeben und die Worte so wenig im Geist unserer Sprache gesetzt, dass es empörend ist. So z. B. „die Feinde bewegen an die Stadt einen hohen Thurm (S. 41). Die Nieren sind angefüllt mit Feuchtigkeit (S. 53). Die Felder der weiten Ebene sind angefüllt mit fröhlicher (?) Saat (S. 61). Die Zahl der des Umgangs mit treuen Freunden untheilhaftigen Menschen ist gross (S. 40). Nach der Richtschnur wird das Holz von dem Zimmemann behauen (S. 41). Der Knabe bringt Senf in einer silbernen Schüssel herbei (S. 42) u. s. w. u. s. w. Der Inhalt der Beispiele ist nicht nur oft einschläfernd, sondern häufig sogar absurd. „Ein kaltes Herz hält man für ein Zeichen des Todes (S. 46. Welche Dummheit!). Gewalt vertreibt Gewalt mit Gewalt (S. 40). Die Könige kleiden sich mit (in?) vergoldeten Purpur (53). Die losen Taue des Schiffes werden durch den Wind angespannt (S. 53. Die Segel können durch den Wind angespannt werden, aber die losen Taue nie, höchstens die schlaffen Taue). Die niedrigsten Bürger werden die Hefe des Volks genannt (S. 71. So recht, damit doch der Knabe gleich die Sprache der übermüthigen römischen und modernen Aristokratie lerne. Aehnliche Beispiele, und es kommen viele in dieser Sammlung vor, halten wir geradezu für unsittlich; sie vergiften den Geist des Knaben, wie andere schlimme Beispiele.) — „In einem zweifüssigen (doch wohl: zweibeinigen) Eselein ist oft eine grössere Arbeitsscheu, als in einem vierfüssigen (S. 41). *A bipede asello litterae non amantur* (S. 33).“ Zu diesen zwei abgeschmackten Beispielen wird noch ein drittes beigefügt: „Vom Dichter Juvenal wird ein einfältiger und träger Mensch ein zweifüssiges Eselein genannt.“ Hier ist sogar der Ausdruck des nicht gerade geschmackvollen Satirikers falsch verstanden, denn Juvenal (IX, 92. und daselbst

die Erklärer) versteht unter *bipes asellus* nur einen Thoren, der doch seiner ganzen Natur nach die Wissenschaften nicht lieben kann. Glaubt Hr. K. denn, dass die folgenden drei Beispiele dem Wesen des Knaben angemessen sind? „Wenige Leute erfreuen sich an einem ehelosen Leben (S. 41). *Plurimi homines abhorrent a vita caelibe* (S. 34). *Caelibum sors tristis est* (S. 38)." Man sollte glauben, ein Mann hätte diese Beispiele geschrieben, welcher mehrere heirathsfähige Töchter besässe und sie durch die Grammatik an den Mann bringen wollte. Dass man jedoch diese Vermuthung über Hrn. K. nicht hegen darf, zeigt ein andetes Beispiel: „*Ab infante querulis vocibus aures nostrae implentur*," welches gewiss sehr bildend auf das „zarte Knabenalter" einwirken wird. Fast alle Beispiele, die Hr. K. aus der Naturgeschichte bringt, sind unpassend und abgeschmackt: „Die Gegend ist reich an Mäusen, an Siebenschläfern und Ohreulen. (S. 40. Da muss der Aufenthalt ja höchst reizend sein!) Die kleinen Mäuse gereichen den Kornböden zu grossem Schaden (S. 52). Die Ratten sind, wenn sie auch klein sind, dem Landmanne sehr schädlich. Die wilden Geier sind den Turteltauben verderblich. Das Gänsefett ist von süssem Geschmack (S. 52). Die kleinen Eidechsen stechen heftig" (S. 53). Hat Hr. K. je eine Eidechse stechen sehen? Womit stach sie denn? Doch nicht gar mit dem Schwanze? Beissen können sie wohl, aber nicht stechen. Nicht wenige Beispiele beziehen sich auf einen für Westphalen sehr wichtigen Gewerbszweig, nämlich auf — die Schweinzucht und Schweinmast. „Die fehlerhafte Milz quält die Schweine mit grossen Schmerzen. *Sues furfurem aqua mixtum avide devorant.* Die mit Wasser gemischte Kleie ist nützlich zur Mästung der Schweine" (S. 51, 52). Wohl möglich, dass die Kleie hiezu passend ist, aber keineswegs sind diese Beispiele für Erweckung und Bildung des Geistes eines Knabens nützlich. Und warum muss der arme Knabe dieses Futter zu sich nehmen? Nur damit er einübt, dass *furfur* und *lien* Masculina sind, zwei Wörter, die er vielleicht in seinem ganzen Leben nicht gebraucht, ja vielleicht nicht einmal in einem Schriftsteller liest. Wir hielten es für genügend, wenn der Knabe ungefähr wusste, welches Geschlecht diese Wörter hätten; ja wir wurden nicht ungehalten, wenn ihm diese Wörter einmal wieder entfallen waren, weil dieses bei so wenig vorkommenden Wörtern selbst Verfassern von Grammatiken zustösst. Seien wir offen! Das *as* Rom*anum* und die sentes aspe*rae* auf

S. 48, 49 sind keine Druckfehler, sondern daher entstanden, dass der Hr. Verf. bei Verfertigung dieser Beispiele sich nicht genau erinnerte, welches Geschlecht *as* und *sentes* hätten. Hr. K. plagt aber die Schüler nicht nur mit dem Ass, den Kleien und dem Dornbusch, sondern er verwendet oft eine ganze Reihe von Beispielen nur dazu, um ein ganz bekanntes Wort, bei welchem sich keine Unregelmässigkeit findet, durch alle Casus, selbst durch den Vocativus hindurch zu decliniren, wie z. B. S. 57 erst *lusus*, *sensus*, *tonitru* und *genua* und dann auch noch die entsprechenden deutschen Wörter; S. 60, *spes* und *res*, dann *Treue* und *Tag;* S. 81, *rex* und dann auch noch König.

Was die lateinischen Beispiele betrifft, so sind diese 1. zum Theil ganz hohl und ertödten durch Einförmigkeit den muntern Geist des Knaben, wie S. 34, *A Felice felici fortuna bellum geritur. A Pertinace pertinaci studio bellum geritur* u. s. w. S. 36 folgen auf einander: *Vocum multa sunt genera; glirium magnus est numerus; ingens murium numerus in horreis est* u. s. w. *Carminum varia sunt genera; lusus varia sunt genera.* Ja! damit der Knabe sogleich in die Tiefen der deutschen Politik eingeweiht werde, wird ihm S. 35 gelehrt: *Vectigalia sunt varia. Vectigalium magnus est numerus.* 2. die Beispiele sind wahrhaft unsinnig; denn was soll bedeuten: *Gubernator convertit navem ad puppem* (lies *puppim*)? Ein Schiff zum Hintertheil wenden? Zerbricht er dann das Schiff in der Mitte, so dass Vordertheil und Hintertheil einander berühren können? Dann würde aber der Steuermann eher das Hintertheil zum Vordertheile wenden. Kurz: *Davus sum, non Oedipus.* Ich kann den tiefen Sinn nicht ergründen, welchen Hr. K. hier ausdrücken wollte. *In prosperis rebus multi sunt amici, in adversis pauci* (S. 61). Was soll das wieder bedeuten? Viele Freude sind im Glück, wenige im Unglück! Sollte hier schon wieder durch einen Druckfehler *nobis* weggefallen sein? *Multi nautae omnem terram ab extremo Oriente usque ad extremum occidentem peragrant* (S. 50). Ich und andere Leute glaubten, Seefahrer machten ihre Reise zu Schiffe auf dem Meere, aber Hr. K. lässt sie die äusserst beschwerliche Reise zu Fusse machen. Warum ist ferner *Oriens* und *Occidens* mit einem grossen Buchstaben geschrieben? S. 1 wird doch gelehrt, „der grossen Buchstaben bedient man sich nur a. zu Anfange eines Satzes, nach einem Punkte, Frage- und Ausrufungszeichen und nach einem Colon; b. bei Eigennamen.“ *Larum custodiae aedium et agrorum cura committitur* (S. 35).

Das ist doch sonderbar: Der Wache der Laren ist die Sorge anvertraut! Sagt das wohl ein Lateiner? Ich dächte es wäre genug: *Laribus aedium et agrorum cura committitur.* — *Sensibus florum odor est gratus.* (S. 57). Ich dächte nicht den Sinnen, sondern der Nase wäre er angenehm; oder wirkt der Geruch auf die Augen, Ohren u. s. w. ein? 3. Ist die lateinische Wortstellung in diesen Beispielen oft ganz unlateinisch, wofür man fast auf jeder Seite Belege findet. 4. Sind in ihnen nicht selten die Genitive auf sprachwidrige Weise gehäuft, wie: *Hominum omnis amicorum consuetudinis exsortum fortuna misera est.* Wenn auch Cäsar an einigen Stellen die Genitive sehr gehäuft hat, soist dieses doch gewiss nicht das Nachahmungswürdige seines Stils. Das Verhältniss, unter welchem bei andern Schriftstellern mehrere Genitive verbunden werden, ist grösstentheils ein anderes. S. *Sanctii Minerva* II, c. 3. *not.* 15. 5. In dem lateinischen Ausdrucke ist der Hr. Verf. nicht seinem Versprechen nachgekommen (S. VI) „nur classische Ausdrücke und Wendungen zu wählen und dichterische Ausdrücke nur dann anzuwenden, wenn man es für einen blossen Zufall ansehen kann, dass dieselben nicht auch in Prosa vorkommen.“ Denn wenn auch Horaz nach dem theokritischen ποιεῖν τι δεῖ, οἷς γόνυ χλωρόν zu sagen wagt: *dum genua virent*, so ist es doch gewiss nicht blosser Zufall, dass kein Prosaiker sich wie Hr. K. S. 57 ausdrückt: *Genua dum v ient, intendite vires vestras.* Wenn Plinius auch sagt: *Humore omnia hortensia gaudent*, so ist es doch unlateinisch zu schreiben: *Montes salubri aëre gaudent.* (S. 32, vergl. S. 55, *Juvenilis aetas gaudet firmis viribus).* Obgleich Terenz sagt: *damnum apportare*, und Cicero *pestem* und *solicitudines importare alicui*, so hat doch gewiss ausser Hrn. K. Niemand gesagt: *Glires etsi parvi sunt, tamen magna damna agricolis important.* Käme auch nur eine Stelle bei einem lateinischen Classiker vor, welche entfernte Aehnlichkeit mit folgendem Satze Hrn. Kühners hätte: *Hominum animi musicorum instrumentorum acroamatis permulcentur* (S. 38), so würde niemand, wie Ernesti in dem bekannten Excurs, daran haben zweifeln können, dass *acroama* auch von einer Sache, welche man hört, gesagt werde. Das Plinianische *interdum acroamata audiebamus* ist nicht ganz beweisend. Wie versteht nun Hr. K. das Wort? In seinem Wörterverzeichniss wird es durch Ohrenweide erklärt. Also: „Das Gemüth des Menschen wird durch die Ohrenweide musikalischer Instrumente besänftiget.“ Welcher

Gedanke und welche Latinität! Bei den *Quotientivis*, wie sie Grotefend nennt, oder den *Adverbiis numeralibus* Hrn. Kühners bemerken wir vielfache Fehler. Er fragt unter anderm, welche Summe entstehe, *si 743352 thaleros bis multiplicas*. Diess soll bedeuten mit zwei multipliciren, bedeutet aber im Lateinischen zweimal vervielfältigen oder multipliciren. Das, was Hr. K. sagen will, heisst *geminare*, *duplicare*. Statt *ter* oder *quater multiplicare*, was bei Hrn. K. mit drei und vier multipliciren bedeuten soll, sagt der Römer *triplicare* und *quadruplicare* (Gellius I, 20, 5. idem ipse numerus triplicatur.) Wollte Hr. K. ja *multiplicare* gebrauchen, so musste er nicht *ter* und *quatter* beisetzen, sondern den Ablativ von *ternio* und *quaternio*, oder er weise uns ein Beispiel nach, in dem *quater multiplicare numerum* bedeutet mit 4 multipliciren. Am Grausamsten, ist Hr. K. mit dem gutmüthigen Vulcanus verfahren. Dieser Gott hat als Kind traurige Schicksale gehabt, war als Jüngling in der Liebe unglücklich und erlebte in der Ehe das Missgeschick gehahnreit zu werden; aber grausamer als Zeus und Mars behandelt ihn S. 49 Hr. K., denn er lässt ihn feurige Asche ausspeien: *Vulcanus igneos cineres evomit*, und S. 53: „Feurige Asche wird aus dem Vulcanus ausgeworfen.“ Wahrscheinlich nahm Hr. K. *Vulcanus* für einen feuerspeienden Berg. Welcher alte Dichter oder Prosaiker hat das Wort in der Bedeutung gebraucht?

Die vielen Absurditäten, welche sich in dieser Grammatik vereinigt finden, haben uns geärgert, aber vorzüglich hat uns doch eine Geschmaklosigkeit empört, welche Hr. K. Seite 211 mit dem Namen eines hochverdienten Mannes vorgenommen hat. Man liest nämlich auf dieser Seite: Plato Athenis in Academia sepultus est. Eodem loco nostra memoria sepultus est Carolus Odofredus Müllerus vir praestantissimus et de antiquitatis disciplina immortaliter meritus.“ Die Worte *Carolus* bis *meritus* sind auf eine ein Drittheil der Seite einnehmende Figur gedruckt, welche wahrscheinlich einen Altar darstellen soll. Sie erinnert uns an die Neujahrwünsche, Liebesbriefe und dergl., welche man auf Jahrmärkten, Dorfkirmsen u. s. w. von Bilderhändlern und andern Hausirern den Bauerburschen anbieten sieht. Für Aufnahme des Namens sind da auch ähnliche Figuren eingedrückt. Hr. K. hat sich hier ein *monumentum aere perennius* errichtet.

Ausser den S. 306 von Hrn. K. bereits berichtigten Fehlern haben wir noch viele andere bemerkt, wie S. 58 cornu, *m* st. *n*,

S. 66 *dua* st. *duo*. S. 69 beneficientia st. beneficentia. S. 235 Index st. Judex. Wir können es nicht für einen Druckfehler ansehen, wenn S. 91 auf die Frage: *quot dies habet unus annus?* geantwortet wird: „*Centum* sexaginta quinque," denn es müsste ja heissen *trecentos*.

Wir haben Hrn. Conr. Kühner, welcher uns persönlich unbekannt ist, bisher als Gelehrten geachtet, und nur sein Name veranlasste uns, dieses Buch genauer durchzusehen; andere Schulmänner werden durch denselben Namen vielleicht verleitet, das Buch in die Schulen einzuführen. Wir hielten es daher für unsere Pflicht, dasselbe in verdienter Weise zu würdigen, zogen aber dann doch vor, gegen den Herrn Verfasser in grösserer Schonung zu verfahren, als er durch Herausgabe dieser Schrift es mit der Jugend will thun lassen und mit seinem guten Namen durch den Druck dieser Elementargrammatik es bereits gethan hat. Wir haben uns bei unserer Beurtheilung nur auf den ersten Cursus beschränkt; sollte das Buch aber trotz seiner Fehler in dieser Gestalt eine neue Auflage erleben, so werden wir gegen den zweiten Theil die Kritik ganz frei schalten lassen. Dixi.

F. F.

Praktischer Unterricht in der französischen Sprache nach *R. J. Wurst's* Ideen und mit beständiger Rücksicht auf dessen praktische Sprachdenklehre abgefasst von *Joh. Daniel Steinmetz*, Vorsteher eines Lehr- und Erziehungsinstituts zu Altona, Mitglied und d. Z. Vorsteher der Gesellschaft für deutsche Sprache zu Hamburg. Eine Begleitschrift zu R. J. Wurst's theoretisch-praktischem Handbuche der Sprachdenklehre. Erstes Bändchen: Der reine einfache Satz. Reutlingen, Mäcken. 1842. (X und 86 S. 8.)

Das Werk, dessen erstes Bändchen hier besprochen werden soll, ist eine Arbeit, über deren Erscheinen der Schulfreund sich aufrichtig freuen kann. Nicht als ob Hr. Steinmetz uns ein gutes Buch brächte — ich werde zeigen, wie viel daran fehlt —, aber er bringt ein Buch, das besser sein wird als die meisten der bisher in den Schulen gebrauchten „praktischen Grammatiken." Während die Verfasser dieser Bücher von der Logik der Sprache gar nichts wissen und immer nur das uralte, längst unbrauchbar und den heutigen Grammatisten selbst unverständlich gewordene Schema ausfüllen, kennt Hr. Steinmetz wenigstens das Becker'sche Schema — was schon Etwas ist; — während jene höchstens die französische Sprache verstehen, aber über die Grammatik der französischen Sprache so unwissend sind wie ein Franzose,

und darum immer nur die närrischerweise für Grammatik gehaltenen Sprachpolizeireglements der in Frankreich erscheinenden „Grammaires“ ab- und ausschreiben, hat sich Hr. Steinmetz, wenn auch erst Behufs seiner Arbeit, mit den Schriften Derjenigen bekannt gemacht, welche die französische Sprache wissenschaftlich zu erforschen bemüht sind — was mehr ist; — während endlich jene ihre Lehrbücher entweder für den bei Anfängern so ganz unzweckmässigen altgrammatistischen oder für den nicht zweckmässigeren, nur noch confuseren Hamilton'schen Unterricht oder auch für eine aus beiden zusammengestoppelte Mischmaschmethode einrichten, trennt sich Hr. Steinmetz von diesem Unwesen und macht in seinem Buche einen Schritt auf die rechte Methode zu. Freilich ist besonders dieses Letztere nicht geglückt, freilich hätte Hr. Steinmetz auch Diezens romanischer Grammatik, Fuchsens unregelmässigen Zeitwörtern, und meinem französischen Sprachbuch ein längeres und eindringlicheres Studium widmen sollen: item es ist doch ein kleiner Fortschritt da, und ich für meine Person freue mich besonders darum über sein Buch, weil es den Kreisen, auf die bei meinen Schulbüchern nicht gerechnet ist, so wie denjenigen, welche in Hrn. Wurst's Sprachdenklehre vorläufig das non plus ultra grammatischer Wissenschaft und didaktischer Kunst sehen, etwas einigermassen Besseres bietet als in den nach der grammatistischen oder nach der Hamilton'schen Methode verfassten Lehrbüchern oder auch in der Bär'schen Nachahmung der Scherr-Wurst'schen deutschen Sprachschriften vorliegt. Wenn ich nun dennoch die Gebrechen auch dieses Buches eben so offen hier aufzuzeigen gedenke, wie ich vor neun Monaten es bei seinem Vorbilde und einigen andern Nachahmungen desselben gethan, so wolle Hr. Mäcken in Reutlingen darin nicht wieder eine Veranlassung sehen, ein Pasquill gegen mich schreiben zu lassen. Ich bitte gar schön darum. Hätte Hr. Mäcken seinen Pasquillanten nicht sagen lassen, mein französisches Sprachbuch sei „eine der französischen Sprache angepasste Copie der Wurst'chen Sprachdenklehre und befolge denselben methodischen Gang“ (S. 36), so hätte ich, ganz wie ich es bei dem Wurst'schen Buche gemacht, die Schrift des Hrn. Steinmetz ein paar Jahre wirken lassen, ehe ich sie recensirt. Jetzt aber liegt mir daran, dem Publikum zu zeigen, welche Methode des Elementarunterrichts auch in fremden Sprachen nach Hrn. Wurst's „Ideen“

entsteht,* und dass die von mir ausgebildete Methode, wie sie, obgleich dermalen noch sehr unvollkommen, in meinem

* Hr. Wurst hat mit seiner Sprachdenklehre ein 34 Seiten starkes Heftchen: „Der erste Unterricht in der französischen Sprache“ erscheinen lassen, von dem ich in meiner Recension sagte, ich wolle aus Schonung darüber hinweg gehen. Hr. Steinmetz hat dieses Heftchen seiner Arbeit zu Grunde gelegt, Hrn. Wurst's Plan treu in dessen Sinne, jedoch mit grösserer Kenntniss der französischen Sprache, ausgeführt. Obgleich nun bei der Beurtheilung der Schulbücher von *Hoegg* und *Bär* schon auf das Ungeeignete des Wurst'schen Ganges beim Unterrichte in fremden Sprachen aufmerksam gemacht wurde, so findet sich doch erst hier Gelegenheit diess einlässlicher zu thun. Noch gründlicher könnte es wahrscheinlich geschehen, wenn die Arbeit des Hrn. Steinmetz vollständig oder doch ein zweites Bändchen derselben vorläge. Von den „Ideen“ des Hrn. Wurst, die hier in Betracht kommen, führe ich aus dem „Ersten Unterricht“ folgende an: Hr. W. setzt Schüler von 7—8 Jahren voraus, die nach seiner Sprachdenklehre unterrichtet und durch diese mit den Grundverhältnissen des Denkens und Sprechens, welche in allen Sprachen ganz die nämlichen seien, bekannt gemacht werden. Sind diese Grundverhältnisse in und an den entsprechenden Ausdrücken der Muttersprache nachgewiesen, so soll dann auch die französische Sprache als eine besondere Art von Gedankenausdruck, mit dem Deutschen verglichen werden, was dem Schüler ein Leichtes ist. (Die deutsche Sprache ist also keine „besondre“ Sprache.) „Denn die fremde Sprache erscheint bei diesem Unterricht dem Schüler nicht eigentlich als etwas Fremdes, sondern als ein Bekanntes in besonderer Kleidung, welcher etwa noch ein fremder Schnitt, eine besondere Nationaltracht eigen ist, mit der er sich aber leicht vertraut macht, weil er eine bekannte Stimme vernimmt.“ Darum erscheint es auch Hrn. Wurst „nicht schwierig, zwei bis drei fremde Sprachen neben und mit der deutschen (soll heissen: neben und mit seiner Grammatik der deutschen Sprache) zu lernen, wenn man von den Grundverhältnissen der Sprache überhaupt ausgeht, und bei den fremden Sprachformen bloss nachweist, wo und wie sie von den Sprachformen der Muttersprache abweichen oder mit diesen übereinstimmen; denn auf diese Weise braucht der Schüler nur Eine Grammatik, die Muttersprache als Sprachmutter verstehen zu lernen, und er findet sich dann leicht in das Eigenthümliche der besonderen Sprachen.“ So weit Hr. Wurst.

„Eigendünkel und allgemeine Begriffe sind immer auf dem Wege entsetzliches Unglück anzurichten.“ So Goethe, der alte Praktikus. Der Kundige sieht leicht, wie Hr. Wurst zu diesen „Ideen“ gekommen. Die alte, nur empirische Grammatik versah es darin, dass sie keine Ahnung von der logisch-metaphysischen Grundlage alles Sprechens, von dem vinculum commune aller Sprachen hatte; neuere Denker haben diess eingesehen und gerügt, sie haben nach diesen Grundlagen geforscht und mehr oder weniger davon gefunden; jetzt kommt ein Quidam, den man freilich keinen Empiriker schelten darf, weil er nichts weiss, rafft einige missverstandene Resultate der Sprachphilosophie auf, und baut auf solchen Missverstand eine

französischen Sprachbuche vorliegt, sich von dem durch Hrn. Wurst angedeuteten und von seinen Nachahmern eingeschlagenen Wege fundamental unterscheidet — so ungefähr wie Verständniss und Missverständniss.

Betrachten wir zuvörderst den Lehrgang. Er stimmt § für § mit dem in der Sprachdenklehre eingeschlagenen überein, und zwar liegen in dem erschienenen ersten Bändchen §. 1—8 (der reine einfache Satz) vor — was den ersten 69 Seiten der ersten, den ersten 65 Seiten der neuen Auflage meines Franz. Sprachbuches entspricht. (Hr. Steinmetz hat für das vorliegende Heft die neue Auflage meines Buches noch nicht benutzen können.)

Damit uns nun später die Vergleichung des Wurst'schen Lehrganges mit dem meinigen erleichtert sei, gebe ich hier den Inhalt meiner ersten 32 Lectionen (in der ersten Auflage 39) summarisch an.

Zuvor indessen noch eine kurze Bemerkung. In einem Lehrgange ist Zweierlei zu unterscheiden: die Anordnung des Stoffes und die Darstellung des Stoffes. Die Darstellung des Stoffes ist wieder aus doppeltem Gesichtspunkte zu betrachten: aus dem wissenschaftlichen und aus dem didaktischen. Frage ich nach der wissenschaftlichen Darstellung eines Stoffes, so geht das auf den Inhalt; die didaktische Frage geht auf die Lehrform, welche analytisch, synthetisch oder genetisch sein kann. In der Lehrform stimme ich nun in der That mit Hrn. Wurst und folglich mit Hrn. Steinmetz (wie mit allen neueren Didaktikern) im Wesentlichen überein. Ich sage im Wesentlichen, weil sich auch hier ein kleiner Unterschied zeigt. Der

---

Methode, die tausendmal mehr nach Links sündigt, als die alte nach Rechts gesündigt hatte. Aber so geht es, wenn die lehren wollen, die lernen sollten. Hätte Hr. Wurst je ein paar fremde Sprachen gründlich erlernt, so dass er nicht nur tant bien que mal ihre Verba conjugiren und ihre Nomina decliniren könnte, sondern auch die Kraft ihrer Wörter fühlte, überhaupt die Sprachen verstände: so würde er weder den Einfall gehabt haben, ein 7—8jähriger Knabe könne neben und mit der Grammatik seiner Muttersprache gleichzeitig zwei bis drei fremde Sprachen lernen, noch würde er die Wort- und Satzformen der fremden Sprache für Kleider halten, die bloss durch ihren Schnitt von deutschen Röcken und Hosen unterschieden seien; endlich würde ihm eingefallen sein, dass in den fremden Sprachen nicht bloss Wort- und Satzformen, sondern ganz besonders das, was in diesen Formen steckt, fremd ist, nämlich die Wörter und der in ihnen lebende Geist. Hr. Wurst spricht von fremden Sprachen und ihrem Studium, wie der Blinde von der Farbe.

Unterschied zwischen mir und Hrn. Wurst (oder Hrn. Steinmetz) liegt im Lehrgange und in der Darstellung des Stoffes, insofern es sich dabei um den Inhalt handelt. Zunächst also mein Lehrgang im Gebiete des nackten Satzes.

Es soll also zuerst der Satz in seiner einfachsten Gestalt betrachtet werden, von Attribut, Object und Adverbiale noch keine Rede sein. Da nun im Satze das Prädicat nicht nur syntaktisch, sondern auch didaktisch das wichtigere Glied ist (weil es mit dem Subject in Person, Numerus, oft auch im Genus congruiren muss, dabei an ihm die Tempus- und Modusflexion haftet), so ist es angemessen, das Capitel vom nackten Satze so einzutheilen, dass die Verschiedenheit des Prädicats das principium divisionis angibt. So habe ich denn drei Rubriken: Praedicat ist Verb — Prädicat ist Adjectiv (und Particip) — Prädicat ist Substantiv (Pronomen, Numerale, Infinitiv).

Von den Wörtarten, die Prädicat sein können, ist das Verbum das wichtigste, und das wieder aus syntaktischen und aus didaktischen Gründen. Ich stelle also den Fall: Prädicat ist Verb an die Spitze. (Lection 1 — 24.)

In welcher Tempus- oder Modusform das Verb nun auch erscheinen mag, es hat immer dieselben Personen und dieselben Numeri. Ich stelle also diese voraus. Da der Unterricht aber nicht elementarisch, sondern schon halb-wissenschaftlich (wie er für mittlere und obere Classen passt) sein würde, wenn ich wollte die Schüler die persönlichen Pronomen (in der Subjectsform) und die Personalendungen im Singular und Plural abgesondert lernen lassen, so verbinde ich sie mit wirklichen Verben, und da diese nun in einem bestimmten Tempus und Modus erscheinen können, so wähle ich das Praesens Indicativi, ohne dass jedoch der Schüler hier schon über Tempus und Modus belehrt würde. Eben so müssen die Verben irgend einer der vier Conjugationen angehören. Ich wähle die erste. So entsteht mir die erste Lection, worin die Schüler die Grundpronomen in der Subjectsform, etliche Substantiva, die Conjugation des Praes. Indic. I. Conj. nebst dem Nöthigen über Stamm, Charakter, Hiatus und Elision, und endlich etliche Verben lernen und das Gelernte einüben.

In Lection 2 wird das Praes. der IV. Conjug. gelernt und geübt.

Lection 3 das Praes. der II. Conjug., und zwar derjenigen Verben dieser Conjugation, welche ss einschieben.

Lection 4 das Praesens der den Charakter (i) abwerfenden Verben der II. Conjugation.

Da nun die Negation (ne .... pas, ne .... plus, ne .... jamais, ne .... rien etc.) für alle Tempora dieselbe ist, so kann sie hier gelernt und von nun an der Schüler darin geübt werden. Lect. 5 gibt also Sätze, deren Praedicate Verben der I., IV. und II. a. b. Conjugation sind, im Praesens und zwar positiv und negativ stehen. Indem hier der Schüler über die Negation belehrt wird, macht er die Erfahrung, dass wir in den bisherigen Lectionen positiv redeten.

Weil ferner die interrogative Rede in jeder Tempusform dieselbe Gestalt hat, so kann schon hier dem Schüler gezeigt werden, wie er fragen und antworten soll. Indem diess nun Inhalt der 6. Lection und damit wieder ein Mittel gewonnen ist, die Sätze der folgenden Lectionen mannichfaltiger zu machen, erfährt der Schüler, dass wir bisher, positiv und negativ, affirmirt hatten. An der Frage wird ihm die Affirmation klar.

Weil nun der Imperativ aus dem Praesens, das wir kennen, stammt, so lassen wir ihn in Lection 7, natürlich positiv und negativ, auftreten und fortan üben. Bei dieser Gelegenheit merkt der Schüler, dass man nicht nur von Wirklichem positiv und negativ reden, nämlich Etwas als wirklich geschehend affirmiren oder nach ihm fragen, sondern, dass man auch den Willen, etwas möge verwirklicht werden, aussprechen, also im Imperativ reden kann. Der Schüler erfährt also hier, dass die bisherigen Sätze im Indicativ standen, und er kennt jetzt zwei Modi. Ueber den dritten, den Conjunctiv, wird er erst später unterrichtet.

Was sich mit und an dem Praesens Indicativ und dem von ihm abgeleiteten Imperativ machen liess, das ist gemacht. Zugleich ist damit das Mittel gegeben, den Beispielsätzen mehr Mannichfaltigkeit zu geben, als hätte geschehen können, wenn die Negation und die Frage erst später vorgekommen wären. Wir gehen also zu einem neuen Tempus über und zwar zum Futurum (Lect. 8). Da diess für alle Conjugationen auf dieselbe Art gebildet wird, so ist es in Einer Lection gelernt. Bei dieser Gelegenheit erfährt der Schüler nun wieder, dass die bisherigen Sätze ein Gegenwärtiges aussprachen. Wie ihm an der Negation die Position, an der Interrogation die Affirmation, am Imperativ der Indicativ klar wurde, so lernt er das Praesens am Futurum verstehen und gewinnt damit die Vorstellung von

Tempus. Der menschliche Geist ist einmal so geartet, dass er Alles durch den Gegensatz erkennt.

Weil aber der menschliche Geist ferner so gemacht ist, dass er, besonders in der Jugend, viel Neues auf einmal nicht aufnehmen kann, wenn kein Wirrwarr im Kopfe entstehen soll, so hat eine kleine Anzahl von oft wiederholten Verben und Substantiven die Beispielsätze bilden müssen. Um nun auch den aufgenommenen grammatischen Begriffen Zeit zu lassen sich zu befestigen, bringt Lect. 9. kein neues Tempus, sondern nur ein paar Bemerkungen über Pronomen u. s. w.

In Lect. 10 stehen die Sätze der Vergangenheit, der Schüler erhält hier zu Gegenwart und Zukunft das dritte Glied, und lernt für die IV., II. und I. Conjugation die Form.

In Lect. 11. kommt aber die Vergangenheit wieder, Form und Bedeutung ist eine andere. Hier nun zeigt es sich, dass man Vergangenes historisch und descriptiv darstellen kann, und der Schüler fasst das Auffallendste des Unterschiedes zwischen dem sogenannten Défini und dem sogenannten Relatif und übt sich in dieser Unterscheidung.

Lect. 12 kommen Sätze vor, wie j'ai commencé, je n'ai pas dormi etc. Indem der Schüler die Bildung dieser neuen Form aus j'ai und dem Particip lernt, macht er die Erfahrung, dass man ein Geschehen nicht nur als Praesens, Praeteritum und Futurum, sondern auch als actio imperfecta oder als actio perfecta aussprechen kann. Hier also erfährt er, dass die bisher gebrachten Sätze eine actio imperfecta in temp. praes. (Lect. 1—6), in temp. fut. (Lect. 8), in temp. praet. (Lect. 10 u. 11) aussprachen, und dass wir hier actio perfecta haben.

Lect. 13 kommen Sätze vor, wie je suis tombé(e), ils sont parti(e)s etc. Der Schüler sieht, dass gewisse Verba ihre Perfecta mit être bilden, und dass in diesem Falle das prädicative Particip mobil ist.

Lect. 14 wird j'avais und j'étais mit Particip, also Praet. perf. descript. gelernt und geübt; Lect. 15 kommt j'eus und je fus mit Particip, also Praet. perf. hist. und wird wieder am Gegensatze das Wesen der beiden Formen klar: il était malade, il fut malade, il avait son argent, il eut son argent. Lect. 16. kommt das Fut. perf. mit j'aurai und je serai.... Damit sind Tempora des Verbums für den Indicativ gelernt, indess muss Lect. 17 gezeigt werden, wie die Verben je vais, je viens de,

je dois ihre ursprüngliche Bedeutung ablegen und Hülfsverben werden können, worauf Lect. 18 Avoir und Etre, deren Imperfecta wir bisher nur als Hülfsverba gebraucht, als selbständige Wörter auftreten und vollständig conjugirt und gelernt werden.

Bisher ist nur Indicativ und Imperativ da gewesen, und zwar jener in allen Zeitformen, affirmativ und interrogativ, dazu beide überall positiv und negativ; Lect. 19 und 20 tritt ein Stück von dem dritten Modus, dem Conjunctiv, auf, nämlich der Conditionalis in seinen beiden Formen. Hier wird die Vorstellung des Modus bereichert, am Conditionalis lernt der Schüler, dass Indicativ und Imperativ auf ein Wirkliches gingen und hier von solchem Geschehen geredet wird, das zur Wirklichkeit im Gegensatze steht. Zugleich wird si und quand unterschieden.

Lect. 21 — 24 wird nun das bisherige fortgeübt, jedoch an solchen Sätzen, an denen einiges in anderer Hinsicht Neue zu lernen ist.

Lect. 21 lehrt den Laut- und Tonwechsel und die Orthographie der Verben, wie jeter, acheter, céder, nager, commencer etc.

Lect. 22 belehrt über das y in Wörtern wie essayer etc.

Lect. 23 behandelt eine Reihe von Pronomen und Lect. 24 die Numeralia.

Schon bei den Perfectis der Verben, weil die französische Sprache keine einfachen Perfectformen hat, trat der Fall ein, der von nun an näher betrachtet wird. Von 25—29 ist nämlich das Prädicat Adjectiv und Particip. Hier ist natürlich von der Motion und Gradation, dabei von den sog. indef. Pronomen die Rede; L. 30—32 ist das Prädicat Substantiv, Pronomen, Numerale und Infinitiv; hier ist von Genus und Motion der Substantiven, vom Infinitiv als Subject und Prädicat, von tonlosen und betonten Pronomen (je-moi) und von dem prädicativen le die Rede, worauf eine Belehrung über die Congruenz zwischen Subject und Prädicat den Abschnitt vom nackten Satze beschliesst.

Sehen wir jetzt den Wurst-Steinmetz'schen Lehrgang an. Das Buch beginnt wie die Sprachdenklehre mit den unvermeidlichen Redensarten über Denken und Sprechen, Begriffe und Wörter; zum Glücke nehmen sie nur drei Seiten ein. Warum sie da sind, weiss ich nicht; eben so wenig begreife ich, warum Hr. Steinmetz diese Einleitung, anstatt aus der Sprachdenklehre, aus Mr. Richon's grammaire genommen hat. Es kommt krauses

Zeug darin vor. Penser, c'est *comparer* deux idées entr'elles, pour affirmer ou pour nier l'une de l'autre. — Erst sind les mots ganz richtig les signes des idées, dann heisst es, dass une idée est la représentation d'une être dans l'esprit, und solcher êtres soll es Dreierlei geben: Dinge, Qualitäten und Thätigkeiten, worauf wir dann vernehmen, qu'on appelle mots idéels (Begriffswörter, Becker) les mots qui expriment des idées. Es ist spasshaft, dass so eben alle Wörter Vorstellungen bezeichneten, und nun bloss die Substantiva, Adjectiva und Verba diess Privilegium haben sollen, so dass noch die mots formels übrig bleiben, welche sind tous les mots qui ne sont pas des mots idéels. — — Puissamment raisonnée! Wie hat nur Hr. Steinmetz diesen Unsinn an die Spitze seines Buches stellen mögen!

Seine eigene Arbeit, die aber Vieles aus dem von Hrn. Wurst selbst früher herausgegebenen Hefte aufgenommen hat, beginnt mit §. 3., der den reinen einfachen Satz überhaupt betrachtet, ganz wie die Sprachdenklehre §. 3. Wo es sich vom Unterrichte in einer Sache handelt, welche der Schüler schon besitzt, so dass sie ihm nur zum Bewusstsein gebracht werden darf, da mögen solche Ueberblicke des Ganzen am Anfange gestattet sein, obgleich im Elementarunterrichte kaum, wie es denn ein Hauptsatz der Didaktik ist, bei Anfängern von einem Einzelnen auszugehen und das Allgemeine aus vielen Einzelnen resultiren zu lassen. Was aber beim Anfangsunterrichte in einer Sache, die dem Lernenden nach Materie und Form, als Wissen und Können fremd ist, davon zu halten ist, wenn der Unterricht das Allgemeine dem Einzelnen vorausgehen lässt, darüber kann die Antwort nicht zweifelhaft sein: ein solches Verfahren ist Pfuscherei, und das nicht nur bei Hrn. Wurst oder bei Hrn. Steinmetz, sondern auch bei Tausenden unserer Gymnasiallehrer, die es in unteren Classen eben so machen — was Gott geklagt sei.

In diesem §. über den reinen einfachen Satz überhaupt finden wir nun A. französische Sätze, B. Betrachtung der in diesen Sätzen zur Erscheinung gekommenen Facta, C. Uebungsaufgaben.

Ueber A und C gleich hier eine Bemerkung, die für alle Paragraphen gilt.

Ich zähle nur auf S. 4 und 5 in den hier vorkommenden Sätzen 184 Substantiva und Adjectiva (die wenigen, welche einigemal vorkommen, sind natürlich nur einmal gezählt); da nun die Sätze zu diesem §. noch S. 6 und 7 fortlaufen, so dürfte der

Schüler gering angeschlagen 250 Vocabeln für diesen §. zu lernen haben, wobei mir der Verstand still steht. Doch der Leser sehe sich die Sätze selbst an; ich setze sie hieher, weil ich später aus einem andern Grunde darauf zurückkommen muss.

a.

1. Le canif est un instrument. Le rabot est un outil. Le fer est un métal. Le brochet est un poisson. Le peintre est un artiste. Le tailleur est un artisan. Le voleur est un criminel. Le paresseux est un vaurien. Le mensonge est un péché. Le rossignol est un oiseau. Le père est un homme. Le fils est un garçon. Le palais est un édifice. Le professeur est un savant. Le jeudi est un jour. Le chêne est un arbre. Le Nord est un vent. Le Rhin est un fleuve. Le Portugal est un royaume. Le pain est un aliment. Le bois est un combustible. Le Havre est un port.

2. La mère est une femme. La soeur est une fille. La rose est une fleur. La terre est une planète. La modestie est une vertu. La salade est une plante. La mémoire est une faculté. La fièvre est une maladie. La haine est une passion. La reine est une dame. La Bretagne est une province. La Corse est une île. La Noël est un fête. La Meuse est une rivière. La Rochelle est une forteresse.

3. L'officier est un militaire. L'eau est une boisson. L'aigle est un oiseau. L'herbe est une plante. L'hiver est une saison. L'avarice est un vice. L'enseignement est un bienfait. L'Oise est une rivière. L'homme est un être. L'agriculture est une invention. L'arsenic est un poison. L'Europe est un continent.

4. Le père est empereur.	La mère est impératrice.
Le frère est roi.	La soeur est reine.
L'oncle est électeur.	La tante est électrice.
Le fils est comte.	La fille est comtesse.
Le duc est serviteur.	La duchesse est servante.
Le compagnon est gouverneur.	La compagne est gouvernante.
Le favori est bailli.	La favorite est baillive.
Le devin est larron.	La devineresse est larronesse.
Le bienfaiteur est juif.	La bienfaitrice est juive.
Le danseur est veuf.	La danseuse est veuve.
L'ambassadeur est menteur.	L'ambassadrice est menteuse.
Le chanteur est voleur.	La cantatrice est voleuse.
L'acteur est trompeur.	L'actrice est trompeuse.
Le voisin est paysan.	La voisine est paysanne.

Le prince est abbé.
Le prêtre est traître.
Le jardinier est nègre.
Le berger est ivrogne.
Le grand-père est hôte.
Le fiancé est noble.
Le neuveu est témoin.
Le cousin est auteur.
L'ami est sculpteur.

5. Socrate est un philosophe.
Février est un mois.
Mars est une planète.
Londres est une capitale.
Vienne est une résidence.
Hambourg est un port.
Valence est une ville.
Jemappe est un village.

La princesse est abbesse.
La prêtresse est traîtresse.
La jardinière est négresse.
La bergère est ivrognesse.
La grand' mère est hôtesse.
La fiancée est noble.
La nièce est témoin.
La cousine est auteur.
L'amie est sculpteur.

Punir est un tourment.
Aimer est un besoin.
Mentir est un vice.
Médire est une infamie.
Travailler est un devoir.
Pardonner est un plaisir.
Courir est une fatigue.
Étudier est un travail.

b.

1. Le chemin est étroit.
Le manteau est court.
Le ton est sourd.
Le pays est grand.
Le lit est dur.
Le frère est mineur.
Le domestique est impoli.
Le bâton est menu.
Le ciel est bleu.
Le javelot est aigu.

2. Le père est aimable.
Le juge est juste.
L'homme est avare.
L'esclave est libre.
Le vent est favorable.
Le coup est sensible.

3. Le cheval est bon.
Le château est ancien.
Le poisson est muet.
Le garçon est sot.
Le veau est gras.
Le brouillard est épais.

La rue est étroit-*e*.
La queue est court-*e*.
La voix est sourd-*e*.
La Chine est grand-*e*.
La chaise est dur-*e*.
La reine est mineur-*e*.
La paysanne est impoli-*e*.
La corde est menu-*e*.
La violette est bleu-*e*.
L'aiguille est aigu-*e*.

La mère est aimable.
La sentence est juste.
La femme est avare.
La volonté est libre.
L'occasion est favorable.
La douleur est sensible.

L'oie est bon-*ne*.
La ville est ancien-*ne*.
La nièce est muet-*te*.
La cousine est sot-*te*.
La vache est gras-*se*.
La nue est épais-*se*.

Le loup est cruel. La louve est cruel-*le*.
L'achat est nul. La cession est nul-*le*.
4. L'ami est heureu*x*. La province est heureu-*se*.
Le temps est précieu*x*. La vie est précieu-*se*.
Le lion est généreu*x*. L'action est généreu-*se*.
Le pays est montagneu*x*. La Suisse est montagneu-*se*.
5. L'écolier est attenti*f*. L'écolière est attenti-*ve*.
Le général est capti*f*. La duchesse est capti-*ve*.
Le génie est inventi*f*. L'imagination est inventi-*ve*.
L'habit est neu*f*. La maison est neu-*ve*.
Le temps est bre*f*. La syllabe est brè-*ve*.
L'homme est cadu*c*. La vie est cadu-*que*.
Le chemin est lon*g*. La chambre est lon*g*-*ue*.
6. Le lait est dou*x*. La cerise est dou-*ce*.
Le chat est fau*x*. La tigresse est fau-*sse*.
Le cheveu est rou*x*. La barbe est rou-*sse*.
Le paon est be*au*. La tulipe est bel-*le*.
Le livre est nouve*au*. L'estampe est nouvel-*le*.
Charles est fo*u*. Caroline est fol-*le*.
Le peuple est mo*u*. La nation est mol-*le*.
Le grand-père est vieu*x*. La femme est vieil-*le*.
Dieu est bénin. La providence est béni-*gne*.
Le singe est mali*n*. La maladie est mali-*gne*.
Le livre est gre*c*. La lettre est grec-*que*.
Le foin est se*c*. La feuille est sè-*che*.
Le pain est frai*s*. La figue est frai-*che*.
Le cheval est blan*c*. La neige est blan-*che*.
Le peuple est fran*c*. La dame est fran-*che*.

c.

1. L'abeille bourdonn-*e*. L'alouette grisoll-*e*. Le boeuf beugl-*e*. La brebis bêl-*e*. Le buffle souffl-*e*. La caille carcaill-*e*. Le canard nasill-*e*. Le cerf bram-*e*. Le chat miaul-*e*. Le cochon grogn-*e*. Le corbeau croass-*e*. Le cigne siffl-*e*. La cigale chant-*e*. Le coq coquelin-*e*. La grenouille coass-*e*. Le hibou hu-*e*. Le jars jargonn-*e*. Le loup hurl-*e*. Le pigeon roucoul-*e*. La poule glouss-*e*. Le poulet piaul-*e*. Le paon braill-*e*. Le perdrix cacab-*e*. Le serpent siffl-*e*. Le serin gazouill-*e*. Le singe cri-*e*. L'homme parl-*e*.

2. Le marchand vend. Le garçon répond. Le joueur perd. Le chien mord. Le pont romp-*t*. La lecture instrui-*t*. Le maitre

3. Le cheval 'henni-*t*. Le lion rugi-*t*. Le taureau mugi-*t*. L'once frémi-*t*.

Le milan hui-*t*. Le renard glapi-*t*. La colombe gémi-*t*. La rose fleuri-*t*. Le pré verdi-*t*. Le grand-père vieilli-*t*. La grappe mûri-*t*. Le malade guéri-*t*. L'enfant obéi-*t*. Le juge puni-*t*.

In C finden sich zehn ganze Seiten Vocabeln, die also der Schüler zu den obigen zu lernen hat.

Bevor wir jedoch die Zweckmässigkeit dieser Vocabelanhäufung untersuchen können, müssen wir erst sehen, was Hr. Steinmetz mit ihnen bezweckt. Wir nehmen also B zu Hülfe.

Da findet sich denn, dass die Schüler lernen sollen, 1. dass die Beziehung des Prädicats auf das Subject im Französischen wie im Deutschen theils durch Formwörter (est), theils durch Biegungen (e, t) ausgedrückt wird; 2. dass es zwei Genera und zwei Artikel gibt; 3. dass das prädicative Substantiv nur dann den unbestimmten Artikel erhält, wenn es zu seinem Subject in dem Verhältniss von Gattung oder Art steht, 4. dass der Infinitiv als Subject keinen Artikel bekommt; 5. dass die Adjectiven movirt werden und wie; 6. dass die Endung des Prädicats, wenn diess ein Zeitwort, e, oder t oder keine ist. (Wie aber, wenn ich statt l'écolier écrit, sage: j'écris, oder vous écrivez, oder mes amis écriront, écrivirent etc., was doch auch reine einfache Sätze sind?)

Man sieht, die Sätze in a entsprechen ein wenig meiner Lection 30 (Alte Aufl. L. 36), die Sätze in b ein wenig meiner Lection 25 (A. A. L. 31), die Sätze in c würden den Lectionen 1, 2, 3 bei mir entsprechen, wenn sich bei mir nicht alle Personen fänden und hier bloss die 3. Person Sing.

Nun frage ich alle Lehrer, die sich auf den kleinen Dienst der Didaktik verstehen: Ist es nöthig, zur Einübung dieses dürftigen Theoretischen diese Masse von Vocabeln zu verwenden? Mir kommt das vor, als schickte man ein Armeecorps gegen ein halbes Dutzend Feinde aus. Diess sei bemerkt, insofern es sich um Erlernung des Grammatischen handelt. Es handelt sich aber auch um die Erlernung des Onomatischen, und da frage ich wieder die obigen Lehrer: Kann man diese Masse Vocabeln in den Kopf der Schüler bringen, wenn sich weiter nichts an sie knüpft, als der dürftige Inhalt in den hier vorliegenden Sätzchen und die wenigen grammatischen Belehrungen, welche der §. enthält?

Meine Erfahrung antwortet entschieden Nein, indess braucht es hier keiner Schulerfahrung, ein wenig psychologische Einsicht thut dieselben Dienste. Was der Geist lernen soll, das muss ihn interessiren, und von Interesse kann bei einem solchen Haufen solcher Sätzchen keine Rede sein; ferner wird nur das gern und leicht gelernt, was mit Vielem in Beziehung zu setzen ist. Diese Sätze sind aber das rein Beziehungslose.

Eine zweite Unzweckmässigkeit, die gleich dieser ersten durch das ganze Buch geht, finde ich in C. Es ist eine alte Erfahrung, dass man nicht zu Viel auf einmal wollen muss, sondern nur immer Eins, diess aber recht. Ich will nun, wenn ich an das Uebungsstadium jeder Lection beim ersten Unterrichte in fremden Sprachen komme, dass die Schüler die Satz- und Wortformen, welche sie eben gelernt und begriffen haben, einüben, nicht mehr, nicht weniger. Damit sie nun auf dieses Ueben die ganze Kraft ihres noch zarten Geistes richten können, gebe ich ihnen fertige deutsche Sätze in die fremde Sprache zu übertragen, nicht aber nebenbei noch ein zweites Geschäft, sondern eben nur das Eine. Hr. Steinmetz aber verlangt mehr. Hr. Wurst lässt im §. 8. C. die Schüler aus „Feuer, brennen; Eisen rosten“ u. s. w., „Schaf, geduldig; Esel, träg“ u. s. w., Stuhl, Zimmergeräth; Schöpflöffel, Küchengeräth“ u. s. w., Sätze bilden — was in der Muttersprache darum nicht besonders zu empfehlen ist, weil solches Sätzebilden theils zu leicht, theils — man denke an Perioden — zu schwer für Kinder ist; — also lässt Hr. Steinmetz auch Sätze bilden, nämlich französische, z: B. La fleur die Blume, tomber fallen, le brigand der Räuber, assassiner morden, — le sanglier der Eber, grommeler brummen, la mère die Mutter, intercéder Fürbitte einlegen, — Le fils der Sohn, dégénérer entarten, — livre Buch, plume Feder, mauvais schlecht u. s. w. Solches Satzbilden ist von Zeit zu Zeit als Vorübung zum Schreiben und Sprechen zu gestatten, aber nur von Zeit zu Zeit und dann mit Vocabeln, die den Schülern schon geläufig sind.

Hr. Wurst in seinem französischen Hefte (S. 11—16) hat Hrn. Steinmetz dieses Verfahren vorgezeichnet, dieser ist also, da er einmal nach Hrn. Wursts Ideen hat arbeiten wollen, ganz so ausser Verantwortung, wie Hr. Wurst es ist, wenn er Irrthümer der Becker'schen Grammatik in seine Sprachdenklehre aufgenommen hat. Habe ich nun schon nicht finden können, dass Hr. Wurst die uns Allen dermalen gemeinsame elementarische

Lehrform beim deutschen Elementarunterrichte mit mehr als ganz gewöhnlichem Geschicke handhabt, und musste ich in diesem Stücke anders urtheilen als Andre gethan, die ihn einen Meister genannt: so muss ich Hrn. Wurst als Lehrer einer fremden Sprache ganz und gar ungeschickt nennen. Mit A, B, C ist es nicht gethan, in Elementarbüchern so wenig als in philosophischen Schriften; — die elementarische Lehrform ist freilich gegeben, aber man muss sie mit Verstand anwenden. Und das ist hier versäumt.

Wir kommen zu §. 4., in welchem das Zahlverhältniss des Subjects betrachtet werden soll. Auch hier finden sich in A wieder vier Seiten Sätzchen, meist aus neuen Vocabeln gebildet, und sämmtlich in der 3. Person Sing. und Plur. stehend, z. B. Le marquis est généreux, Les marquis sont généreux; Le paresseux est séditieux, Les paresseux sont séditieux; Le lynx est gras, Les lynx sont gras; Le voeu est accordé, Les voeux sont accordés; Le m-al (!) est génér-al, Les m-aux sont génér-aux; L'anim-al est gras, Les anim-aux sont gras; Chaque prunelle est âcre, Toutes les prunelles sont âcres; Beaucoup de pain est perdu; Peu de vin est versé, Peu d'eau est dégelée; Peu de livres sont trouvés, Peu d'affaires sont finies, wobei es merkwürdig ist, dass est und sont wohl zehnmal so oft vorkommen als Verben: z. B. La reine pâlit, Les reines pâlissent. In B wird gehandelt vom Plural der Substantiven und Adjectiven und von einigen unbestimmten Zahlwörtern.

In §. 5 kommt das Personenverhältniss des Prädicats an die Reihe, die Schüler lernen je, tu, il, nous, vous, ils. Während in meinem Buche die Subjectsformen der Grundpronomen mit dem Praesens der I. Conjug. gleich in der ersten Lection gelernt, aber dem Schüler das Praesens der IV. Conjug. erst in der zweiten, das der II. erst in der dritten und vierten Lection gegeben wird, werden hier pens-e, vend-s, fini-s, sor-s unter je zusammengestellt, das andre unter tu, il u. s. f. Merkwürdigerweise ist hier A an Beispielen sehr arm, man findet fast nur das Conjugationsschema des Praesens; Hr. Steinmetz muss die 3. Person Singul. und Plur. für viel schwerer gehalten haben, als die 1. und 2. Person Singul. und Plur. Dafür ist B auch desto reichhaltiger. Hr. Steinmetz gibt nämlich schon hier, wo die Schüler eben dabei sind, die Conjugation des

Praesens zu lernen, in alphabetischer Ordnung 56 Stück halbregelmässige Verben (S. 32—37), die in meinem Franz. Sprachbuche erst von S. 103. N. Aufl. (S. 110. A. Aufl.) an, nämlich beim objectiven Satzverhältniss, auftreten. Was Hr. Steinmetz, oder vielmehr Hr. Wurst — denn dieser hat es in seinem Hefte (S. 22—25) eben so gemacht — schon hier mit diesen Verben, die fast alle einer Ergänzung bedürfen (acquérir, battre, ceindre, conduire, connoître, construire, contraindre etc.) machen will, ist mir nicht klar, und ich weiss nicht recht, wie die Schüler sich anstellen sollen, um C zu genügen, wenn es hier heisst: Bilde aus jedem der folgenden Verben acht Sätze, und nun objective Verben dastehen, während der Schüler noch kein Object kennt. Von den 56 halbregelmässigen Verben ist freilich in C keine Rede, was wieder nicht ganz mit den Forderungen der Elementarmethode übereinstimmt, welche da will, dass man den Schüler *nichts* lehren soll, was bloss ein Wissen bleibt und nicht von Stund an zu einem Können wird.

In §. 6 tritt das Zeitverhältniss des Prädicats auf, die Rubrik A enthält wieder sehr wenig Beispiele. Merkwürdig lernen die Schüler nur drei Tempora bilden: das Praesens, das sie schon kennen, das Futurum und das Perfectum mit j'ai oder je suis. (Wir haben dabei einige grammatische Bedenklichkeiten, wovon *unten*.) Wenn aber die beiden Praeterita imperf. (je vendis, je vendais), ferner die andern Perfecta (j'avais ...., j'étais ...., j'eus ...., je fus ...., ferner j'aurai .... und je serai .... fehlen, so entschädigt Hr. Steinmetz die Schüler dadurch, dass er je viens de .... und je vais .... schon hier gibt.

In §. 7 kommt das Verhältniss der Aussageweise, also der Modus zur Sprache. Wir kommen auf das Theoretische in diesem §. zurück, bemerken aber schon hier, dass der Imperativ sich gefallen lassen muss, von Hrn. Steinmetz in einen Anhang zu diesem §. verwiesen zu werden. Hr. Steinmetz geht „philosophisch" zu Werke: er fängt mit ne ... pas, also mit der „verneinten Wirklichkeit," an, kommt dann zur Möglichkeit, als welche die Franzosen vermittelst der „Hülfsverben" pouvoir und savoir ausdrücken, und geht dann zur Nothwendigkeit über, die durch devoir, vouloir (!), il faut, j'ai u. s. w. ausgedrückt werden. Der Imperativ steht wie gesagt im Anhange.

In §. 8 wird die Wortfolge des reinen einfachen Satzes gelehrt, und dann folgt noch einmal ein Anhang, in welchem

die Frage und die Antwort behandelt wird. — Damit schliesst der Abschnitt vom reinen einfachen Satze und das vorliegende Bändchen

Der geneigte Leser halte hier einen Augenblick ein, und vergleiche diesen Wurst'schen Lehrgang mit dem meinigen, welcher letztere, wie Hr. Mäcken in seinem Pasquill sagen lässt, nur eine Copie des Wurst'schen sein soll. Vielleicht hat bei dieser Vergleichung beider Lehrgänge der Leser auch einige ganz absonderliche Gedanken über die methodische Kunst, welche sich in diesem Wurst'schen Lehrgange zeigt. Ich für meine Person halte ihn für sehr verkehrt, indess freilich noch immer für besser als den altgrammatistischen oder den Hamilton'schen Weg. Worin das Unmethodische dieses Wurst-Steinmetz'schen Lehrganges besteht, liegt für den Kenner fremder Sprachen auf offener Hand: zum Unterricht in der Grammatik der Muttersprache bringt der Schüler das Material mit, und so kann er seine ganze Geisteskraft auf die Auffassung der Construction des logischen Netzes concentriren, das der Lehrer vor seinen Augen über die Sprache wirft; Unterricht in einer fremden Sprache ist aber ein Andres; hier bringt der Schüler gar Nichts mit als seinen guten Willen; er kennt keine Vocabeln und keine Flexionsformen; wirft nun der Lehrer Vocabeln und Flexionsformen in buntester Confusion durcheinander, wie es gerade für sein logisch-syntaktisches Schema passt, so verliert der Schüler den Kopf, wenn nicht etwa ein Cäsarskopf auf seinen Schultern sitzt. Wenn doch sonst ganz brave Leute, die aber nicht philosophisch geschult sind, nur das Methodenmachen bleiben lassen wollten!

Wir haben den Lehrgang betrachtet, die Darstellung des Stoffes in so weit, als sie didaktisch zu beurtheilen: also die Lehrform. Kommen wir nun zur Darstellung des Stoffes, in so weit dieselbe wissenschaftlich zu beurtheilen ist. Hier ist nun Zweierlei zu berücksichtigen: das Logische und das positiv Sprachliche, welches letztere theils grammatischer, theils onomatischer Natur ist.

Ueber das Logische wollen wir kurz sein, da Hr. Steinmetz Hrn. Wurst und dieser Becker folgt. Da wir über den Unsinn in der aus Mr. Richon's Grammaire entlehnten Einleitung schon geredet, so wollen wir nur zwei Punkte hervorheben: Tempus und Modus.

In der Grammatik der lateinischen Sprache werden Praesens,

Perfectum und Futurum (cano, cecini, canam) als die absoluten Zeitformen angegeben, und das mit vollem Rechte. Denn da der lateinischen Sprache eine eigene Form für das absolute Praeteritum fehlt (griech. der Aorist, franz. das sog. Défini), so muss sie schon eine andere Tempusform dazu verwenden, und indem sie nun die Form des Praesens Perfectum dazu inAnspruch nimmt, beweist sie mehr Geist als die deutsche Sprache, welche in der Noth um ein Praeteritum imperf. relativum ihr Praet. imperf. absolutum, ihren Aorist (ich sang) zugleich als relativum gebraucht. Dass aber cecini diese Doppelfunction hat, dass es 1. actio perfecta in temp. praes. (cecin-i ich habe gesungen = ich bin mit dem Singen jetzt fertig) ausdrückt und in diesem Sinne zu cecin-eram und cecin-ero, als den Perfectis des Praet. und Fut. gehört, 2. aber Aorist ist, historisches, absolutes Praeteritum, in welchem Sinne die lateinische Grammatik es Perfectum historicum nennt; diess ist ein Satz, der nachgerade die Geltung eines Axioms hat. (Vgl. übrigens die allerneueste lateinische Grammatik, nämlich die von Krüger in Braunschweig umgearbeitete Aug. Grotefend'sche, §. 75 und §. 444, oder die ebenfalls ganz kürzlich erschienene latein. Elementargrammatik von Berger in Gotha.)

Becker aber hat Unrecht, wenn er (Schulgrammatik §. 96), durch die lateinische Grammatik verführt, das Perf. Praes. (er hat gesprochen) zwischen Praes. und Fut. schiebt, indem die deutsche Sprache ein absolutes Praeteritum hat, das freilich zugleich als relatives dienen muss. (Vgl. mein Deutsches Sprachbuch S. 15, §. 11 bis S. 18.) Wir wollen nun Hrn. Wurst nicht tadeln, dass er (Sprachdenklehre §. 6) diesen Irrthum reproducirt hat, da ihm Becker's Grammatik ein- für allemal ausgemachte Wahrheit und er selber grammatisch unzurechnungsfähig ist; in §. 6 seines französischen Heftes hätte er aber sich doch die Frage aufwerfen können, was denn wohl das sogenannte Défini in der französischen Sprache zu bedeuten habe; hat er es zufällig befragt, so scheint er in der Antwort keine „bekannte Stimme" vernommen zu haben. Hrn. Steinmetz scheint es eben so ergangen zu sein. Und doch fällt einem nur halbwegs intelligenten Schüler auf, dass je vends, je vendis (je vendais), je vendrai gerade so zusammengehören, wie die Perfecta j'ai, j'eus (j'avais), j'aurai vendu. Eine Logik der Sprache, gegen welche sich die sprachlichen Thatsachen so rebellisch beweisen, muss schon dem Unkundigen Bedenken erregen. Das Daseiende richtet

sich nicht nach unseren Systemen, sondern unsere Systeme müssen sich nach ihm richten.

Ganz so verhält es sich bei der Moduslehre. Was Becker im §. 11 der Schulgrammatik als Modusverhältnisse aufstellt

A. Wirklichkeit.
B. Nichtwirklichkeit.
  a) schlechtweg verneinte Wirklichkeit,
  b) Möglichkeit,
    aa) unbedingte Möglichkeit,
    bb) bedingte Wirklichkeit,
    cc) fragliche Wirklichkeit,
    dd) angenommene Wirklichkeit;
      α) fragliche oder gewünschte,
      β) durch eine ebenfalls nur angenommene Wirklichkeit bedingt,
  c) Nothwendigkeit,

ist eine — übrigens durchaus nicht glückliche — Verarbeitung der kantischen Kategorientafel und zwar so, dass Becker den kantischen Kategorien der Modalität, der Beziehung des Gegenständlichen auf unser Denken (Möglichkeit, Dasein [Wirklichkeit] und Nothwendigkeit), die Kategorie Negation aus den Kategorien der Qualität hinzugefügt hat. Nun fällt aber die allgemeine Logik mit der Logik der Sprache durchaus nicht zusammen, und so findet sich, dass diese ganze künstliche Schematik unfähig ist, auch nur den Gebrauch der Modi in einer einzigen Sprache zu erklären. Das Positive und Negative hat mit dem Modus nichts zu schaffen, Sprache und Arithmetik brauchen das Positive gar nicht zu bezeichnen; wollen sie negiren, so versehen sie das Positive mit dem Zeichen der Negation: il ne travaille pas; — (ma) u. s. w. Affirmation und Interrogation haben ebenfalls mit dem Modus nichts zu schaffen, sondern gehen die Form der Mittheilung an und sind dem Indicativ und dem Conjunctiv gemeinschaftlich. Die Nothwendigkeit ist keine grammatische, sondern nur eine metaphysische Kategorie, dagegen ist das Wollen eine sprachliche Kategorie und hat als directes, als Befehl im Imperativ, als indirectes im Conjunctiv seine Form. Hr. Steinmetz muss es in einen Anhang verweisen. Ich weiss nicht, ob es mir gelungen ist, die Natur der Modi richtiger zu fassen (vgl. deutsches Sprachbuch S. 66—70; französisches Sprachbuch N. Aufl. S. 241—246, A. Aufl. S. 208—213), ich ver-

muthe es aber. Ich stelle mir die Sache so vor: Der menschliche Geist verhält sich in Allem, was er thut, entweder erkennend oder wollend, theoretisch oder praktisch. Als erkennend erkennt aber der Geist Etwas als wirklich und wahr (oder unwirklich, unwahr, was dasselbe ist), und er spricht es so aus, oder fragt in diesem Sinne darnach; oder aber ein thatsächliches ist für ihn bloss ein Vermuthetes, Ungewisses, das er bezweifelt, für unwahrscheinlich hält u. s. w.; — als wollend kann der Mensch einem Andern direct befehlen, dass er Etwas verwirkliche — befiehlt er Etwas, das sich nicht verwirklichen lässt, so ist er eben ein Thor, — oder aber es bleibt bei dem: Das sollte sein. In diesem Falle wird das Wollen zum Wünschen, Bitten, Hoffen, Fürchten, Erwarten, Verzweifeln u. s. w. So haben wir denn

A. Zum Ausdrucke des Wirklichen *
   1. für das Erkannte den Indicativ,
   2. für das Gewollte den Imperativ.

B. Zum Ausdrucke dessen, was als Gegensatz zur Wirklichkeit, als ein Ungewisses oder ein Gewolltes oder Gesolltes dargestellt wird
   3. Den Conjunctiv. **

Betrachten wir jetzt das positiv Sprachliche, zunächst das Grammatische. Hier ist nun Hr. Steinmetz viel weiter als Hr. Wurst, der das Grammatische in seinem Hefte irgend einer ordinären französischen Grammaire entlehnt hat, wogegen Hr. Steinmetz die romanische Grammatik von Diez, so wie Fuchs' Unregelmässige Zeitwörter ein paarmal nachgeschlagen, vor allem aber aus meinem 1840 erschienenen Französischen Sprachbuch geschöpft hat, so dass der Titel, auf dem nur von Hrn. Wursts Ideen die Rede ist, unvollständig genannt werden muss. Da ich die Ergebnisse meiner wissenschaftlichen Forschungen darum drucken lasse, damit sie unter die Leute kommen, so nehme ich es natürlich Keinem übel, wenn er sich dieselben aneignet; auch mag er sie seinerseits wieder durch die Presse an Andre bringen. Indessen wäre es doch schicklich gewesen, wenn Hr. Steinmetz, statt mich bloss zu loben, *** in seiner Vorrede einen

---

* Positiv oder negativ.

** Der Conjunctiv ist also ein theoretischer und ein praktischer.

*** Nachdem Hr. Steinmetz die Hoffnung ausgesprochen hat, „einen nicht ganz überflüssigen Beitrag für den grammatischen Unterricht geliefert zu haben, fährt er (Vorr. S. VIII) also fort:

schönen Dank für den braven Mann gehabt hätte, aus dessen Keller er die feinsten von den Weinen holt, die er seinen Gästen vorsetzt. Damit aber der geneigte Leser sieht, dass ich in der That der Hauptlieferant dessen gewesen bin, was in dieser Begleitschrift der Sprachdenklehre grammatisch neu ist, mache ich hier auf einige §§. aufmerksam.

S. 9—10 findet sich das Theoretische meiner 1. Lection (nach der ersten Auflage, in der neuen ist Einiges davon ausgelassen), sogar meine beiläufige Anmerkung (S. 4), dass von den c. 5000 franz. Verben c. 4500 nach der I. gehen, fehlt nicht.

S. 27 schreibt Hr. Steinmetz fini-*t*, während alle früheren Grammatiken (auch Diez) fin-*it* abtheilen. Vgl. meine Lection 3.

S. 30 sub 4 findet sich das Theoretische meiner 3. Lection, nämlich die Bemerkung, dass die Verben der II. in zwei Abtheilungen, eine einschiebende und eine abwerfende zerfallen, und dass bei den Verben der ersten vor allen vocalisch anlautenden Endungen, um Hiatus zu vermeiden, ss eingeschoben wird: nous fini-SS-*ons*, je fini-SS-ais, fini-SS-ant, wogegen jene den Charakter abwerfen: dormi-*r*, dorm-*ant*.

Das genüge; wer die Citate nachliest und überhaupt beide

„Vor Kurzem sind mehrere Werke erschienen, die nach gleichem Ziele streben. Unter diesen steht das gediegene „Französische Elementarwerk" von Dr. *Mager* unbedingt oben an, das wir allen Schulmännern dringend anempfehlen. Sie werden darin eine Kenntniss des französischen Idioms finden, wie wohl wenige Franzosen sie besitzen. Möge Dr. *Mager* uns nur bald mit der in jenem Werke versprochenen Grammatik erfreuen; sie dürfte für den Sprachunterricht Epoche machen, wie einst *Meidinger* für den französischen; und wie in neuerer Zeit *Becker* für den deutschen. Wenn wir auch in einigen Punkten nicht mit Dr. *Mager* ganz gleicher Meinung sein können (z. B. über die Bildung des Futurums), so vermindert diess unsre Hochachtung durchaus nicht, sondern mag nur zu neuen Forschungen Anlass geben."

Hier nimmt sich *Meidinger* neben *Becker* gar curios aus; eben so spasshaft ist es, was Hr. Steinmetz von meiner Französ. Grammatik erwartet. Was Meidinger's Franz. Grammatik vor vierzig Jahren beliebt machte, das war die darin versuchte bessere Lehrform; Meidingers „Grammatik" war ein Elementarbuch wie mein Sprachbuch eins ist; sollte ich demnach „für den Sprachunterricht Epoche machen, so muss diess durch das Sprachbuch geschehen. Meine franz. Gramm., wann sie erst erscheint, wird in Lehrgang und Lehrform aussehen, wie andere Grammatiken auch, das Neue kann nur im Stoffe liegen. — Dass Hr. Steinmetz in einigen Punkten mit mir nicht gleicher Meinung sein kann, will sagen, dass er in einigen Stücken nicht meine Ansicht, sondern Diezens oder Fuchsens Ansicht zu der seinigen gemacht hat.

Bücher mit einander vergleicht, wird finden, woher das Neue kommt. *

---

* Hr. *Steinmetz* muss es dem Pasquill seines Verlegers zuschreiben, dass die kleinen Anleihen, die er bei mir gemacht hat, hier zur Sprache gekommen sind, ich wäre unter andern Umständen darüber hinweggegangen. In keinem Falle gestatte ich irgend einem Dritten, der vielleicht nach mir an Hrn. Steinmetz zum Ritter werden möchte, die bezeichneten Stellen seines Buches als Plagiate auszuschreien, da es solche nicht in Werken geben kann, die den Charakter von Compilationen offen tragen, also ihren Inhalt nicht als Resultat eigener Forschung geben. — Bei dieser Gelegenheit will ich mich indess beiläufig über eine Reihe von Plagiaten beschweren, die von Andern seit ein paar Jahren an mir begangen werden. Es muss etliche in Frankreich lebende Deutsche geben, welche die französische Nation, anstatt sie selbst zu erforschen, wie ich es zu thun mich bestrebt habe, aus meiner „Geschichte der neueren französ. Litteratur“ (Berlin 1837—40, 4 Theile) studiren, und diese ihre Studien, nämlich mehr oder minder wörtliche Auszüge aus meinem Buche, als Correspondenzen und Artikel aus Frankreich an deutsche Blätter schicken. Ich mache auf Einiges aufmerksam.

1. Morgenblatt, März 1842. Nr. 51 ff. Dieser Artikel über die französischen Moden enthält eine ganze Blumenlese von Stellen aus meinem Buche. Man vergl. nur im Morgenblatt S. 202 mit meinem I. Bande S. 92 ff., Nr. 53 (vom Adel) mit Bd. I. S. 141—142 u., Nr. 55, S. 219 mit Bd. I. S. 204 und Bd. II. (die romantische Schule) S. 258, Nr. 67, S. 266 mit Bd. II. S. 287—289. — Der Artikel ist *E*(duard) *C*(ollof) unterzeichnet.
2. Ausland, März 1842: Briefe aus dem Westen von Frankreich, ebenfalls von E. C. — Nr. 68, damit vergl. man mein Buch Bd. IV (Philosophie), S. 8—9. Es ist hier dem Plagiarius ein spasshaftes Unglück begegnet. Weil ich nämlich vom 2., 3. und 4. Theile meines in Berlin gedruckten Buches in Genf keine Revision lesen konnte, und der Corrector der Berliner Druckerei ein Dummkopf gewesen sein muss, so hat fast jede Seite Druckfehler. Nun sage ich in dem Artikel über Volney: „Die Majorität der Franzosen zu leichtsinnig und zu faul, um selbst zu denken, bedarf eine Autorität, welche das, was für wahr gelten soll, präparirt und fertig verkauft.“ Durch einen Druckfehler heisst es heilig, und so im Ausland; einige Zeilen weiter steht angewiesen, was angepriesen heissen soll, im Ausland eben so (S. 271).
3. Leipziger Allgemeine Zeitung 1842, Nr. 160 Der Artikel mit dem vorgesetzten Wurzelzeichen, d. d. Paris 4. Juni, anfangend: Der englische Dichter Coleridge, Seite 1874 bis S. 1875 bis Pedanterei, ist in meinem I. Bande S. 107, 111 (unten) 112 (oben), 108 oben, und die anderen Stellen an anderen Orten meines Buches zu lesen. Der Correspondent hat wenig von dem Seinigen hinzugethan, nur so viel, um die disjecta membra zu verbinden.

Wie bei dem Logischen, so will ich auch bei dem Grammatischen nur ein paar Punkte besprechen.

Die Natur des französischen y, die ich doch in meinem Sprachbuch (L. 22 N. A, L. 27 A. A.) ziemlich deutlich gemacht, hat Hr. Steinmetz nicht recht begriffen, wie sich S. 30 zeigt, wo er sagt: „diejenigen Verben, welche zum Charakter einen mit y gebildeten Diphthong haben, z. B. ay, oy, nehmen statt des y vor dem stummen e (oder vor einem Consonanten) ein i."

Er ist hier Diez II S. 187 gefolgt, dieser hat das Warum nicht gesagt, weil er gedacht hat, seine Leser wüssten es schon. S. 34 theilt Hr. St. nous croy-*ons*, S. 35 nous fuy-*ons*. Das Richtige ist, dass der Spirant Jota, für den das französische Alphabet kein eigenes Zeichen hat, den Silben ai, oi, ui etc. angefügt wird, wenn eine vocalisch anlautende Endung folgt, z. B. Roi, roi-*aume*, dafür roi-I-aume, geschrieben royaume, Voie, voi-age, dafür voi-I-age, geschrieben voyage. So bei den Verben: je croi-s, nous croi-I-ons (croyons), j'envoi-e, vous envoi-I-ez (envoyer) etc. Mit dem y in den dem Griechischen entlehnten Wörtern, z. B. la physique, verhält es sich natürlich anders.

S. 32 gibt Hr. Steinmetz nach Fuchs ganz richtig die Genesis, von je reçois, dagegen nimmt sich das v-*oir* S. 37 wunderlich aus, — als wenn ein einzelner Buchstabe Stamm sein könnte, — wie er denn auch den Schülern, namentlich Schülern,

---

4. Dieselbe, Nr. 180, Beilage. S. 2122. Von demselben Correspondenten, Was auf S. 2123 steht, findet sich bei mir Bd. I. S. 116—117 n.

5. Dieselbe, Nr. 181, von demselben Correspondenten S. 2162—2163. Hier sind einige Stellen aus meinem Buche entlehnt.

6. Augsb. Allg. Zeitung. Nr. 208, Beilage, d. d. Paris, 21. Juli. Der π-Correspondent gibt hier bei Gelegenheit des Todes des Herzogs von Orleans Reflexionen, die ich schon 1836 in meinem Artikel über Guizot (der zuerst in den Bl. f. litt. Unterh. erschien) gemacht habe. Vergl. mein Buch Bd. III (Historiker), den Artikel Guizot, und Bd. I. den Abschnitt: Politische Schulen und Parteien.

Nun ist es mir freilich eine grosse Ehre, dass die Ansichten, welche ich vor sechs und vor fünf Jahren über die politischen Zustände Frankreichs und die in diesen Zuständen und in den Staatsmännern wirkende Logik sich so sehr bewährt haben, dass man sie im Jahr 1842 in Correspondenzartikeln reproduciren kann; da aber Viele wissen, dass ich seit Jahren mit den Verlagshandlungen der genannten Zeitschriften in Verbindung stehe, und da von diesen Vielen wieder Viele mein Buch gelesen haben: so könnten diese auf die Vermuthung gerathen, ich sei es, der diese Correspondenzen geliefert, und hätte so mich selber abgeschrieben. Und das wäre mir unlieb. Darum bei dieser Gelegenheit diese Notiz.

die sein Buch gebrauchen, ohnediess überflüssige Bemerkung (S. 32), die III. Conj. sei eine Nebenart der IV., hätte unterdrücken sollen. Er hat sie Diez entnommen, der Bd. II. S. 198 sagt: Zu dem Infinitiv der 2. Conjug. (vend-re) tritt noch der auf oir. — Es ist hier nicht der Ort, einzelne Ansichten von Diez zu bestreiten; indess hat sich Hr. Steinmetz bei der II. Conjug. so ganz und gar von Diez ab- und mir zugewendet, dass ich ihm auch über die III. Conjug. Aufschluss geben will, bei welcher Gelegenheit ich dann den Lehrern, die mein Franz. Sprachbuch gebrauchen, die Correctur eines Fehlers mittheilen will, den ich in jenem Buche absichtlich begangen habe — vielleicht mit Unrecht. Ich wagte die Wahrheit nur halb zu sagen.

Wenn man von der französischen Conjugation reden will, so muss man auf die lateinische zurückgehen. Bevor wir nun die lateinischen Verba ansehen, müssen wir uns über den sog. vocalischen Charakter der Verben I., II. und IV. Conjugation verständigen. Wurzeln sind im Lateinischen wie im Deutschen einsilbig, und wenn wir acuere finden, so ist nicht acu, sondern ac die Wurzel,* acu ist bloss Verbalstamm. Wie bei den Verbis puris, so bei den Verbis contractis: laud*a*, aud*e*, aud*i* sind nur die Verbalstämme, die a, e, i gehören dem Worte nur an, weil und insofern dasselbe als Verbum, nicht als Nomen fungiren soll, denn in laus (für lauds, gen. laudis) fehlt diess a, in aur-is fehlt das i des audio, in ac-ies das u des acuo. Wir unterscheiden also Wortstamm und Verbalstamm. Wenn man von audire die Infinitivendung abzieht, so hat man den Verbalstamm audi, zieht man den Charakter i ab, so hat man den Wortstamm; man muss diesen aber nicht ohne Weiteres für eine Wurzel halten, wie denn z. B. in dem eben erwähnten audio das audi ursprünglich aus-di ist, wie aus dem verw. Goth. haus-jan hören, auso Ohr (lat. au-ris), gr. Wurzel *ους*, erhellt. Diess festgesetzt, zerfallen uns die lateinischen Verben zunächst in zwei Classen, in solche mit consonantischem und solche mit vocalischem Charakter. Die Verba mit vocalischem Charakter sind entweder V. pura (Charakter u), diese schliessen sich den Verben mit consonantischem Charakter an, und bilden zusammen die in drei Gruppen (1. V. muta, 2. V. liquida, 3. V. pura) zerfallende

* Sanskrit W. aç: aç-ri, Schärfe des Schwertes; griech. W. *ἀκ*: *ἡ ἀκή, ἡ ἀκίς, ἡ ἀκμὴ, ἄκρος, α, ον, ἀκέομαι κ. τ. λ.*

III. Conjugation; die Verba mit solchem vocalischem Charakter, der mit der Endung zusammengeht, bilden die V. contracta, nämlich die sog. I. oder A-, die II. oder E-, die IV. oder J-Conjugation.

Die lat. III. Conjug. (Inf. re; — das e vor re, z. B. reg-E-re scheint nur euphonisch; in fer-re fehlt es) hat sich nun in der franz. sog. IV. erhalten: batt-*re* (batuere), coud-*re* (consuere), prend-*re* (prehendere), fai-*re* (facere), plaire (placere) etc. Sie ist in der franz. Sprache die vorzugsweise lateinische. Sie, in der lateinischen Sprache die Haupt-Conjugation, hat im Französischen diesen Rang verloren: es gehen nicht 20 regelmässige Verben nach ihr (obendrein befinden sich noch etliche Verirrte aus der E-Conjugation darunter: mordre [mordeo], répondre [respondeo]), dagegen halten sich ziemlich viele der sog. unregelmässigen Verben zu ihr. Bemerkenswerth ist, dass diese Conjugation allein die lateinische Infinitivendung hat (re), während die andern Conjugationen das Schluss-*e* abgestossen. Es kommt daher, weil die Wörter dieser Conjugation Contraction erfahren haben; wie die Beispiele oben zeigen.

Die I., II. und IV. lateinische, haben a, e, i zum Charakter; ihnen entsprechen die I., III. und IV. französische, wobei jedoch zu bemerken 1. dass lateinische Wörter sich in unrechte franz. Conjugationen verirrt haben, 2. dass die I. französische Conjugation die echt französische ist, die III. (der lat. II. entsprechend) sehr wenig Wörter hat und wenigstens darin der IV. gleicht.

Ueber die II. franz. Conjug. (lat. IV.) habe ich im Sprachbuch das Richtige gesagt, und Hr. St. hat es angenommen. Das i gehört nämlich nicht zur Endung, sondern es ist Conjugations-Charakter, also fini-*r*, je fini-*s*, je fini-*rai*. Man sieht es gleich, wenn man aus Nominalstämmen Verba der II. bildet: grand, gross, i angehängt, entsteht ein Verbalstamm, nun: grandi-*r* gross werden, wachsen, so rouge, rougi-*r* etc.

Ueber die I. franz. Conjug. (lat. I.) habe ich wegen derjenigen Schüler, die kein Latein wissen, die Wahrheit nicht zu sagen gewagt; ich bin bei der gewöhnlichen Darstellung, von der sich auch Diez (II. S. 189) noch nicht los gemacht hat, stehen geblieben. Hier das Richtige.

Der Charakter ist lat. a, und dieses a am Ende wird in den franz. Wörtern bald zu e (regin*a*, rein*e*), bald zu é (ai) und è, z. B. carus, cher; pater, père, bald bleibt es; vor einem Vocal fällt es ab. Die I. Conjug. stellt sich demnach also dar:

Praesens Imperf.

j'aime, * am(a)-o
tu aime-*s*, ama-*s*
il aime, ** ama-*t*
nous aim-ons.

Praeteritum Imperf. hist.

j'aimai, *** ama-*V-i*
tu aima-*s*, ama-*sti*
il aima, ** ama-*V-it*
n. aimâ-*mes*, ama-*V-imus*
v. aimâ-*tes*, ama-*stis*
ils aimè-rent, ama-runt.

Praeterit. Imperf. descript. s. relat.

j'aim-*ais*, † ama-*(e)bam.* †

Futurum Imperf.

j'aime-*rai*, ama-*ro*
tu aime-*ras*, ama-*ris*
il aime-*ra*, ama-*rit*
n. aime-*rons*, ama-*rimus*.

Infinitiv: aime-*r*, ama-*re*.

Participia: aim-*ant*, ama-*(e)ns*.
aimé, †† ama-*tus*.

Die III. franz. entspricht der II. lateinischen, und wie aus rex, lex, roi, loi wird, so wird aus dem Charakter E *oi*, aus vidēre, voi-r, debere, devoi-r, aus dem hieher verirrten recipere, recevoi-r. Hier treten nun freilich gewaltsame Synkopen ein, namentlich bei den aus der III. lat. in diese der II. lat. entsprechende III. franz. Conj. verirrten Verben. Wir müssen uns hier, statt capĕre, ein capēre denken, also recipēre, dabei aus der obigen Anmerkung uns erinnern, dass lat. eb zu ev, dieses zu

---

* Ohne die antietymologische Endung s, welche frühere Unwissenheit dem Praesens der II., III. und IV. Conjug. angehängt hat.

** Die Endung t ist verloren.

*** Ai wie é zu lesen; die Endung s, welche in der II., III. und IV. stattfindet, fehlt hier.

† Aus *abam* musste *eve* werden und so hiess es früher: Certes si paiz ne cessevet (si quidem non *cessabat pax*), *S. Bernard*, citirt von Orelli S. 100; ich spielte findet sich als: ju *jueyve* (jocabam), aus ev wurde oi und daraus ai mit der Endung s.

†† Lat. at franz. é, z. B. pauperta(t)s, pauvreté; die Endung t ist abgefallen, in andern Participien, z. B. fai-t, ist sie geblieben.

ai oder zu oi wird, * also dev zu doi, voi dagegen wieder (im Fut.) zu vè (je verrai). ** Das ganze Kunststück besteht nun darin, zwei oi oder ev und oi im Verbum finitum nicht zusammenstossen zu lassen, und vor Vocalen und vor r ev, vor andern Consonanten oi zu setzen, dabei das ev im hist. Praet. in u zu verwandeln. (Man schrieb früher eu, also veu [vu] wie noch jetzt eu, gehabt); je reçoi-s (statt recev-s, das Charakter-oi fort), nous recev-ons, je recev-ais, je recev-rai etc.; je doi-s (aus ev vor s, oi, das Charakter-oi weicht), nous dev-ons (jetzt nicht oi wegen des Vocals) etc.; je vois (früher veoir, das oi ist nicht das Charakter-oi, diess ist abgefallen) je vè-rai (geschrieben verrai) etc.

Wir haben Hrn. Steinmetz einen Augenblick aus dem Gesichte verloren, kehren aber, nach diesem Excurs, zu ihm zurück, um — wieder von den Verben zu reden, nämlich von den halbregelmässigen S. 32—37. Auch ich habe in meinem Sprachbuch (von §. 238 an) die Conjugation dieser Verben nicht durch lange Auseinandersetzungen, sondern nur durch einfache Beifügung des lateinischen Stammwortes erläutert; Hr. Steinmetz hat mich darin nicht nachgeahmt, was ich nicht tadeln will, dagegen muss ich es tadeln, dass er durch seine Bezeichnung, z. B. nous condui-s-ons, nous connai-ss-ons etc. einerseits die Schüler irre leitet, andrerseits zu vermuthen gibt, das Wie und Warum bei diesen sog. Unregelmässigen, die er, wie ich es ihm vorgethan, Halbregelmässige nennt, sei ihm selbst nicht bekannt. Da es wahrscheinlich mehr Lehrer der französischen Sprache — und das nicht nur in Deutschland — gibt, die das punctum saliens bei diesen Verben nicht kennen, als solcher, die es kennen, so mag es in Kürze hier stehen.

Die entstehende französische Sprache fieng damit an, den lat. Wörtern die Endvocale abzunehmen; nun rückten die Consonanten zusammen und man bekam, wie im heutigen Deutschen, consonantische Auslautungen, oft harte. Dem half man dadurch ab, dass man die m und n durch Nasilirung wegschaffte, z. B. san-us, sain; andre Consonanten aber quiesciren liess, z. B. sanct-us, saint. Folgt nun ein Vocal oder ein Schewa, so erwachen die quiescirenden Consonanten wieder: un saint homme, une sainte,

* Man denke an: le roi, la reine.

** Bei *Joinville* findet sich für voyage veage, spr. véage. — S. meinen „Versuch einer Gesch. der franz. Litt. bis zur Revolution.“ Wismar 1834. S. 367.

grand, la grandeur, grandir; tritt der Vocal unmittelbar hinter den nasilirten Laut, so erhält auch dieser seinen ursprünglichen Werth wieder: sain, une saine nourriture; prendre, nous prenons.

Nun muss man noch bemerken, dass lat. inlautendes b und p franz. zu v, c zu s, sc zu ss wird u. s. w.

Und dann hat es mit der Unregelmässigkeit ein Ende. Ich zeige diess an einigen der von Hrn. Steinmetz gegebenen Wörter.

Kennlaut c, franz. weiches s. Sämmtliche von dico, duco und facio gebildete Wörter, eben so placere, tacere, nocere, lucere.

Je fai-s, fai-re, Charakter wird nicht geschrieben, weil er nicht auszusprechen, aber nous fais-ons, je fais-ais, fais-ant. So confi-re u. a.

Je condui-s, condui-re, dédui-re etc., aber nous conduis-ons.

Je di-s, di-re, aber nous dis-ons, un dis-eur.

Je plai-s, plai-re (placere ging vor Alters auch nach der II., wovon noch plaisir), aber nous plais-ons, plais-ant, plais-anterie.

Je nui-s, nui-re, aber nous nuis-ons, nuis-ible etc.

Je lui-s, lui-re, aber elle luis-ait, luis-ant. *

Kennlaut b, franz. v. Beispiele bibere, scribere.

J'écri-s, écri-re (das v wäre doch nicht auszusprechen), aber nous écriv-ons, l'écriv-ain etc.

Je boi-s, boi-re, aber nous buv-ons, un buv-eur etc.

Kennlaut sc, franz. ss. Beispiele cognosco, cresco, pasco, nascor.

Je connoi-s, connoî-T-re (das ss nicht auszusprechen), aber nous connoiss-ons, une connoiss-ance, un connoiss-eur etc.

Je croi-s, ** croî-T-re, aber nous croiss-ons, le croiss-ant etc.

Je pai-s, paî-T-re, aber nous paiss-ons. (Der Circumflex in diesen Wörtern vor dem eingeschobenen t wegen des ausgefallenen s; so ist z. B. die echt französische Bildung von dem lat. pastor — das freilich als pasteur auch vorhanden — pâtre, früher pastre.)

Je nai-s, naî-T-re, aber nous naiss-ons, la naiss-ance.

Kennlaut g, franz. Jota. Beispiel fugio.

Je fui-s, fui-r, aber nous fui-I-ons = fuyons.

---

* Einige Verba pura gehen durch Analogie eben so, z. B. die Familie struo. Hier ist das s in Wahrheit Bindelaut, ganz wie das Jota nach oi, ai, ui (croi-I-ons = croyons), also: nous construi-S-ons, je détrui-S-ais etc.

** Man sieht hier, wie lang e zu oi wird und wie dieses oi zu seiner doppelten Aussprache gekommen ist.

Kennlaut s, Beispiel consuere.

Je cou-D-s, cou-D-re (hier ist der Aussprache wegen vor r das D eingeschoben, wie oben das T; es ist eine Inconsequenz der Orthographie, es anders als vor r zu schreiben, wie man dann auch sonst je pren-s schrieb), aber nous cousons, je cous-I-s, cous-u.

Kennlaut l, Beispiel molere.

Je mou-D-s, mou-D-re, aber nous moul-ons, moul-u, le moul-in etc.

Kennlaut ng, franz. gn. Lateinische Verba auf — angere, — ingere, — ungere.

Je plain-s, plain-D-re, aber nous plaign-ons.

Je cein-s, cein-D-re, aber nous ceign-ons.

Je join-s, join-D-re, aber nous joign-ons, je joign-I-s, dann wieder je join-D-rai, d. h. das g verschwindet vor einem r.

In grammatischer Kenntniss fehlt also, wie wir gesehen, Hrn. Steinmetz noch Viel, doch zeigt sich in seinem Buche, wie schon bemerkt, ein kleiner Fortschritt vor andern Lehrbüchern. Für den Zweck aber, die Schüler auf methodische Weise in die französische Onomatik einzuführen, hat er, nur die Grammatik berücksichtigend, sogar weniger gethan als in hundert und aber hundert älteren Lehrbüchern geschehen ist. Meidinger, Sanguin, Debonale, Hirzel, Schaffer u. A. haben wenigstens den Tact gehabt, den Schüler nicht mit Vocabeln zu erdrücken; sie geben kleine Pensa. Freilich haben auch die eben Genannten und so viel ich weiss, sämmtliche Verfasser von franz. Lehrbüchern von dem wichtigsten Hilfsmittel, dem Schüler die Bekanntschaft mit dem Wortschatze zu erleichtern, nichts gewusst; denn Keiner stellt, so wie ich es in vielen Sectionen meines Sprachbuchs gethan, Sätze zusammen, in denen einmal dasselbe Wort in seinen verschiedenen Bedeutungen vorkommt, dann aber mehrere Wörter derselben Familie vorkommen. (Man sehe die Lectionen über das objective Satzverhältniss an.) Freilich wird dieses Verfahren erst dann Nachahmung finden, wenn die Verfasser von Lehrbüchern selbst der Onomatik ein ernstliches Studium gewidmet haben, wenn sie den gesammten Wortschatz der fremden Sprache ganz vor dem Geiste stehen haben und ihnen der Ursprung (Etymologie), die verschiedenen sinnlichen und die verschiedenen tropischen Bedeutungen, so wie die Sinnverwandtschaft jedes Wortes und jeder Phrase genau bekannt ist. Während der Ausarbeitung eines Lehrbuches, wenn man die Beispiele braucht oder schon gefundene zusammenstellen soll, lässt sich das nicht lernen, man muss Jahre lang studirt, dabei neben dem Dictionnaire de l'Académie noch das Dict. de Trevoux, das von Furétière, das Schmidt'sche Catholicon, Boiste, Gattel, Laveaux u. a. französisch-lateinische, französisch-englische, französisch-griechische Wörterbücher von A bis Z durchgelesen und excerpirt, endlich — was das Allerwichtigste — die Sprache in den

Hauptwerken sämmtlicher Litteraturgattungen verschiedener Zeiten studirt haben. Wie ein Handelsmann schwerlich zu hunderttausend Thalern kommt, wenn er sich nicht vorsetzt, eine Million zu verdienen, so geht es auch mit Kenntnissen. Wer nicht viel mehr weiss, als er in einem Elementarbuch sagen darf, der kann kein gutes schreiben.

Endlich sind noch die Beispielsätze in dem Buche des Hrn. Steinmetz zu betrachten, nämlich ihr Inhalt. Da oben eine Probe davon gegeben ist, so brauche ich sie hier nicht zu charakterisiren. Nun ist es richtig, dass Hr. Steinmetz seiner Beispiele wegen nicht den hundertsten Theil des Tadels verdient, den ich Hrn. Wurst nicht habe ersparen können, denn, wenn der Schüler liest: le rabot est un outil, so lernt er wenigstens zwei Dinge, nämlich was Hobel und Geräth auf Französisch heisst, und man muss in einer fremden Sprache auch die Vocabeln solcher Dinge wissen, während ein deutscher Knabe bei: Feuchter Lehmen ist weich, nichts Neues lernt und statt dieses Wohlbekannten und Trivialen einen guten Satz lesen könnte, aus dem irgend eine historische Notiz oder eine Anregung für Geist und Gemüth zu gewinnen wäre. Aber auch in einem französischen (oder lat.) Elementarbuche muss das Triviale seine Grenze haben und das Leere wo möglich vermieden werden, und dies geschieht, wenn man die Beispielsätze (zuweilen ists nicht zu ändern) nicht macht, sondern sie sucht. Ich will Hrn. Steinmetz sagen, wie ich zu meinen Beispielsätzen gekommen bin. Als ich 1832 den Plan fasste, mit der Zeit einmal Lehrbücher für den Unterricht in einigen fremden Sprachen zu schreiben, da legte ich mir für jede Sprache einige hundert Bogen weisses Papier zurecht und überschrieb diese Bogen mit dem Inhalte der §§. der Becker'schen Syntax — denn damals war ich noch ein stricter Anhänger der Becker'schen Grammatik. So oft ich nun bei meiner Lectüre auf einen Satz stiess, der seinem Zusammenhange entnommen verständlich blieb, der dabei entweder einen realen (historischen, geographischen, ethnographischen, politischen, ethischen, religiösen) Inhalt hatte oder onomatisch merkwürdig war, so öffnete ich mein Paket, suchte den Bogen mit dem §., wohin der Satz grammatisch gehörte, und trug ihn ein. So kam ich zu Beispielen, und als ich im Sommer 1839 zu Cannstadt an die Ausarbeitung des französischen Sprachbuches gieng, da fanden sich derselben so viele, dass ich kaum ein Drittel meines Vorrathes aufnehmen konnte, und auch dann noch viel zu viel gab. Ich halte diesen Weg aus vielen Gründen für den besten; um nur Eins zu sagen, so würde das grösste Genie der Welt nicht Geist genug haben, um zu grammatischen Paragraphen Sätze zu erfinden, die sich lesen lassen. Mehrere Meinungsgenossen des Hrn. Wurst haben dies auch eingesehen, wie denn z. B. Hr. Honcamp in seiner „Vollständigen Anleitung zum Elementarunterricht in der Sprachlehre" (Essen 1841) von

seinen Beispielen selbst bemerkt: „kein einziges sei gemacht worden.“

Vielleicht wird mancher Leser jetzt nicht wohl begreifen, dass ich im Anfange dieser Beurtheilung diesen französischen Pendant zur Sprachdenklehre eine erfreuliche Erscheinung genannt. Manchem fällt wohl gar das horazische *Humano capiti cervicem pictor equinam etc.* ein, und da er einmal *spectatum admissus* ist, so lacht er. Ich denke, mit Unrecht. Die Fabrication der Lehrbücher neuerer Sprachen ist zum grossen Theile in so unwissenden und liederlichen Händen, dass man Bücher wie das vorliegende, deren Verfasser doch ein redliches Streben haben und alles Ernstes ein Besseres hervorbringen möchten, loben muss — was freilich eine betrübte Sache ist. Und ich bleibe dabei, dass in vielen Schulen viel schlechtere Bücher eingeführt sind, womit ich nicht sagen will, als gäbe es nicht auch bessere Elementarbücher: ich nenne nur Schaffer's „Grammatik,“ Schifflin's „Anleitung“ u. e. a. Es kommt aber ein Anderes hinzu. Alles Lebendige — und was wäre lebendiger als die Wissenschaft und Kunst des Unterrichts in Deutschland? — hat eine oft schmerzliche Entwickelung durchzumachen, auch treten zufällige Störungen ein. Nicht bloss das leibliche Leben, auch das geistige, ist Krankheiten ausgesetzt. Hat aber eine Krankheit eines sonst lebenssaftigen Organismus ihre Spitze erreicht, so tritt die Krisis ein, der gesunde Theil des Organismus reagirt und der Genesene fühlt sich bald neu gestärkt. Mir nun scheint diejenige Art des Elementarunterrichts in der Grammatik, die, seit Jahren von Vielen versucht, in der letzten Zeit durch Hrn. Wurst auf die Spitze getrieben und nun auch auf den Unterricht im Französischen angewandt worden ist, eine solche Entwickelungskrankheit der didaktischen Wissenschaft und Kunst zu sein, und da ich in Hrn. Wurst's und seiner Nachahmer Schriften den äussersten Punct dieser Entwicklung zu sehen glaube, so freue ich mich, möchte aber nun auch die Krisis beschleunigen helfen, und die Reaction des gesunden Theiles unterstützen. Als einen Versuch zu diesem Zwecke wolle man diese und meine frühere Beurtheilung selbt beurtheilen.

Dass ich es Hrn. Wurst und seinen Meinungsgenossen nicht getroffen habe, ist in der Ordnung, da ich das, was ihnen die prachtvollste Gesundheit däucht, für eine Krankheit halte, freilich für eine von den Krankheiten, die keinem Organismus erspart werden können. Wer nun hier der richtig Sehende, wer der Irrende ist, das wird der Erfolg lehren, der nicht bloss der Thoren, sondern auch der Weisen Lehrer ist.

Mgr.

DRITTE SECTION.
Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.*

A. Deutschland.

VIII. Süddeutsche Staaten.

1. Württemberg.

(**2. Universität u. Gelehrtenschulen.**) Tübingen. Als vor einem halben Jahre das Ephorat am hiesigen evang. theol. Seminar, das in der letzten Zeit der nun verstorbene Dr. *Kern* versehen hatte, erledigt wurde, erschien eine kleine Broschüre „zur Reform des Seminars zu Tübingen," geschrieben, wie man ziemlich sicher jetzt weiss, von einem talentvollen jungen Theologen, mit der Forderung an den Staat, das Seminar in seiner bisherigen Beschränkung auf Theologen aufzuheben, und es zu einer für alle Facultäten bestimmten Anstalt zu machen, zugleich aber auch die aus alter Klosterzeit noch sich herschreibende strengere Disciplin durch Gleichstellung der Seminaristen mit den sogenannten Stadtstudirenden — unserer Zeit gemäss — zu mildern, d. h. unbedingte Ausgangsfreiheit etc. zu gewähren. Gegen die erste dieser Forderungen erhob sich alsbald der allgemeine Ruf und Einwurf, der Staat habe zu einer solchen Veränderung des Seminars kein Recht, weil die Bestimmung desselben für das Studium der Theologie auf einer Stiftung beruhe. Von der zweiten Forderung hingegen gab man Manches gerne zu. An die Stelle der ersteren setzten die Freunde des Seminars und — im weitern Sinne — der Kirche das begründete Ansinnen an die Behörde, neben der bisherigen Förderung wissenschaftlicher Studien auch für die practische Bildung der angehenden Geistlichkeit des Landes etwas mehr zu thun, ein Vorschlag, der wirklich keiner weiteren Begründung bedarf. In diesem Sinne erschien kurz nach der obigen Broschüre ein zweites Schriftchen, das mit vieler Gewandtheit und regem Eifer seine Ansicht begründet: und wirklich hat ihm die Mehrheit der Betheiligten, d. h. der Seminaristen selbst, der bereits angestellten Geistlichen und Behörden ihren Beifall gegeben. In den letzten Tagen nun kam ein dritter Reformvorschlag ans Tageslicht, der, basirend auf dem zweiten Schriftchen, noch specieller, mehr religiöses Leben im Seminar gefördert wissen möchte, dabei aber freilich von vorn herein zugibt, dass sich das nicht erzwingen lasse, sondern lediglich abhänge von dem Sinn und Geist derer, in deren Hände man das erledigte Ruder lege. Für disciplinarische Reformen ist auch der Schreiber von Nro. 3, und namentlich wünscht er die Handhabung der in jeder derartigen Anstalt bis auf einen gewissen Grad nothwendigen äusseren Disciplin in der Gewalt einer aus Seminaristen gewählten Jury. Ein nicht übler Vorschlag. — Um die drei

* Die Rubrik „Allgemeine Schulzeitung" hatte im vorigen, wie jetzt im gegenwärtigem, Hefte nur geringen Umfang, wesshalb sie im Decemberhefte um so stärker und auch im Januarhefte ansehnlich sein wird. Zur Entschuldigung sei bemerkt, dass der Herausgeber, nachdem er in den Herbstferien den Strassburger Congress und Baden-Baden besucht, auf der Rückreise erkrankte und vierzehn Tage in Zürich an keine Arbeit denken durfte. D. H.

genannten Schriften nun gruppiren sich alle vorhandenen Ansichten, Wünsche und Hoffnungen über und für das Seminar, so jedoch, dass Nro. 2 und 3 sich leicht in eine Meinung werden vereinigen lassen, um ihres Sieges über Nro. 1 desto sicherer zu sein. Erwarten wir, was die Zeit bringt, oder vielmehr, was die Behörden thun. Reformvorschläge sind nicht schwer zu machen; zeitgemässes Reformiren selbst ist ungleich schwieriger. Dass aber etwas zu reformiren ist, scheint klar zu sein, und zwar nicht blos in äusserlich disciplinarischer Beziehung. Nach unserer Meinung werden wohl Nro. 2 und 3 in ihrer Grundansicht den Sieg davon tragen und mit Recht.

(**5. Bewahranstalten** etc.) Unser Land ist wohl reicher an wohlthätigen Erziehungsanstalten, als die meisten andern, und es lässt sich diess mit Zahlen nachweisen. Vielleicht, dass wir es bald thun. Für diessmal nur die Nachricht von zwei neu ins Leben getretenen derartigen Anstalten, die wir aus öffentlichen Blättern entnehmen:

1. Die Rettungsanstalt Sophienpflege in Lustnau bei Tübingen. Einem Vereine edler und thatkräftiger Männer in Tübingen ist es gelungen, die schönen Klostergebäude in der Ausmündung des Bebenhäuser Thalgrundes gegen Lustnau — nebst den dazu gehörigen Grundstücken von der Staatsfinanzverwaltung zu dem Zwecke der Errichtung einer Rettungsanstalt für verwahrlos'e Kinder zu erwerben. Die Zöglinge sollen in derselben auf die Grundlage einer christlichen Erziehung für die Pflichten und den Beruf ihres späteren Lebens herangebildet werden. Die Stelle der Hauseltern ist einem Schullehrer mit seiner Gattin übertragen, welche beide, mit freundlicher, treuer Liebe an den ihnen zugewiesenen Kindern hängend, Lehrer, Erzieher und Eltern zugleich für dieselben sind. Zur Ueberwachung der Ordnung, besonders ausserhalb des Hauses, sowohl als Begleiter der Kinder, als auch Nachts im Schlafsaale der Knaben, hat die Anstalt noch einen zweiten Aufseher angenommen. Dadurch wird erreicht, dass der Hausvater ungetheilt dem Unterricht der Zöglinge und ihrer sittlichreligiösen Erziehung sich widmen kann, dass aber auch die andere für das Leben so wichtige Seite nicht verkümmert wird, die äussere Ordnung, Reinlichkeit, Anstelligkeit, Gewandtheit und Thätigkeit. Wie wohlthätig diese harmonische allseitige Ausbildung der geistigen und leiblichen Gaben und Kräfte dieser Kinderwelt auf die Einzelnen zurückwirkt, lässt sich an dem geordneten und bescheidenen Verhalten und an dem so frohen glücklichen Aussehen der Kinder nicht ohne Beifall und Rührung wahrnehmen. Gleich gehorsam und freudig eilen sie zum Gebet und zur häuslichen Andacht, wie zur Schule, zur Hausarbeit, zu Spiel und Erholung. Zu den weiblichen Arbeiten, wie zum Kochen u. s. w., versammelt die Hausmutter die Mädchen um sich; zu den übrigen ökonomischen Geschäften, Gartenarbeit, Holzspalten, hält der Aufseher die Knaben an; zum geistigen ewigen Lebensberufe versammelt alle die Schule. Die pünktlichste Ordnung und eine musterhafte Reinlichkeit erfreut den Besucher beim Eintritt in das Haus, wie in allen Räumen desselben. — Gewiss wird diese Anstalt ihr schönes segensreiches Ziel erreichen, aus den verwahrlosten Unglücklichen, die sie erhält, geordnete und brauchbare Menschen, treue Dienstboten und dereinst glückliche Bürger für diese und jene Welt zu gewinnen. Möge die Liebe und Treue, die das Werk ins Leben gerufen hat, fort und fort reiche Quellen der Wohlthat und des Segens finden!" Zum Besten der Sophienpflege ist dieser Tage eine sehr empfehlenswerthe kleine Volksschrift erschienen: „*Johannes Osiander.* Eine Volksschrift, worin erzählt wird von einem württembergischen Magister, der nacheinander Professor, Oberkriegscommissär, Oberkriegsrath, Commandant des Schlosses und der Stadt Tübingen, Prälat, Director des Consistoriums, Geheimerrath etc. geworden ist, und sich insbesondere in schweren Kriegszeiten als Beschützer und Retter der Stadt Tübingen grossen Ruhm erworben hat. Von Pfarrer *Schmidt.* Tüb. bei Fues. S. 32. Br. 9 kr." Wir besitzen von demselben Verfasser bereits eine sehr gut geschriebene und vom württ. Volksschulverein gekrönte Arbeit: Das Leben Herzog Eberhardts im Bart. Stuttg. bei Köhler 1841.

2. Das israelitische Waisenhaus Wilhelmspflege in Esslingen. Zur Erinnerung an das Regierungsjubiläum unseres Königs haben die Israeliten des Landes (ausser ihren Beiträgen zu der allgemeinen Landesstiftung aus Veranlassung jener glücklichen Feier) durch freiwillige Beiträge der einzelnen einen Fonds gestiftet, um für die, — bisher den verschiedenen israelitischen Lehrern auf dem Lande zur Verpflegung und Erziehung anvertrauten — israelitischen Waisen ein eigenes, gemeinschaftliches Waisenhaus zu gründen. Mit diesen Geldern wurde ein geeignetes Haus nebst Garten zu Esslingen angekauft, dasselbe in guten baulichen Stand für seinen Zweck hergerichtet und die innere Einrichtung einfach, bescheiden, aber durchaus zwekdienlich angeschafft. Hiefür musste freilich ein Theil der bisher von dem — schon seit längerer Zeit bestehenden — Verein für Versorgung israel. Waisen ersparten Gelder verwendet werden, doch bleibt — besonders in Folge eines neuerlichen beträchtlichen Vermächtnisses — der Anstalt immer noch ein kleiner Fonds, und für Deckung der grossen Ausgaben, die ihr obliegen, darf sie wohl mit Zuversicht auf das fortdauernde Wohlwollen und die Beiträge ihrer Gönner und der Vereinsmitglieder zählen. — Bei der Einrichtung des Hauses zählte der Verein 27 Pfleglinge (arme jüdische Waisen und verwahrloste Kinder) beiderlei Geschlechts, welche vorzugsweise der Obhut und Erziehung des von dem Vereinsausschusse als Hausvater angestellten Lehrers anvertraut sind. Ueberdiess ist ein Aufseher für die Knaben und eine Aufseherin für die Mädchen aufgestellt. Die Einweihung, welcher der Ortsvorsteher und Mitglieder der städtischen Behörden von Esslingen und mehrere höhere Staatsbeamte anwohnten, war einfach, aber herzlich und ergreifend. Es hatten sich Israeliten aus allen Theilen des Landes dazu eingefunden. Nach beendigter Feierlichkeit (Reden und Gesang) besuchte eine grosse Anzahl von Waisenfreunden aus allen Ständen die verschiedenen Säle, die Schlafgemächer und Lehrzimmer der Kinder, Hof und Garten, oder sah die Kleinen zu Mittag essen und ergötzte sich an der Munterkeit und Fröhlichkeit der armen Waisen. — Jeder Menschenfreund wird das fortdauernde Erblühen dieser wohlthätigeu vaterländischen Anstalt mit Freude und Befriedigung vernehmen.

(**Volksschul- und Gesangbuchsache.**) Stuttgart. Der württ. Volksschulverein, der am 1. und 2. Oct. dahier seine Jahresversammlung hielt (er zählt über 100 Mitglieder, meistens Geistliche), setzte einen Preis von 350 fl. für die Abfassung eines Sprachlesebuchs aus, das neben der Bibel so soll eingeführt werden können, dass der Gebrauch jener mehr blos auf den eigentlichen Religionsunterricht beschränkt würde. — In einer am Ostermontag zu Esslingen abgehaltenen Versammlung von Männern aus dem Schulfache war beschlossen worden, an die Stelle des seit 1828 bestehenden harmonischen Satzes den vierstimmigen Kirchengesang einzuführen, und gleichzeitig ein Ausschuss von 7 Mitgliedern erwählt, um die schon 19 Jahre in der Choralbuch-Angelegenheit thätigen Musiker: *Kocher, Silcher* und *Frech* in der Bearbeitung eines neuen Choralbuchs und zwar vorerst in der Form von Singheften für das Bedürfniss der Kirchengesang-Vereine zu unterstützen. Das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens hat nun die Genehmigung des Statuts, so wie seinen Schutz für die Bestrebungen des Vereins ertheilt. — Die Einführung unseres neuen Gesangbuches in Schule und Kirche schreitet erfreulich vorwärts; namentlich verbanden mehrere Geistliche auf eine sehr zweckmässige Weise mit der Feier der Uebergabe des Augsburgischen Glaubensbekenntnisses am 5. Sonnt. p. Trin. den erstmaligen öffentlichen Gebrauch dieses ächt evangelischen Kirchenbuches, wozu vornehmlich die Erfahrung ermuthigte, dass, wo immer dasselbe in einer Gemeinde näher bekannt wird, durch die jedem Freunde kräftiger Geistesnahrung in die Augen springende Gediegenheit desselben etwa noch vorhandene Vorurtheile schnell beseitigt werden. — Hier, in unserer Residenz, wird es am ersten Advent allgemein eingeführt.

III. Uebersichten.

I. Uebersicht der Zeitschriften.

Die Suspension des Oberlehrers am Kneiphöfischen Stadt-Gymnasium zu Königsberg in Preussen, Hrn. Dr. *Witt*, hat Aufsehen gemacht und neben einer Menge von Zeitungsartikeln bereits eine Broschüre hervorgerufen.

Die Pädagogische Revue wird selbst im Falle sein, den Fall zu besprechen; vor der Hand geben wir hier eine der Berliner Litterarischen Zeitung vom 26. Octbr. entnommene Kritik der Broschüre. Der Verf. der Kritik ist wahrscheinlich ein höherer Beamter des Ministeriums und seine Kritik insofern wichtig, als sie uns mit der Gesetzgebung über den Gegenstand bekannt macht.

Was bestimmt das Gesetz über die Absetzbarkeit der Geistlichen und Schullehrer? Ein juristisches Gutachten. Königsberg, 1842. 8. 24 S.

Seit der eingetretenen Censurerweiterung sehen wir das Interesse an den öffentlichen Angelegenheiten sich täglich mehren. Die eigenen Zustände, das eigene Staatsleben, die eigene Verwaltung, das eigene Recht sind bereits und werden von Tag zu Tag mehr die nächsten Objecte öffentlicher Besprechung und damit allgemeinerer Theilnahme. Aller Anfang aber ist schwer; wie sollte er es unserer Tagespresse nicht sein! Es fehlt nicht an einseitigen Auffassungen, schiefen Darstellungen, beschränkten und unreifen Urtheilen — der absichtlichen Entstellungen, gehässigen Verdrehungen und offenen Lügen nicht zu gedenken, womit eine Reihe bekannter Tagesblätter die Ohren eines nach Neuigkeiten lüsternen Lesepublikums tagtäglich zu kitzeln sich zur Aufgabe gestellt hat. Vielen der neu aufgegangenen Publicisten sieht man es denn auch gar bald an, dass sie ihre ersten Versuche machen und mit der Eierschale auf dem Kopf aus dem Neste gelaufen sind. Mit dem Fliegen gehts nicht, so kriechen sie auf dem Boden herum und bringen, unter grossem Geschrei, zur Publicität, was sich dort eben findet, stempeln jede Bagatelle zur Zeit- oder gar Lebensfrage, jedes neue Rathspatent zur Manifestation eines Wechsels im Regierungssystem. So kommen Ereignisse, die sonst kaum in den nächsten Umgebungen der unmittelbar Betheiligten von sich reden machten, zur Publicität durch ganz Deutschland, zu öffentlicher Erörterung nicht allein in Zeitungen, sondern auch in besonderen Broschüren. — Zur Classe dieser letzteren gehört auch die oben angezeigte Schrift, veranlasst durch die Suspension des Oberlehrer Witt zu Königsberg. Da der Verf. die aufgestellte Frage nicht als Publicist, sondern als Jurist behandelt, so begreift man kaum, wie er mit deren Beantwortung vierundzwanzig Seiten hat füllen können. Der Breite ist mehr als der Tiefe, statt juristischer Schärfe finden wir eine ordinäre Advocaten-Dialektik. — Bevor wir näher auf den Inhalt eingehen, müssen wir den Witt'schen Fall kurz angeben. So viel uns bekannt, ist derselbe einfach folgender: W. fungirte als Oberlehrer an dem Altstädtischen Gymnasium zu Königsberg und übernahm neben diesem seinem Schulamte die Redactionsgeschäfte der Königsberger politischen Zeitung, ohne hierzu die Genehmigung seiner vorgesetzten Behörde nachgesucht zu haben. Das Ministerium der Geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten hielt die Theilnahme des Witt an der Redaction dieses politischen Blattes für unvereinbar mit dessen Beruf und Stellung als Lehrer und Erzieher der Jugend, und forderte ihn desshalb auf, dieselbe niederzulegen. Witt bestritt seiner höchsten vorgesetzten Behörde das Recht hierzu und setzte seine Redactionsgeschäfte fort. Das Ministerium suspendirte ihn desshalb ab officio und beantragte bei dem K. O.-L.-Gericht zu Königsberg, als dem ordentlichen persönlichen Gerichtsstande des Witt, die Einleitung der gerichtlichen Untersuchung. — Diess Verfahren findet der Verf. nicht gerechtfertigt, weil den Gymnasiallehrern die Uebernahme von Privat-Nebenbeschäftigungen im Gesetz nicht untersagt sei, den Witt also wegen Fortsetzung der Redactionsgeschäfte kein Vorwurf treffe, namentlich nicht der einer Insubordination. Er sucht diese seine Ansicht aus zwei neuern Gesetzen zu begründen, aus den Cab.-Ordr. vom 13. Juli 1839 und 25. Juli 1840. Die erstere, meint er, binde zwar

die Beamten bei Uebernahme von Nebenämtern und Beschäftigungen an die Einwilligung ihrer vorgesetzten Behörde, jedoch nur rücksichtlich eigentlicher Staatsämter, die letztere aber schränke noch diese Bestimmung wieder auf unmittelbare Staatsbeamte ein, wozu Witt nicht gehöre. Auf diese Deduction ist zunächst zu erwiedern, dass der Sprachgebrauch zur Zeit noch Staatsämter nicht als blosse Beschäftigungen bezeichnet, jene Cab.-Ordre also, indem sie ausdrücklich der Nebenämter und Nebenbeschäftigungen erwähnt, nach gewöhnlicher Verbalinterpretation, auf eigentliche öffentliche Aemter nicht eingeschränkt werden kann, ihre Anwendbarkeit auf den Witt'schen Fall aber durch die declaratorische Verordnung vom 25. Juli 1840 keineswegs ausgeschlossen wird, indem eine spätere Cab.-Ordre vom 25. August 1841, die der Verf. vergeblich unter einem blossen Circular des Königsberger Provinzial-Schulcollegiums zu verstecken bemüht ist, den Geistlichen, denen die Lehrer in Disciplinarvergehen durchweg gleichstehen, ohne Unterschied, ob sie Königliche oder, wie Witt, Patronatstellen innehaben, die Uebernahme von Nebenämtern und Nebenbeschäftigungen schlechterdings nur nach erhaltener Genehmigung ihrer vorgesetzten Behörde gestattet. Es ist daher unrichtig, dass den Gymnasial-Lehrern die Uebernahme von Privat-Nebenbeschäftigungen im Gesetz nicht untersagt sei, unrichtig also auch, dass Witt, ohne gegen ausdrückliche gesetzliche Bestimmungen zu verstossen, seine Redactionsgeschäfte habe fortsetzen können. Wäre dem aber auch nicht so, wäre kein specielles Gesetz über den beregten Gegenstand vorhanden, so würde diess in dem Witt'schen Fall durchaus nichts ändern. Denn die Befugniss, darüber zu entscheiden, ob ein Beamter eine dauernde, fortlaufende, und wie im vorliegenden Falle, eine tägliche, seinem amtlichen Beruf fremde, ihn von dem Willen eines Dritten abhängig machende Beschäftigung übernehmen könne, ist offenbar in dem Aufsichtsrecht enthalten und ganz untrennbar damit verbunden. Diess erkennt der Verf. insofern auch selbst an, als es ihm unbedenklich erscheint, dass Beschäftigungen von entehrendem Charakter von der Aufsichtsbehörde untersagt werden könnten. Dass er damit aber der Aufsichtsbehörde überhaupt das Recht zuspricht, über die Zulässigkeit der Privat-Nebenbeschäftigungen der Beamten in jedem einzelnen Falle zu entscheiden, leuchtet ein, weniger, warum er bloss die entehrenden Beschäftigungen untersagt wissen will. Wir würden beispielweise der Meinung sein, dass die Functionen eines Lohnschreibers, Lohnbedienten, Aufwärters etc., die doch an sich keineswegs entehrend sind, mit Staatsämtern nicht wohl vereinbar seien, immer aber dafür halten, dass die Entscheidung je nach den einzelnen Fällen der Aufsichtsbehörde zu überlassen, ein Satz, den der Verf. nunmehr vielleicht selbst unbedingt zugibt. War derselbe übrigens unfähig, sich den Umfang des Aufsichtsrechts in Bezug auf Privat-Nebenbeschäftigungen aus dem Begriff und der Natur der Sache zur Anschauung zu bringen, so hätte er sich denselben an einem Beispiel aus seiner eigenen Berufssphäre klar machen sollen, wir meinen an der Bestimmung, welche den Referendarien das Arbeiten in den Büreaux der Advocaten untersagt. Aus dem desshalb ergangenen Rescript vom 16. Febr. 1804 hätte er sich auch über den Begriff der Insubordination belehren und ersehen können, dass, was freilich überdiess klar genug ist, darunter keineswegs bloss der Ungehorsam bei den Amtsverrichtungen selbst, sondern jede absichtliche Renitenz gegen bestimmte Befehle der Vorgesetzten zu verstehen ist, indem sub Nr. 4. des gedachten Rescripts die Nichtbefolgung jenes Verbots mit klaren Worten als eine Verletzung des Pflicht- und Subordinations-Verhältnisses bezeichnet wird. Dass unter diesen Begriff die Handlungsweise des Witt fällt, wird ausserhalb Königsberg denn auch wohl Niemand bezweifeln. — Mit Bezug auf den übrigen Inhalt der Schrift müssen wir auch der Form des Verfahrens noch mit Wenigem Erwähnung thun und zu diesem Behufe die einschlagenden Gesetze kurz anführen. Der §. 532. Tit. II. Th. II. A. L. R. ermächtigt bei Amtsvergehen der Pfarrer die geistlichen Oberen zur sofortigen Suspension, zur Führung der Untersuchung und je nach deren Ergebnissen zur Amtsentsetzung. Den

Pfarrern in dieser Beziehung gleichgestellt wurden, wenn nicht schon durch die Cab.-Ordre vom 17. Octbr. 1805, so doch durch die von 10. Octbr. 1809, die Gymnasiallehrer, deren vorgesetzte Behörden das Provincial-Schulcollegium und das Ministerium des Unterrichts sind. Diesen letzteren also steht bei Amtsvergehen der Gymnasiallehrer die Befugniss zur Suspension zu, und zwar jeder dieser Behörden. Denn das Prov.-Schulcollegium ist an die Stelle der Consistorien, der geistlichen Oberen des A. L. R. getreten und das Unterrichts-Ministerium an die Stelle des Oberconsistoriums resp. des ehemaligen Ministeriums des Inneren, denen die oben angeführten Cab.-Ordres jenes Recht ausdrücklich beilegten. Auch liegt es in der Natur der Sache, dass die Oberbehörde bei Sachen der Aufsicht und Disciplin über die Beamten nicht weniger Befugniss hat, als die Unterbehörde, zumal diese in blossen Aufsichtssachen den Anweisungen jener unbedingt Folge leisten muss, bekanntlich sogar in der Justiz, indem bloss die Entscheidungen durch Urtel und Recht der Einwirkung des Justizministers entzogen sind. Die Competenz des Ministeriums zur Suspension des Witt unterliegt daher in Gemässheit der allgem. landrechtlichen Bestimmung und der angeführten Cab.-Ordres von 1805 und 1809 nicht dem mindesten Bedenken. Wir würden diess näher auszuführen für unnöthig gehalten haben, hätte der Verf. nicht versucht, durch Herbeiziehung und breite verwirrende Darlegung eines andern Gesetzes (der Cab.-Ordre vom 12. April 1822) dem gegen Witt eingeschlagenen Verfahren den Schein der Formverletzung zu geben. Diess Gesetz bestimmt, dass den im Wege der Disciplinar-Untersuchung von der Provincialbehörde abgesetzten Lehrern nicht mehr, wie nach dem A. L. R. die Provocation auf förmliche, gerichtliche Untersuchung und Entscheidung, sondern statt dessen der Recurs an das Ministerium und von diesem an den König zustehen solle. Gegen diese Bestimmung ereifert sich der Verf. sehr und erklärt sie auf den vorliegenden Fall unter Anderm desshalb für unanwendbar, weil das Verfahren gegen den Witt nicht von dem Provincial-Schulcollegium, sondern von dem Ministerium ausgegangen sei. Es bedarf nun kaum der Bemerkung, dass von einer Anwendung jener Bestimmung auf den Wittschen Fall in seinem jetzigen Stadium gar nicht die Rede sein kann. Denn Witt ist bis jetzt blos suspendirt und nicht, was die Cab.-Ordre vom 12. April 1822 voraussetzt, im Wege der Disciplinar-Untersuchung entsetzt. Was das Gesetz ihm versagt — förmliches gerichtliches Verfahren und gerichtliches Erkenntniss — hat ihm das Ministerium aus freien Stücken gewährt. Dass übrigens die Disciplinar-Untersuchung unmittelbar von diesem letztern hätte verhängt und nichtsdestoweniger in der Recursinstanz hätte entschieden werden können, unterliegt aus den oben entwickelten Gründen keinem Bedenken. Versagen aber können wir es uns nicht, schliesslich das des Verf. anzuführen. Es besteht darin, dass das Ministerium im Wege des Recurses nicht würde entscheiden können, weil es selbst die Initiative ergriffen habe, mithin dem ersten Erfordernisse des Strafverfahrens zuwider Ankläger und Richter in einer Person vereinigt sein würde. Und der Verf. entblödet sich nicht, dergleichen drucken zu lassen? Das Zusammenfallen des Richters und Anklägers in Einer Person sollte ein Grund sein, die Competenz des Ministeriums auszuschliessen? Träte dieser Fall denn nicht auch ebenmässig ein bei der Provincial-Behörde, sofern diese das Verfahren eröffnet hätte, und tritt er nicht für gewöhnlich hier ein? Besteht hierin nicht gerade das Eigenthümliche und das Wesen der Disciplinar-Untersuchung? Hätte der Verf. jene Phrase nicht mit grossen Lettern drucken lassen, wir würden glauben, es sei ein Druckfehler untergelaufen. So aber bleibt nichts übrig, als anzunehmen, er habe sie entweder selbst gedankenlos geschrieben, oder für ein gedankenloses Publikum, das bei solchen aufregenden Stichworten sogleich über Despotismus und Rechtsverschränkung schreit. Solche Leser mag der Verf. gewinnen, ruhige und einsichtige werden die Nichtigkeit seiner Argumentation leicht durchschauen. Beklagenswerth aber bleibt es, dass ein Mann von Fach, wie der Verf. zu sein scheint, sich dazu hergeben konnte, eine materiell und formell unzweifelhaft rechtmässige Maass-

regel, die im Interesse der Ordnung und Disciplin unabweisbar nothwendig geworden war, öffentlich zu verdächtigen.

VI. Miszellen.

Die fünfte Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Ulm und über eine völlig neue Methode des lateinischen Elementarunterrichts.

Von Prof. Dr. *Eyth.*

Die diessjährige Versammlung der deutschen Philologen (und Schulmänner *) wurde bekanntlich zu Ulm gehalten, dieser ehrwürdigen alten Reichsstadt, welche sich auch bei dieser Gelegenheit ihren Ehrentitel „einer guten Stadt" gar wohl zu wahren wusste. Diese Stadt soll den Namen davon tragen, dass sie einst V (quintae) L(egionis) M(ansio) gewesen war. Treffend wurde in einem Toaste darauf aufmerksam gemacht, wie auch jetzt wieder unter römischen und griechischen Adlern die 5te Legion ihr altes Standquartier gefunden habe; denn es war zufällig die 5te Versammlung. Dieselbe unterschied sich von den früheren auf mehrfache Weise. Vor allem herrschte das süddeutsche Element schon den Köpfen nach vor, was auf die Gemüthlichkeit und freie Bewegung nur wohlthätig wirken konnte, wie wir Südlichen auf der andern Seite gerne gestehen wollen, dass wir im Durchschnitt an äusserer Form von unsern nördlichen Brüdern noch Manches zu lernen haben. Ausserdem waren so ziemlich alle gekrönten Häupter, auch die gerne erwarteten, aus verschiedenen Gründen weggeblieben, was einerseits nur bedauert werden konnte, andrerseits dieser ephemeren Gelehrtenrepublik anstatt der aristokratischen Verfassung eine wesentliche und angenehme Beimischung von Demokratie verlieh. Indessen die öffentlichen Blätter haben bereits Manches berichtet, die Protokolle selbst wird man in einiger Zeit gedruckt erhalten; wir wollen darum nichts Ueberflüssiges thun. Wohl aber mag es etwa erlaubt sein, über einen Gegenstand einige Worte zu sagen, über den eine genauere Debatte geführt worden sein würde, wenn nicht die unerwartete Ankunft des griechischen Staatsraths Schinas dazwischen getreten wäre. Dieser mit Jubel aufgenommene Gast, der als Gesandter der athenæischen Universität in unserer Mitte sich befand, theilte zu allgemeiner Freude einen ausführlichen Bericht über die Bildungszustände seines Vaterlandes mit — ein Gegenstand, gegen welchen natürlich jeder andere mit völligem Rechte in den Hintergrund gestellt wurde.

Doch zur Sache!** Neben mehreren Schriften, welche der Versammlung dedicirt wurden, befand sich auch von dem Ref. eine kleine Schulschrift, welche kürzlich bei Chr. Belser in Stuttgart unter folgendem Titel erschienen war: Kleines lateinisches Elementarbuch nach einer völlig neuen Methode bearbeitet von Dr. *Ed. Eyth.* (VI, 140 S. Pr. 30 kr., für Schulen 24 kr.) Es war dabei meine Absicht lediglich, dem Vereine meine Hochachtung zu bezeugen, keineswegs die, irgend eine Streitigkeit hervorzurufen. Letzteres um so weniger, als ungefähr sechs Methodologen *** anwesend waren, welche schwerlich unter Einen Hut gebracht werden konnten. In der That war zu befürchten, dass wir

---

* Diese Worte sind absichtlich in Klammern gesetzt, da die Interessen der praktischen Schulmänner denen der höheren Philologie auf diesen Versammlungen mehr und mehr zu weichen scheinen. (A. d. Verf.)

** Die Pädag. Revue erwartet noch von anderer Seite her einen Bericht über die in Ulm gepflogenen Verhandlungen; über das Aeusserliche werden wir nach den Mittheilungen, die uns auf dem Congresse in Strasburg durch einige von Ulm kommende Freunde gemacht wurden, und nach den Zeitungen nächstens einen kurzen Bericht geben. D. H.

*** Der Hr. Verf. erwähnt sich, den Hamiltonianer Hrn. Dr. Tafel, Hrn. Prof. Schwarz; aus dem Programm haben wir gesehen, dass auch Hr. Dr. *Ruthardt* aus Breslau anwesend war; wer sind nun die beiden andern Methodologen? Welche didaktische Principien machten sie geltend? D. H.

neben das schöne Ulmer Münster mit unserer Sprachverwirrung noch einen babylonischen Thurm gebaut haben würden. Aber diess war nicht das Einzige. Es liess sich noch mehr befürchten. Unter den sechsen befand sich nämlich auch Hr. Prof. Schwarz von Ulm, welcher eine Bewillkommnungsschrift für die fremden Gäste geschrieben hatte, die darin eigenthümlich ist, dass der Willkomm in geistiger Weise für einzelne Theilnehmer ungefähr so beschaffen war, wie er in physischer Weise den Sträflingen in einem Zuchthause bei ihrem Eintritt zu Theil wird. Ich habe ihm dieses persönlich mit den gleichen Worten gesagt und kann es auch hier nicht zurücknehmen. Wenn z. B. der Hamiltonianer Tafel schon stark genug angelassen wird, so erhält der bei uns als einer der ausgezeichnetsten Schulmänner anerkannte Rector Schmid zu Esslingen die Versicherung: Schwarz nehme sich gar nicht die Mühe, seine Schrift zu lesen! Ist das ruhige Prüfung? Ist das Humanität?* Am schlimmsten wird Klumpp behandelt, der komischer Weise mein „Nachbeter" heisst, weil er gleichfalls, aber aus eigener Ueberzeugung, die Pflege des christlichen Elements** in den Gelehrtenschulen verlangt. Hievon schweige ich. Mir selbst wurde zur Begrüssung „eine lernäische Schlange" unter das Stadtthor zu Ulm gelegt. Sie hat mich aber auch nicht abgeschreckt, und, da ich ausserdem aus persönlichem Umgange überzeugt zu sein glaube, dass Hr. Schwarz nur „pro consuetudine sua" und weil es so „seine Art und Weise" ist, in der bewussten pikanten Weise schreibt, ohne es eigentlich so gar böse zu meinen, so gebe ich ihm hiemit die Beruhigung, dass mich auch jene Schlange bisher weder gebissen noch gestochen hat. Der geneigte Leser aber merkt nun bereits, warum eine methodologische Debatte von mir und Anderen nicht gewünscht werden konnte, und von dem Vicepräsidenten (Prof. Walz) fast mit Gewalt herbeigezogen werden musste. Es war glücklicherweise fast keine Zeit mehr übrig. Denn man hatte bei 6 Stunden lang gesessen, gehört und gesprochen. Auch zeigte das Publikum sowohl unter als auf den Gallerien eine sehr begreifliche Neigung nach den Fleischtöpfen Aegyptens, welche bereits in der Nähe harrten. Somit wurde das Nöthigste kurz abgethan. Der strenge Hamiltonismus musste sich von sämmtlichen Uebrigen verleugnen lassen; Dr. Tafel, sein einziger Verfechter, berief sich auf ein zu bestellendes Gericht über die künftigen Resultate und der Vicepräsident glaubte diess Gericht als „Todtengericht" bezeichnen zu dürfen. Einige mich betreffende Angriffe wurden nur nach Plänklerart von beiden Seiten behandelt und endlich schied man so ziemlich einig für *Kreusers* Ansicht: dass fast bei jeder Methode durch einen guten Lehrer viel, durch einen schlechten wenig geleistet werde, und fügte nur noch den Wunsch hinzu: dass demnach jede Methode fleissige und gute Repräsentanten finden möchte! ***

Soviel aus der Ulmer Chronik! Mir möge es jetzt erlaubt sein, noch

---

* Ich kenne die Schrift von Hrn. *Schmid* nicht; wenn es sich aber von einer neuen Darstellung oder Vertheidigung der Hamiltonischen sog. Methode handelt, so kann ich es nicht inhuman finden, wenn Hr. Prof. Schwarz die Lectüre derselben ablehnt. Es gibt Dinge, die ein für allemal abgethan sind, wenigstens für die Kundigen. Und wenn Etwas, so gehört dahin der Hamiltonianismus. D. H.

** Die Leute sind eben über das Christliche im Christianismus nicht einig; ich für meine Person kann mir nicht vorstellig machen, dass altjüdische Mythen und Sagen, wie sie das A. T. und Hrn. Eyths lat. Elementarbuch enthalten, mit dem Christenthum etwas zu schaffen haben. D. H.

** Ich bin überzeugt, dass Hr. Prof. *Kreuser* bei einem Glase Wein unter guten Freunden gern gesteht, dass er sich über Methodik des Sprachunterrichtes nie den Kopf zerbrochen hat. Worte machen („Verba facere") kann man freilich über Alles. Wenn aber die Philologenversammlung sich bei Hrn. Prof. Kreuser's Ansicht beruhigt hat, so condolire ich gehorsamst, denn auf eine solche Ansicht kann nur ein Kopf kommen, der sehr schwach und im logischen Denken ganz ungeübt ist. D. H.

Einiges über meine Schrift beizufügen, um das lehrende Publikum mit diesem neuen methodologischen Versuche bekannt zu machen. Bei der gewöhnlichen Flüchtigkeit der Recensenten und ihrer Parteilichkeit in utramque partem thut man ohnehin besser, seine Schriften wo möglich selbst anzuzeigen — versteht sich mit Nüchternheit und Anstand und — geöffnetem Visir.

Ich setze einen Knaben etwa im Alter von 8—10 Jahren, der nicht allzuschnell nach Latium und in die Fremde getrieben wird, ehe er in seiner Mutter Zimmer die nöthigen Schritte zu machen gelernt hat. Er muss fertig lesen und schreiben können, dabei auch durch Anschauungsunterricht, biblische Geschichte und Aehnliches seinen kleinen Geist in Etwas genährt und geübt haben. Und nun führt ihn der Weg von Deutschland nach Italien nicht unmittelbar, sondern dazwischen liegen die Alpen. Das will sagen: eine nicht ganz leichte Vorschule, die noch im deutschen Rayon liegt, aber den Uebergang bildet, ist unerlässlich, um nachher sicher und schnell weiter zu kommen. In dieser Vorschule soll er vor Allem die Redetheile kennen lernen, soll in der Muttersprache decliniren und conjugiren, soll einen Satz bilden und auflösen, also im doppelten Sinne construiren lernen. Das wird freilich Zeit kosten und schwierig sein; es wird aber auch unendlich mehr Nutzen schaffen, als das mechanische mensa, mensae. Setzen wir: es gehe mit diesen Uebungen, für welche in meiner Schrift einige Beiträge, meist in Memorialversen und Tabellen, gegeben sind, etwa ein Vierteljahr dahin, so mag man im zweiten Vierteljahr zum ersten Cursus in der lateinischen Sprache weiter gehen.

Dieser erste Cursus besteht aus einem Stoffe, der vielleicht manchem Lehrer seltsam, vielleicht gar wieder mystisch und pietistisch vorkommt. Er ist nämlich aus dem Alten Testamente und zwar grösstentheils nach der in 160,000 deutschen Exemplaren verbreiteten, in mehrere europäische und aussereuropäische Sprachen übersetzten, im Uebrigen höchst einfachen Calwer biblischen Geschichte entnommen, und warum denn diese Materie? Antwort: ich wollte und musste Geschichte geben. „Es gibt viele Geschichten!“ sagt man. Ich wollte zusammenhängende Geschichte. Aehnlicher Einwurf. Ich wollte Geschichte mit sittlichen und religiösen Momenten. Abermals der gleiche Einwurf, den ich nicht bestreiten kann. Aber endlich — ich wollte bekannte Geschichte geben, und hiemit glaube ich durchzudringen; denn keine andere kann bei dem angenommenen Alter als gleich bekannt vorausgesetzt werden * und wahr bleibt der Satz, der allzuwenig im Praktischen hervortritt: dass man das Unbekannte am leichtesten an dem Bekannten lernt. Dieser Satz gilt besonders beim Knabenalter, dem man die Schwierigkeiten noch nicht doppelt und dreifach, an Inhalt und Form zugleich, sondern einfach je an dem Einen oder Andern vorhalten muss. Also — divide et impera!

Ist in der Vorschule gewissermassen der alten Methode gefolgt, nur mit dem Unterschiede, dass es in der Muttersprache geschah, so gehen wir nun, wie gesagt, für das zweite Vierteljahr zu dem ersten Cursus der fremden Sprache über, den wir den lexikalischen nennen,

* Wenn es nur darum zu thun ist, dass der Stoff bekannt sei, so liesse sich recht gut anders helfen. Man darf nur solche lateinische Geschichten geben, welche die Knaben zuvor deutsch gelesen haben. Ich glaube aber, der Hr. Verf. täuscht sich hier. Nicht weil alttestamentliche Erzählungen bekannt, sondern weil sie „religiös“ sind, hat er sie benutzt. Wir Andern denken über das, was religiös ist, freilich anders; ich z. B. möchte die Phantasie keines Kindes mit Gräueln, wie z. B. Isaaks Opferung (die freilich nicht zur Ausführung gekommen) besudeln, wogegen ich von der Selbstaufopferung des Leonidas und seiner Gefährten eine echt religiöse und tief sittliche Wirkung auf junge Gemüther erwarte, weshalb ich denn auch die Herodotische Erzählung dieser That sowohl in mein Französisches als in mein Deutsches Lesebuch aufgenommen habe. D. H.

weil hier bloss die Aufgabe vorliegt: Wörter zu lernen. Hier hat bloss das Gedächtniss zu arbeiten, welches unterstützt wird durch den Umstand, dass es nicht isolirte Wörter, sondern Wörter im Satze behalten soll* und zwar an einem bereits bekannten Stoffe. Findet hier eine gewisse Annäherung an die Hamiltonianer Statt, sofern auch wir eine Interlinear-Uebersetzung geben, so ist doch die Differenz noch grösser, als die Aehnlichkeit, sofern wir uns nicht bestreben, einen vorgefundenen lateinischen Stoff mit daguerrotypischer Genauigkeit im Deutschen wiederzugeben, sondern geradezu die Sache umkehren. Die Muttersprache ist das vermittelnde Glied für die fremde, sie ist der Dolmetscher, und muss also dem Knaben verständlich reden, sie muss in ihrer Einfachheit und Natürlichkeit möglichst erhalten werden und Rom muss sich vorerst vor Germania beugen. Ich gebe ein kurzes Beispiel:

Nachdem diess geschehen war, begrub Abraham seine Frau Sara
Postquam hoc factum erat, sepelivit Abrahamus suam uxorem Saram
bei Hebron in der Höhle Machpela, welche dem mamrensischen Haine
prope Hebronem in spelunca Machpela, quae mamrensi luco
gegenüber gelegen ist.
exadversum sita est

Bei solcher Fassung hat der Schüler durchaus keine weitern Erklärungen nöthig, um die vorkommenden Wörter zu lernen und nur dieses soll er. Dagegen wendet man allerdings ein, dass die eigenthümliche Stellung der Wörter leide, wie denn sepelivit vorn stehe, — ja dass sogar grammatische Unrichtigkeiten hereinkommen, wie z. B. postquam factum erat statt factum est. Ich muss sogar zugeben, dass noch grössere nöthig werden, wie denn die Construction des Accus. mit dem Infin., für welche der Deutsche: dass setzen muss, nur etwa durch quod gegeben werden kann, das zuweilen diese Construction umschreibt. Prägt man hiedurch nicht dem Knaben von Anfang an Falsches in den Kopf? Allerdings je nachdem man die Sache betreibt, nämlich wenn man darauf dringt, dass er die Sätze als Sätze memorirt und sie als Ganze aufsagen lässt; dagegen wenn man bedenkt, dass er vorerst nur Wörter, einzelne Wörter (wenn gleich im Satze) zu lernen hat, und also in dieser Weise ihn auch abhört, so werden ihm die zuweilen nicht völlig wichtigen Verbindungen weder zum lebhaften Bewusstsein kommen, noch zur andern Natur werden, und der Vortheil, ohne Anstoss, ohne nöthige Erläuterungen fortfahren zu können in Erreichung des nächsten Zweckes, wird weit grösser sein, als der durch die Verschiedenheit der Sprachidiome herbeigeführte Uebelstand, welcher, gegen das Hamilton'sche Kauderwelsch gehalten, höchst gering ist und zudem bald darauf seine bestimmte Compensation findet. Uebrigens ist uns bis dahin mit unserer Methode nicht einmal der Vorwurf zu machen, dass wir rerum novarum studiosi seien; denn in seiner neuesten Schrift hat Dr. *C. Pfaff* von einem „Grammatellus cum glosa almanica" vom Jahr 1501 berichtet, in welchem bereits ein ähnlicher Versuch gemacht wird.

Und nun, nach Beendigung des lexikalischen Cursus ist die rechte Zeit gekommen, um die grammatische Formenlehre in ihrer systematischen Ordnung beizubringen. Der Schüler soll jetzt Lateinisch decliniren, conjugiren und Aehnliches lernen. In concreter Weise hat er aber die meisten Formen schon kennen gelernt; somit wird er sie, an die deutsche Vorschule anschliessend, gar bald in ihrem Zusammenhange begreifen und häufig an dem zweiten Abdruck des lateinischen Textes ohne Interlinear-Uebersetzung selbst zusammenstellen können, einem Abdruck, der übrigens schon nöthig war für die Repetition der Wörter im ersten Cursus. Wir glauben gewiss, dass nach den gegebenen Vorarbeiten dieser zweite gram-

* Dieser lexikalische Cursus ist wenigstens nichts Neues. Absolut in derselben Art sind von Gouvernanten ein Unzahl von deutschen, französischen und englischen Sprachbüchern für Kinder bearbeitet. Es ist die Bonnenmethode. D. H.

matische Cursus gleichfalls in dem Laufe eines Vierteljahrs beendigt sein kann. Zweckmässig wäre es zwar gewesen, wenn in unserer Schrift die nöthigen Paradigmata etc. noch beigefügt sein würden; allein sie wäre dadurch nur vertheuert worden und zwar unnöthigerweise, da der Schüler doch einige Monate nachher sich mit einer förmlichen Grammatik versehen muss.

Endlich folgt der dritte syntaktische Cursus, welcher vielleicht am meisten Eigenthümliches bietet. Man erinnere sich, dass im ersten und zweiten Cursus allerdings die lateinische Sprache zuweilen nach Stellung und Construction etwas beeinträchtigt wurde. Nun muss die restitutio in integrum erfolgen. Es ist daher dem Texte des zweiten Cursus eine dritte Version geradezu gegenüber gedruckt, z. B.

II.	III.
Postquam hoc factum erat, sepelivit Abrahamus suam uxorem Saram prope Hebronem in speluncα Machpela, quae Mamrensi luco exadversum sita est.	Postquam hoc factum est, oder: Quo facto, Abrahamus Saram uxorem prope Hebronem in Machpela spelunca, luco Mamrensi opposita, sepelivit.

Hier hat nun der Schüler die Aufgabe, nicht bloss sein Gedächtniss spielen zu lassen, sondern selbstthätig seinen Scharfsinn zu üben. Denn er soll vergleichen und die Unterschiede finden. So findet er denn statt postquam factum erat, nun factum est, oder gar quo facto, er findet sepelivit anders gestellt, suam ausgelassen, uxorem Saram, spelunca Machpela versetzt, statt exadversum sita beiläufig ein Synonymon, und dazu das Participium. Sollte das nicht vor Allem eine vortreffliche Denkübung sein? Und hat hier nicht der Lehrer Gelegenheit, alle möglichen Eigenthümlichkeiten der fremden Sprache zu berühren und zu erläutern? Und ist dieses nicht für Lehrer und Schüler ungemein dadurch erleichtert, dass die Unterschiede der beiden Sprachen nicht sowohl in abstracter Regelform vorgebracht werden, sondern gleichsam in concreter Lebensform zur Anschauung kommen? Freilich ist diess noch keine zusammenhangende Syntaxe; sie soll es aber auch nicht sein, sie darf es nicht. Der Schüler muss zuerst Einzelnheiten, aber die häufigsten, wichtigsten, am meisten aus dem Leben der Sprache gegriffenen, sich bekannt machen; und soweit wollten wir ihn leiten; die systematische Syntaxe folge dann nach, in einem Elementarbuche aber findet sie keine Stelle mehr.

Hoffentlich wird hiemit der Leser einen deutlichen Begriff von diesem neuen methodologischen Versuche sich machen können. Die in meinem Elementarbuche vorkommenden Zeichen werden sich selbst erläutern. Kleinigkeiten, wie z. B. dass ich das lat. Perf. als *Tempus historicum* nicht mit dem deutschen Perf., sondern Imperf. als deutschem Tempus histor. übersetze, und Aehnliches rechtfertigen sich wohl ebenfalls. Beiträge, um die Grammatik auf dem Wege des Lexikons zu vereinfachen (indem z. B. parco nicht mit: schonen, sondern: Schonung geben, übersetzt wird, wodurch die Regel von parco mit dem Dat. unnöthig gemacht ist), würden vielleicht Nachahmung verdienen.

Doch genug! Ich will weder anpreisen, noch auf fremde Urtheile mich berufen,* noch gemachte Erfahrungen als Zeugen citiren, sondern einfach

---

* Leider hat diess der Verleger des Eyth'schen Buches in seiner Ankündigung gethan, und zwar in einer Weise, die mir nicht lieb sein kann. Er sagt nämlich, „nicht nur Freunde hätten Hrn E. zur Herausgabe aufgefordert, sondern sogar Feinde, wie z. B. Dr. *Mager*." Nun denkt aber Jedermann bei dem Worte „Feind," wenn auch nicht gerade Jeder weiss, dass es Particip von dem goth. *fi(j)an*, dem ahd. *v(f)iên* = Abneigung haben, hassen, ist, an einen solchen Gegner, der es aus Abneigung gegen den Andern ist, mit der Absicht ihm Uebels zuzufügen. Ich für meine Person bin nie eines Menschen Feind gewesen, manchmal Gegner, und auch nur selten Gegner von Personen, sondern meist nur dieser oder jener Ansicht

vorlegen für das allgemeine Urtheil. Möglicherweise ist auch der zu Grunde liegende Gedanke besser, als die Ausführung. Denn jener Gedanke liegt in der Natur, die ich an der Kinderwelt zu erforschen suchte, wie denn diess und Aehnliches schon früher im dritten Hefte meiner Schrift: Classiker und Bibel, und zwar in dem dortigen methodologischen Aufsatze ausführlicher dargelegt wurde, so dass ich dahin verweisen muss.

Soviel also auf schriftlichem Wege zu Ergänzung dessen, was in Ulm wegen Mangels an Zeit nicht mehr mündlich dargelegt und besprochen werden konnte. Mit Vergnügen, und nicht bloss der Symmetrie willen, gedenke ich hier am Schlusse meiner Zeilen, wie an ihrem Anfang, nochmals jener schönen Tage, wo Wissenschaft und Leben, Ernst und Heiterkeit in so lieblicher Weise sich vereinigten, — gedenke an das ganze grosse Corpus philologorum, das an Moser ein „hohes Haupt," an Kreuser noch dazu ein vortreffliches Mundstück, an Kampanis den antiken Bart, an den Secretären Pahl und Förtsch eine fleissige Hand, an dem Geschäftsführer Hassler einen regsamen Fuss hatte. Die Uebrigen bildeten Aug' und Ohr, zuweilen nach der Ulmer Weise fast auch den Magen. Mögen solche Vereine immer nur auch das rechte Herz und die rechte Seele finden!

---

in dieser oder jener Person. Ich bin sogar denen nicht „Feind" geworden, die, weil ich einer oder der andern ihrer Ansichten entgegentreten musste, gegen mich als Feinde sich betragen haben. Hätte Hr. Eyth die Anzeige seines Verlegers zuvor durchgesehen, so war diese Bemerkung unnöthig, so aber war ich sie mir schuldig. Hoffentlich wird es mit der Zeit zu einem Fundamentalartikel des litterarischen Kriegsrechtes bei uns werden, dass man eines Mannes Ansichten bekämpfen und persönlich von den freundlichsten Gesinnungen gegen ihn erfüllt sein kann. D. H

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Ueber die dem weiblichen Geschlechte zugesprochene Fähigkeit zum Unterrichten in wissenschaftlichen Disciplinen in der Schule.*

Von *J. H. Schulz*,
Oberlehrer an der königl. Real- und Elisabethschule in Berlin.

Als ich vor einigen Jahren es versuchte, den Mitgliedern der Berlinischen pädagogischen Gesellschaft meine „Gedanken über die dem weiblichen Geschlechte zugesprochene Fähigkeit zum Schulunterricht in wissenschaftlichen Disciplinen mitzutheilen, machte ich die freudige Erfahrung, dass dieselben mit allgemeinem Wohlwollen, mit fast gänzlicher Einstimmung der anwesenden Mitglieder aufgenommen wurden. Nur Hr. Rector Bormann, Director der Friedrichstädtischen höheren Töchterschule und zugleich auch des mit dieser Anstalt verbundenen Seminars für Lehrerinnen, hielt es für seine Pflicht, einen Versuch zu machen, ob es ihm nicht gelingen möchte, mich in den verschiedenen Punkten, welche ich als Gründe hingestellt hatte, aus deren Berücksichtigung ich das weibliche Geschlecht nicht für befähigt zum Unterrichte in wissenschaftlichen Gegenständen in der Schule erklärte, zu widerlegen. Es wurde zu diesem Zwecke die nächste, vier Wochen später stattfindende Sitzung bestimmt, zu welcher sich nicht nur sämmtliche Mitglieder der Gesellschaft, sondern ausser diesen auch noch eine nicht geringe Anzahl anderer Schulmänner als Gäste eingefunden hatten, wodurch der ganzen Sache eine bedeutend grössere Wichtigkeit gegeben wurde, als ich sie mir bei dem Versuche der Zusammenstellung meiner Gedanken über dieselben hatte denken können.

Bei der Eröffnung der Sitzung erklärte der zeitige Ordner,

* Der Hr. Verf. hat schon vor einigen Jahren über diesen Gegenstand eine Abhandlung drucken lassen (Berlin, Hayn 1837), zu welcher die vorliegende ein Supplement ist.

Hr. Director Dr. Diesterweg, dass es wünschenswerth sein dürfte, wenn zuerst nur Hr. Bormann seinen Widerlegungsversuch vortrage und Jeder der Anwesenden seine Meinung so lange zurückhalte, bis der Kampf zwischen ihm und mir als beseitigt angesehen werden dürfe, was für uns beide natürlich nur erwünscht sein konnte, insofern aus einer Unterredung selten etwas resultirt, wenn nicht Einzelne ihre Meinung ganz zu Tage fördern können, sondern sich stets von den verschiedensten Seiten und durch die sich oft durchkreuzenden Bemerkungen in ihrem Gedankengange unterbrochen sehen.

Ungeachtet Hr. Bormann meinen Aufsatz einige Wochen in seiner Behausung gehabt, mithin jeden einzelnen Punkt desselben selbst nach der Art seiner Verbindung und Folgerung zu prüfen und darüber auch mit Anderen zu Rathe zu gehen Gelegenheit hatte, und ungeachtet es nach der Art des Einganges in seinem Widerlegungsversuch, bei dem ihn der Hr. Schulrath O. Schulz, sowie theilweise auch Hr. Diesterweg ziemlich kräftig unterstützte, für mich fast den Anschein hatte, als würde es ihm gelingen, mich mit seinen Ansichten aus dem Felde zu schlagen: so muss ich jedoch gestehen, ohne ruhmredig zu sein, dass es ihm in den Hauptpunkten gar nicht, und in nebensächlichen Dingen nur theilweise gelang, mich eines Besseren zu belehren. Auch die Meinung der meisten übrigen Anwesenden neigte sich auf meine Seite. Was Hr. Bormann also versucht, was ich fast gefürchtet, und was mir, wenn es aus triftigen Gründen hätte geschehen können, gar nicht weiter unangenehm gewesen sein würde, war nicht gelungen; vielmehr war ich durch die ganze Unterredung nur noch mehr in meinen Ansichten bestärkt worden, und glaubte in Folge dessen auch nicht den zahlreich an mich ergehenden Aufforderungen, meinen Vortrag drucken zu lassen, länger widerstehen zu dürfen.

Das Schriftchen rief einige andere Arbeiten hervor, von denen mir bisher eigentlich nur zwei wichtig genug geschienen haben, um sie zu beachten, da eine dritte von G. F. W. Gericke, Vorsteher einer Lehr- und Erziehungs-Anstalt für Söhne und Töchter zu Berlin, in einem so unwürdigen Tone abgefasst ist, dass ich es meiner für unwürdig erachten muss, auf ihren Inhalt näher einzugehen.

Die eine derselben, welche eine Lehrerin selbst zum Verfasser hat, findet sich im ersten Hefte des siebenten Bandes der

neuen Folge der „Rheinischen Blätter“ vom Jahre 1838, und ist, wie es sich von einer Dame nicht anders erwarten lässt, zwar mit Lebendigkeit und Frische, aber doch mit Würde und Mässigung abgefasst, wiewohl fast in keinem Theile geeignet, mich von meiner Meinung abzubringen oder mich zu überzeugen, dass ich mich so ganz im Irrthume befunden hätte. Vielmehr gibt sie Vieles von dem zu, was ich behauptet habe und beschränkt sich im Ganzen auf den einen Punkt, dass es keine unbillige Forderung sei, wenn man es wünsche, auch dem weiblichen Geschlechte die Zuflucht zu lassen, sich im Falle der Noth eine anständige Existenz zu sichern. Die Hauptsache selbst aber, um die es sich handelt, ist zu wenig berücksichtigt, da die geehrte Verfasserin sich so lange in Nebensächlichem aufhielt, wodurch für die Sache nichts Sonderliches gewonnen ist. — Die andere rührt von dem Hrn. Schulrathe O. Schulz, dessen ich kurz zuvor schon gedachte, her und findet sich in dem ersten Hefte des Schulblattes für die Provinz Brandenburg vom Jahre 1838. Auch aus dem, was dieser über die Sache selbst sagt, habe ich keinen Grund hernehmen könen, um mich zu überzeugen, dass ich mich in der Darlegung der Gründe für meine Behauptung so sehr geirrt hätte, wie er es zu glauben scheint, und seine Versuche, mich zu widerlegen, treffen gleichfalls nur unvollkommen oder gar nicht zu, so dass ich noch immer hoffen darf, es werde bei gründlicherer Erwägung der Sache sich die Haltbarkeit meiner Behauptungen klarer noch herausstellen und die Wahrheit derselben immer mehr bestätigen. Seine Bemerkungen tragen überhaupt so ein eigenthümliches Gepräge von Ironie und wegwerfender Geringschätzung an sich, wie sehr viele seiner beurtheilenden Mittheilungen in dem genannten Blatte, und sollen, nach seiner eigenen Erklärung, nur eine Beruhigung für die Eltern, deren Töchter sich dem Lehrstande zugewendet haben oder noch zuwenden wollen, und eine Befestigung des Urtheils derer, die sich für das Lehrfach auszubilden gedenken, als auch der Schulvorsteher sein, welche sich weiblicher Lehrgehülfen bedienen. Ich konnte dieselbe daher auch als für mich nicht existirend betrachten, wenn ich gewollt hätte. Indess das wollte ich nicht, um so weniger, als der Hr. Schulrath es nicht verschmäht hatte, seine Bemerkungen an einzelne meiner Behauptungen anzuknüpfen, und mich selbst sogar einer falschen Auffassung seiner Aeusserung in der genannten Sitzung zu beschuldigen, die ich hiermit

entschieden auf ihn zurückwerfen muss, indem ich an die Mitglieder der Gesellschaft appellire, welche zufällig seine eigenen Worte gehört haben.

Anderweitige Entgegnungen sind mir bisher nicht zu Gesichte gekommen, wohl aber habe ich von ausgezeichneten Männern mündlich und schriftlich Anerkennung meiner Behauptungen erfahren. Um so unerwarteter und auffallender ist es mir gewesen, dass Hr. Bormann in einer kurzen Andeutung „Geschichtliches über Bildung von Lehrerinnen" in dem Schulblatte für die Provinz Brandenburg im vierten Hefte 1841 auf S. 420 die Bemerkung macht, es sei bereits die Zeit gekommen, in der, schlagender als durch Räsonnement, die Unhaltbarkeit der von mir aufgestellten Ansichten sich durch Thatsachen würde widerlegen lassen. Und nun erzählt er, dass die mit der königlichen neuen Töchterschule auf der Friedrichsstadt verbundene Bildungsanstalt für Lehrerinnen mit dem Jahre 1842 in das zehnte Jahr ihres Bestehens getreten sei, dass sie während dieser Zeit die Bildung von dreiunddreissig Lehrerinnen vollendet habe, und in diesem Augenblicke zwanzig Mitglieder zähle. Von den ersteren, sagt er sodann, haben sich mehrere verheirathet, andere sind an hiesigen und auswärtigen Schulen als Lehrerinnen thätig, noch andere, aber die geringere Zahl, wirken als Erzieherinnen. — Nehme ich nun an, dass von diesen dreiunddreissig Lehrerinnen, welche während einer Zeit von neun Jahren in dem Seminare gebildet wurden, sich sechs verheirathet haben und sechs als Erzieherinnen thätig sind; so bleiben noch einundzwanzig übrig, also für jedes Jahr etwa zwei, da von denen, welche gegenwärtig noch Mitglieder der Anstalt sind, in dieser Berechnung nicht die Rede sein kann. Und unter solchen Umständen glaube ich wohl hinsichtlich der Thatsachen, durch welche sich die Unhaltbarkeit meiner Ansichten widerlegen lassen werde, vollkommen ruhig bleiben zu können!! Wenn Hr. Bormann's Bemühungen um die Bildung von Lehrerinnen, an deren Redlichkeit wohl Niemand weniger zweifeln kann, als ich, in einigen Jahren kein günstigeres Resultat ergeben sollten, dann werden die Besorgnisse, welche mit mir manche andere Pädagogen hinsichtlich dieses verfehlten Strebens hegten, sich wohl von selbst beseitigen. * Dass Hr. B. es aber als einen schlagenden Beweis für die Unhaltbarkeit meiner

* Ich gestehe, weder die eine noch die andere Argumentation zu verstehen. Ob das Seminar in zehn Jahren zehn oder hundert junge

Ansichten anführen kann, wenn man in Frankreich mit dem Gedanken umgeht, nach einem regelmässigen Systeme weltliche Lehrerinnen zu bilden, will sich mit meinen Begriffen nicht recht vertragen. *

Ohne die Einzelnheiten, von denen in meiner früheren Arbeit bereits die Rede gewesen ist, hier umständlicher noch einmal zu wiederholen, und der gegen des Hrn. Schulraths Arbeit bereits in der Centralbibliothek von Brzoska gemachten Ausstellungen weiter zu gedenken, will ich nur das beibringen, was ich selbst seit der Veröffentlichung meiner Bemerkungen über den in Rede stehenden Gegenstand noch gedacht habe, und was mir zu angemessener Begründung meiner dort aufgestellten Behauptungen von Wichtigkeit erschienen ist.

Wenn ich schon in meiner früheren Darstellung es versuchte, in allgemeinen Umrissen die Geschlechtsverschiedenheit zwischen dem Weibe und dem Manne näher anzudeuten und in derselben einen nicht unwichtigen Grund für meine Behauptungen zu finden: so hat es mir doch scheinen wollen, als wenn aus einer Zusammenstellung der gefundenen Resultate im Gebiete der menschlichen Anatomie und Physiologie die feststehenden Abweichungen, welche durch die Geschlechtsverschiedenheit an dem menschlichen Körper heraustreten, deutlicher noch und klarer erscheinen werden, um zugleich auch aus denselben gewisse Resultate für die psychische Verschiedenheit beider Geschlechter mit vollem Rechte folgern zu dürfen.

Es gehört nämlich zu den allgemeinen Naturgesetzen, dass alle organischen Körper von ihres Gleichen hervorgebracht werden, und wiederum ihres Gleichen hervorbringen sollen, d. h. zur Hervorbringung eines neuen organischen Wesens derselben Gattung auf der einen Seite gehört die Idee der Möglichkeit, dass ein solches hervorgebracht und bestimmt zu eben demselben ausgebildet werden könne, also ein Keim, der die einfachste Anlage zur künftigen Frucht enthält, und dann auf der andern

---

Mädchen zu Lehrerinnen gebildet hat, was hat das mit der Frage zu schaffen, ob sich Frauen überhaupt zu Schullehrerinnen eignen? D. H.

* Ein Argument ists immer, denn man wird doch in Preussen nicht glauben, die Franzosen verstünden gar nichts vom Schulwesen? Freilich müssen sie mehr von uns lernen, als wir jetzt von ihnen lernen können, aber wir können Mancherlei von ihnen lernen. Indess ist ein Argument der Art kein starkes Argument. D. H.

auch die Idee der Verwirklichung jener Möglichkeit, der erste Anstoss, welcher das schlummernde Leben im Keime weckt, damit derselbe in der Bildung zum organischen Wesen derselben Gattung fortschreiten könne, woraus dann die Entzweiung der Gattung in die beiden Geschlechter, in das zeugende, schaffende, und in das empfangende, bildende, oder was dasselbe ist, in das männliche und weibliche sich von selbst ergeben muss.

Zwei polare Formen, die beiden Geschlechter sind es demnach, welche zur Zeugung eines Individuums nothwendig sind. Von dem männlichen geht der erste Anstoss zur Fortbildung des Keimes aus, und haucht demselben gleichsam den Geist des Lebens ein; das weibliche dagegen ernährt denselben bis zu der Periode, in welcher seine Individualität zu dem Punkte ausgebildet ist, dass er sich losreissen kann von seiner bisherigen Ernährerin, um sein eigenes mehr oder weniger selbstständiges Leben zu beginnen.

Solch' ein gewisses Streben nach Trennung und Vereinigung herrscht durch die ganze Natur. Bei den meisten Pflanzen findet noch eine Vereinigung der beiden Geschlechter in einer Blüthe statt; auch bei den Thieren wird dieselbe noch in einem und demselben Individuum wahrgenommen, aber sie gehört hier nicht mehr in demselben Grade zur Regel, vielmehr zeigt sich bei den meisten Thiergattungen die Trennung beider Geschlechter als herrschend. Es treten demnach bei den Thieren die geschlechtlichen Verhältnisse am bestimmtesten hervor und offenbaren sich nach der Stufenreihe der Thierclassen in mannichfaltigen Verschiedenheiten unter einander, bis zu dem die höchste Stufe in der uns sichtbaren Schöpfung einnehmenden Menschen.

Vor allen organischen Wesen ist aber der Mensch unter anderm vornämlich dadurch ausgezeichnet, dass er nicht nur seinem eigenen Ich dient, sondern dass er der Menschheit angehört, nicht zeugt, um zu zeugen, und einer eiteln Lust zu fröhnen, der er Befriedigung verschafft; er will vielmehr dem Menschengeschlechte dadurch nützen und seiner Bestimmung, die ihm von dem Schöpfer angewiesen ward, genügen. Der Mensch dient mit Einem Worte seiner Gattung; wenn sein eigener Organismus soweit ausgebildet ist, dass er für sich selbst nichts weiter zu erstreben hat, so tritt er in den Zustand der Zeugung.

Die Grundcharactere beider Geschlechter, die aus ihrem Be-

griffe und ihrer Bestimmung nothwendig hervorgehen, schimmern in verschiedenen Graden von Helligkeit bei allen Gattungen lebender Wesen durch, bis sie im Menschen auf eine der menschlichen Würde angemessene Weise am höchsten gesteigert, und in den feinsten Schattirungen, sowohl im Körperlichen, als auch bis zum-Geistigen überschreitend, sich am klarsten offenbaren. Schon im Physischen erscheint daher der Mann als der Kräftigere. Das Weib dagegen tritt in seiner ganzen Erscheinung auf als das Zartere.

Demnach entspringt aus der Form des Mannes mehr die Idee der Kraft, aus der des Weibes mehr die der Schönheit, und schon in dieser Beziehung gebührt dem weiblichen Geschlechte mit Recht der Name des schönen. Doch auch in physischer Hinsicht trägt jegliches Geschlecht sein eigenthümliches Gepräge. — Der Geist des Mannes läutert sich immer mehr und mehr zu der ihm erreichbaren Vollkommenheit und Reife empor; seine Vernunft strebt darnach, die ihr gebührende Herrschaft über die Sinnlichkeit, ihre Triebe, Begierden und Leidenschaften zu gewinnen; sie hält die Phantasie in den nöthigen Schranken, durchschaut das Eitle und Blendende ihrer Gaukeleien, findet in den ernsten Angelegenheiten des Lebens, in dem Verkehr mit solider Wissenschaft und reellen Einsichten die ihrer würdigste Beschäftigung; sie versenkt sich in die stillen Tiefen der Forschungen nach des Lebens wahrer Bedeutung und des Daseins höherem Zwecke, und fühlt sich, frei von den beengenden Banden des thierisch-sinnlichen Genusses, sehnend emporgehoben zu den höheren Regionen, in denen sie einst freier zu walten hofft. — Das Weib dagegen ist mit seinem Geiste auf einen kleineren Kreis beschränkt, den es aber meist viel klarer übersieht; es hat mehr Geduld und Ausdauer in kleineren Arbeiten, ist geschäftig immerdar in nimmer ruhender Betriebsamkeit, siedelt in seinem Innern der stürmenden Begierde des Mannes gegenüber die stille Sehnsucht an, sucht da zu erhalten, wo der Mann erwirbt, findet sein höchstes Glück nur im stillen häuslichen Kreise, beugt willig sein Haupt, wo der Mann sich dem Schicksale entgegenstemmt, und findet Trost und Hülfe noch bei den schwersten Leiden, die das Leben ihm auferlegt, in seinen sanft und still fliessenden Thränen.

Auf diese Weise allein sprechen die wahren Charaktere beider Geschlechter sich in ihrer Gegenseitigkeit aus, wenn gleich

die Individualitäten mehr oder weniger dabei zu berücksichtigen sein werden, da die Erfahrung lehrt, dass leider oft die schönsten Organisationen nur einem kindischen Wesen zur Hülle dienen, sowie nicht selten die volleste geistige Kraft an einer schwächlichen physischen Hülle die sehr disproportionirte Begleiterin hat. Wer es aber behaupten wollte, dass der weiblichen Natur auf ähnliche Weise eine Kraft inwohne, wie der männlichen, würde nur seine Unkenntniss derselben an den Tag legen.

Jener physische Hauptunterschied der beiden Geschlechter, welchen man schon sehr früh, selbst an Embryonen bemerken kann, tritt aber um so mehr noch hervor, je schöner der männliche und weibliche Körper sich gegen die Jugendjahre hin entwickelt. — Es ist aber, wenn man die Sache noch näher betrachtet, diese äussere Verschiedenheit in der Form des Rumpfes selbst nur der Ausdruck eines weit tiefer liegenden, ursprünglichen Unterschiedes. Wie nämlich bei dem Manne die Brusthöhle vorzugsweise entwickelt und ausgebildet ist, so ist es auch bei ihm das Athmungsgeschäft überhaupt. Es geschieht das Athmen in den grösseren, geräumigen Lungen vollständiger, tiefer, die Umwandlung des arteriellen in venöses Blut vollkommener, der Herzschlag kräftiger, daher findet bei ihm überhaupt ein Vorwalten des arteriellen Blutes statt, daher ein höherer Stand des Lebensprocesses, grössere Muskelkraft, straffere Faser, Neigung zu entzündlichen Krankheiten. Bei dem Weibe ist es die Bildung, welche überwiegend ist, daher die Bauchhöhle geräumiger, die Organe der Verdauung, namentlich die Leber vorzugsweise entwickelt, Athmen und Kreislauf dagegen mehr zurückgedrängt, schwächer und unvollkommener. Die Bildung von Nahrungsstoff überhaupt geht daher vollständiger von statten, so dass Neigung zur Fettbildung (als Ueberschuss des Nahrungsstoffes) weit mehr, als bei dem Manne, vorhanden ist; die Galle wird reichlicher abgesondert, und es findet ein Uebergewicht des venösen Blutes statt, daher im Ganzen ein weniger rascher Lebensprocess, geringere Muskelkraft, weiche, nachgiebige Faser, Neigung zu Krankheiten der Leber, zu Hemmungen des venösen Blutlaufes und zu übermässiger Ernährung.

Dieser Unterschied im Vorwalten der Respiration oder der Verdauung, des arteriellen oder venösen Blutes, der höheren oder niederen Stoffbildung ist also die eigentliche fundamentale Verschiedenheit des Geschlechts, sie ist im Embryo früher ausge-

sprochen, als die Bildung derjenigen Theile selbst, auf welche man sonst die eigentliche geschlechtliche Verschiedenheit zu beziehen pflegt, und die Verschiedenheit des Geschlechtes geht wahrscheinlich erst von ihr, als von ihrem tiefsten Grunde aus.

Allen diesen geschlechtlichen Verschiedenheiten entspricht nun aber, wie schon bereits vorhin angedeutet wurde, auch jener psychische Unterschied, der dem verschiedenen Lebenszwecke beider Geschlechter eben so gemäss ist, und sich schon im Kinde, wenn gleich in schwächerer Andeutung, bemerken lässt. Der Mann ist mit seinem ganzen geistigen Streben nach der Aussenwelt hingerichtet, und er verlangt, diese selbst nach seiner Weise mitgestalten zu helfen; das Weib ist geistig mehr auf den engen Kreis der eigenen Persönlichkeit und der ihr zunächst stehenden Lieben beschränkt, und ist daher vermögend, ihren Lebenskreis weit mehr abzuschliessen und auszufüllen, als es der Mann je bei der regsten Kraft, der vollsten Thätigkeit und dem günstigsten Geschicke hoffen darf; der Mann kann seinen Zweck nur unter der Mitwirkung Vieler, ja seines ganzen Geschlechtes erreichen oder wenigstens zu erreichen streben, er kann sich daher auch nur als das Glied einer grossen Kette, nur als Theil eines grossen gemeinschaftlichen Ganzen betrachten, während das Weib in ihrem Kreise allein das Bild ihres ganzen Geschlechtes darstellt; denn jede Einzelne erreicht als Hausfrau und Mutter das höchste Ziel, das die Natur ihrem ganzen Geschlechte vorgesetzt hat. Daher das ruhelose, nie begränzte Streben des Mannes und das Gefühl nie erfüllter Wünsche; dagegen die Ruhe und heitere Zufriedenheit des Weibes, selbst bei äusseren Bedrängnissen, sobald ihm nur der äussere Lebenskreis als Weib nicht verkümmert ist. — Aus diesem Grunde mussten dann auch wohl beim Manne die vorzugsweise der Aussenwelt zugewendeten Seelenvermögen, Verstand und Wille, vorwaltend entwickelt sein, während dagegen bei dem Weibe das Gemüth, die Beziehung der Aussenwelt auf die eigene Persönlichkeit, vorherrscht; scharfe Trennung der Begriffe, folgerechtes Urtheilen und kräftiges Entschliessen ist nie eigentlich Sache des Weibes, wohl aber gehört diesem das dunkle Reich der Gefühle an, in welchem es von unsichtbarer Hand meistens sicherer geleitet wird als der Mann von jenen Kräften.

Die Verbindung zwischen Leib und Geist im Menschen ist

aber ein dem menschlichen Verstande so unerforschliches Räthsel, dass es schon in den frühesten Zeiten zu den verschiedensten Meinungen und Aussprüchen der Philosophen Veranlassung gab. Geben wir das Unerforschliche hier für unsere Betrachtung auf, oder überlassen wir wenigstens das den Kreis menschlicher Erkenntniss übersteigende den transscendentalen Wissenschaften ausschliesslicher, so bleibt für uns nur noch die gegenseitige Einwirkung übrig, welche der ganz unleugbaren, täglichen Erfahrung gemäss Geist und Körper wechselseitig auf einander ausüben.

Hier bemerken wir zuvörderst, dass die geistigen Fähigkeiten sich nur mit der Vollkommenheit der körperlichen Organe zugleich entwickeln, dass nur erst in bestimmter Zeit bei dem Kinde sich die Aeusserungen der Seelenkräfte einstellen, und auch von den späteren Lebensaltern jedes seinen eigenthümlichen Kreis geistiger Vermögen besitze. Ja es ist dieses Gleichlaufen geistiger und körperlicher Entwickelung ein so bestimmtes Gesetz, dass ein unnatürliches Vorauseilen der geistigen Entwickelung vor der körperlichen entweder von Krankheit ausgeht, oder, wenn es künstlich erzwungen wird, zu ihr führt. — Eben so sehen wir, wie im täglichen Leben die Geschäfte des Körpers den wesentlichsten Antheil an den Kräften und Thätigkeiten der Seele zeigen und wie umgekehrt die Seele wieder auf das Gedeihen und Befinden des Körpers den wesentlichsten Einfluss hat. Nach der Mahlzeit, also zur Zeit der Verdauung, finden wir uns meist unfähig, mindestens unaufgelegt zu geistigen Arbeiten, namentlich aber zu Anstrengungen des Verstandes; Müdigkeit, Kälte, Hunger und ähnliche Beschränkungen sind auch den Thätigkeiten des Geistes hinderlich. Der mässige Genuss geistiger Getränke erhöht die Seelenkräfte für eine Zeitlang, der Rausch steigert die Phantasie und den Willen bis ins Unnatürliche und hinterlässt Abspannung, wohl auch bleibende Schwäche und Lähmung der geistigen Thätigkeiten. — Die Uebung der Seelenkräfte stärkt diese nicht nur selbst, sondern zeigt auch auf den Körper eine günstige Einwirkung, während eine gänzliche Vernachlässigung der Seelenkräfte auch den Körper selbst von seiner vollkommensten Ausbildung zurückhält, ihm den Charakter der thierischen Natur einprägt, der vorzüglich in den Gesichtszügen, aber auch in der Haltung des ganzen Körpers be-

merkbar ist. Im auffallendsten Grade kann man diess an dem körperlichen Ansehen Blödsinniger bemerken. *

Es übt demnach Geistiges und Körperliches im menschlichen Organismus ganz unläugbar die wesentlichste Einwirkung auf einander aus, möge auch der Grund, der dieses hinreichend erläutert, noch so schwer zu erweisen, das Band, welches Geist und Körper verbindet, noch so schwer zu erkennen sein. Ja selbst das, was man mit dem Worte Temperament zu bezeichnen pflegt, sind nur gewisse, das Körperliche und Geistige eines einzelnen Menschen gleichmässig betreffende Verschiedenheiten, welche ihm angeboren sind, und nach welchen sich seine Art zu leben und zu handeln, selbst seine Krankheiten richten. In den meisten Fällen ist das Temperament freilich nicht so deutlich und scharf ausgeprägt, dass es sogleich in seiner Eigenthümlichkeit erkannt werden könnte; vielmehr ist es theils durch die Annäherung an ein anderes, also durch einen gewissen Mittelzustand, verwischt, theils durch die Cultur mehr oder weniger ausgeglichen, da die Herrschaft desselben keineswegs eine so

---

* Mehr natürlich und unbestreitbarer tritt diese wechselseitige Einwirkung von Geist und Körper noch hervor, wenn man von dem gesunden Zustande des Menschen absieht und auf krankhafte Erscheinungen in demselben Rücksicht nimmt. Der Fieberkranke z. B. redet irre, tobt oder ist auch wohl geistig gelähmt aus rein körperlichen Ursachen; der rettungslos liegende Lungensüchtige ist von freudiger Hoffnung auf Genesung erfüllt und voll von Planen für die noch zu hoffende Lebenszeit; der an gewissen Krankheiten des Unterleibes, die an sich nichts weniger als gefährlich sind, Leidende schwebt in beständiger Todesfurcht und ängstlicher Verzagtheit; ja manche Krankheitszustände stimmen unser geistiges Wesen so um, dass wir bei dem besten Herzen und dem gebildetsten Verstande unsern Umgebungen im höchsten Grade lästig werden. Bei den eigentlich sogenannten Geisteskrankheiten zeigt sich diess noch deutlicher, welche, wenn auch im Innern des Geistes durch Anlage begründet, doch ganz offenbar in den meisten Fällen durch körperliche Zustände hervorgerufen und ausgebildet werden, und zum Beweise dafür oft allein nach Hebung jener körperlichen Zustände verschwinden, oft allein durch materielle Arzneimittel zu heben sind. — Auf der andern Seite bemerken wir eben so deutlich, dass von der Seele selbst aus nachtheilig auf den Körper gewirkt, körperliche Krankheit aus geistigen Ursachen erzeugt werden könne. Leidenschaften und Affecte können in ihrem Uebermaasse Krankheit und Tod oft plötzlich (wie Schlagfluss, Ohnmacht, Nervenkrankheiten), oft auch allmälig (wie Abzehrungen, Lähmungen, Leberkrankheiten) herbeiführen; die übermässige Anstrengung der Denkkraft kann die körperliche Entwickelung stören, die Ernährung des Körpers beeinträchtigen u. s. w. —

unbeschränkte ist, dass sie nicht Fähigkeit zur allseitigen Ausbildung und zur Freiheit des Willens zulassen sollte. — Haben wir aber auf solche Weise erkannt, dass in dem gesammten Organismus der beiden Geschlechter sich so wesentliche Fundamentalverschiedenheiten herausstellen, so darf es auch in dem Ferneren nicht auffallen, wenn sich demselben angemessen für jedes eigenthümliche Folgerungen herausstellen.

Gesetzt, es wären die eigenthümlichen Anlagen in beiden Geschlechtern dieselben, so muss doch, wie sich von selbst versteht, die grössere körperliche Schwäche, die von Natur bei dem weiblichen Geschlechte angetroffen wird, gar Vieles verändern. Und eben dieser Mangel an Körperkraft macht es dem Weibe auch unmöglich, weit aus sich selbst herauszutreten, mit seinen Arbeiten viel zu umfassen, und sich gleichzeitig über eine grosse Menge von Gegenständen zu verbreiten. Darum setzt ihm der häusliche Kreis in der Familie dieselben engen Grenzen, die ihm sein natürliches Vermögen angewiesen hat, innerhalb dessen es sich mit Ruhe und Besonnenheit zu bewegen vermag. Um es aber schadlos zu halten für jenen Mangel entwickelter Stärke und eines grösseren Maasses von Kraft, sollte es mehr Innigkeit, mehr Gefühl, eine regere Einbildungskraft und einen empfänglicheren Sinn für das haben, was sich in diesem kleineren Kreise, in dem Leben in der Familie ereignet, d. h. es sollte die Welt des Gemüthes bei ihm reicher und lebensvoller sein als die des Erkennens und des Verstandes, da durch seinen zarteren Nervenbau jeder leise Misslaut und jede feinere Harmonie dem Gefühle leichter bemerklich werden.

Das ganze Nervengebäude des Weibes ist durch die grössere Feinheit und Zartheit zu mehreren Schwingungen aufgelegt und als fluidum nervorum, wenn diess auch nicht ad oculos demonstrirt werden kann, dünner und beweglicher, als dieses Alles im Bau des männlichen Körpers, welcher der Festigkeit, Beharrlichkeit und Stärke mehr bedarf, der Fall ist. Solche verschiedenen Körperbeschaffenheiten müssen dann natürlich auch die geistige Kraft gar mannigfach bestimmen und Erscheinungen in der Natur der beiden Geschlechter hervorrufen, welche gar sehr verschieden von einander sind, die uns zugleich aber auch zu der Behauptung berechtigen, dass kraft der natürlichen Bestimmung das weibliche Geschlecht ausschliesslicher mit seiner Thätigkeit auf den engen Wirkungskreis in der Familie hinge-

wiesen, aber keineswegs dazu berufen ist, auch seine Kraft so weit nach aussen zu verwenden, dass es in wissenschaftlichen Disciplinen in einer öffentlichen Mädchenschule Unterricht ertheile.

Wir wollen es hier nicht weiter untersuchen, wie wenige von den Frauen, die sich in der literarischen Welt einen Namen erworben haben, seien es auch eine Bailly, Carter, Dacier, Edgeworth, Gore, Martineau, Montague, More, Sevigné, Somerville, Staël; oder auch eine Necker de Saussure, Niederer* u. A., sich zu Lehrerinnen möchten geeignet haben, obgleich wir in der Art, wie solche gelegentlich als ein Beweis weiblicher Geistesstärke vorgeführt wurden, eine hinreichende Veranlassung fänden, darzuthun, wie gerade das leichte Extravagiren, das mit sehr wenigen Ausnahmen fast bei allen weiblichen Heroinnen, und der Mangel an Consequenz bei Verfolgung eines gewissen Zieles, sowie das unsystematische Wesen, das dem ganzen Geschlechte in vorherrschendem Grade eigen ist, sie sehr wenig für einen solchen Beruf befähigen. Nur gar zu leicht überlassen sie sich dem Spiele ihrer Phantasie, und zeigen eine gewisse Unsicherheit in dem, was sie wollen und was sie eigentlich müssten. — Auch die nicht unerfreuliche Wirksamkeit der „Bonnes Soeurs", welche in Klosterschulen so häufig vorkommen, hat man uns entgegen gehalten, indess glauben wir, dass solche in dem Verhältnisse, welches wir zu besprechen und zu beleuchten uns vorgesetzt hatten, gar nicht in Betracht kommen können, da ihre pädagogische Wirksamkeit, wenn nicht ganz Nebensache, doch gewiss von geringem Belange ist; denn dass vielleicht Einmal Eine derselben mit günstigerem Erfolge in ihrem Wirkungskreise arbeitete, als ein schlechter Dorfschulmeister oder auch ein abgelebter, stumpfer Lehrer in einer Stadtschule, kann nicht als Norm oder auch nur als Gegenbeweis für unsere Meinung gelten. Wir sprechen ja nur von der Regel und nicht von Ausnahmen; und da möchte es denn doch wohl richtig sein, dass ein guter Lehrer mit seiner Thätigkeit in einer Mädchenclasse bedeutend mehr zu leisten vermag auf

---

* Ueber Frau Niederer kann ich Auskunft geben. Der Unterricht in ihrem Institut wird von Lehrern gegeben, sie selbst erzieht. Will man gemüthlich-didaktische Unterhaltungen mit den Zöglingen Unterricht nennen, so unterrichtet sie auch — à la Socrate. Dagegen gibt sie den Zöglingen, die sich unter ihr zu Erzieherinnen ausbilden, einen formellen Unterricht in der Kunst der weiblichen Erziehung und Bildung. D. H.

dem Felde des wissenschaftlichen Unterrichts,* als die beste Lehrerin. —

Wir müssen daher auch an unserer gewonnenen Ueberzeugung einstweilen noch festhalten, und so lange mit Entschiedenheit behaupten, dass das weibliche Geschlecht nicht dazu berufen ist, eine mehr öffentliche Thätigkeit auszuüben, wie der Beruf einer Lehrerin an einer öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalt, wofür wir doch auch unsere Mädchenschulen ausgeben, es erfordert. Denn ganz abgesehen davon, dass junge oder ältere Damen sich auch den Vorrath von materiellem Wissen aneignen könnten, der dazu gehört, um selbst mit Vortheil junge Mädchen in den Elementen der verschiedenen Unterrichtszweige, welche in Mädchenschulen behandelt werden, zu unterrichten: so liegt doch in der ganzen Art der Beschäftigung unleugbar etwas, das sich mit ihrer physischen wie moralischen Kraft nicht verträgt. Ein Heraustreten aus sich selbst ist durchaus nicht Sache des Weibes und soll es nicht sein; denn warum würde sonst die männliche Selbständigkeit eines weiblichen Wesens so unangenehm berühren?** Der Beruf einer Lehrerin aber fordert diess und muss es fordern. —

Möchten doch Andere, die sich berufen fühlen, ihre Gedanken über diesen Gegenstand auszutauschen, die Gelegenheit, welche diese Blätter darbieten,*** benutzen, und mich, falls es geschehen kann, von meinem Irrthume überzeugen, falls es einer ist. Die Sache selbst ist ja von Wichtigkeit.

---

* Und des Sprachunterrichts, erlaube ich mir hinzuzusetzen, da man in den meisten Lectionsplänen ja Sprachen und Wissenschaften trennt. D. H.

** Das könnte ja auch ein auf männlichem Egoismus beruhendes Gefühl der Männer, und, sofern es sich auch bei Frauen findet, eine Folge der ihnen von uns anerzogenen Vorurtheile sein. D. H.

*** Sollen offen stehen. D. H.

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Hand-, Lehr- und Lernbücher.

I.

Die Perfecta und Supina der lat. Conjugation, nach den Analogien ihrer Bildung zusammengestellt von Dr. *Christian Bossler*, Lehrer am grossherzogl. Gymnasium zu Darmstadt. Darmstadt 1842, G. Jonghaus. 27 S. 8.

Von diesem kleinen und nützlichen Schriftchen, das für einige Kreuzer zu kaufen ist, sagt das Nöthige der Titel und das kurze Vorwort. Hr. B. geht nämlich von der Ansicht aus, dass die Perfecta und Supina irgend einmal auf einer Unterrichtsstufe durchgegangen, auswendig gelernt und an Beispielen eingeübt werden müssen. Er stellt die Bildung der Perfecta und Supina nicht nach dem Auslaute des Stammes, sondern nach Analogien zweckmässig zusammen, wodurch dem Anfänger Uebersicht und Auswendiglernen sehr erleichtert wird. Wenn freilich unsre Grammatiken in dem Stück eingerichtet wären, wie sie sollten, so wäre das Schriftchen entbehrlich, denn es ist nicht zu loben, dass die Schüler neben ihrer Grammatik noch Schriften kaufen müssen, um Theile dieser Grammatik besser zu verstehen und vernünftiger zu lernen. Hr. B. hat die fraglichen Formationen den vier Conjugationen untergeordnet, gibt die Grundsätze der Bildung der Perfecta und Supina zuerst überhaupt, dann die besondern einer jeden Conjugation an, und ordnet die Abweichungen in jeder Conjugation in Gruppen gut zusammengestellt ein. Als Probe geben wir die Eintheilung der Perfectbildung der dritten Conjugation: 1. Perfectbildung auf si, 2. auf ui und vi, a. auf ui, b. auf vi; 3. Perfectbildung mit Dehnung des Stammvocales; 4. Durch Reduplication. Ueber die Anordnung des Ganzen sind wenige Ausstellungen zu machen. Zu wünschen wäre, die gleich mit zu lernenden Composita wären vollständiger. §. 14 erscheint unter den Verben, die Perfect und Supinum haben und nach careo, carui, caritum, carere gehen, auch căleo, ich bin warm, wovon jedoch das Supinum nie vorkommt, zwar wohl davon

gebildet caliturus. Eben so ist's mit valere und mit carere selber, wo das Supinum nur wegen der Participbildung in urus von den Grammatikern angeführt wird, welches hätte bemerkt werden dürfen. Unrichtig ausgedrückt ist jedenfalls §. 15: „Folgende setzen im Sup. die Sylbe tum (sum) ohne Bindevocal an den Stamm; bei censeo (?), misceo, torreo wird alsdann eine Buchstabenveränderung nothwendig." Ein Druckfehler ist S. 8 §. 17 palleso.

Grammatisches Lehrbuch für den ersten Unterricht in der hebräischen Sprache für Gymnasien und Universitäten. Von *H. W. J. Thiersch*, Dr., Repet. und Privatdocent in Erlangen. Erlangen, Enke. 1842. (XVI und 238 S. gr. 8.)

Da das Hebräische nicht eigentlich um der allgemeinen Bildung willen, sondern mehr als Vorbereitung auf ein Berufsstudium Lehrgegenstand der Gymnasien ist, so muss es sich die Pädag. Revue versagen, eine ausführliche Beurtheilung dieses neuen Lehrbuches zu geben. Indem wir dasselbe kurz anzeigen, bemerken wir, dass der Hr. Verf. — Sohn des Münchner Philologen — einen Mittelweg zwischen Gesenius, Freitag und Ewald zu halten gesucht hat. In der Elementarlehre schliesst er sich der Lehrweise der Rabbiner an, in der Formenlehre Gesenius und Freitag, jedoch so, dass er alles dem Anfänger nicht ganz Nöthige übergeht; die Syntax gibt in manchem § nur Resultate der Ewald'schen Forschungen, jedoch ist der Verf. auch seinen eigenen Ansichten gefolgt und hat in Bezug auf die Anordnung des Stoffes die griechische Grammatik seines gelehrten Vaters zum Vorbilde genommen. Er unterscheidet (Cap. V) Einfachen und Zusammengesetzten (VI) Satz, gibt im Einfachen 1. Verhältniss des Nomen zum Nomen (also das adnominale Verhältniss, Becker's attributives), 2. Verhältniss des Verbs zum Nomen — richtiger wäre: des Nomens zum Verb — (also das objective und adverbiale Verhältniss, Becker's objectives); 3. Verhältniss des Subjects zum Prädicat, also die Concretion, Becker's prädicatives Satzverhältniss. Im sog. Zusammengesetzten Satz finden wir zuerst die Syntaxis oder Unterordnung der Sätze (das Satzgefüge), doch redet der Hr. Verf. nur von dem Relativum, Temporal-, hypothetischen, Absichts- und Causalsätzen. — Der Syntaxis schliesst er an die Parataxis, die Gleichstellung der Sätze (Becker's Nebengeordnete Sätze). Wenn man einmal einen Fehler machen will, so wird er geringer, wenn man, wie hier, die Pa-

rataxis ans Ende stellt; Ref. begreift indess nicht, wie gelehrte Männer nicht längst eingesehen, dass die Parataxis sowohl im einfachen Satze (der Mensch denkt, Gott lenkt), als im Satzgefüge (der Arzt, den du gerufen hast, der aber nicht gekommen ist, war verreist) statt findet, also dem Satzgefüge nicht coordinirt werden darf. — Zu bedauern ist, dass Hr. Th. neben der Formationslehre nicht in einem eigenen Capitel einiges aus der Etymologik gegeben hat. — Gibt er, wie er dazu Hoffnung macht, zu dieser Grammatik ein Lese- und Uebungsbuch, so dürfte das von ihm dargebotene Lehrmittel in vielen Schulen Eingang finden. Mgr.

Heyse's deutsche Schulgrammatik. Dreizehnte verb. Aufl. Hannover 1842, Hahn'sche Hofbuchhdlg. (XX und 416 S. gr. 8.)

Vor nicht ganz zwei Jahren zeigten wir die zwölfte Auflage dieses Buches an (Päd. Rev. Bd. II. S. 141—143); hier ist die dreizehnte. Das Buch ist seitdem in den öffentlichen Schulen Baierns zufolge königlicher Entschliessung zum obligatorischen Lehrbuche gemacht worden. (Wie lange wird man in einigen deutschen Staaten das Schulwesen noch so *à la russe* regieren? In Frankreich ists schon arg, aber da lässt der Studienrath doch wenigstens den Schulen noch die Wahl zwischen mehreren „approbirten" Büchern. Ist denn das Schulwesen eine Sache, die man so schlechtweg administrirt wie die Finanzen oder die Polizeiangelegenheiten? Fühlt man den Unterschied nicht?) Wir wüssten zu dem, was früher über die 12. Aufl. gesagt worden, bei dieser 13. Nichts hinzuzufügen. Ein Schulbuch ist diese Grammatik nun einmal nicht, wenigstens kein gutes Schulbuch, weil sie für untere Classen zu Viel gibt und der Lehrgang nicht elementarisch ist, und weil sie für obere Classen nicht ausreicht; dass das Buch dennoch florirt, beweist nur, dass in keinem Berufe so viele Stümper sind, als im Lehrerberufe. (Und in den Behörden, die das Schulwesen verwalten.) Wenn die Uhrmacher eben solche Stümper wären und sich solcher Instrumente bedienten, so würden unsre Uhren schön gehen. Dagegen ist diese Grammatik jetzt auf dem besten Wege, solchen Leuten, die keine Schüler mehr sind und der deutschen Sprache auch kein gelehrtes (philologisches) Studium widmen wollen, eine angemessene Unterweisung im Deutschen zu werden, und wir würden es schon für einen ganz artigen Fortschritt halten, wenn die Schullehrer, welche, wie Hr. Wurst u. A., deutsche Elemen-

tarbücher schreiben, zuvor Alles lernten, was in diesem Buche steht. Was auch vielen Lehrern des Deutschen an deutschen Gymnasien und höh. Bürgerschulen nicht schaden könnte. Im Einzelnen ist Manches richtiger als es sich bei Becker findet, z. B. die Lehre von den Temporibus — S. 227 finden sich die drei Imperfecta und die drei Perfecta; „er hat gelesen" ist hier wenigstens kein Praeteritum — und so manches andre; dagegen ist die Eintheilung des Stoffes höchst confus, und hat der Hr. Herausgeber in diesem Stücke von Becker noch Viel zu lernen. Die Verlagshandlung hat diese Auflage recht hübsch ausgestattet und der Preis (20 gGr.) ist für 26 Bogen sehr mässig zu nennen. Mgr.

Stieffelius, Lehrbuch der französischen Aussprache. Dritte, verm. Aufl. Berlin, H. Schultze, 1841. (XII und 227 S. kl. 8.)

Ref. erinnert sich dieses Büchleins schon darum mit Vergnügen, weil er vor fünf Jahren eine Revision der zweiten Auflage gelesen hat, wofür Hr. Stieffelius so gütig war, eine Revision des Tableau anthologique zu lesen. — Die verschiedenen Schriften des Hrn. Verf. — Grammaire, Vocabulaire, la meilleure école de conversation françoise, Recueil de poésies, Manuel de lecture (Päd. Rev. Bd. III. S. 250—251) — und ihre Richtung sind dem Publikum zur Genüge bekannt. Hr. St. gehört in grammatischer und didaktischer Hinsicht der alten Schule an; was wir Jüngere Theorie nennen, ist ihm Luxus, er will rein praktisch sein; wir wollen zwar auch praktisch sein und meinen es zu sein, aber wir sind es auf andre Art. Lehrer, welche mit Hrn. St. auf gleichem Boden stehen, werden sich bei seinen Schulbüchern sehr wohl befinden — Hr. St. ist selbst ein sehr glücklicher Lehrer, namentlich leisten seine Schülerinnen Aussordentliches — und da Hr. St. zugleich ein sehr feiner Kenner der französischen Sprache ist und in Bezug auf Geschmack und Gefühl für das was in der französischen Litteratur das Französische zu heissen verdient, es mit jedem membre de l'Academie aufnehmen kann; so werden auch solche Lehrer, die seine Lehrbücher in der Schule nicht gebrauchen können, wohl thun, sie zu lesen und zu excerpiren. Was denn dieses Syllabaire insbesondere betrifft, so sind der Lesekunst (S. 1—79) Leseübungen (recht artige Lesestücke), eine kleine Grammatik (S. 97—151) und wieder Lesestücke mit Vocabeln und Erklärungen (152—214) angehängt. Für Schulen, in denen man das fran-

zösische schon mit 7 — 8jährigen Kindern beginnt, wüssten wir kein besseres Buch zu nennen. Mgr.

Schifflin, Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache. Dritter Cursus: Syntax. Elberfeld 1840, Becker. (VIII u. 244 S. kl. 8.)

Wie zwischen Classen- und Fachsystem, so besteht auch ein Streit darüber, ob man Qualitäts- oder Quantitätscurse machen soll. Die alte (und hoffentlich bald veraltete) Didaktik kennt im Sprachunterrichte nur Qualitätscurse; zuerst lernt man die Aussprache, dann die Formenlehre, dann die Syntax u. s. w. Die neuere unterscheidet Bildungsstufen und gibt auf jeder Stufe gewissermassen das Ganze, jedoch jedesmal anders und so, dass irgend eine Seite der Sache das Uebergewicht hat. Hr. Sch. hat eine Mitte zu halten gesucht. Seiner beiden ersten Curse erinnert sich Ref. nicht mehr genau; wenn mir recht ist, so lässt sich schon der erste auf einiges Syntaktische ein, beschäftigt sich aber hauptsächlich mit den nöthigsten Formen, während der zweite die Formenlehre vollständiger gibt. Ref. verfährt bekanntlich anders: auf der elementaren Stufe ordnet er die Formen der Syntax unter, auf der grammatischen Stufe ergänzt er beides, trennt aber nun Laut-, Formen-, Wortbildungs- und Satzlehre. Er würde also diesen III. Cursus vor den zweiten gestellt, dann aber im III. eine vollständige Laut-, Formen- und Satzlehre, also eine Grammatik gegeben haben. Was nun diesen dritten Cursus besonders betrifft, so muss Ref. zunächst seine Freude darüber aussprechen, dass endlich einmal wieder ein Mensch da ist, der selbst gedacht und sich nicht damit begnügt hat, die „grammaire des grammaires“ oder die „grammaire nationale“ auszuschreiben, oder, wenns hoch kommt, die Entscheidungen der neuesten Auflage der Académie zu sammeln. Auch können wir versichern, dass die Syntax hier besser dargestellt ist, als in sehr vielen älteren und neueren Büchern, wobei es jedoch dem Buche schadet, dass es nur französische Beispielsätze, nicht auch Stoff zu Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Französische gibt. Da Hr. Schifflin auch eine grössere „wissenschaftliche Syntax der franz. Sprache“ herausgegeben hat, so können wir die Beurtheilung dessen, was in diesem dritten Cursus neu ist, auf die Recension jenes Buches versparen, müssen aber Lehrer des Französischen vorläufig auf jene grössere Schrift aufmerksam machen.

J. Lendroy, Elementarbuch zur leichten, schnellen und gründlichen Erlernung der französischen Sprache. Zweite verb. Aufl. Frankfurt, Sauerländer. 1842. (VIII und 303 S. gr. 12.)

Hr. Prof. Lendroy in Offenbach hat fünfzig Jahre lang in der franz. Sprache unterrichtet und zeigt uns in diesem Elementarbuch seine Weise. (Er hat auch an Curtmann's Buche — von dem nächstens — Antheil.) Sie ist, wie man schon vermuthen kann, die durch Meidinger und seine Nachfolger modificirte alte, und Hr. L. wendet dieselbe sehr geschickt an. Wenig Regeln — was überhaupt das Beste ist, wenn der Lehrer in den organischen Gesetzen der Sprache nur „Regeln" sieht —; viele und recht instructive, dem gemeinen Leben entnommene Beispiele; ein Lehrgang, der zwar noch kein echt genetischer ist, aber doch auch nicht mehr ganz der synthetische — das sind die Vorzüge dieses Büchleins, das ausser der kleinen praktischen Grammatik auch noch deutschen und französischen Uebersetzungsstoff, ein doppeltes Wörterbuch und eine Sammlung Gespräche enthält, und dabei wohlfeil ist. (45 kr., 10 gGr.) Schulen, die von jungen Leuten besucht werden, welche am Französischen sich nicht eigentlich bilden, sondern das Französische nur so lernen wollen, wie sie bald darauf ihr Handwerk oder ihre Gastwirthschaft, ihre Krämerei u. s. w. lernen, kann das Büchlein sehr empfohlen werden. Vielen Lehrern wird es überdiess angenehm sein, zu vernehmen, dass Hr. L. sehr genau auf das hält, was die französischen grammairiens der französischen Sprache vorgeschrieben haben. So z. B. tadelt Hr. L. (S. 128) den Gebrauch des absoluten Gerundiums im Französischen und nennt denselben, obgleich er sich bei den besten Autoren findet, unfranzösisch. (Die versuchte Begründung — es seien da zwei Nominative — hätte er besser unterlassen, da das Subject der Gerundialverkürzung, z. B. il ne l'aura pas, moi vivant, me vivente, ein absoluter Accusativ ist.) Wie Boileau dem Malherbe nachrühmt, dass „il réduisit la Muse aux règles du devoir," so werden auch hier der französischen Sprache ihre Wege gewiesen, was vielen Lehrern grosse Freude machen wird, da ein süsses Gefühl der Superiorität damit verbunden ist, welches z. B. des Ref. französisches Sprachbuch Niemanden verschaffen kann.

Exercices élémentaires de langue française, à l'usage des écoles primaires de l'Alsace; d'après la méthode de Seidenstücker. Par un instituteur de Strasbourg. Strasbg., Levrault. 1841. (104 S. kl. 18.)

Vor einigen Wochen, da die Protokolle der diesjährigen Versammlungen der beiden elsässischen Generalconseils bekannt wurden, haben wir wieder die köstliche Versicherung gelesen, dass im Elsass das Primärschulwesen zwar Fortschritte mache, indess das Französische noch immer nicht in Aufnahme kommen wolle. Gott sei Dank, dass die elsässischen Bauern und Kleinstädter sehr hartköpfig sind und ihre gute Hauptstadt Strasburg nicht nachahmen, wo das Französische nahe auf dem Punkte steht, dem Deutschen das Gleichgewicht zu halten.

Mr. J. L. in Strasburg denkt anders. Er beginnt die Vorrede zu seinem opusculum also:

L'enseignement de la langue françoise a passé par le zèle éclairé de l'Administration supérieure dans les salles d'asile de l'Alsace, où *malheureusement* l'allemand est jusqu'aujourd'hui la langue exclusive du plus grand nombre.

Il est désormais du devoir de chaque instituteur de faire tous les efforts, afin de donner le plus grand développement possible à l'enseignement de la langue nationale .... Man möchte einem solchen Menschen, wenn er ein Elsässer, nicht ein Wälscher ist, ins Gesicht spucken. Seien wir indess billig gegen die Elsässer. Im Mittelalter hat sie das deutsche Reich nicht gegen die Unterdrückung des Adels schützen können; wäre es im Anfange des sechszehnten Jahrhunderts den Bauern gelungen, sich frei zu machen, so hätten die Franzosen nie das Elsass bekommen. Jetzt ist das Bewusstsein des gemeinen Mannes verwirrt, und in den Gemüthern der Gebildeten liegt die Pflicht, die man dem Staate schuldig ist, mit der Pflicht gegen die Nation, zu der man gehört, in herbem Conflicte, ein Conflict, den man 1814, oder doch 1815 hätte enden lassen sollen. Nicht auf die Elsässer wollen wir schelten; an uns liegt die Schuld, an der Schneidereiwirthschaft unserer Diplomatie.

Der einzige Trost, den man als Deutscher beim Anblick des so herrlichen Elsasses und der braven Elsässer noch empfinden kann, ist der Gedanke, dass ein Stück Nation ein zähes Leben hat. Auch wird dieses Leben noch jetzt, nach anderthalbhundertjähriger Vereinigung von den französischen Franzosen deutlich empfunden. So vernahm Ref. vor zwei Monaten im

Casino zu Strasburg, dass die auch in der Päd. Revue (Bd. III, S. 590—594) besprochene Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire von Prof. Fritz beim königl. Studienrath nicht nur keinen Beifall gefunden hat, sondern es den Schullehrerseminarien formell untersagt worden ist, dieses Buch ihren Bibliotheken einzuverleiben. Das ist prächtig! Was dem Ref. aber eine unsägliche Freude gemacht hat, das ist das leur auf dem Titel des Buches gewesen. Gott sei Dank, auch die gebildeten Elsässer sind noch keine Franzosen, das Französische ist ihnen noch eine fremde Sprache. Wenn wir indess noch 150 Jahre warten, dann fürchte ich, sieht's schlimmer im Elsass aus. Hora ruit. Mgr.

Praktische Uebungen zur leichten und schnellen Erlernung der französischen Sprache, systematisch geordnet in drei Curse von *Vaillez*. Dritter Cursus. Hof und Wunsiedel, Grau. 1842. (280 S. gr. 8.)

Das Gute, welches wir seiner Zeit von den beiden ersten Cursen dieser Uebungen sagen konnten (Päd. Rev. Bd. II. S. 151—152), müssen wir hier wiederholen. Ganz besonders ist es auch Hrn. V. nachzurühmen, dass der von ihm zusammengebrachte französische und deutsche Uebersetzungsstoff nicht trivial, sondern meist gehaltvoll ist. Unnöthig wäre es gewesen, so oft die Religion der Philosophie als das Bessere entgegenzustellen; einmal lässt sich beides gar nicht vergleichen, dann aber ist es höchst überflüssig, in Bayern vor der Philosophie zu warnen. — Bei einer neuen Auflage thäte der Hr. Verf. vielleicht wohl, in der Anordnung seines Stoffes mehr den Fortgang vom Leichteren und Einfachen zum Schwereren und Zusammengesetzten ins Auge zu fassen. So z. B. sind die Sätze S. 145 unbedingt schwerer als: L'étude des langues éclaire l'esprit. Le soleil éclaire la terre etc., was sich S. 224 findet. Mgr.

Ife, Deutsch-französischer Sprachschatz. Berlin, Logier. 1842. (VI und 206 S. 12.)

Wenn man erwägt, wie wenig die jungen Leute bei der gewöhnlichen Methode und bei den ordinären Lehrbüchern an Vocabeln und Phrasen erwerben; wenn man dazu die Dürftigkeit der Wörterbücher erwägt, deren sich die Schüler zu bedienen pflegen, und wie wenig es Sache von Schülern ist, ein Wörterbuch — und wäre es auch ein gutes — zu durchgehen: so muss man diese Sammlung willkommen heissen und den Lehrern anempfehlen, davon Gebrauch zu machen — zuerst für sich

selber, denn sehr viele der Herren kennen wohl die „grammaire" tant bien que mal, aber kein Zwanzigstel des Lexikons, es ist, als ob die Wörter gar nicht zur Sprache gehörten.

Was man in dem Büchlein findet, wollen wir zeigen, indem wir ein paar Paragraphen (ein paar der kürzesten) abschreiben.

Immer. Du magst immerhin etc. Tu as beau parler, je n'en ferai rien. Er mag mich immerhin etc. Qu'il me haïsse tant qu'il voudra. Immerhin, ich achte es nicht etc. A la bonne heure! je ne m'en soucie pas.

Inne. Die Feinde etc. Les ennemis occupaient toute la province. Sie hat etc. Elle sait parfaitement cette langue. Er hielt etc. Il s'arrêta au milieu de son discours. Du wirst es schon inne werden. Tu l'apprendras bien. U. s. w.

Man sieht, hier ist für Viele viel zu lernen.

Ref. ist für seine Person von der Ansicht ausgegangen, man müsse auf der elementarischen Unterrichtsstufe schon die Schüler in den Besitz eines mässigen Wort- und Phrasenschatzes bringen, und so findet man in seinem franz. Sprachbuche einen grossen Theil der wichtigsten Redensarten, die sich auch hier finden, nur nicht alphabetisch, sondern grammatisch geordnet. Für die höhere Unterrichtsstufe ist auch Ref. der Ansicht, die Onomatik müsse von der Grammatik getrennt behandelt werden, jedoch würde er einer solchen Onomatik nicht nach Art der Lexika und dieser Sammlung eine alphabetische Ordnung geben, sondern den Versuch machen, aus den Bausteinen des Lexikons ein Gebäude zu machen. Natürlich haben gar Viele nicht den allergeringsten Wunsch nach einem solchen Gebäude, der Besitz der nothwendigsten Materialien genügt ihnen. Solchen genügt denn auch dieses Büchlein. Nützlich wird es auch solchen sein, die System darin vermissen, so lange eine systematische Onomatik der franz. Sprache nicht vorhanden ist. Der Verleger hat das Büchlein recht hübsch ausgestattet. Mgr.

Bellengersche Methode. Vollständiger Unterricht in der französischen und deutschen Conversation. Gänzlich umgearbeitet, verm. und verb. von *J. G. Fries*, Prof. in Paris, Verfasser einer franz. Gramm. u. s. w. Bern, Jenni, Sohn. (X u. 241 S. 8.)

Was die Bellengersche Methode ist, die hier von Hrn. Fries verbessert erscheint, weiss Ref. eben so wenig, als er weiss, wer Hr. Fries zum „Professor" gemacht hat. Im „Almanach de l'université royale de France et des diverses établis-

sements d'instruction publique," der jedes Jahr bei Hachette erscheint, hat sein Name unsers Wissens nie gestanden. Uebrigens ist vorliegendes — sehr nett gedrucktes — Buch nicht schlechter und auch wohl nicht sonderlich besser als eine Menge ähnlicher Bücher, und Leuten, die solche Bücher brauchen, zu empfehlen. Wenn nicht der Preis den Unterschied wieder aufhebt, so möchten wir sogar diese Gespräche dem Manuel von Coursier, das weniger Stoff gibt, und jedenfalls den platten Mozin'schen Dialogues vorzuziehen anrathen. Ob nicht dieses Buch schon auch in einer andern Ausgabe existirt, wissen wir nicht: es sollen Fälle vorgekommen sein, dass Hr. Fries Ein Manuscript gleichzeitig an zwei Verleger verkauft hat, so dass bei Lebzeiten seine Werke schon eine Ehre erleben, die sonst nur Schriften von berühmten Verstorbenen widerfährt. Mgr.

Recueil de contes et de nouvelles pour la jeunesse. Extraits des ouvrages des auteurs contemporains les plus distingués par *J. J. Steck*. Lissa, Günther, 1840. (X u. 323 S. 18.)

Die bis vor ungefähr zehn Jahren im Gebrauche gewesenen französischen Lesebücher (z. B. Gedike, Hecker u. s. w.) und „Handbücher der franz. Litteratur" (z. B. Sieffert, Ideler und Nolte) schienen gegen 1830—31 langweilig zu werden, und so kam Vielen der Gedanke, es einmal mit Auszügen aus zeitgenössischen Autoren zu versuchen. So entstanden die Handbücher von Kaumann, Hermann und Büchner, dem jüngeren Ideler * — mein Tableau anthologique de la littérature française contemporaine darf ich nicht dahin zählen, obgleich es ebenfalls nur die Litteratur seit 1789 darlegt, weil es von anderem Gesichtspunkte aus abgefasst ist; — so entstand auch dieses Recueil. Hr. Steck — ein Schweizer, der lange Jahre am Gymnasium zu Lissa lehrte, seit zwei Jahren aber in sein Vaterland zurückgekehrt und an der bürgerlichen Realschule zu Bern angestellt ist — hat noch mehr thun wollen, er gibt nicht nur bloss Stücke von zeitgenössischen Schriftstellern, er lässt auch die ernsten Prosaiker bei Seite und gibt nur Erzählungen und Novellen, und zwar 35 derselben, denen ein Vocabular und Gallicismen angehängt sind. Ref. legt auch grossen Werth darauf, dass die Schüler, besonders Anfänger, in dem Inhalte, den sie übersetzen sollen, einen Sporn finden, sich des Inhaltes zu bemächtigen, und darum fehlen in

* Der kenntnissvolle und überaus thätige Mann ist vor einem halben Jahr, noch jung, gestorben. Auch Büchner ist schon seit 5 Jahren todt.

seinem französ. Lesebuche für untere Classen die Schwänke nicht, und selbst in der Chrestomathie und im Tableau anthologique findet sich noch dergleichen; indess möchte er eben so wenig ein Schullesebuch ausschliesslich aus Unterhaltungsstoff bestehen lassen. Desshalb würde er dieses Recueil eher solchen 11—14jährigen Knaben und Mädchen, die schon leidlich Französisch verstehen, zur Privatlecture empfehlen. Man findet recht artige Erzählungen darin, erfundene und wahre. Einzelnes dürfte bei einer neuen Auflage zu entfernen und gegen Anderes zu vertauschen sein, so z. B. Le génie bonhomme von Nodier S. 96 ff. Ich meine das so: Märchen sind hübsch, auch gemachte, nämlich Kunstmärchen können hübsch sein. Indem aber Kunstmärchen eben keine Volksmärchen sind, so fallen sie entweder kindisch aus — und dann taugen sie gar nichts, — oder sie sind geistreich, stecken voll Allusionen, Pointen, parodiren, satirisiren u. s. w., und dann verstehen sie Kinder nicht. Ref. z. B. hat in seinem franz. Lesebuche für untere Classen Volksmärchen — nach Ch. Perrault's Redaction (Contes de ma mère l'Oie) — gegeben; die witzige Histoire de Fleur d'Epine von dem geistvollen Hamilton hat er erst in der Chrestomathie zu geben gewagt. Das hier in Rede stehende Nodier'sche Märchen hat nun den grossen Fehler, dass Nodier es für Kinder geschrieben und doch Dinge eingestreut hat (z. B. spöttische Wortspiele über génie = Genius und Genie), bei denen wohl wir lachen, nicht aber Kinder. — Vielleicht können Mädchenschulen noch am besten Gebrauch von diesem Recueil machen. Eine artige Sammlung ist und bleibt es. Mgr.

Theoretisch-praktische Grammatik der franz. Sprache für den öffentlichen und Privatgebrauch. Von Dr. *Claude*, Prof. an der Universität in München, und P. *Lemoine*, Lehrer am Gymnas. etc. Vierte verb. und verm. Auflage. Kempten, Dannheimer. 1842. (VIII und 459 S. gr. 8.)

Vollständiges Lehrbuch der französischen Sprache, für Studienanstalten und zum Privatgebrauch. Von *Bettinger*, ehemal. Lehrer der franz. Spr. am Gymnas. in Zweybrücken, jetzt Studienlehrer an der latein. Schule in Speyer. Dritte, gänzlich umgearb. Aufl. Mannheim, Bensheimer. 1840. (IV und 552 S. gr. 8.)

Französische Sprachlehre für Schulen und zum Selbstunterricht. Nach den Grundsätzen des Dictionnaire de l'Académie française von 1835. Von *Beauvais*. Berlin 1842, Hr. Schultze. (X und 493 S. gr. 8.)

Es gibt bekanntlich Kunst- und Nothbauten, Kunstmusik und Tanz- oder Tafelmusik, Kunstmalerei und Wirthshausschildmalerei u. s. w. Da nun nicht Jeder in einem Palaste wohnen kann,

vielmehr Mancher zufrieden sein muss, wenn er nur nothdürftig unter Dach und Fach ist; da ferner die Leute, welche tanzen wollen, kaum noch Kunstmusik verlangen und ein Wirth, der sich ein Schild bestellt, ein Gemälde von einem Kunstmaler nicht bezahlen mag, indem etwas Geringeres den Dienst auch thut: so wäre es Unrecht, den Geschmack dieser Leute zu schelten und denen, welche für ihr Bedürfniss arbeiten, zu sagen, sie seien Stümper. Anders verhält es sich, wenn sich Tanzmusiker, Schildermaler, Zimmerleute und Maurer an Dinge wagen, die nur von echten Baumeistern, Tonkünstlern und Malern auszuführen sind.

Die drei praktischen Grammatiken, die uns hier vorliegen, zeigen durch ihren Umfang schon, dass sie höher zielen als nach niederen Bürger-, süddeutschen Real-, schweizerischen Secundar- oder auch Mädchenschulen. Und da fordern sie die Kritik heraus. Da aber diese Kritik schon in der Pädag. Revue — im I. Bande, in dem Artikel: Die moderne Philologie und die deutschen Schulen — gegeben worden ist, so haben wir hier nur zu sagen, dass die „Grammatiken" von Claude und Lemoine und die von Beauvais verbesserte Meidinger und Hirzel sind, während das Buch von Bettinger die Redetheile zweimal abhandelt, einmal als Formenlehre, dann unter dem Namen einer Syntax. Ref. hat nicht entdecken können, worin das besteht, was Hr. Bettinger seine Methode nennt. Denn dass man mit Kindern nur die Formenlehre durchmachen und erst später zur Syntax kommen soll, das ist eine Weisheit (oder Thorheit), die schon die Jesuiten kannten, wenn sie die I. Classe Principia, die II. Syntaxis benannten.

Ref. geht französische Unterrichtsbücher sorgsam durch, nicht nur, weil er sie anzeigen soll, sondern auch, weil er von der Hoffnung nicht lassen kann, er müsse auch in einem nicht eben vorzüglichen neuen Buche da und dort ein gutes Beispiel, da und dort eine brauchbare grammatische Bemerkung finden, also Etwas lernen. In diesen drei Büchern hat er nichts Neues entdecken können: das Logische der Grammatik ist der alte confuse Kram, das Syntaktische ist das wohlbekannte alte Polizeireglement, die Formenlehre ist ebenfalls das Alte: kurz die HH. Verfasser verhalten sich etwa so zur Grammatik wie Bader zur Medicin, und ich bin überzeugt, dass sie, wenn sie diess lesen sollten, mich entweder für neidisch erklären werden —

weil ich ja ihr Concurrent sei, — oder aber für toll, weil sie unmöglich begreifen können, was denn ein Recensent noch mehr von ihnen verlangen könne. „Conjugiren wir etwa unrichtig? Moviren wir nicht das Particip, so oft es vorgeschrieben ist? Setzen wir etwa nach afin que den Indicativ? Mein Gott, was will denn der Mensch?“ — Von Ihnen Nichts, meine Herren, vom Grammatiker Hunderterlei, von dem Sie Keinerlei leisten. Wenn Hinz und Kunz gut verdauen, gut sehen, hören, gehen u. s. w., so hat man an sie, insofern es sich von ihrem Magen handelt und von ihren fünf Sinnen oder von ihren Beinen, keine weiteren Prätentionen zu machen; von einem Physiologen verlangt man aber, dass er nicht nur verdaue, sehe, höre, gehe u. s. w., sondern auch eine Theorie des Verdauens, Sehens, Hörens, Gehens u. s. w. habe. — „Aber was ist denn unsre Grammatik anders als eine solche Theorie, freilich eine mit Praxis verbundene?“ — Verzeihen Sie, meine Herren, sie ist etwas ganz anders: eine Anleitung für einen Fabrikarbeiter, sich einer Maschine, etwa eines Jacquard'schen Webstuhls zu bedienen, ist noch keine Unterweisung in den Principien der Mechanik, nach welchen besagte Maschine construirt worden ist. — „Aber was Sie da verlangen, das gehört nicht in ein Schulbuch.“ — Das ist bis auf einen gewissen Punkt richtig, aber es gehört in den Kopf desjenigen, der ein Schulbuch schreibt, damit die Anleitung einerseits richtig werde, und andrerseits so rationell als nöthig ist, auf dass die Schüler sich bilden können. Kann auch ein Blinder einen Blinden führen? — „Aber Herr Recensent, Sie werden anzüglich, um nicht mehr zu sagen.“ — Es ist wahr, meine Herren, und darum wollen wir abbrechen.

Für Leser einer gewissen Classe — wenn Leser dieser Classe die Revue lesen sollten — bemerke ich noch, dass Hr. Lemoine und Hr. Beauvais die sechste Auflage der Académie benutzt haben. Rührend ist, was Hr. Lemoine darüber sagt; „die sechste Aufl. des Dict. de l'Ac. war schon erschienen, als diese Grammatik zum drittenmale gedruckt wurde. Die Furcht, diese Auflage möchte eben so wenig echt sein, als die vorhergehende von 1798; die noch grössere Furcht, mich so sehr von den andern Grammatikern zu entfernen; vielleicht noch mehr als alles dieses die Gewohnheit, die mich selbst an die allgemein angenommenen, von mir immer befolgten Regeln, die ich für die besten hielt, fesselte, hinderten mich, obenbenanntes Dictionnaire

so viel zu benutzen, als es möglich und vielleicht auch nothwendig gewesen wäre. Nachdem ich mich aber durch die Schriften der neueren besten Schriftsteller überzeugt hatte, dass diese sechste Aufl. des Dict. de l'Ac. als Richtschnur von ihnen angenommen wird, nachdem mir die Echtheit desselben aus den Werken der neueren Grammatiker und Lexikographen klar dargethan war, so zauderte ich nicht mehr" etc.

Wie gesagt, dergleichen ist rührend zu lesen. Ich erinnere mich, in meiner ganz frühen Jugend, etwa im zwölften Jahre, auf ähnlichem Standpunkte gegenüber der deutschen Sprache gewesen zu sein. Ich hatte bis dahin sein (suus) von seyn (esse) unterscheiden müssen, aber ich durfte in andern Wörtern, das y nicht schreiben. Da kam Heyse auf, und der schrieb: frey, bey u. s. w. Jetzt wurde speculirt, raisonnirt und disputirt, ob man frei oder frey schreiben, er kommt oder er kömmt sprechen müsse: die Gründe für das Eine und das Andre wurden nicht aus der Sache, sondern aus Heyse, Heinsius, Adelung u. s. w. genommen.

Ich war damals ein zwölfjähriger Bube, der zuweilen auf einen Samstag von dem Schullehrer in die „Conferenz" mitgenommen wurde, wo, unter dem Präsidium (praesidium et dulce pecus, nach Horaz) eines Pfarrers, der Schulpfleger war, derlei schwere quaestiones debattirt wurden. Denk' ich jetzt daran, so ergötzt mich die Erinnerung daran wie eine Scene im Moliere.

Seh' ich aber jetzt Leute, die Bücher schreiben, in einem ähnlichem Verhältnisse zu einem wissenschaftlichen Stoffe, und sind es nicht Volksschullehrer (denn wenn diese über deutsche Orthographie statuiren, * so thun sie mir leid und ich ärgere mich nur über die Einrichtung der Seminarbildung), dann verwundere ich mich doch ein wenig sehr. Ich habe auch die neue Auflage der Académie, als sie erschien, von A—Z durch-

* Z. B. wenn sie die wichtige Entdeckung machen, dass man nicht Wor-te, sondern Wort-e abtheilen müsse, dass man: er ging, er fing an u. s. w., nicht aber er gieng, er fieng u. s. w. schreiben müsse. Woher sollten die Guten auch wissen, dass das Wort Wort schon nichts Einfaches mehr und das t ein Bildungsbuchstabe ist? dass das i im Praeteritum von ich fange, ich gehe (ahd. gangu) ein Vorlaut ist, fiang, giang geschrieben wurde. Dass es aber auch Lehrer der deutschen Sprache an höhern Bürgerschulen gibt, welche ihren Schülern Fehler anstreichen, wenn sie richtig fieng statt fing schreiben, das ist ein wenig stark, beinahe so stark, als wenn ich gieng Ablaut von ich gehe sein soll.

gemacht und mit der Auflage von 1798 und der von 1762 verglichen, und für Grammatik nicht so viel Ausbeute bekommen, als man auf einen Kreuzer schreiben kann, oder man müsste denn Dinge, wie die Orthographie von *ais* und *ois* und Aehnliches rechnen wollen, wobei es spasshaft ist, dass die Académie, nachdem sie siebzig Jahre gegen die Voltaire'sche Orthographie protestirt, just da sich für dieselbe entscheidet, wo die philologisch gebildeten französischen Schriftsteller, die wissen, dass z. B. reconnaître von recognoscere stammt, dieselbe aufzugeben und wieder zu dem etymologischen *oi* zurückkehren. Leute wie Hr. Lemoine kommen mir wie Garnisonssoldaten vor, die heute die Halsbinde so tragen, morgen anders, weil im Kriegsministerium ein neues Model für ordonnanzmässig erklärt worden ist. Auch ist der Zweifel an der „Echtheit" der sechsten Auflage lustig genug: dass Hr. Villemain, der immerwährende Secretair der Academie, im Namen der Academie eine Vorrede zu dem neuen Dictionnaire geschrieben, das überzeugte Hrn. L. noch nicht; erst mussten industriöse Pariser kommen und dem guten französischen Publikum, das zwar nicht mehr an die Priester, aber dafü ran die vierte Seite des Journals, die Réclame und den Puff glaubt, neue „grammaires selon l'Académie" gemacht haben, ehe er die neue Ordonnanz für eine officielle, authentische, echte, kanonische, glaubwürdige hält. Man sollte so vorsichtige Leute auf der Polizei oder als Zahlmeister anstellen. Immer indess wäre ich begierig, zu erfahren, welche Revolutionen oder Reformationen die Académie im Jahre des Heils 1835 eigentlich in der grammaire françoise gemacht hat; ich weiss von Nichts, weiss überhaupt nur, dass seit Raynouard's Tode in der Academie kein Mensch mehr sitzt, der von französischer Grammatik — mit der Sprache ists anders — auch nur das Geringste versteht. Die „grammaire" mag freilich ein Theil der Herren im Kopfe haben.

Hr. Beauvais hat die neue Auflage der Acad. so benutzt, wie sie allein zu benutzen ist: er hat seine Beispielsätze daraus genommen. (Beispielsätze sind aber nicht „Grundsätze," von denen der Titel redet.) Nun ist es sicher, dass das Dict. de l'Ac. eine zuverlässige Quelle von Beispielsätzen ist, aber weder „die zuverlässigste," noch „die reichhaltigste," noch überhaupt die beste. Was den Gehalt der Beispielsätze betrifft, so ist Boiste viel besser; und was die Zuverlässigkeit und

den Reichthum betrifft, so kenne ich nichts Reicheres, als eine gute französische Bibliothek von ein paar tausend Bänden; dieselbe ist auch zuverlässig, wenn der Beispielsammler zu unterscheiden versteht, was in den Schriftstellern wirklich fehlerhaft ist.

Was die Beispielsätze und den Uebersetzungsstoff betrifft, so scheint mir das Lehrbuch von Bettinger den Vorzug zu verdienen. Uebrigens will ich nicht entscheiden: Lehrer, welche solche Bücher brauchen, müssen sich die Mühe nehmen, selbst zu vergleichen. Claude und Lemoine geben zu dem, was sie Grammatik nennen, auch noch Gespräche und franz. Anekdoten, Beauvais eine Sammlung von Lesestücken aus dem Gebiete der Weltgeschichte, der Geographie, der Naturwissenschaft und der Sittenlehre. Beauvais ist sehr schön gedruckt und kostet nur 16 Ggr., Bettinger, ebenfalls gut gedruckt, kostet 1 Thlr., was Lemoine kostet, ist nicht angegeben.

Man wird Ref. einmal wieder recht barbarisch nennen, weil er wackere Leute so „misshandelt.“ Aber man hätte Unrecht. Es geht mit den Büchern wie mit Staatsverfassungen: nicht Alles passt für Alle. Ref. z. B. könnte nicht in Russland oder im Canton Schwyz leben, andern Leuten gefällt es recht wohl da. So wird es auch sehr viele Lehrer geben, welche die hier angezeigten Bücher vortrefflich finden — die neuen Auflagen beweisen's, — Ref. könnte nicht nach ihnen lehren, er würde überhaupt lieber auf einer Kanzlei abschreiben, als einen Unterricht geben, wie ihn solche Bücher voraussetzen und bedingen. Da es nun natürlich eine grosse Menge von Lehrern gibt, die nach des Ref. Weise weder unterrichten könnten noch möchten, so kann mein Urtheil nur bei einer ziemlich kleinen Minorität, die, wenn sie die Bücher sähe, ohnedies gerade so wie ich urtheilen würde, Eingang finden, also den besprochenen Büchern gar nicht schaden. So lange das Studium der neueren Sprachen (der deutschen mit eingeschlossen) auf unseren Schulen bleibt, was es ist, wird ein Verleger, der etwa eine kleine deutsche Schulgrammatik von einem gewissen Jakob Grimm zu verkaufen hätte, immer nur Ein Exemplar in derselben Zeit absetzen, wo Hr. Mäcken in Reutlingen von seinem R. Jakob Wurst hundert Exemplare absetzt. Und nun sage noch Einer, wir liessen unsern Gegnern nicht Anerkennung widerfahren! Mgr.

Deutsche Uebungsstücke zum Uebersetzen ins Italiänische, mit Noten. Von *L. Herkules Daverio*, Oberlehrer an der obern Industrieschule in Zürich. Zürich und Winterthur, Lit.-Comptoir. 1842. (XIV und 286 S. gr. 8.)

Gott sei Dank, da ist endlich einmal wieder ein Buch, das man von Herzen loben und vor dessen Verfasser man Respect haben kann. Hier vereinigen sich Sachkenntnisse und Geschmack. Auch die Verlagshandlung hat das Ihrige gethan, das Buch ist prachtvoll ausgestattet.

Hr D. bemerkt schr richtig, dass jedes Jahr etliche italiänische Lesebücher, Chrestomathien und Anthologien erscheinen, dagegen nur ganz wenige Compositionsbücher vorhanden sind. Er ist zu höflich, um die Ursache dieses Factums auch nur anzudeuten. Da ihm nun die bekannte Anleitung von Fornasari für seinen Unterricht nicht mehr genügte, so gieng er selbst an die Ausarbeitung eines Buches.

In der I. Abtheilung finden wir S. 1—15 Anekdoten, Maximen und Reflexionen von Goethe, Menzel und Lichtenberg — „Prophete rechts, Prophete links, Menzel in der Mitten“ — (S. 15—26), Erzählungen aus Hebel's Schatzkästlein (S. 26—46), Scenen aus Minna von Barnhelm (S. 46—66), Fabeln, Allegorien und Parabeln von Lessing (S. 66—72), Herder (73—84), Krummacher (84—87), aus den Palmblättern (87—100); — Briefe (S. 101—140), Reisebeschreibungen von Baumann (141—158), Goethe (158—164), Rengger (164—168); endlich Charakterschilderungen von Lichtenberg, Schiller und Fortmann (168—198). Die II. Abthlg. ist italiänischen Texten entnommen, sie gibt Anekdoten, Gespräche, Briefe, Erzählungen und Reisebeschreibungen von Goldoni, Gozzi, Perticari, Baretti und Pecchio (S. 199—282).

Ref. würde es lieber gesehen haben, wenn auch die Noten zur ersten Abtheilung, ganz wie bei der zweiten, hinter dem Texte ständen, statt darunter. Die jungen Herren präpariren sich besser, wenn sie nicht pfuschen können, und überhaupt soll man Niemanden in Versuchung führen. Auch scheint es mir für ein solches Buch zweckmässig zu sein, neben onomatischen Noten grammatische zu geben, oder vielmehr, auf eine systematische Grammatik zu verweisen. Letzteres — ich weiss es wohl — lässt sich am besten thun, wenn man auf eine eigene Grammatik verweisen kann; doch sollte der Hr. Verf. bei einer zweiten Auflage, die für ein solches Buch nicht ausbleiben kann, in Erwägung ziehen, ob nicht grammatische Andeutungen zu geben

wären. Vielleicht auch möchte alsdann die zweite Abtheilung zur ersten zu machen sein, da es unvergleichlich leichter ist, etwas aus einer fremden Sprache Uebersetztes, also ursprünglich in derselben Gedachtes in dieselbe zurück zu übersetzen, als einem ursprünglich Deutschen ein fremdes Kleid zu geben. Die Auswahl selbst ist vortrefflich. Welches Verhältniss Hrn. D's Arbeit zu den italiänischen Uebersetzungen deutscher Werke von Valentini hat, kann Ref. jetzt nicht angeben. Uebrigens zeigt sich auf jeder Seite, dass Hr. D. ein sehr feiner Kenner des Italiänischen ist. Damit möchten wir nicht sagen, er habe es immer getroffen. So z. B. bezweifelt Ref., ob die Ausdrücke „Magenpflaster, Herzsalbe und Augentrost" (Hebel, „Ein gutes Recept"), wenn man „empiastro per lo stomaco, unguento del cuore, consolazione per gli occhi" übersetzt, auch nur ein Weniges von der vis comica behalten, die den deutschen Ausdrücken inwohnt; so will uns essere bilioso für „Galle haben," d. h. zornig werden können, nicht einleuchten, u. so m. a. Ref. gesteht Hrn. D. gern ein feineres Gefühl für die virtus italiänischer Wörter und Ausdrücke zu, als er selbst sich hat erwerben können, indess möchte doch für eine neue Auflage mancher der gegebenen Ausdrücke entweder mit wahrhaften Aequivalenten oder solchen, die ein Aehnliches ausdrücken, zu vertauschen, oder in der Note zu bemerken sein: Hier ist das Uebersetzen am Ende. Ich verstehe leidlich Deutsch, wie oft aber komme ich in den Fall, meinen Schülern sagen zu müssen: je suis au bout de mon allemand, fällt Euch nicht zufällig ein Wort ein, so lassen wir die Sache unübersetzt und begnügen uns mit dem Verständniss. Will man aber aus dem Deutschen oder Griechischen in eine romanische Sprache übersetzen, so muss sich der Text schon manchmal etwas gefallen lassen.

Mgr.

Neues theoretisch-praktisches Lehrbuch der Holländischen Sprache und Litteratur. Von Dr. *Friedrich Otto*. Erlangen 1839, Palm.

Auch unter dem Titel:

Müller's Anleitung zur Holländischen Sprache. Dritte gänzl. umgearb. Aufl. von *Otto*. (VIII u. 269 S. 8.). Geschichte der niederländischen Litteratur. Frei nach dem Holländischen des *van Kampen* von Otto (X u. 148 S. 8.)

Ein recht brauchbares, dankenswerthes Buch. Die „Anleitung" ist sehr reichhaltig. Zuerst kommt (S. 1 — 76) eine kurzgefasste Grammatik, nach dem alten Schnitte, nämlich nach

der Ordnung der Redetheile abgefasst, so dass die zwei letzten Capitel eine Art Syntax geben. (Beiläufig gesagt, ist es zum Verwundern, dass noch Niemand auf den Gedanken gekommen ist, ein Lehrbuch der holländischen und der flämischen Sprache auszuarbeiten, für welches Grimm's deutsche Grammatik und die Forschungen der heutigen belgischen Gelehrten [im belgischen Museum, im Middelaer und andern Zeitschriften zu finden] benutzt wären.) — Der zweite Theil enthält Uebungsaufgaben zum Uebersetzen aus dem Holländischen ins Deutsche und vice versa und die Correctur dazu (S. 79—134), Alles ganz auf den nächsten Gebrauch berechnet, so dass die holländischen Stücke mit spreekwijzen, z. B. Mén klopt aan de deur — Wie is daar? — Wie is het? — Ik ben het — Wat vraagt gij? etc. beginnen und dann 15 zusammenhängende Gespräche (Zamenspraak) aus dem Kreise des gemeinen Lebens folgen. Die deutschen Stücke gleichen denen, die man in den franz. „Grammatiken" findet: „Ein Buch. Ein gutes Buch. Gute Bücher," u. s. w.; da das Verbum in der Grammatik nicht den Anfang macht, so bleibt nichts anderes übrig. — S. 137 — 202 findet sich ein recht brauchbares Holländisches Lesebuch, dem als vierter Theil (S. 205 — 269) ein deutsch-holländisches Wörterbuch beigefügt ist. Sehr verständig hat der Verf. diesem Wörterbuch eine kurze praktische Belehrung über Vor- und Nachsylben (baar, te, rij, aar etc.), die häufigsten Compositionen u. s. w. vorausgeschickt, so dass der Lernende nur die Stammwörter zu haben braucht, um auch die Derivata und Composita zu verstehen, so aus leen, huis, achterleen, achterhuis zu bilden. Bei der Durchsicht des Lesebuchs, das wirklich interessant ist — natürlich nur für Einen, der sich für unsern etwas unfreundlichen Bruder Mynheer interessirt — ist mir wieder schwer auf's Herz gefallen, wie viel die deutsche Hauptsprache von diesem Dialekte lernen könnte, namentlich wie man fremde Begriffe mit echt deutschen Wörtern ausdrücken soll. Es ist überhaupt merkwürdig, dass die holländische Sprache, welche sich in ihrer Grammatik dem Einflusse des Französischen nicht hat entziehen können, wie denn z. B. der Genitiv mit van den, van de, van het das dei, der, dei sehr in die Enge getrieben hat, der Wortmengerei besser widerstanden hat als das Deutsche. Freilich würde es nicht angehen, holländische Ausdrücke ohne Weiteres aufzunehmen, etwa für

„klimatische Beschaffenheit oder Beschaffenheit des Klima's" das holländische „luchtsgesteldheit" nur zu übersetzen.

Die van Kampen'sche Litteraturgeschichte ist bekannt, sie erscheint hier in einer recht brauchbaren Bearbeitung, nur ist zu bemerken, dass das Biographische und Bibliographische fehlt, dasselbe jedoch von dem deutschen Bearbeiter in einem andern 1838 im bibliographischen Institut zu Hildburghausen erschienenen Werke zusammengestellt worden ist. Natürlich findet sich in dieser Geschichte nicht nur die Litteratur des jetzigen Hollands, sondern sämmtlicher Niederlande, also auch des jetzigen Belgiens, behandelt; ebenso wird nicht nur von der sogenannten schönen Litteratur geredet, sondern die Litteratur nach ihrem ganzen Umfange ist dargestellt. Freilich ist das Buch nur ein Leitfaden, keine ausgeführte Geschichte.

Ref. für seine Person kann sich für das Niederländische nur so interessiren, wie er sich auch für die sonstigen deutschen Dialekte interessirt; die Meisten, welche in Deutschland holländisch lernen, thun es, weil sie Kaufleute sind und mit Holland in Verbindung stehen; poetisches Interesse an der holländischen Litteratur nehmen wohl die Wenigsten, und wir können den Enthusiasmus, den die Holländer für ihren Vondel, ihren vader Caets fühlen, nicht begreifen, noch weniger theilen. Einer der besten holländischen Dichter neuerer Zeit, der wirklich lyrischen Schwung zeigt und Gefühl hat, Da Costa, ist ein portugiesischer Jude — jetzt Pfarrer. Schrieben und dichteten alle Holländer so, so würden gewiss viele Deutsche Holländisch lernen. Die Holländer begreifen dagegen eben so wenig unsere Theilnamlosigkeit, sie fassen nicht, warum nicht auch wir in Entzücken gerathen, wenn wir in Corneliszoon's — des Hauptes der Rotterdamer Schule — Winteravonds-Zang lesen:

Het Oosten blaast, het wintert fel,
't Is buiten vinnig koud:
God dank! wij hebben turf en hout,
Wij sitten warm en wel, etc.

Wie gross die Niederländer selbst von ihrer Sprache stets dachten und denken, ersieht man am besten aus Reiner Anslo's (geb. 1622 zu Amsterdam) O Neerland! Klopstock, in seinem bekannten: „Dass keine, welche lebt," u. s. w. nimmt den Mund nicht voller:

O Neerland! wie is u in spraak gelyk!
Zoo kort, zoo net, zoo zin-, zoo woordenryk! etc.

Und sie haben Recht, wenigstens auf ihr Neerland stolz zu sein. Spandaw (geb. 1775) singt:

Vreemdeling! kent ge 't land, waarvan de faam u
Waarheên, als waren het wondren, verkondde?
Neem eens de wereldkaart, zie daar dat stipje,
Vreemdeling! dat stipje slechts — dat is ons Neêrland.

't Land, dat Natur niet, uit haar volheid
Met haar bezielenden adem bevrucht heeft.
Eigene schepping is 't! moed en volharding
Hebben dit plekje aan de golven ontwoekerd.

Vrijheid! o vrijheid! gij dochter des Hemels!
Godlijke, in ambergeur daaldet gij neder!
Hier, aangebedene! hier rees uw tempel,
Toen nog Europa in ketenen zuchtte.

Ref. dankt es noch heute dem nun längst verstorbenen Schullehrer Bingen in Wald bei Solingen, dessen Elementarschule er vor 21 Jahren besuchte, dass er jeden Sonnabend eine holländische Stunde gab. Der Unterricht war höchst einfach. Es waren in der Schule einige fünfzig Exemplare einer in Fragen und Antworten abgefassten kleinen biblischen Geschichte in holländischer Sprache vorhanden; diese wurden zur Hand genommen, gelesen und übersetzt. In einer oberdeutschen Schule möchte die Methode freilich nicht ausreichen. Erwachsene indess lernen das Holländische leicht genug, und ich habe einige Citate beigebracht, um einen und den andern Lehrer der deutschen Sprache anzureizen, sich mit dem Niederländischen bekannt zu machen, und wäre es auch nur aus grammatischen Gründen. Für Manchen kommen auch wohl noch nationale dazu: die Vlämingen kämpfen seit einigen Jahren mit echt niederländischer volharding (Beharrlichkeit, Ausdauer) für ihre Sprache gegen die Tyrannei des Französischen; wir können und müssen sie unterstützen, können das aber nur, wenn wir ihre Werke lesen können. Stossen wir uns nicht daran, wenn Spandaw sein Nederland mit der Strophe schliesst:

Vreemdling! dat stipje — ja dat is ons Neêrland!
Klein is 't, maar rijker nog dan heel Europa;
Rijker in wijzen, in staatsliên en helden,
Rijker in dichters, die de ed'len bezingen.

Allerdings macht der dritte und vierte Vers dieser Strophe eine komische Wirkung auf uns, da wir den Reichthum zugeben, aber dabei erwarten, dass nur von Ducaten und Staatsschuldscheinen die Rede sein werde: indess die Niederländer sind Deutsche, und wenn auch die Holländer dermalen noch etwas patzig gegen ihre übrigen deutschen Brüder thun (machen's denn die deutschen Schweizer anders?), so sind doch die Vlämingen schon geraume Zeit zur lebendigsten Erkenntniss gekommen, dass sie reines deutsches Blut, dass sie Niederdeutsche sind (wie die Schweizer Oberdeutsche), und das legt uns Pflichten auf.

Für Leser, die mit dem Citate gar nicht zu rechte kommen könnten, bemerke ich, dass vinnig grimmig, stipje Stückchen, bezielend beseelend, plekje Fleckchen, aan de golven ontwoekerd den Wellen entrissen, ambergeur Ambraduft, daaldet herniederstieg, rees erhob sich, zuchtte schmachtete (von Sucht), heel ganz (mit heiler Haut) heisst. Bei dem koud (spr. kaut) von kalt erinnert man sich wohl an das romanische Gesetz, dass aus al vor einem Consonant au (je vaux = je val-s) wird.

Mgr.

II.

Homeri Ilias. Mit erklärenden Anmerkungen von *G. Chr. Crusius*, Subrector am Lyceum in Hannover. I. u. II. Heft. Hannover, Hahn'sche Hofbuchh.

Der Herausgeber beruft sich in der Vorrede vorliegenden Buches auf mehrere günstige Recensionen, die einer ähnlichen Bearbeitung der Odyssee zu Theil geworden seien, und auf mehrseitigen Wunsch, der ihn veranlasst habe, die Ilias auf gleiche Weise zu bearbeiten. Wie allgemeine Geltung diese Gründe auch haben mögen und Schreiblustige nur zu oft zum Büchermachen veranlassen, die rechten und allein entscheidenden sind sie nicht. Auch hätten wir noch gern zu wissen gewünscht, ob dieser mehrseitige Wunsch wirklich von Schulmännern des Fachs an den Herausgeber ergangen sei. Wir können es fast nicht glauben, da jeder Lehrer auf den ersten Blick erkennt, dass das Buch nothwendig mehr Schaden als Nutzen in der Schule stiften muss. Wir sagen „in der Schule," weil wir gern zugestehen, dass es in den Händen eines Erwachsenen, der sich selbst fortbilden will oder muss, und der zuweilen gern den in den Schuljahren lieb und bekannt gewordenen Homer ohne das schwerfällige Lexicon zur Hand nehmen möchte, gute und angenehme Dienste leisten kann.

Da aber der Herausgeber nach eigener Angabe zunächst für Schulen diese Hefte bestimmt hat, so hätte er bei einer Bearbeitung der Ilias weniger auf günstige Recensionen der für untere Classen bearbeiteten Odyssee oder auf „mehrseitige Wünsche“ als vielmehr darauf achten sollen, ob seine Arbeit vorgerückteren Schülern — denn mit diesen pflegt man in der Regel erst die Ilias zu lesen — wahrhaften und bleibenden Gewinn bringe. Der Herausgeber wird es mit uns verneinen müssen, wenn auch er wahrhaften Nutzen nur da erkennt, wo ein Schulbuch selbständiges Denken und Urtheil und, was das Höchste im Jugendunterrichte, aber schwer zu erringen ist, geistige Selbstthätigkeit anregt; denn gering und vergänglich ist der Gewinn, wo der Schüler nur anlernt, und ihm recht bequem auf dem Teller servirt wird, wo er nur accipirt, nicht percipirt. Dass nun vorliegendes Buch es wirklich dem Schüler zu leicht und bequem mache, ist, ohne das ganze Buch zu durchgehen, unschwer nachzuweisen.

Wir nehmen gleich den Anfang des 1sten Gesanges und finden auf 38 Linien Anmerkungen zu den 3 ersten Versen neben mancher passenden sachlichen Bemerkung auch folgende, die für den ersten Unterricht in einer Bearbeitung der Odyssee eher Platz finden sollte: *Πηληϊάδεω*, lies *Πηληϊάδω*, dann Citate zu dieser Bildung der Patronymika aus drei Grammatiken; gleich darauf „*Ἀχιλῆος* st. *Ἀχιλλῆος* des Versmaasses wegen“, dazu die höchst überflüssige Bemerkung: „Achilleus, Sohn des Peleus und der Thetis, König der Myrmidonen im Thessalischen Phthiotis, war der schönste und tapferste Held der Hellenen und zog mit fünfzig Schiffen nach Troja;“ „*οὐλομένην* poet. *ὀλομένην*. Dieses Partic. hat bei Homer gewöhnlich active Bedeutung: verderblich, unheilbringend“ etc. Darauf wird der Unterschied zwischen *μυρία* und *μύρια* angegeben, was der Schüler weiss oder wissen soll, ehe er die Ilias liest. Zu *προΐαψεν* wird bemerkt, es sei gleich *προπέμπειν*, eigentlich fortstossen, hinschleudern, und die Scholien, wird dazu bemerkt, erklären es unrichtig: *πρὸ τῆς εἱμαρμένης ἔπεμψεν.*“ So unrichtig ist diese Erklärung nicht, und der Herausgeber hätte besser gethan, zu *προΐαψεν* einfach die Erklärung der Scholien hinzuzufügen. Ein denkender Schüler würde dann bald gemerkt haben, dass die Scholien damit nichts anderes andeuten wollten, als dass der Dichter statt des matten *προπεμπ.* das kräftige

προϊάπτειν zur Bezeichnung des jähen und gewaltsamen Todes der Helden gewählt habe.

Ueberhaupt ist nichts unpassender und so aller Aesthetik zuwider als die auch in diesen zwei Heften häufig vorkommenden flachen Bemerkungen: „das und das Wort ist gesetzt statt des gewöhnlichen.“ Setze man lieber das gewöhnliche oder prosaische Wort und ein Fragezeichen hinzu, so hat der Schüler doch was zu denken.

In der Weise, wie wir von der ersten Seite es gezeigt haben, geht es fort, für den Schüler freilich durch die Verdeutschung jedes nicht ganz bekannten Wortes äusserst bequem, weil er sich noch in der Schule präpariren kann, aber ohne geistigen Gewinn, der nur dem Ernste im Denken und Wollen und der treuen Hingabe an die Sache zu Theil wird.

Ob Bemerkungen, wie zu *'ένχεται εἶναι α*, 91. zu *ποδάρκης*, v. 121, zu *παρελεύσεαι α*, 132, zu 138, oder um eine instar omnium anzuführen wie die zu 157, wo es also heisst: *οὔρεα σκιόεντα* schattige Berge, d. i. waldige, weil sie in der Ferne dunkel aussehen!! oder endlich die öftere Angabe des Vergleichungspunktes den Schüler das Denken lehren oder es ihm wehren sollen, weiss man nicht recht. Es genügt wohl, diese wenigen Stellen herausgehoben zu haben, um zu zeigen, dass eine Ausgabe mit gutem Text und den nöthigsten kurzgefassten Erläuterungen über Gegenstände der Mythologie besonders, den Schülern, zumal wenn sie Passow's treffliches Lexikon in Händen haben, einen bessern und dauerndern Dienst leisten würde, als so eine Art von Eselsbrücke, die nicht über, sondern in die Lethe hineinführt. Möge der Herausgeber, ehe er wieder solches Gepäck, das die Römer impedimenta nannten, den Schulen zuschickt, Horazens Worte beherzigen und darnach bei seinen Schulausgaben sich einrichten:

Qui studet optatam cursu contingere metam,
Multa tulit fecitque puer: sudavit et alsit. F. R.

VI.

Lehrbuch der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten und zum Hausgebrauch von Dr. *M. A. F. Prestel*, Oberlehrer am Gymnasium zu Emden. Emden bei Fr. Rakebrand. 1840.

Von diesem Lehrbuche liegen zwei Theile vor uns, das Thierreich nach Oken und das Mineralreich. Das erstere ist ein Auszug aus der Allgemeinen Naturgeschichte Oken's. In wiefern dieser Aus-

zug dem Verf. gelungen ist, geht daraus hervor, dass Hr. Prof. Oken seinen Zuhörern denselben als Handbuch bei seinen Vorlesungen empfohlen hat. Ueber Inhalt, systematische Eintheilung und Anordnung des Stoffs in demselben können wir hier nicht eintreten, weil wir das Original selbst, die Allgem. Naturgesch. von Oken, beurtheilen müssten, was offenbar über die Grenzen hinausginge, welche der Pädag. Revue gesteckt sind. In der Vorrede bezeichnet der Verf. mit wenigen aber schönen, würdigen Worten das Ziel, welches die Naturforschung zu erreichen bestrebt sein muss, hebt die schöne, fruchtbare Idee Oken's hervor, dass das Thierreich der in seine Theile zerlegte Mensch sei, und nennt dessen System, obgleich durch Speculativa entstanden, ein eben so leicht verständliches als wahrhaft natürliches. Ferner bezeichnet er den Zweck des Buches: 1) soll dasselbe solche Leser, denen Zeit und Umstände nicht erlauben, die grössern Werke der neuern Naturforscher zu studiren, einerseits mit dem jetzigen Stande der Wissenschaft bekannt machen und denselben andrerseits dazu dienen, sich vor Eingang in das Studium der naturgeschichtlichen Werke des oben genannten Naturforschers auf dem zu durchlaufenden Gebiete zu orientiren; 2) soll dasselbe und hauptsächlich bestimmt sein, als Lehrbuch bei dem Unterrichte der Naturgeschichte auf Gymnasien zu dienen. Ref. kennt die Allgemeine Naturgeschichte Oken's ziemlich genau, hat auch diesen Auszug mit Vergnügen durchgangen, und stimmt mit der Ansicht des Verf's. insofern überein, dass wenn überhaupt der Grundriss einer Wissenschaft geeignet ist, den Leser mit dem Standpunkt derselben bekannt zu machen und ihn auf dem Felde derselben zu orientiren, so ist es dieser Grundriss. Ich bin überzeugt, Oken hätte ihn selbst nicht besser geben können. Auch für die obern Classen der Gymnasien, aber auch nur für diese, halte ich das Buch zweckmässig, in sofern demselben ein methodischer Cursus in den untern und mittlern Classen vorhergegangen ist. Dies ist unerlässlich. Hierauf scheint der Verf. am Schluss der Vorrede auch hinzudeuten, wo er sagt, dass es in der menschlichen Auffassungsweise liege, dass das Ganze nur aus dem Einzelnen, die Einheit aber nur aus dem Ganzen begriffen werden könne. Er wendet diesen Satz zwar speciell auf die Stoffanordnung seines Buches an, wir wollen aber hoffen, dass er denselben auch in seiner Allgemeinheit erkannt hat und der Einheit eine Vielheit (eine Anzahl von Individuen) gegenüberstellt.

Unsere besondere Aufmerksamkeit hat der erste Theil, die

Mineralogie, auf sich gezogen. Die Terminologie, hier Anorganologie genannt, wird ziemlich ausführlich behandelt, die terminologischen Ausdrücke sind durchweg gut definirt und besonders die Krystallographie ist recht klar, genau und logisch entwickelt. Daran sollten Andere, welche ähnliche Lehrbücher schreiben, ein Beispiel nehmen, dann würde viel vages Geschwätz aus der Schule verbannt werden. Auffallend ist es uns aber gewesen, dass der Verf. in dem zweiten Theile, in der besondern Naturgeschichte der Mineralien, nicht alle Gruppen charakterisirt hat. Die sogenannten Reihen vertreten hier, im Allgemeinen die Stelle der Familien anderer Systeme und keine derselben hat einen Charakter erhalten. Dies halten wir für einen grossen Mangel in einem naturgeschichtlichen Lehrbuche für Schulen. Der Schüler muss bei jeder Gruppe genau wissen, wo er steht, wenn er mit Bewusstsein in das Einzelne eindringen soll. Auch hätten wir gewünscht, der Verf. hätte die einfachen krystallographischen und alle bekannten chemischen Formeln bei jeder Gattung und Art aufgenommen. Darauf kommt in sofern viel an, als der Schüler unmöglich sonst eine richtige Vorstellung der mineralogischen Art und Gattung erhält. Der Verf. bemerkt auf Seite 49, um, wie er sagt, alle Unbestimmtheit über die mineralogische Art oder Species zu beseitigen, dass alle Miner (Mineralien), welche bei einer gleichen oder gleichmässigen chemischen Constitution ein gleiches Krystallisationssystem besitzen, oder bei dem Mangel der Krystallisation, in andern, mit der Mischung im genauen Verhältnisse stehenden, äussern Eigenschaften übereinstimmen, zu einer Species gezählt werden. Diese Definition macht gerade die Species unbestimmt, indem die Grenze ihres Begriffs zu weit gezogen ist. Daher mag es auch kommen, dass der Verf. mit Hausmann zu dem Namen Mineralsubstanzen, Formation und Varietät seine Zuflucht nimmt und diese in der Weise auf die der Gattung untergeordneten Einheiten anwendet, dass sie gar keine Analogie mehr mit den Gattungen, Arten und Varietäten des Thier- und Pflanzenreichs haben. Die Folge davon ist, dass seine Mineralsubstanzen (Gattungen) bald Formationen und Varietäten zugleich erhalten, bald nur die letztern oder die erstern haben. Die Entschuldigung dafür ist die auf die oben angeführte Definition gegründete Verschiedenheit „der Mineralspecies von den Arten und Gattungen der Pflanzen und Thiere.“ Man hat bis auf den heutigen Tag diese Verschiedenheit noch nicht genügend begründet; daher die gräuliche Confusion,

welche übrigens nicht bloss hier, sondern fast in allen Lehrbüchern der Mineralogie herrscht und so lange dauern wird, bis bestimmte Kriterien für die Grenzen des Art- und Gattungscharakters gefunden und nachgewiesen worden sind, welche denen der Gleichartigkeit und Fortpflanzung in der organischen Natur entsprechen. Zu diesem Ende muss zunächst dargethan werden, worin der Grundtypus besteht, der jedem Naturkörper eine eigenthümliche Physiognomie verleiht; ferner, woher es kommt, dass diese um so leichter von unserm Vorstellungsvermögen aufgefasst wird und sich dem Geiste um so tiefer einprägt, je zusammengesetzter und um so schwerer, je einfacher derselbe ist; und dass wir im erstern Falle weniger im Stande sind, die gesetzliche Vereinigung seiner gesammten Eigenschaften und Merkmale zu erkennen, als im andern Falle. Da die Beantwortung dieser Fragen auch von besonderer Wichtigkeit für die Methode des Unterrichts in der Naturgeschichte ist, so wäre zu wünschen, dass dieser Gegenstand einmal wieder aufs Neue, und zwar vor einem grössern Publicum als dasjenige ist, welches die Mineralogen vom Fach bilden, zur Sprache gebracht würde. Letzteres müssen wir um so eher wünschen, als wir die Beantwortung derselben weniger von der Naturgeschichte als von der Psychologie zu erwarten haben. Vielleicht werden wir später in diesen Blättern darauf zurückkommen.

Schliesslich halten wir uns noch verpflichtet, alle Lehrer der Naturgeschichte auf ein Werk des Vfrs. aufmerksam zu machen, welches neuerdings erschienen und uns zufällig zu Gesicht gekommen ist. Es ist betitelt: Die Gestalten der Individuen der unorganischen Natur, als Gebilde eines Ganzen, in ihrem gegenseitigen Zusammenhange und ihren Uebergängen, combinatorisch vollständig dargestellt von Michael Aug. Friedr. Prestel, Dr. Oberlehrer etc. Erste Lieferung: Die ein-, zwei- und dreifachen vollzähligen Combinationen des isometrischen Systems. Emden bei F. Rakebrand. 1842. Durch dieses Werk wird einem lange gefühlten Bedürfnisse abgeholfen. Dasselbe soll nach seiner Vollendung alle Crystallformen, welche nach den Naturgesetzen, so weit wir letztere bis jetzt kennen, möglich sind, enthalten und in ihrem gegenseitigen, mathematischen Zusammenhange und ihren Uebergängen darstellen. Zu diesem Ende hat der Verf. alle Figuren, deren die vorliegende Tafel allein 169 enthält, durch grade und krumme Linien so mit ein-

ander verbunden, dass man die Entstehung der einen aus den andern und aller aus einer, der Grundform des Systems, erkennen kann. Es wäre zu wünschen, der Verf. gäbe zu jeder Tafel noch erklärende Anmerkungen für solche, welche in die Krystallographie nicht so tief eingedrungen sind, um diesen bloss durch Linien bezeichneten Zusammenhang zu erkennen. Jede Figur hat eine Nummer und die Flächen der zusammengesetzten Gestalten sind auch mit Buchstaben versehen, welche man auf einer zu der Figurtafel gehörigen Tabelle wiederfindet und neben denselben nicht nur die gebräuchlichsten Benennungen, sondern auch die Bezeichnungen, die krystallographischen Formeln, von Hausmann, Nauman, Mohs und Weiss. Hierdurch wird Jeder in den Stand gesetzt, sowohl für alle beobachteten Krystalle die Namen und Formeln, als auch zu einem beschriebenen Krystall für den Namen und die Formel die Gestalt zu finden. Diess ist der eigentliche Zweck des Werkes, für welches wir dem Verf. grossen Dank schuldig sind. Tafel und Tabelle sind so eingerichtet, dass man sie auf Karten ziehen und an die Wand hängen kann. Jeder Mineraloge sollte sein Zimmer damit zieren. Wir haben ähnliche Zusammenstellungen der Gestalten von französischen Mineralogen gesehen, welche dieser aber weit nachstehen. Wir schliessen in der Erwartung, der Verf. werde die folgenden Lieferungen so viel als möglich beschleunigen.

J. F. A. Eichelberg.

IX.*

Orbis Pictus. Ein Volksbuch von *Kauffmann*, eingeführt von *G. H. v. Schubert*. Mit mehr als 400 erläuternden Abbildungen. Stuttgart, Balz 1840. I. u. II. Lieferung. (Die III. fehlt uns.)

Obgleich dieses Buch mehr für das Haus als für die Schule bestimmt ist, so stellen wir es doch hieher. Es ist ein wahrer Schatz für 9—13jährige Knaben und Mädchen. Die Bilder sind zahlreich und gut gemacht, der Text rührt von einem kenntniss-

* Es liegt uns noch eine lange Reihe von Elementar- und Volksschul-Büchern zur Beurtheilung und Anzeige vor, namentlich Sprach-, Lese-, Geschichts-, Religions- und Rechenbücher. — Da die Pädag. Revue von sehr wenigen Volksschullehrern gelesen werden dürfte, so müssen wir ausführliche Beurtheilungen von allen Elementar- und Volksschulbüchern, wenn sie nicht neue Bahnen brechen oder doch durch eine äusserst glückliche Behandlung des Ueberlieferten bedeutend sind, den dem Volksschulwesen speciell gewidmeten Zeitschriften überlassen und uns auf kurze Anzeigen beschränken.

reichen Manne her und ist dabei gut geschrieben. Anstatt dass ähnliche Bücher ein buntes Allerlei geben, treffen wir hier ein geordnetes Lehrbuch der Weltkunde, das successiv die Gestalt der Erdoberfläche, die Erscheinungen in der Atmosphäre, die drei Naturreiche und dann den natürlichen und sittlichen Menschen behandelt. Machte der (an und für sich geringe) Preis nicht die Einführung in Schulen unmöglich, so wäre hier für städtische Volksschulen (s. g. Bürgerschulen) ein prächtiges Realbuch gegeben. Indess, was Schulen nicht können, das können Privat- und Hauslehrer und Väter. Wer seinen Kindern eine gute moralische Unterhaltungslectüre geben will, der schenke ihnen dieses Buch.

Rebau, H. (Verfasser der Naturgeschichte für die deutsche Jugend und vieler anderer Schul- und Jugendschriften) Die merkwürdigsten Säugethiere nach ihren Stämmen, ihrem Naturell, ihrer Lebensweise, ihrem Nutzen und Schaden, nebst ausgewählten Erzählungen zur Erläuterung ihres Charakters und ihrer geistigen Fähigkeiten. Belehrendes und unterhaltendes Lesebuch für die Jugend beiderlei Geschlechts. Mit schwarzen Kupfern. 8. cartonirt. 1 fl. 45 kr. oder 1 Rthlr.

— — ditto ditto. Mit illum. Kupfern. 2 fl. 30 kr. oder 1 Rthlr. 12 ggr.

Diese Arbeit des als Volksschriftstellers sehr verdienten Verfassers (Hofrath Gebauer) beschreibt einen engeren Kreis als der eben genannte Orbis Pictus, ist aber in seiner Art nicht minder empfehlenswerth. Wir Alle erinnern uns, mit welchem Jubel wir als Kinder den Raff durchstudirt haben, und wie uns die Bilder ergötzten. Auch dieses Buch hat natürlich Bilder und zwar colorirte, und Referent, der es schon zweimal verschenkte, hat Gelegenheit gehabt, zu sehen, wie eifrig es von den Beschenkten gelesen wird. Namentlich ergötzen die vielen eingestreuten Anekdoten von Thieren.

Lüben, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. Erster Theil. Thierkunde. (58 S. kl. 8.) — Zweiter Theil. Pflanzenkunde. (48 S.) — Dritter Theil. Mineralienkunde. (46 S.)

Ueber den Realunterricht in Volksschulen streitet man, et adhuc sub judice lis est. Ref. getraut sich nicht zu entscheiden, ob in gewöhnlichen Volksschulen auf dem Lande und in kleinen Städten ein Lesebuch der Naturgeschichte, das 58 + 48 + 46 = 152 Seiten zählt, durchgearbeitet werden kann. Von städtischen Bürgerschulen, welche nach absolvirtem Elementarcurs noch 3 — 4 Classen haben und die Schüler erst mit der

Confirmation entlassen, ist es schon eher zu hoffen. Jedenfalls müssen auch unsere Landschulen aufhören, blosse Elementarschulen zu sein; man wird ihr oberes Stockwerk ausbauen, und auf jede ländliche Elementarschule (6 — 10 Jahre) einen vierjährigen Cursus setzen und die Schüler bis zum vollendeten vierzehnten Jahre behalten müssen. Ob auch dann die Realien als besondere Fächer, nach Art höherer Lehranstalten, gelehrt werden können; ob es vielleicht nicht besser ist, für ein gutes, aus zwei Abtheilungen bestehendes Volksschulbuch zu sorgen, dessen eine Abtheilung einen fasslichen Unterricht über die Natur, den Menschen und die Gesellschaft (das Familien-, Gemeinde-, Staats-, National-, Völker-Leben und das Leben im Geiste) enthält, wagen wir nicht zu entscheiden, möchten aber eher das letztere annehmen. Wie dem auch sei — Hrn. Lüben's Ansichten vom naturhistorischen Unterrichte sind bekannt, und wir wollen diese drei Büchlein hier nicht recensiren, sondern anzeigen und sie den Lehrern zur Beachtung empfehlen. Dagegen würde die Revue Hrn. Lüben's methodologische Ansicht gelegentlich durch einen ihrer Mitarbeiter, der Naturforscher und Schulmann ist und sich selbst um die Methode des naturkundlichen Unterrichts verdient gemacht hat, zur Sprache bringen lassen. Die Fragen über die sog. synthetische und sog. analytische Methode (wie man es genannt hat) sind noch lange nicht entschieden. Mgr.

Noth- und Hülfsbüchlein, oder belehrende Vorschriften über die Behandlung scheintodter und in plötzliche Lebensgefahr gerathener Menschen. Zum Gebrauche in Schulen, unter steter und genauer Zugrundlegung der hierüber von Grossh. Badischer Sanitätscommission verfassten und herausgegebenen Belehrungen, von einem Schulmanne bearbeitet. Mit Abbildungen der wichtigsten Giftpflanzen. Karlsruhe 1842, Gutsch und Rapp. (20 S. gr. 12.) Preis 6 gr.

Der Titel sagt, was das hübsche Büchlein enthält. Schrieb Ref. eine Recension, und nicht eine kurze Anzeige, so würde er hier Gelegenheit haben, sich recht über die gottlose Zeit auszulassen, in der die „materiellen Interessen," den Humanisten und Frommen zum Trotz, zu solch enormer Herrschaft gelangen. Ist's nicht abscheulich, dass heutzutage, nachdem so viel geschehen ist, die „seichte" Aufklärung der Philanthropie des vorigen Jahrhunderts mit ihrer faden Belehrung über so „gemeine und nützliche" Stoffe auszurotten, so ein Büchlein für Volksschulen erscheinen darf? Katechismus und Bibel sollen sie lernen, nicht solche weltliche Sachen, wie man Ertrunkenen,

Erfrorenen, Erhängten, Vergifteten u. s. w. beistehen soll. Dazu sind die Aerzte da, an denen — denn sie sind meist gar ungläubig — doch Nichts zu verderben ist; dem Volke genügt das Christenthum, und wenn ja hier und da einmal Einer durch Wasser, Feuer, Dampf oder Gift umkommt, so soll man sich trösten, weil der liebe Gott es so gewollt, oder doch dem Teufel die Anrichtung des Unglückes nachgesehen hat. (Vergl. Luther's Werke: X, S. 1234. XIII, S. 2550.)

A propos, dabei fällt mir eine Anekdote ein, die das Verdienst hat, wahr zu sein. In Elberfeld gibt's Reformirte und Lutheraner; die Rechtgläubigen unter den Reformirten glauben noch an die Prädestination. Ein versoffener Schuster, seines Zeichens ein Lutheraner, kommt eines Abends benebelt aus dem Wirthshause, und muss, um nach Hause zu kommen, über die Wupper. Vor ihm war ein Steg, die grosse Brücke lag eine halbe Viertelstunde höher. An dem Stege bleibt der Mann stehen, besinnt sich und hält dann folgenden Monolog: „Gehe ich hinüber und ich falle hinein, so sagen die Reformirten, es hat so sein sollen. Nun soll es mir aber nicht so sein," und so machte er Linksum und suchte die grosse Brücke. — Weiss Gott, der Glaube wird alle Tage kleiner in Israel. Daran hat mich dies Büchlein erinnert. Mgr.

Ebensperger (Reallehrer am K. Schullehrerseminar zu Altdorf): 1. Kurze Geographie der fünf Erdtheile und Zeittafel der biblischen Geschichte und christlichen Kirchengeschichte. Ein Lehr- und Uebungsbüchlein für Schüler. Nürnberg, Stein. 1841. (48 S.) 2. Kurze Geographie und Geschichte Teutschlands. 1840. (31 S.) 3. Kurze Geographie und Geschichte Bayerns. Zweite, verm. und verb. Aufl. 1840. (36 S.)

Ref. hat grossen Respect vor einigen Gymnasien im bayrischen Franken, die haben sich noch gehalten, sind noch deutsche Bildungsanstalten. In Ober- und Niederbayern und in der Oberpfalz dagegen gibt's nur bayrische Gymnasien — im bayrischen Schwaben ist man auf gutem Wege —: hier hat man das Problem zu lösen verstanden, eine Species darzustellen, welche mit dem Genus fast Nichts mehr gemein hat, oder vielmehr: diese meist von Klerikern geleiteten Schulen sind sui generis. Die Zeit, wo Bayern einen Aufschwung nehmen zu wollen schien, ist längst dahin: die Einen der damals Berufenen sind längst fortgegangen, Andere sind gestorben, noch Andere (z. B. Niethammer) verdorben. In den Gewerb- und polytechnischen Schulen sieht es nicht besser aus als in den Gymnasien;

die meisten Lehrer sind ohne allen wissenschaftlichen Sinn, namentlich von aller edleren litterarischen und philosophischen Bildung entblösst. Das Volksschulwesen mag in Franken, wo Graser, auch als er längst quiescirt war, nachhaltig gewirkt hat, besser sein; im Ganzen ist es, bei aller äusseren Geschäftigkeit der Bureaukratischen Maschinerie, die jedes Jahr eine Unsumme von Reglements, Ordres und Contreordres fabricirt, im kläglichsten Zustande, weil eben der Geist fehlt. Friedrich II. meschantes Wort: La Bavière est le pays de l'Allemagne le plus fertile et ou il y a le moins de génie; c'est le paradis terrestre habité par des bêtes, scheint wieder wahr werden zu wollen. Sieht nun unser Eins in solche Büchelchen, wie sie hier Herr Seminarlehrer Ebensperger verfasst hat, so schaut man in eine neue Welt. Dass Herr E. mit der wissenschaftlichen Erdkunde nicht bekannt, auch kein absonderlicher Historiker ist, wollen wir ihm nicht aufmutzen, da es mit den positiven Kenntnissen bei sehr vielen Seminarlehrern dermalen noch nicht weit her ist; dass aber Hr. E. ein solches Gerippe (z. B. die deutsche Geschichte auf 10 Seiten) den Schülern in die Hände geben will, das kommt uns seltsam vor von einem Seminarlehrer. Die politische Geographie verträgt noch eher diese dürre Notizenform, die Geschichte verträgt sie nicht. Bei dem historischen Volksunterrichte kann man nur zwei Wege einschlagen: entweder man gibt ausführliche, lebensvolle Darstellungen von Einzelnheiten und destillirt aus diesen die historische Bildung heraus, oder man legt den Schülern in ausgewählten Beispielen die Principien und Elemente des socialen Lebens vor Augen, gibt eine elementarische Grammatik der Historie — wie Haupt in Zürich es versucht hat. Aber solche kahle Abrisse geben weder Anschauungen noch Vorstellungen, noch Begriffe. Ein Anderes ist es für höhere Schulen, deren Lehrer förmliche Vorträge halten und diese an einen Leitfaden knüpfen. Hätte Herr E. seine Büchlein für seine Seminaristen bestimmt, so wäre nichts dawider einzuwenden, als etwa die Dürftigkeit des Inhalts. Es scheint somit, dass die bayrischen Schullehrerseminare vorläufig auch dann nicht viel zur inneren Verbesserung des Volksschulwesens beitragen könnten, wenn in der Regierung und Administration des Landes ein anderer Geist und Sinn lebte als dermalen der Fall zu sein scheint. Schade um das schöne Land; was könnte es sein, wenn es nie Jesuiten gegeben hätte.

Mgr.

M. *Renkewitz* (zweiter ständiger Lehrer an der Mädchenschule zu Pegau), Kleine Geographie und sächsische Vaterlandskunde für Mittelclassen niederer Bürgerschulen und zum Selbstunterricht (Für wen?) Leipzig, Reclam, 1838. (82 S. kl. 8.)

Das Büchlein belehrt uns zunächst, dass „die Geographie uns über die gegenwärtige Beschaffenheit der Erdoberfläche belehrt" — und der orbis terrarum antiquus? und medii aevi? — S. 19 „gehören die Bewohner Europa's zu den Gebildeten, indess ist auch unter ihnen die Stufe der Bildung noch sehr verschieden" — das auch macht einen schönen Eindruck — „roh sind die gemeinen Russen und Griechen, aber noch roher die meisten Türken;" „die Ureinwohner von Australien sind (S. 82) sämmtlich sehr roh, dabei aber ausserordentlich kunstfertig."

In allem Ernste, ist es denn ein so dringendes Bedürfniss der Herren Schullehrer (das Publicum hat dieser Bücher längst genug, auf seiner Seite ist also das Bedürfniss nicht) und ihrer Verleger, aus drei oder vier dicken Schulbüchern dünne Auszüge zu machen und diese drucken zu lassen? Wozu nun diese neue Compilation wieder? Bringt Hr. Renkwitz neuen geographischen Stoff? Hat er neue geographische Principien? Nein. Bringt er einen neuen Lehrgang? eine neue Methode? Auch nicht. Wozu also altem Stoff in alter Form die Gestalt eines neuen Buches geben?

Auch den Titel begreifen wir nicht. Das Buch gibt zwar nur ziemlich dürftige Notizen — über das K. Sachsen ist's ausführlicher — würde aber auch bei grösserem Stoffreichthume keine geographische Bildung geben, weil Bildung an Notizen nie gewonnen werden kann; aber sollen die Mittelclassen niederer Bürgerschulen diese Notizen lernen? Wenn die Oberclasse damit fertig wird, so hat sie das Ihrige gethan.

Es ist traurig, dass im Lehrfache so viel gestümpert wird. Wenn man doch nur endlich einmal begreifen wollte, dass alles Lernen von Dingen, die nicht durchdrungen und verarbeitet werden können, nichts Bildendes hat! Das ist einer der Hauptgründe, warum ich gegen Hrn. Wurst geschrieben habe. Jede Art von Schulen steht unter gewissen Bedingungen, an denen der Unterrichtsstoff sein Maas (Qualität und Quantität) hat. Wer sich mehr aufladet, als er tragen, wer mehr isst und trinkt, als er verdauen kann, der wird im gemeinen Leben für einen Thoren

gehalten; wer in der Schule mehr lehrt als er seine Schüler in der zu Gebote stehenden Zeit und unter den vorliegenden Umständen kann verarbeiten, in succum et sanguinem vertiren, transsubstanziiren lassen, so dass das Wissensmaterial in den Schülern zu Geist und Kraft wird, der ist mehr als ein Thor, er schadet.

Und auf diese Art schaden Tausende von Lehrern. Wenn nur die scholastische Praxis überall heute so weit wäre als der gesunde Menschenverstand der Hellenen zur Zeit der sieben Weisen schon gekommen war: „Maass zu halten ist gut, diess lehrt Kleobulus aus Lindus.“ Mgr.

Die Weltgeschichte. Ein Elementarwerk für das Volk und seine Schulen, von Dr. *Friedrich Hauss*, Oberlehrer an dem Gymnasium in Zürich und Lehrer an dem Schullehrerseminar. Erste Abtheilung. Biographischer Cursus, S. 84. Zweite Abtheilung. Die organischen Erscheinungen des Staats- und Volkslebens. Kirchen- und Culturgeschichte. Ueberblick der Geschichte der Menschheit. S. 99. Dritte Abtheilung, Anhang. Grundzüge der Staatsverfassungen der Schweiz, oder des Schweizerbürgers Rechte und Pflichten. S. 42. Zürich, bei Orelli, Füssli und Comp. 1843. *

Des Verfassers grösseres Geschichtswerk („die Weltgeschichte nach Pestalozzi's Elementargrundsätzen und von christlicher Lebensanschauung aus bearbeitet, im Verlag des bibliographischen Instituts in Hildburghausen, 1841“) erfreute sich einer so günstigen Aufnahme von Seiten des lesenden und lehrenden Publikums, dass schon nach drei Monaten eine zweite Auflage nöthig geworden. Hierin erblickte derselbe eine Aufforderung, einen schon im Anfang gehegten Plan in Ausführung zu bringen, durch eine kleinere Ausgabe nämlich den Bedürfnissen der weiteren Kreise des Volks und der Volksschule selbst entgegen zu kommen. Und diese Ausgabe ist es, die er hiermit dem theilnehmenden Publikum übergibt.

War, so weit mir bekannt, jenes grössere Werk der erste durchgreifende Versuch einer elementarischen Behandlung der Weltgeschichte, so steht es jetzt schon keineswegs mehr allein. Lange, Schulze, Schwarz und mehrere andre denkende Schulmänner haben in mehr oder weniger eigenthümlicher Weise die gleiche Aufgabe zu lösen versucht, und die geschichtliche Elementarmethodik selbst hat geistvolle Discussionen hervorgerufen;

* Wir kommen auf diese bemerkenswerthe Arbeit zurück. D. H.

wir erinnern nur an Ad. Schmidt's Darstellung in der Schulzeitung, April 1841 (auch in der pädagogischen Revue wieder abgedruckt). Nach solchen Leistungen musste ich, da ich zur Ausarbeitung der kleineren Ausgabe schritt, mir die Frage vorlegen, ob der von mir zuerst eingeschlagene Weg noch genügen könne oder nicht. Dankbar bekenne ich, insbesondere durch Ad. Schmidt's Ausführungen manche Belehrung gewonnen zu haben. Auch ich bekenne mich zu dem von ihm ausgesprochenen obersten Grundsatze aller Elementarmethode, „dass das am besten und sichersten in das objective Wissen des Lernenden übergehe, was für denselben das grösste subjective Interesse hat;" auch ich halte die Eintheilung in die drei Stufen: a) Staunen, b) Bewunderung, c) die objective Wissbegierde erregende Ereignisse" für psychologisch begründet; demungeachtet schien es mir bei dieser auf wenige Bogen beschränkten Ausgabe weniger zweckmässig, nach ihr den Stoff zu ordnen. Es schien mir in die erste Abtheilung zu viel aufgenommen werden zu müssen, was dem Gesichtskreis der Volksschule wenigstens im Verhältniss zu dem übrigen Stoff zu ferne stehe. Die von mir gewählte Abstufung: a) häuslicher Kreis, b) geselliges Leben, c) Volks- und Staatsleben nach seiner organischen Entwicklung, d) Kirche, e) Erfindungen, Gewerbe, Kunst und Wissenschaft, f) Ueberblick der Geschichte der Menschheit nach ihren Entwicklungsstadien, schien mir mehr Beschränkung auf das Nothwendige, so wie ein innigeres Anschliessen an die höchsten Bedürfnisse der ethischen Seite des Menschen zu gestatten Weniger noch konnte ich mich mit der von Andern vorgenommenen Eintheilung des Stoffs befreunden, nach welcher der erste Curs weltgeschichtliche Biographien in chronologischer Reihenfolge, der zweite griechische, römische und deutsche Geschichte, und der dritte allgemeine Geschichte enthielt. Offen gestanden, ich halte diese Zerlegung weder für elementar, noch überhaupt für einen Gewinn. Bleiben nämlich die in dem ersten Curs gegebenen Biographien und die in dem zweiten erzählte Geschichte der Griechen, Römer und Deutschen im dritten Curs ohne alle weitere Ausführung, und nach höhern Gesichtspunkten vorschreitende Behandlung, werden sie vielmehr nur einfach zur Einschaltung in der weltgeschichtlichen Gesammtentwicklung der Völker citirt so ist ja klar, dass die Darstellungen schon auf der ersten und zweiten Stufe ganz in der Ausdehnung, und von dem universellen

Gesichtspunkt aus gegeben wurden, wie sie eben auf der dritten Stufe im Zusammenhang der welthistorischen Entwickelung nothwendig sind; es ist klar, dass in dem ersten und zweiten Curs nicht elementare, sondern fragmentarische Behandlung der Geschichte Statt gefunden hat. Denn die welthistorischen, in der Regel so vielfach zusammengesetzten, und daher nur dem schon Gebildeten verständlichen Erscheinungen sind nicht in ihre einfachen Bestandtheile auseinander gelegt, und diese dann wieder so gruppirt worden, wie sie dem psychologischen Entwicklungsgang des Lernenden entsprechen; sondern jene weltgeschichtlichen Erscheinungen sind in ihrer Totalität wieder gegeben, nur ausser ihrem Zusammenhang, dort mit dem ihnen Vorausgehenden oder Nachfolgenden, hier mit den ihnen, wenn auch noch so beziehungsvollen gleichzeitigen Ereignissen und Entwicklungsvorgängen andrer Nationen. Ist denn aber das Fragment verständlicher, als sein Ganzes?

Ferner, gern geben wir zu, dass der Elementarschüler das Leben einer Person leichter, als das Leben eines ganzen Volks auffasst, dass darum mit biographischen Darstellungen zu beginnen sei. Wenn aber jene Personen als Träger historischer Ideen, demnach als vorzüglichstes Abbild und Triebrad der eine Zeit beherrschenden Bestrebungen dargestellt werden, so wird ja dem Schüler zugemuthet, eben nicht die Person, sondern die Zeit derselben, den innersten Pulsschlag des Volkslebens selbst zu begreifen. Und dennoch ist auch hieraus klar, dass die elementare Behandlung nur scheinbar gewesen. Eine wahrhafte Elementarisirung des geschichtlichen Materials bedarf offenbar eines mehr innerlichen Princips, sowohl zur Ausscheidung als zur Gruppirung desselben. Was ich hierüber seiner Zeit in dem Vorwort zu meinem grösseren Geschichtswerk ausgesprochen habe, ist auch jetzt noch meine Ansicht. „Ist Geschichte," heisst es dort unter Anderm, „Darstellung des Menschenlebens in der Gesellschaft als Offenbarung Gottes, so übersieht man leicht, welch ein Reichthum von Begriffen hier zur Erläuterung gebracht werden musste. Gott und waltende Vorsehung; die Erde als mannigfach gestalteter und ungebildeter Wohnplatz des Menschen; der Mensch selbst in den drei Grundformen des Vereinslebens, Familie, Staat, Kirche, mit all seinen Fehlern und Tugenden; die ewigen Gesetze der im Volks- und Staatsleben sich kund gebenden Weltordnung; die Manifestationen des

Geistes im Gebiete der Kunst und Wissenschaft; die Fortschritte in Industrie und Erfindungen; die Organisation der Menschheit in die Mannichfaltigkeit der Nationalitäten, und endlich das Ziel derselben, ihr Streben und Ringen darnach durch tausend Stürme, Kriege, Vernichtungen und wiedergeborne Lenze, sich darstellend in den die welthistorischen Zeiträume umzeichnenden historischen Ideen — Alles dies sind Elemente der Geschichte; und Aufgabe der Elementarmethode muss sein, sie in solcher Anordnung dem jugendlichen Geiste vorzuführen, dass er einerseits zu höherer Kraftentwickelung in naturgemässer Fortschreitung geführt werde, und dass andererseits keine wesentliche Erscheinung des menschheitlichen Seins ohne Erläuterung bleibe."

Aber auch geradezu nachtheilig scheint mir die oben bezeichnete Zerstückelung des Stoffs. Wird z. B. die Gesetzgebung des Lykurg, die Geschichte Karls des Gr., oder gar der französischen Revolution schon auf der ersten Stufe erzählt; so ist wohl schwerlich zu vermeiden, weil man doch die Bildungsstufe der Elementarschüler nicht ganz ausser Acht lassen kann, dass man nicht diese weltgeschichtlichen Grössen dem kindlichen Auge etwas näher zu bringen bemüht sein sollte, so dass man hier und da Manches zum wahren Verständniss der Erscheinung sonst Unentbehrliche bei Seite lassen wird. Wird nun auf der dritten, der universalhistorischen Stufe sich lediglich auf die Erzählungen der ersten Stufe berufen, ohne sie unter höhere Gesichtspunkte zu ordnen, und die nöthigen Ergänzungen einzuschalten; so liegt auf der Hand, dass die gründliche Kenntniss der Geschichte bedenklich gefährdet ist.

Ferner, gerade in der neueren Zeit steht kein Culturvolk mehr isolirt da; darum kann auch die Geschichte keines Volkes ohne die der andern ganz begriffen werden. Heisst es nun das Verständniss der Geschichte erleichtern, wenn z. B. die Geschichte der Deutschen für sich allein in aller Vollständigkeit in dem zweiten Curse erzählt wird? Welche Beziehungen finden nicht zwischen Deutschland und Italien, Ungarn, Palästina, der Entdeckung Amerika's, der Eroberung Constantinopels, und vor Allem der geistigen und politischen Entwickelung Frankreichs Statt! Wie kann aber ein Product verstanden werden, wenn man seine Factoren nicht hinreichend kennt?

Endlich noch liegt die Frage sehr nahe, warum denn das Verständniss der Geschichte eines Volks durch alle Entwicklungsstadien des religiösen und politischen Bewusstseins hindurch leichter sein solle, als das Verständniss der Geschichte mehrerer Völker, die in den einzelnen Perioden von den gleichen historischen Ideen in ihrem Entwickelungsgange beherrscht werden, und durch Kriege und Entdeckungen im Gebiete des geistigen, wie des materiellen Lebens in engster Wechselbeziehung stehen?

Dieses etwa sind die Gründe, um derentwillen mir es unmöglich war, jener mehrfach betretnen Bahn mich anzuschliessen. Wenn ich nun im Allgemeinen dem früher von mir befolgten Gange treu glaubte bleiben zu müssen; so bedurfte es doch im Einzelnen allerdings wesentlicher Nachbesserungen. Möchte es mir gelungen sein, hierin billige Wünsche zu befriedigen. Die hauptsächlichsten Abänderungen bestehen darin, dass ich die einzelnen Erzählungen mehr concentrirte, die weniger wichtigen ausschied, einzelne durch zweckmässigere ersetzte, vorzüglich aber dass die Begriffsentwickelung und allgemeine Tendenz kindlicher und gemeinverständlicher nicht bloss, sondern auch, wie ich hoffe, gehaltvoller und gereifter, der Ton der Erzählung selbst aber gleichmässiger gehalten ist. Die von mir gewählte elementare Gruppirung des Stoffs ergibt sich aus folgender Uebersicht.

Erster oder biographischer Cursus.

Erste Abtheilung. Der häusliche Kreis. S. 1—13.

1. Romulus und Remus, oder wunderbare Lebensrettung. 2. Cyrus oder der liebenswürdige Gerettete. 3. Der Schweizerjüngling, oder kindliche Liebe. 4. Der böhmische Jüngling, oder Edelsinn und Kindestreue. 5. Psammenit oder das Vaterherz. 6. Paulina oder Muttertreue. 7. Otto und Adelheid, oder der edle Mann ist des zarten Weibes Schutz. 8. Die Frauen von Weinsberg, oder Weibertreue. 9. Rudolf von der Wart, oder Treue bis in den Tod.

Zweite Abtheilung. Das gesellige Leben S. 13—36.

1. Damon und Phintias, oder Freundschaft bis in den Tod. 2. Solon und Krösus, oder verlass dich nicht auf Schätze. 3. Ludwig von Baiern und Friedrich von Oestreich, oder deutsche Treue. 4. Fabricius und Pyrrhus, oder eher weiche die Sonne von ihrer Bahn, als du von dem Pfade der Tugend. 5. Gellert,

oder der Herr ist mein Hort! 6. Lavater, oder die Weihe des Christenthums. 7. Sokrates, oder heidnische Grösse. 8. Der Griechen Kampfspiele, oder Kraft und Muth dem Vaterland zu Gut. 9. Der Deutschen Turniere, oder frisch, fromm und frei ist die Turnerei. 10. Columbus, oder der kühne Seefahrer.

Dritte Abtheilung. Der Staat, oder bürgerliche Verein. Erster Abschnitt. Der Fürstenspiegel. S. 36—74.

1. Wohlthäter ihres Volkes. 1. Titus. 2. Karl d. Gr. 3. Rudolph von Habsburg. 4. Peter d. Gr. 5. Friedrich II.
2. Die Schrecken der Despotie. 1. Kambyses. 2. Philipp II.
3. Merkwürdige Fürstinnen. 1. Elisabeth. 2. Maria Stuart.
4. Welteroberer. 1. Alexander d. Gr. 2. Napoleon.
5. Gottesfurcht, die schönste Perle der Fürstenkrone. Gustav Adolph.

Zweiter Abschnitt. Das Bürgerthum. S. 74—84.

1. Gross und herrlich ist's, fürs Vaterland zu sterben. 1. Leonidas. 2. Arnold von Winkelried.
2. Gehorsam gegen das Gesetz ist des Staatsbürgers erste Pflicht. Der Consul Brutus.
3. Auch das Weib hat Pflichten gegen das Vaterland. Zwei deutsche Jungfrauen. 1813.

Zweiter Cursus. Erste Abtheilung. Die organischen Erscheinungen des Staats- und Volkslebens. S. 1—36.

1. Der Staat ist eine Anordnung von Gott. Dejoces. Nation, Volk, Volksthum. Staatszweck und Staatsformen.
2. Freier Lebensentwickelung bedarf jedes Volk, um wahrhaft zu gedeihen. Oft wird sie verkümmert durch die Herrsch- und Eroberungslust andrer Völker. Kein kräftiges Volk wird solche Einmischung dulden. Es greift zum Schwerte für Selbständigkeit, Freiheit und Nationalität. Diese Kriege bieten in der Regel die grossartigsten Erscheinungen, oft jedoch nicht ohne traurigen Ausgang. 1. Rom und Karthago. 2. Armin, oder Rom und die Deutschen.
3. Doch der gefährlichere Feind droht nicht von Aussen, er erwächst im Innern, wenn nämlich die Grundpfeiler aller Wohlfahrt wanken: Frömmigkeit und Tugend. Mit der sitt-

lichen geht dann auch die bürgerliche Freiheit unter. Untergang der römischen Republik.

4. Ueberall mit der zunehmenden Bildung erwuchsen Staats-Verfassungen, d. h. gesetzliche Bestimmungen der einem Staate eigenthümlichen Einrichtungen und Zustände. 1. Die Lykurgische Verfassung. 2. Die englische Verfassung.
5. Staatsverfassungen, wie alles Menschliche, sind mangelhaft. Darum bedürfen auch sie jeweiliger Verbesserung. Unterbleibt diese, dann entsteht grosses Unglück für Fürsten und Völker. 1. Untergang eines selbständigen Staatslebens, Polen. 2. Die französische Revolution von 1789.

Zweite Abtheilung. Das religiöse Leben. Die Kirche. S. 37—59.

Das innere Leben eines Volkes offenbart sich uns aber nicht bloss im häuslichen, geselligen und bürgerlichen Leben: seine erhabenste Seite kommt zur Darstellung in dem weder durch Sprach- noch Stammgenossenschaft beschränkten religiösen Verein, in der Kirche. Auch das fromme Leben erscheint in den verschiedensten Abstufungen. Das reinste und erhabenste von allen tritt uns in der Kirche Jesu Christi entgegen.

1. Fetischanbeter. Thier- und Sterndienst.
2. Vielgötterei. Religion der alten Deutschen. Rel. der alten Griechen.
3. Das Christenthum: *a.* Der Erlöser. *b.* Die Kirche. Ursprüngliche Reinheit. Späterer Verfall. *c.* Die Reformation.

Dritte Abtheilung. Gewerbe, Kunst und Wissenschaft. S. 60—68.

1. Das Glas. 2. Das Schiesspulver. 3. Schreibekunst. Papier. Buchdruckerkunst. 4. Dampfmaschinen. 5. Kunst und Wissenschaft.

Ueberblick der Geschichte der Menschheit. S. 69—99.

I. Die alte Welt.

1. Das Kindesalter der Menschheit. 1. Indier und Aegypter. 2. Die Juden. 3. Die Phönizier. 4. Assyrer, Babylonier. Meder. Perser.
2. Die Blüthe des Heidenthums. 1. Die Griechen. 2. Die Römer.

II. Die christliche Welt.

1. Das deutsche Volk. Erster Zeitraum. Der Kampf der Kirche. 476—1648.

Erster Abschnitt, Begründung der Kirchenherrschaft und des ersten christlichen Staats. 476—814.

Zweiter Abschnitt. Kampf der Kirchenmacht gegen den Staat. Ihr Sieg und ihre höchste Blüthe. 814—1273.

Dritter Abschnitt. Verfall der Reichseinheit. Erstehen bürgerlicher Freiheit in den Städten. Sinken der Kirchenmacht. 1273—1517.

Vierter Abschnitt. Sturz des Pabstthums. Die Einheit des Staats völlig gelöst. Reformation. 1501—1648.

Zweiter Zeitraum. Der Kampf für bessere Gestaltung des Staatslebens. Erster Abschnitt. Die unumschränkte Fürstenmacht. 1648—1789.

Zweiter Abschnitt. Die Revolution. Die Völker erwachen zum Bewusstsein ihrer Volksthümlichkeit und gewinnen staatsbürgerliche Rechte. 1789—1830.

2. Frankreich. 3. England. 4. Der Norden Europa's. 5. Der Süden Europa's.

Für Schweizerschulen schliesst sich hieran noch ein drittes Bändchen, enthaltend eine Erläuterung der schweizerischen Verfassungsurkunde. In den Schulgesetzen sämmtlicher regenerirter Cantone wird nämlich von den Schülern auch Kenntniss des Wichtigsten aus der Verfassung gefordert. Natürlich. Was wäre ohne sie der freie Staatsbürger? Ich unterlasse es um so mehr, hier mich des Weiteren über diesen Gegenstand zu verbreiten, als einerseits dieses Heft nur für das Schweizerpublikum bestimmt ist, und andererseits dieser Gegenstand nicht mit so kurzen Worten sich abthun liesse.

Wie mein grösseres Geschichtswerk, so will auch dieses kleinere nur von dem Standpunkt christlicher Lebensanschauung aus alle menschliche Grösse und Niedrigkeit gemessen wissen. Dass die Volksschule eine christliche sein solle, ist die immer lauter werdende Forderung unserer Zeit. Jene wird es aber nur werden, wenn Lehrmittel und Lehrer in gleichem Maasse in diesem Principe wurzeln.

Noch Einen Punkt möchte ich hervorheben, bevor ich diese Anzeige schliesse. Der Unterricht in jedem Fache muss wesentlich und nothwendig sprachbildend sein, und je mehr er es ist, um so schöner sein Erfolg. Wie wenig aber leistet in der

Regel hierin der Geschichtsunterricht, und zwar vorzüglich durch ungenügende Einrichtung der Lehrbücher. Offenbar muss die Selbstthätigkeit des Schülers, seine Sprach- und Productionskraft schriftlich und mündlich mehr in Anspruch genommen werden. Es kann nicht genügen, wenn der Lehrer bei Repetitionen wieder erzählt, und dem Schüler nur einen Namen, eine Jahrzahl, oder sonst ein Wörtlein zu ergänzen übrig lässt. Erfahrung lehrt vielmehr, wie wohlthätig es wirkt, wenn das jüngere Alter zu wörtlich getreuer Reproduction grösserer Stücke angehalten wird. Ja schon auf der Stufe der Volksschule soll und kann die herrliche Gabe der Rede und freien Vortrags — Oeffentlichkeit ist Bedürfniss und Ruf der Zeit! — elementar begründet werden. Vorzüglich im ersten Curs sind die Erzählungen so gehalten, dass sie derartigen mündlichen und schriftlichen Uebungen reichen Stoff darbieten. Erfahrung hat auch davon überzeugt, wie ausserordentlich der dadurch erzielte Gewinn in ethischer, intellectueller und sprachlicher Beziehung ist.

Auch der allgemeinen Klage der Geschichtslehrer, dass, wenn man am Ziele angelangt sei, das Vordere grossentheils oft wieder vergessen sei, eben weil dem Lehrer sich keine Gelegenheit darbiete, auf das frühere einlässlicher zurückzukommen, dürfte durch das organische Ineinandergreifen der einzelnen Abtheilungen, und besonders dadurch abgeholfen sein, dass die letzte Abtheilung die Entwickelung der allgemeinen geschichtlichen Ideen, und somit gleichsam den allgemeinen Rahmen darstellt, in welchem alle früheren einzelnen Organismen zu einem Gesammtbilde, dem Organismus der Menschheit, sich zusammen ordnen, dass also das Letzte nothwendig die Repetition alles Früheren bedingt.

Möge auch diese Ausgabe ihre Freunde und theilnehmende Aufnahme finden. Möge es ihr insbesondere noch vergönnt sein, zur Entfaltung eines kräftigen nationalen Bewusstseins, das wir so verheissungsvoll überall auflodern sehen, auch bei dem erwachsenen Geschlechte mitzuwirken. Dr. Haupt.

DRITTE SECTION.
Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.
A. Deutsche Länder.
β. Deutsche Bundesstaaten.
I. Preussen.

(1. Behörden.) Berlin, 24. Nov. Ein neuer Ministerialerlass bestimmt, dass fortan das Prügeln durch den Pedell auf den Gymnasien abgeschafft werden, und künftig der jedesmalige Lehrer selbst und auch nur in äussersten Nothfällen, diese Execution vornehmen solle. Diese Vorschrift findet hier viele Gegner. Bisher war es Sitte, dass, wenn ein Schüler sich arg und grob vergangen hatte, der Lehrer dem Director Anzeige davon machte, und dieser dann, entweder nach eigener Entscheidung oder nach der Entscheidung der gesammten Lehrerconferenz, und nachdem alle andern Mittel vergeblich gewesen waren, dem Schüler eine körperliche Strafe durch den Pedell vor der Classe und in seiner und des Lehrers Gegenwart nach Befinden der Umstände schwer oder leicht ertheilen liess. —

Vielleicht liesse sich hier eine Auskunft treffen. Vor einiger Zeit zeigte ein Yanken in Boston an, er habe eine „pädagogische Prügelmaschine von Einer Pferdekraft" erfunden, die er gegen billige Bezahlung Eltern zur Benutzung empfehle. Die Preise seien, je nach Zahl und Qualität der Prügel, auf 2 — 12 Cents festgesetzt. Man könnte für Schulen, in denen geprügelt wird, solche Maschinen kommen lassen. — Uebrigens wäre es nachgerade an der Zeit, zur Einsicht zu kommen, dass Prügel in der Regel nur in solchen Schulen nothwendig werden können, deren Lehrern es an pädagogisch-didaktischer Befähigung fehlt. Wo aber in guten Anstalten ein Knabe so weit ist, dass er geprügelt werden muss, da schickt man denselben besser fort.

Ueber die Ministerialverfügung, dass die evangelischen Predigtamts-Candidaten vor der zweiten Prüfung ein Schullehrerseminar besuchen und sich in denselben befähigen sollen, Unterricht ertheilen, eine Methode und einen Lehrer beurtheilen zu können, bemerkt ein Breslauer Correspondent der L. A. Z. Folgendes: „Sie bietet zwei Seiten, die eine zum Angriff, die andere zum Lobe. Seit das Schulwesen als eine der höchsten Aufgaben fortschreitender Staaten betrachtet wurde, fehlte es nicht an Pädagogen, grossen, gewichtigen Männern, die auf eine Scheidung zwischen Schule und Kanzel drangen, während die Regierungen es bequem fanden, die Schule unter die Kanzel zu stellen. Dieser Streit ist bis zur Stunde noch nicht beendet, und es steht bloss so viel fest, dass die Schulmänner gegen eine Beaufsichtigung von Seiten der Geistlichen sind; während die Geistlichen mit allem Eifer darüber halten, die Richtung der Schulen nach ihren Ansichten zu lenken. Gewiss ist es, dass bisher die Schulen von den Geistlichen, die in ihrer frühern Vorbildung grösstentheils ohne alle Kenntniss der neuern Methoden blieben und der bestehenden Einrichtung nach bleiben mussten, wenig profitirt haben, in nicht seltenen Fällen in ihrem Aufschwunge zurückgehalten worden sind, wäre es auch nur dadurch, dass

inniger Friede zwischen methodisch gebildeten Lehrern und unmethodischen Geistlichen selten oder nie herrschte. Der Einfluss der Geistlichen war demnach nur ein störender, und in dieser Hinsicht war der Wunsch: tüchtige Schuldirectoren bei den Regierungen anzustellen, diesen die sämmtlichen Schulen des Departements zur speciellen Revision zu unterstellen und die Geistlichen auf den blossen Confirmandenunterricht zu beschränken, gerechtfertigt. In diesem Sinne dürften Angriffe auf die neue Verordnung, die das Aufsichtsrecht der Geistlichen auch ferner verbürgt, erfolgen. Nimmt man aber an, dass das religiöse Element die Grundlage aller Elementarschulen sein solle und könne, so lässt sich nicht läugnen, dass die Aufsicht der Geistlichen keine ungeeignete ist. Und in diesem Fall ist die Verordnung sehr löblich, namentlich wegen ihrer Strenge, da einerseits der Geistliche nicht mehr wie ein Blinder von der Farbe sprechen wird, wenn von neuen Lehrmethoden die Rede sein dürfte, und andererseits die Lehrer Vertrauen zu ihren vorgesetzten Geistlichen fassen können, indem die Geistlichen gesuchten Rath zu ertheilen im Stande sein werden, was bis jetzt nicht oder nur selten der Fall ist und in der Regel durch vornehmes Ueberheben über die „kleinliche Schulmeisterbeschäftigung" abgemacht wurde; beide Theile werden jetzt Achtung vor einander gewinnen, die vielleicht in christliche Liebe, mit Rücksicht auf die Schulen, übergeht.

Posen, October. Es ist seit einem halben Jahre in vielen Zeitungen davon die Rede, man habe den Plan, die Verwaltung des Elementarunterrichts den Bezirksregierungen abzunehmen und in jeder Provinz eine eigene Behörde für Schulsachen zu stiften. Es scheint, dass dies Gerücht ungegründet ist. Dagegen steht im hiesigen Grossherzogthum, wie verlautet, der Aufsichtsbehörde insofern eine Veränderung bevor, als künftighin die Schulen nicht nach ihrer örtlichen Lage, sondern nach ihrer Confession, von evangelischen oder katholischen Räthen ressortiren sollen. Bisher hatten die Schulräthe bestimmte landräthliche Kreise zu verwalten, und demnach führte ein evangelischer Rath auch die Aufsicht über die katholischen Schulen seines Bezirks, und so umgekehrt. Die seitherige Administrationsweise mag manche Inconvenienzen zur Folge gehabt haben, die durch diese Veränderung beseitigt werden; indessen dürfte dagegen mit Recht zu besorgen sein, dass durch diese Neuerung die christlichen Confessionen immer schroffer gesondert werden, und dass dann die Zukunft Decennien nöthig haben wird um das wieder aufzubauen, was die Gegenwart in kurzer Zeit niederreisst.

Posen, Nov. Der Consistorial- und Regierungsrath, *Jacob*, der seit 1824 in dieser Stelle wirkte (seitdem hat sich die Zahl der höheren Unterrichtsanstalten verdoppelt), ist auf sein Ansuchen quiescirt worden. An seine Stelle tritt der bisherige Director des hiesigen Friedrich-Wilhelms-Gymnasium Dr. *Wend*, ein noch junger, arbeitskräftiger Mann, der sich um das Schulwesen in unserer Provinz schon mannigfache Verdienste erworben hat.

Posen. Sept. In Folge des in dem letzten Landtagsabschiede von dem Könige den Polen gegebenen Versprechens ist dem Provinzial-Schul-Collegium und den K. Regierungen der Provinz Posen die Instruction über die Anwendung der polnischen und der deutschen Sprache in allen Unterrichtsanstalten der Provinz ertheilt. Dieselbe lautet also:

I. Landschulen. 1) In allen Landschulen, welche sowohl von Kindern deutscher als polnischer Abkunft in bedeutender Anzahl besucht werden, sollen, soweit die erforderliche Anzahl von Schulamtscandidaten vorhanden ist, nur solche Lehrer angestellt werden, welche sich bei dem Unterrichte sowohl des Deutschen als des Polnischen mit Fertigkeit bedienen können. 2) Die Lehrer müssen in diesen Schulen von beiden Sprachen in der Weise Gebrauch machen, dass jedes Kind den Unterricht in seiner Muttersprache empfängt. 3) In Schulen, welche vorherrschend von polnischen Kindern besucht werden, ist die polnische Sprache, und in Schulen, in welchen sich vorherrschend deutsche Kinder befinden, ist die deutsche Sprache Haupt-Unterrichtssprache. 4) Da die Kenntniss der deutschen Sprache den

polnischen Einwohnern der Provinz in allen Lebensverhältnissen fast unentbehrlich ist, und deshalb in vielen polnischen Gemeinden die Lehrer auch schon bisher auf den Wunsch der Aeltern im Deutschen unterrichtet und die Kinder im Deutschsprechen geübt haben, so soll die deutsche Sprache in allen Schulen Unterrichtsgegenstand sein. Ebenso soll auch in vorherrschend deutschen Gemeinden der Lehrer Unterricht im Polnischen ertheilen, wenn es von den Aeltern der Kinder gewünscht wird. — II. Städtische Schulen. 1) In den städtischen Schulen ist der Gebrauch der Unterrichtssprache nach der überwiegenden Abstammung und dem Bedürfnisse der sie besuchenden Kinder zu bestimmen. Auch bei diesen Schulen sind so viel als möglich solche Lehrer anzustellen, welche beide Sprachen verstehen. 2) In den obern Classen aller städtischen Schulen muss bei dem hierfür besonders sprechenden Bedürfnisse des Gewerbe- und Handelsstandes der Unterricht in deutscher Sprache ertheilt und dafür gesorgt werden, dass die Schüler bei dem Abgange von der Schule sich im Deutschen mündlich und schriftlich geläufig ausdrücken können. — III. Schullehrerseminare. 1) An den Schullehrerseminaren sind von jetzt an möglichst nur solche Lehrer anzustellen, welche sich beim Unterrichte der deutschen und polnischen Sprache mit Fertigkeit bedienen können. 2) Um für die katholischen Schullehrerseminare der Provinz die erforderliche Anzahl beider Sprachen kundiger, geistig und sittlich gehörig vorbereiteter Aspiranten zu gewinnen, sollen geeignete Jünglinge, welche sich dem Schullehrerberufe widmen wollen, nach ihrer Entlassung aus der Elementarschule zur Aufnahme in die Schullehrerseminare von tüchtigen Lehrern vorbereitet werden. Im Falle der Dürftigkeit erhalten dieselben während dieser Zeit eine Unterstützung, die Lehrer aber, welche ihre Ausbildung übernehmen, für ihre Bemühung eine angemessene Entschädigung. 3) Da allen Seminaristen die Kenntniss der deutschen Sprache und eine hinreichende Fertigkeit im mündlichen Gebrauche derselben für ihren Beruf unentbehrlich ist, diese aber von den Seminaristen polnischer Abkunft ohne anhaltende Uebung nicht gewonnen werden kann, so muss der Unterricht in den Seminarien, mit Ausnahme des Unterrichts in der Religionslehre und biblischen Geschichte, welche jeder Zögling in seiner Muttersprache empfängt, wie bisher, in deutscher Sprache ertheilt werden. Indess müssen die Lehrer bei allen Unterrichtsgegenständen, welche mittels der deutschen Sprache ertheilt werden, fortwährend auf das sorgfältigste darauf achten, ob auch alle Zöglinge polnischer Abkunft ihren ganzen Vortrag richtig und vollständig verstanden haben. Wo ihnen diess zweifelhaft ist, müssen sie ihren Zöglingen das deutsch Vorgetragene nochmals in polnischer Sprache wiederholen, und sie dann veranlassen, dasselbe sowohl polnisch als deutsch, wie sie es aufgefasst haben, wiederzugeben. 4) Es ist dahin zu wirken, dass die Lehrbücher, welche beim Unterrichte zu Grunde gelegt werden, in deutscher und zugleich in polnischer Sprache abgefasst werden. 5) Die Seminaristen sind zu üben und anzuweisen, den Unterricht in der Uebungsschule des Seminars, je nach dem Bedürfnisse der Kinder, sowohl in polnischer als deutscher Sprache zu ertheilen. 6) Die Seminarlehrer sind zu verpflichten, mit den Seminaristen häufige Wiederholungen in polnischer Sprache abzuhalten, um sich die Ueberzeugung zu verschaffen, dass diese den deutschen Vortrag richtig aufgefasst haben und im Stande sind, das mittels der deutschen Sprache Erlernte sowohl in polnischer als in deutscher Sprache klar und bestimmt wiederzugeben. 7) Mit dem Seminar zu Paradies soll eine kleine Anstalt für Waisen polnischer Abkunft verbunden werden, damit die Zöglinge dieses in völlig deutscher Gegend liegenden Seminars Gelegenheit erhalten, sich vor polnischen Kindern unter Anwendung der polnischen Sprache üben zu können. — IV. Gymnasien. 1) Das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Posen und das Gymnasium zu Bromberg, sowie die Realschule zu Meseritz, welche fast nur von Schülern deutscher Abkunft besucht werden, sind in ihrer bisherigen Verfassung zu belassen. 2) An dem Marien-Gymnasium zu Posen, an dem Gymnasium zu Trzemeszno und an dem für die südlichen Kreise des Gross-

herzogthums neu zu errichtenden Gymnasium gelten folgende Bestimmungen: a) Es sind an diesen Anstalten von jetzt an, so weit es möglich ist, und vorzüglich für die untern Classen, solche Lehrer anzustellen, welche beider Sprachen in hinreichendem Maasse kundig sind; b) den Religionsunterricht erhält jeder Schüler in seiner Muttersprache; c) in allen übrigen Lehrgegenständen bedienen sich die Lehrer in den vier untern Classen bei dem Unterrichte vorzugsweise der polnischen Sprache, wenden aber die deutsche Sprache neben jener in dem Maasse an, dass vor allen Dingen der Zweck alles Unterrichts, nämlich die klare und bestimmte Auffassung des Vorgetragenen von Seiten jedes Schülers sicher erreicht werde, die Schüler jedoch auch spätestens bis zu ihrem Austritt aus Tertia zu dem leichten und richtigen Verständniss der deutschen Sprache gelangen; d) es ist daher in den vier untern Classen der Unterricht und die Uebung im Deutschen in der Weise anzuordnen, dass die Schüler nicht durch die Unfähigkeit, dem deutschen Vortrag zu folgen, von dem Aufsteigen in die beiden obersten Classen zurückgehalten werden; e) von der Secunda an tritt die deutsche Sprache als Hauptunterrichtssprache ein. Die lateinischen und griechischen Schriftsteller werden jedoch abwechselnd, je nachdem sich die Lehrer dazu eignen, polnisch und deutsch übersetzt und auch mittels derselben Sprache erklärt. Beim Unterricht in der polnischen Sprache und Litteratur bleibt das Polnische Unterrichtssprache; bei der Mathematik und Physik, sowie bei dem Unterricht im Französischen kann dasselbe auch in den obern Classen angewendet werden. 3) Inwieweit diese Bestimmungen auch auf das Gymnasium zu Lissa und die Kreisschule zu Krotoschin Anwendung finden sollen, darüber wird die Bestimmung bis dahin vorbehalten, dass die Errichtung des neuen Gymnasiums erfolgt und der Einfluss erkannt sein wird, den dasselbe auf jene Anstalten äussert. Indess soll einstweilen auch bei dem Gymnasium zu Lissa und der Kreisschule zu Krotoschin möglichst auf die Anstellung beider Sprachen kundiger Lehrer Bedacht genommen werden. Indem die in vorstehender Instruction enthaltenen Bestimmungen von jetzt ab an die Stelle der hierdurch aufgehobenen, früher erlassenen Vorschriften über den Gebrauch der deutschen und polnischen Sprache in allen Unterrichtsanstalten der Provinz treten, ist es nicht die Absicht, darin eine für immer unabänderliche Regel hinzustellen: vielmehr bleibt es vorbehalten, diese Instruction jederzeit nach den bei ihrer Ausführung zu sammelnden Erfahrungen und nach dem wahren Bedürfnisse, wie es die Zeit ergeben wird, im Ganzen oder in einzelnen Theilen aufzuheben oder zu modificiren.

Aus Schlesien, Nov. Unser Bisthumsverweser Dr. Ritter hat nun auch in Sachen der gemischten Ehen einen entscheidenden Schritt gethan. Die schlesischen Geistlichen sind nunmehr angewiesen, keine gemischten Ehen mehr einzusegnen, bei denen nicht die kirchlichen Garantien vorhanden sind. Als Grundlage dieser Anweisung soll das Breve Pius VIII. vom 25. März 1830 gelten, das mit Berücksichtigung der Staatsgesetze zu beachten ist. Herr Ritter erklärte zugleich, dass diese Vergünstigungen des Breves aber den Schullehrern und allen Kirchenbeamten vorzuenthalten seien, weil diese „auch durch ihr eheliches Leben der Gemeinde nicht nur kein Aergerniss geben, was bisher vielfach durch deren gemischte Ehen geschehen ist, sondern durch ihr gutes Beispiel vorleuchten sollen. Die Schullehrer sind demnach nicht zu trauen, wenn sie auch von selbst die vorgeschriebenen Cautiones leisteten, im Gegentheile, wenn sie in der evangelischen Kirche sich trauen lassen, sind sie vom Genuss der heiligen Sacramente ausgeschlossen.

Bravo! Der Herr Bisthumsverweser hat ganz Recht. So lange die Schulen nicht allgemeine Anstalten der Civilgemeinden, sondern katholisch oder evangelisch sind, so lange kann niemand etwas dagegen haben, wenn die Klerisei die Schullehrer mores lehrt.

Coblenz, 6. Dezbr. Hier † Regierungs- und Schulrath Dr. *Korten*, früher Oberlehrer in Aachen.

(2. u. 3. Gymnasien und h. Bürgerschulen.) Münster,

Novemb. Die Frequenz der höheren Lehranstalten der Provinz Westphalen im Winterhalbjahr ist:

A. Auf den Gymnasien: Arnsberg 105, Bielefeld 172, Coesfeld 108, Dortmund 123, Hamm 98, Herford 115, Minden 154, Münster 350, Paderborn 398, Recklinghausen 111, Soest 119.

B. Auf den höh. Bürgerschulen: Warendorf 67, Siegen 120.

C. Auf den Progymnasien: Dorsten 36, Vreden 41, Rheine 42, Attendorn 62, Brilon 50, Rietberg 14, Warburg 40.

Von den Gymnasien sind im Sommerhalbjahre 1841 entlassen 273, darunter 90 zur Universität; aufgenommen im Wintersemester 335. Von den höh. Bürgerschulen sind abgegangen 70, aufgenommen 77.

(**Orden.**) Den R. A. O. III. m. d. Schl. der emeritirte Seminarinspector Dr. *Krüger* in Bunzlau.

(**9. Seminare.**) An die Stelle des (beförderten? oder auf sein Ansuchen in Ruhestand versetzten?) Directors Dr. *Harnisch* in Weissenfels ist Superintendent *Hennicke* in Schkeuditz ernannt worden. Ein Artikel der L. A. Z. vom 24. Nov. sagt über den Neuernannten: „Pietisten und Nichtpietisten stimmen darin überein, dass derselbe weder früher an irgend einem Seminar gearbeitet, noch sich jemals besonders mit dem Volksschulwesen beschäftigt habe. Die Pietisten meinen jedoch, dass sein Glaube das pädagogische Wissen und die Kraft seiner Gebete die Geschicklichkeit in Handhabung der Disciplin ersetzen werde, während die Andern entgegnen, selbst bei einem Glauben, der Berge versetze, könne man Das nicht lehren, was man nicht gelernt habe, und wenn auch das Gebet viel vermöge, so fehle doch bis jetzt noch ein Beispiel, dass es auch eine grosse Anstalt in Zucht und Ordnung zu erhalten im Stande sei. Ueberhaupt, meinen sie, werfe diese Berufung ein ganz eigenthümliches Licht auf das preussische Volksschulwesen, wenn dasselbe trotz des angeblich hohen Grades seiner Ausbildung und trotz der vom Ausland ihm gezollten Anerkennung nicht einen einzigen Mann aus seiner eigenen Mitte aufzubringen vermochte, der zur Uebernahme einer solchen Stelle befähigt erschienen wäre.“

Dieselbe Zeitung bringt dann in Nro. 338 eine Entgegnung, in der es heisst: Der Superintendent H. sei allerdings früher weder Volksschullehrer noch Seminarlehrer gewesen, indessen werde derjenige nicht daran Anstoss nehmen, der die Fähigkeit des Menschen nicht bezweifle, sich in den Jahren der männlichen Kraft in ein Fach der pädagog. Thätigkeit praktisch einzuarbeiten, welches ihm bisher von dieser Seite entfernter gestanden hätte. Ferner: „Wir glauben nicht, dass Superint. H. sein neues Amt ohne Gebet antreten und führen werde; diess wird ihn dazu kräftigen und ihm den Muth aufrecht halten, die Schwierigkeit des Amts zu besiegen.“ (Das Gebet in allen Ehren, aber es heisst nicht nur Ora, sondern auch Labora und zwar in einem Fache muss man lange vorher gearbeitet haben, ehe man Andre in diesem Fache zu unterweisen unternimmt.) — Gleichzeitig gibt die Redaction eine zweite Berichtigung, von der wir vermuthen, dass sie einen officiellen Ursprung hat. Wir theilen sie hier mit und wollen wünschen, dass Hr. Seminardirector *Hennicke* mit der Zeit halb so viel leistet als Harnisch (besonders in früheren Jahren) geleistet hat.

„Wegen der engen Verbindung, in welcher das Volksschulwesen mit der Kirche steht, ist das Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten bisher immer bemüht gewesen, zu den Directorstellen an den Bildungsanstalten für Volksschullehrer vorzugsweise Männer zu berufen, die als Geistliche oder wenigstens mittels ihrer theologischen Ausbildung das Bedürfniss der Volksschulen und das Verhältniss derselben zur Kirche kennen und würdigen zu lernen Gelegenheit gehabt haben und daher auch die Fähigkeit besitzen, bei der Unterweisung der angehenden Lehrer den künftigen Beruf derselben nicht bloss in didaktischer Beziehung, sondern in seinem ganzen Umfang in's Auge zu fassen und zu leiten. Bei der Wiederbesetzung erledigter Seminar-Directorstellen handelt es sich daher

nicht darum, aus der gewiss nicht geringen Zahl ehrenwerther Männer, die ein Seminar in didaktischer Hinsicht zu leiten befähigt sind, einen beliebigen auszuwählen. Es kommt aber ferner noch hinzu, dass, wenn eine Anstalt unter langjähriger Leitung eines ausgezeichneten Vorstehers zu einer besonders segensreichen Wirksamkeit gelangt ist, der oberaufsehenden Behörde eine ganz besondere Pflicht obliegt, bei der Auswahl des Nachfolgers ihre Aufmerksamkeit auf einen solchen Mann zu richten, der vorzüglich geeignet erscheint, die Leitung der Anstalt ganz in dem Geiste des Vorgängers fortzusetzen, welcher ihr die allgemeine Anerkennung segensreichen Wirkens zugewendet hat. Dass bei der Wiederbesetzung der Directorstelle zu Weissenfels von diesen Gesichtspunkten ausgegangen und der dessfallsige Beschluss nicht ohne sorgfältige Prüfung und ohne den Beirath Derer, die den Zustand und das Bedürfniss des Seminars aus eigener Erfahrung genau kennen, gefasst ist, darf aus guter Quelle versichert werden."

VIII. Süddeutsche Staaten.

1. *Württemberg.*

(**2. Gelehrtenschulen.**) Stuttgart. Die Stelle des Lehrers der französ. Sprache am Obern Gymnasium ist dem Prof. ***Borel*** von der polytechnischen Schule, die am mittleren Gymnasium dem bisherigen provisorischen Lehrer *Endtner* übertragen worden.

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Die Schweiz.

Vorbemerkung. Im Prospectus der Pädagog. Revue ist unter den Zwecken unseres Unternehmens auch der angeführt worden, zur Wiederanknüpfung der zu unser Aller Schaden unterbrochenen Verbindung zwischen der Schweiz und dem übrigen Deutschland Etwas beitragen zu helfen. Wir dachten den Schulmännern und Erziehungsräthen der Schweiz könne es nicht schaden, wenn sie mit dem, was in dem grossen deutschen Lande für schulmässiges Studium der verschiedenen Wissenschaften, für allgemeine und specielle Methodik, für Organisation, Gesetzgebung und Verwaltung der Schulen von Schulmännern und Behörden geschieht, regelmässig bekannt gemacht würden; wogegen durch Berichte über die schweizerischen Unterrichtsanstalten den deutschen Schulmännern und Behörden wieder mancher Dienst geschehen müsste, da man in Manchem da und dort in der Schweiz entschieden weiter ist, als in irgend einem der Staaten des deutschen Bundes. Auch schien es uns, als müsse es für das deutsche pädagogische Publikum angenehm sein, Arbeiten von manchen schweizerischen Autoren zu lesen, so wie letzteren, vor einem grösseren Publicum reden zu können, als ihnen irgend ein schweizerisches Blatt darbieten kann. — Der Herausgeber ist nun zwar seitdem nicht auf andere Gedanken gekommen, und doch hat er seit Monaten die Rubrik „Schweiz" unberücksichtigt gelassen. Der Grund liegt in dem Ekel, den ihm die Art und Weise einflösst, wie in den meisten schweizerischen Zeitungen die Sprecher der Parteien öffentliche Angelegenheiten behandeln. Fürs Erste besteht neben dem ingrimmigsten Hasse, den sich die Parteien gegenseitig weihen, die wahnsinnigste Verblendung: jede Partei hat sich die Lüge eingeredet, die Gegner seien absolut nichtsnutzig: die Jesuitenblätter tractiren die sogenannten Radicalen wie Diebe und Mörder (die Lucerner Staatszeitung zum Beispiel sagt „veraarauern", wenn sie „stehlen sagen will — wegen der aufgehobenen Klöster); die radicalen Blätter machen es ihren Gegnern nicht besser, sie stecken eben so tief im Jesuitismus als die Jesuiten, welche sie bekämpfen, und auch ihnen gelten Lügen, Verdächtigungen, Verläumdungen, wenn man der eigenen Partei dadurch nützen, den Gegnern schaden kann, nur für rhetorische Finten und im Ganzen für höchst erlaubte Kriegslisten. Die wenigen *echten* Radicalen, die ehrlichen Demokraten, welche (wie z. B.

Staatsrath *Druey* in Lausanne) die in den Verfassungen als politisches Axiom ausgesprochene „Volkssouverainetät“ ernstlich nehmen, dieselbe auch dann acceptiren, wenn das Volk anderer Meinung ist, als sie; die zwar die Jesuiten bekämpfen, aber bei diesem Kampfe nicht selbst als Jesuiten (Jesuiten der „Cultur“) sondern ehrlich verfahren: diese Wenigen werden entweder als Tröpfe bemitleidet, oder man gibt zu verstehen, sie seien im Geheimen verkauft, bestochen u. s. w. Fürs Zweite werden in der Schweiz alle Principienkämpfe persönlich — was bei der Kleinheit der Staaten nicht wohl anders sein kann —; nun können sich unsre Leser ausserhalb der Schweiz unmöglich eine Vorstellung von der Weise machen, wie jede Partei mit besonders missliebigen Personen der Gegenpartei umspringt. Die Zeitungen sind die Hetzpeitschen der Parteien. Wir wollen vorläufig keine Beispiele dieser Publicistik mittheilen. Da nun der Herausgeber der Revue dermalen in der Schweiz lebt, so wäre das Gesagte völlig hinreichend, um ihn zu veranlassen, mit den Berichten aus diesem Lande aufzuhören, da fast jeder Bericht einen Theil der Betreffenden verletzt. Es kommt aber drittens noch dazu, dass der Herausgeber der Revue ganz besonders geeignet ist, durch seine Urtheile Missfallen zu erregen. Nicht etwa darum, weil seine politischen Ansichten im Allgemeinen keine schweizerisch-republicanischen, sondern monarchische sind: denn er vermag sich auf den Standpunct der schweizerischen Zustände zu stellen und findet es natürlich sehr natürlich, dass die Dinge in Polyarchien anders organisirt und geleitet werden, als in Monarchien; — sondern darum, weil er, auch wenn er vom Standpunkte des schweizerischen Bedürfnisses aus die Dinge ansieht, nur in seltenen Fällen die Bestrebungen und Thaten einer der beiden Parteien unbedingt loben kann. Es ist schwer zu sagen, auf welcher der beiden Seiten mehr Unvernunft ist, auf welcher der beiden Seiten mehr Ungerechtigkeiten begangen werden. Unter solchen Umständen wäre der Herausgeber der Revue einigermassen entschuldigt, wenn er es vermiede über die Schweiz zu reden. Indem er nun dennoch die Mittheilungen über dieses Land fort- und sich damit der Gefahr aussetzt, von radicalen und antiradicalen Schimpfblättern gelegentlich aus allen Tonarten ausgeschimpft zu werden, hofft er von den besonnenen und rechtlichen Männern, sowohl der liberalen als der conservativen Partei und von den achtbaren Zeitungen, deren es glücklicherweise doch auch etliche gibt, dass sie ihn vorkommenden Falls gegen unbegründete Angriffe werden schützen helfen. Der Herausgeber der Revue glaubt dies um so eher hoffen zu dürfen, als er in seinen eigenen Mittheilungen über die Schweiz stets Wohlwollen für Land und Volk und Billigkeit gegen die Wohlgesinnten beider Parteien bewiesen hat, was freilich nicht ausschliesst, unter allen Umständen jedes Ding bei seinem Namen zu nennen.

Schliesslich sei über allenfallsige Inconsequenzen bemerkt, dass der Herausgeber nicht nur eigene, sondern auch von Mitarbeitern gelieferte Artikel gibt, Manches auch den Blättern der einzelnen Cantone entlehnt.

1. Zürich.

(**1. Behörden.**) Erziehungs- und Regierungsrath haben das Jahr 1842 hindurch der radicalen Opposition gegenüber einen harten Stand gehabt. Bis zum Frühjahr prophezeiten die radicalen Blätter, der neue grosse Rath werde eine radicale Majorität zeigen, und diese werde alsdann in den „Septemberbehörden“ aufräumen. Der grosse Rath ward gewählt und die Radicalen kamen zu keiner Mehrheit. Nun war von dieser Seite keine Hülfe zu hoffen und so mussten dann „Republikaner“ und „Landbote“, von den radicalen Blättern anderer Cantone unterstützt, in Gottes Namen allein für die „Freiheit“ und die „Cultur“ kämpfen.

Die Kirchmayersche Geschichte gab eine willkommene Gelegenheit. Am 26. Mai, Abends gegen 11 Uhr, wurde ein betrunkener Student, da er lärmte, von zwei Nachtwächtern aufgegriffen. Auf sein Hülferufen kamen zwei andere Studenten, die sich so eben von ihm, den sie bis an seine Wohnung begleitet, entfernt hatten, herbeigeeilt und

baten die Nachtwächter um Freilassung ihres Commilitonen, dessen Namen so wie die ihrigen sie anzugeben sich erboten. Da die Nachtwächter ihren Arrestanten aber fortrissen, suchten sie ihn los zu machen, in welchem Kampfe der eine Nachtwächter mit dem einem der helfenden Studenten, Kirchmayer von Stäfa, etwas zurückblieb, worauf sich, nach der Aussage von sechs nahe stehenden Bürgern, Folgendes zutrug. Der Nachtwächter versuchte Kirchmayern mit dem Stock einen Streich zu versetzen, denselben parirend schlug K. dem Nachtwächter Stock und Hut weg, worauf dieser ohne weiteres seinen Säbel zog, nach Kirchmayern stach und, indessen dieser seinem Kameraden rief: „ich bin verwundet!" dem andern Nachtwächter nacheilte. Der Stich, in den Schenkel gedrungen, hatte eine Arterie zerschnitten, der aus der Nähe geholte Arzt fand eine Leiche. —

Man sieht, das ist ein Unglück, wie deren in jeder Universitätsstadt von Zeit zu Zeit leider vorfallen und so lange vorfallen werden, als es Studenten gibt, die sich betrinken und man nur Leute aus dem ungebildetsten Theile des Volkes zu Polizeidienern und Nachtwächtern machen kann. Jedenfalls war die Regierung an dem Unglücke sehr unschuldig.

Was das Unglück ärger machte, war das entweder höchst ungeschickte, oder höchst parteiische Verfahren des Bezirksstatthalters. Derselbe liess einen der Studenten sogleich, einen andern den folgenden Morgen verhaften, während der Nachtwächter fast zwei Tage lang frei blieb. (Er wurde später wegen fahrlässiger Tödtung zu 15 Monaten, und in zweiter Instanz zu einem Jahre Gefängniss verurtheilt.) Ueberhaupt soll die Züricher Stadtpolizei gegen die Studenten übelgesinnt sein, wie denn auch mehrere der Heftigsten von der antiradicalen Partei so weit gingen, dem Nachtwächter Recht zu geben.

Der Senat der Universität beschwerte sich bei der Regierung und stellte mehrere Anträge; die Zuschrift war nicht in allen Theilen zu billigen, die Antwort des Regierungsrathes war es eben so wenig. Der Senat remonstrirte, jedoch ohne Erfolg. Ein Schreiben von der Lehrerschaft der oberen Industrieschule wies die Regierung einfach ab.

Was aber die Sache am meisten vergiftete, das waren die Artikel im Republikaner und im Landboten. Beide Blätter suchten das Unglück „auszubeuten", den politischen Hass zu schüren. Man scheute sich sogar nicht, bei dieser Gelegenheit an die Antipathie der Landbewohner gegen die Stadt zu appelliren — als wenn der Nachtwächter in der Nacht dem Getödteten hätte ansehen können, ob er ein Stadt- oder ein Landbürger sei. Einer der Artikel des Republikaners war von einem der Häupter des züricherischen Cultus-Radicalismus, dem Prof. der Rechte Dr. *Keller*. Es ist unbegreiflich, wie dieser ausgezeichnete Gelehrte und seine gleichgesinnten Freunde noch nie auf den Gedanken gekommen sind, dass ihre Ansicht von Justiz, Administration u. dgl. mit den Fundamentalbedingungen einer demokratischen Polyarchie im schneidendsten Widerspruche steht. So schrieb Keller im Mai, als er die Wahl in den Grossen Rath ausschlug: „Getreu dem Sinne meiner Wirksamkeit von 1830 strebte ich die Bewegung dieses Jahres für unsern Canton auf geistige Bahnen zu leiten und demselben für immer diejenigen Institutionen zu gewinnen, welche durch die Erfahrung aller gebildeten Völker als die Grundbedingungen von Ordnung und Freiheit anerkannt sind. Es handelte sich dabei, wenn man nur die Sache nach dem Leben und nicht nach Träumen auffassen wollte, nicht um neue Erfindungen auf den Höhepunkten republicanischer Eigenthümlichkeit, sondern um Erkämpfung derjenigen Institutionen, in deren vollem Genusse sich fast alle Monarchien Europa's, absolute wie constitutionelle, seit längster Zeit befanden. Oder hat nicht die Trennung der Gewalten, namentlich die Emancipation der Gerichte von dem beherrschenden Einfluss der vollziehenden Gewalt den wesentlichen Gegenstand unserer Verfassungsdiscussion ausgemacht und ihr eigentlich den Charakter verliehen? War nicht die Hebung des beispiellos versunkenen Unterrichtswesens und was zu ihrer Vorbereitung und Bewerkstelligung nöthig war,

das Hauptgeschäft der an die Verfassung sich anschliessenden Gesetzgebung? Genug, mein offenes Bestreben war stets dahin gerichtet, Werke der Civilisation hervorzurufen und dadurch solide Versöhnung der Parteien zu begründen, dagegen ultrademokratische Tendenzen, die ich für Freiheit wie für Ordnung gleich verderblich halte, zu bekämpfen und zu beseitigen. Daher hätte die Partei, welche sich in unserm Lande die conservative nennt, der Natur und politischen Wahrheit gemäss, sich an mich anschliessen müssen. Allein ihre Wortführer, durch persönliche Leidenschaften verblendet, zogen vor, sich zu Werkzeugen des Spiessbürgerthums, dem sein Neid und Hass und Unmuth bekanntlich allenthalben sogar über die eigenen wohlverstandenen Interessen geht, herzuleihen und selbst ganz in diesem Geiste, nachdem sie auf dem Felde ehrlicher Discussion (welches nie verlassen zu haben mein Stolz ist) nicht ausreichten, zu persönlicher Anschwärzung ihre Zuflucht zu nehmen und sich daraus entweder selbst gegen meine Freunde und mich Waffen zu schmieden oder wenn andere es für sie thaten, die Vortheile davon mit hochnäsiger Frömmigkeit und Sittsamkeit, schmunzelnd und gegen besseres Wissen und Gewissen schweigend, einzustreichen. So haben sie, im crassen Widerspruch mit ihrem vorgeblichem Princip, die schlechtesten Elemente der Volkskraft entfesselt, die Herrschaft der rohen Gewalt herbeigeführt und geübt, und so geht es noch immer fort.“ Ref. kann sich nur freuen, wenn ein Republikaner zugesteht, dass fast alle Monarchien — absolute wie constitutionelle — sich seit längster Zeit im vollen Genusse mehrerer sehr wünschenswerther Institutionen befinden, die in Zürich bis 1830 gefehlt haben; aber er muss sich wundern, dass es einem so gelehrten Manne nicht einfällt, einmal darüber zu reflectiren, ob das nicht vielleicht daher kommt, weil die Monarchien eben nicht Polyarchien sind, und ob man vielleicht der Republik nicht ihren Charakter nehmen müsste, um ihr gewisse Institutionen zu geben. So mag es z. B. sehr richtig sein, dass in Zürich Polizei und Gerichte * viel zu wünschen übrig lassen, und dass der Bezirksstatthalter — seines Zeichens ein Thierarzt — die fragliche Untersuchung nicht secundum legem artis geführt hat: es fragt sich nur, wie man es in einer demokratischen Republik, in der fast Jeder zu jedem Amte gewählt werden und Niemand seine Existenz auf ein administratives oder gerichtliches Amt gründen kann, anstellen soll, um für jede Stelle jedesmal durch Fachstudien vorgebildete Beamte zu haben. Eben so würde sich Derjenige sehr verdient machen, der ein Mittel ausfindig machte, wie man eine Demokratie haben kann, die nicht gelegentlich zu einer „Ultrademokratie“ wird. Unserer Ansicht nach liegt es eben so in der Natur der Demokratie, absolutistisch zu sein, als dies in der Natur der Autokratie liegt. Geschriebene Verfassungen sind schon in Monarchien eine sehr schwache Garantie für den jeweilen schwächern Theil, in demokratischen Republiken sind sie ganz und gar keine, da eine siegende Majorität noch viel weniger Rücksichten nimmt, als eine siegende Hofpartei. Freilich wäre es bequem für die wahren oder vermeintlichen Culturträger eines Landes, wenn sie für sich die Annehmlichkeit geniessen könnten, als Bruchtheile eines Souverains zu leben und dabei die Masse nicht als Minister, sondern als Bruchtheile eines Souverains gut monarchisch zu regieren. Dergleichen kann man probiren, aber es lässt sich nicht ausführen, wie der 6. Sept. 1839 bewiesen hat.

Am würdigsten sprach sich über die unselige Kirchmayersche Geschichte der von den Radicalen so verschriene „Beobachter aus der östlichen Schweiz“ in dem Artikel „Die Studirenden und die Polizei“ aus. (No. 66.)

* Prof. Keller, der in diesen Tagen, seines Artikels gegen den Bezirksstatthalter wegen, vor dem Bezirksgerichte stand, erzeigte dem Gerichte nicht einmal die Ehre vor ihm reden zu wollen. Er verzichtete auf die Vertheidigung, liess sich verurtheilen und appellirte ans Obergericht.

— Auch die vom Erziehungs- und vom Regierungsrathe vorgeschlagene Gründung einer Religionslehrerstelle am oberen Gymnasium gab in der Junisitzung des Grossen Raths zu unerfreulichen Debatten Anlass.

— Dann gab die Einweihung des neuen (grossartigen und prachtvollen) Cantonsschulgebäudes * im August wieder Anlass zu Misshelligkeiten, ja sogar zu einem Pressprocess zwischen dem Redactor des „Deutschen Boten“ und dem Prof. *Mousson*. Ref. kann nicht ermessen, ob es zweckmässig war, folgende Worte der Mousson'schen Rede bei dieser Gelegenheit und vor Schülern zu äussern; dem Inhalte nach pflichtet er ihnen durchaus bei. Hr. Mousson sagte: „Ich gehöre nicht zu denen, welche die Schule zum Mittelpunkt des Staates, zur Lenkerin und Beherrscherin anderer bürgerlicher Lebensverhältnisse machen wollen. Wie die reifern Jugendjahre nach ewigen Naturgesetzen nur eine kurze Vorbereitung und Vorentwickelung sind auf die länger dauernden Jahre männlicher Thätigkeit, so soll auch die Schule ihre bescheidene Stellung als weckende, vorbildende, in das Leben einführende Anstalt nicht verlassen, um auf Staat und Kirche, auf Recht und Politik überzugreifen. In ersterer Stellung bleibt sie, wie auch die Erfahrungen unserer Anstalt es beweisen, des Schutzes und Beifalles aller Guten und Verständigen gewiss, durch die letztere Handlungsweise dagegen wirft sie sich in den Strudel der Leidenschaften, aus dem leider nur Weniges rein und unverdorben hervorgeht. Zu heilig ist das uns anvertraute Gut, um ohne Noth den Launen des Zufalles oder den Angriffen des Muthwillens preisgegeben zu werden. Noch eine Bemerkung möge uns, Lehrer, warnen, das freundliche, friedliche Gebiet der Schule in unserm Streben nicht mit dem unruhigen Treiben des politischen Lebens zu vermischen. Die menschliche Einsicht, das menschliche Herz, die menschlichen Kräfte sind nun einmal — einzelne hochbegabte ausgezeichnete Geister mögen allerdings eine Ausnahme bilden — so geschaffen, dass sie nicht zwei Gebieten geistiger Thätigkeit sich mit Erfolg widmen, nicht zwei Herren dienen können. Unwillkührlich, uns unbewusst, wirft sich die Neigung und mit ihr die Seele unserer Handlungen der einen Macht in die Arme, während die andere, unabsichtlich vielleicht, zum Knechte erniedrigt wird. Und welche von beiden, die Arbeit fordernde, strengbindende Schule oder das lockende, ungebundene politische Treiben, wird bei den ungleichen Ansprüchen Herrin bleiben, welche Dienerin werden? Ich fürchte, die Erfahrung hat bereits entschieden.“

— Ein anderer Stein des Anstosses ist die Schulsynode. (Die Revue wird gelegentlich den Gegenstand theoretisch besprechen, und bei der Gelegenheit zeigen, dass das alte Gesetz den Begriff einer Schulsynode eben so wenig realisirte, als das jetzige es thut; die jetzige Schulsynode ist eine General-Conferenz der Primar- und Secundarlehrer.) Die am 29. Aug. zu Uster versammelte diesjährige Synode hat mit starker Majorität für Aufhebung der neuen ihr gegebenen Organisation und restitutio in integrum zu petitioniren beschlossen (für Errichtung einer Alters-, Wittwen- und Waisencasse zeigte sich in der Versammlung weniger Sinn; ein jugendlicher Sprecher fand es sogar unzweckmässig, in der Jugend Geld zusammenzulegen, von dem man erst so spät, und bei frühem Tode gar keinen Genuss habe.) Die Petition wird in der Decembersitzung des Grossen Rathes vorgelegt werden.

— Das bedeutendste gravamen gegen die Regierung war die *Scherr*'sche Sache, obgleich weder die Regierung noch so eigentlich der Grosse Rath Hrn. Scherr's Missgeschick verschuldet haben, sondern dieses lediglich eine Folge davon war, dass eine der radicalen Partei, zu welcher Hr. Scherr sich hielt, entgegengesetzte Partei im Herbst 1839 im Staate Meister wurde. Die Behörden, die Hrn. Scherr entliessen, constatirten nur ein Factum. Die Häupter der radicalen Partei und ihre hauptsächlichsten Werkzeuge waren oder galten doch beim Volke nun einmal für unchrist-

* Unten ein eigener Artikel über das Fest.

lich, für „Straussen“; die siegende „conservative“ Partei ist, oder gilt doch für christlich; natürlich konnte unter solchen Umständen Hr. Scherr nicht Seminardirector bleiben. Die Art und Weise, wie indess die Behörde Hrn. Scherr beseitigte, dieser formell legale Weg, ist von uns schon früher charakterisirt und einer Behörde unwürdig genannt worden. Vielleicht konnten indess damals Regierung und Grosser Rath nicht mehr thun. Hr. Scherr nahm die 4400 Fr. Entschädigung nicht an, seine radicalen Freunde versprachen ihm, die Sache im nächsten Grossen Rath zur Sprache zu bringen, ihm glänzende Satisfaction zu verschaffen u. s. w. Unterdess versammelte sich der Grosse Rath zwei- oder dreimal, die Radicalen fühlten sich entweder zu schwach, oder sie fanden es nützlich, die Wunde offen zu halten. Unter solchen Umständen kam (wie zu vermuthen) ganz im Stillen zwischen der Regierung und Hrn. Scherr folgende Uebereinkunft zu Stande, über die sich jeder Wohldenkende freuen muss:

Art. 1. Der Regierungsrath stellt eine Ruhestandsversetzungsakte in Form und Inhalt aus, wie folgt:

„„Der Regierungsrath des K. Zürich, in Betracht, dass durch ein Gesetz vom Jahr 1840 das Schullehrerseminar reorganisirt, die Lehrstellen als erledigt erklärt, und der 1832 berufene Seminardirector Dr. Thomas Scherr, wegen wesentlichen Aenderungen in den Diensverhältnissen, nicht wieder auf die Directorstelle gewählt worden ist,““

„beschliesst:“

„Es sei derselbe in Ruhestand versetzt, mit Anerkennung, dass er während seiner ganzen Dienstzeit von den damaligen Aufsichtsbehörden stets die ehrenvollsten Zeugnisse erhalten habe und unter Vorbehalt des amtlichen Titels und der persönlichen Vortheile, welche den Mitgliedern des zürcherischen Lehrstandes gesetzlich zugesichert sind.“

Art. 2. Der Regierungsrath übernimmt das dem Hrn. Dr. Scherr in Küssnacht zugehörige Heimwesen, in seinem ganzen gegenwärtigen Bestande, an Liegenschaften und vorhandener Fahrhabe, Kaufsweise um den aus vorgelegten Verzeichnissen ersichtlichen Kostenpreis von 13,295 fl., schreibe dreizehntausend zweihundert fünfundneunzig Gulden.

Art. 3. Hr. Director Scherr stellt hierauf folgende Erklärung zu Handen des Regierungsrathes:

„Der Unterzeichnete, in Folge einer durch seinen Bevollmächtigten, Hrn. Statthalter Sulzer von Winterthur, mit einem Bevollmächtigten der hohen Regierung, Hrn. Regierungsrath E. Sulzer abgeschlossenen Uebereinkunft, nach welcher er durch die competente Behörde in den Ruhestand versetzt worden, und die hohe Regierung sein Heimwesen in Küssnacht um die Kostensumme von 21,272 Frk., schreibe einundzwanzigtausend zweihundert zweiundsiebzig Schweizerfranken käuflich übernommen hat — erklärt zu Handen der hohen Regierung, dass er die ausgesetzte Entschädigung von 4400 Frk., schreibe viertausendvierhundert Schweizerfranken als befriedigend annehme und auf alle und jede weitern Ansprüche hinsichtlich seiner Staatsdienstverhältnisse hiermit förmlichst Verzicht leiste.“

Sowohl dem Regierungsrathe als Hrn. Scherr muss man Glück wünschen, dass sie den Verstand gehabt haben, diesem Handel ein Ende zu machen; unbegreiflich ist es dagegen, wie der „Beobachter der östlichen Schweiz“ (No. 143, 2. Dec.) bei dieser Gelegenheit wieder über Hrn. Scherr spötteln kann. Dass ein Theil der Radicalen sich über die Uebereinkunft ärgert und Hr. Scherr von ihnen bereits spöttische Worte hören muss (er hätte ihnen vertrauen, d. h. er hätte ihnen die Gelegenheit zu giftigen Angriffen nicht nehmen sollen), das ist in der Ordnung. Begreiflicherweise hat die Regierung das gekaufte Haus so hoch bezahlt, dass Hr. Scherr, wenn er die bereits früher bewilligten 4400 Fr. dazu rechnet, jetzt ein Capital empfangen hat, das, zweckmässig angelegt, ihm dieselben Dienste leistet, wie eine Pension. *

* Auch für die Pädag. Revue ist es erfreulich, das die Scherr'sche Angelegenheit endlich abgemacht ist. Hr. Scherr ist Autor, bisher wagten

(2. u. 3. Cantonsschule und die Schule in Winterthur.) Wir feierten im August zwei Schulfeste: das erste (15. Aug.) galt der neuen Cantonsschule: es verliessen nämlich oberes und unteres Gymnasium, obere und untere Industrieschule die engen und theilweise dunkeln Räume, in welchen seit einem Jahrtausend die Hauptschule Zürichs ihre Herberge genommen hatte. Wie ein Schwalbennest an den ausgezahnten Thurm sich heftet, war die Schule an den byzantinischen Dom des grossen Münsters angebaut: anfänglich eine Klosterschule der Chorbrüder, dann ein Gymnasium, Carolinum geheissen, weil viele Sagen den Napoleon der germanischen Cultur als den Stifter der ersten Schule bezeichneten; Zwingli hat diese Erweiterung der Klosterschule in eine Lehranstalt der Theologie und Philologie zu Wege gebracht; er der erste Rector, welcher das neue Gymnasium zu einer schönen Blüthe brachte. In dem für die Schulen der Schweiz fruchtbaren vierten Decennium unseres Jahrhunderts entstand die Industrieschule und ward in ihren beiden obern Abtheilungen mit dem Gymnasium zu der „Cantonsschule" vereinigt. Da musste ein neues Gebäude geschaffen werden; denn die Schule ist nicht mehr bloss Bildnerin von Kirchendienern, ihre Wohnstätte darf nicht mehr länger in einer Ecke des Domes gesucht werden, dachten die Radicalen von Zürich (also genannt, weil sie mit hoffendem Sinn viele Wurzeln von wissenschaftlichen Institutionen in das Erdreich des Staatslebens setzten). Nun krönt auf der südöstlichen Seite der Stadt einen ansteigenden Hügel die Cantonsschule, deren Vorbild die Bauschule in Berlin ist; wer die Treppe zur Cantonsschule mit ihren 32 Stufen, jede 56′ breit, erstiegen hat, ist bezaubert von der herrlichsten Fernsicht auf Feld und Wald, auf die Stadt und den Fluss, auf den See und die Alpen. Das Gebäude misst 148′ in die Länge 129 in die Breite und 64′ in die Höhe; es ist das schönste Gebäude des Landes.

Die Zimmer sind hoch, hell und geräumig, in jedem Stocke wohnt eine der vier Abtheilungen der Schule bequem; die Laboratorien der Chemie und die Zimmer der Physik lassen für den wissenschaftlichen Betrieb nichts zu wünschen übrig, oben sind die Räume für die Sammlungen.

Wie sich in jeder Hervorbringung der bewegende Geist spiegelt! unsere Cantonsschule steht, wo sonst der Königsbau; man sieht, dass ein Geschlecht sie errichtet, welches die Schule für das α und ω hält, erinnernd an das Wort jenes Mannes, der sagte: der ganze Preussische Staat ist eine grosse Schule.

Vier Lenze waren entschwunden seit dem Beginn des Baues und auf Anfang August dieses Jahres ward er vollendet. —

„Gott schütze das Haus! Geweiht seien seine Räume, ein Haus für die Ebenbilder Gottes! Die Priester desselben sollen geloben, eifrig und ernst an diesem Altar zu dienen der Wissenschaft und den guten Künsten; zu belehren und erregen die Jugend durch begeisterte Darstellung ihres Wissens, durch die Kraft ihres geistigen Strebens den jugendlichen Sinn auf die Bahn des Edeln und Schönen zu ziehen."

„Das Haus wird stehen, wenn die jetzt Lebenden schon lange zu den Vätern versammelt sind: möge dasselbe je einen tüchtigeren Samen und Stamm dem andern folgen sehen, auf dass die Schweizer immer mehr zur schönen Darstellung des Menschengeistes beitragen."

Also sollen die Manen von Brun, Waldmann, Zwingli und Usteri gesprochen haben, als sie am Tage der Einweihung ihre Blicke auf diesen Punkt richteten.

Es war aber an diesem Tage wenig Festliches zu sehen und in dem einträchtigen Baue, der nicht nur concordia lapidum, sondern auch civium aufgeführt worden war, sollten unglücklicherweise die ersten Laute vom

---

wir seine Schriften nicht eigentlich zu recensiren, weil zu fürchten war, ein ungünstiges Urtheil über den Autor könne dem Privatmanne schaden. Dieser Sorge sind wir jetzt ledig. D. H.

schrillenden Pfeifen des Parteihasses accompagnirt sein, nachdem gerade vorher aus Schillers Glocke das Lob der Eintracht nach Rombergs Composition gesungen worden war. Da die Anstoss gebende * Rede gedruckt vorliegt, so kann jeder sich selbst ein Urtheil fällen, der um die Sache sich bekümmert: wir fügen lediglich bei, dass leider die Schüler nur zu gut die einem Theile der Lehrer zugemessenen Hiebe verstanden.

Den ganzen Gehalt beider Festreden aber können wir an diesem Tage nicht billigen; war doch der 15. August für unsere Cantonsschule Hochamt; tausend Jahre wohnt wie am grossen Münster, tausend Jahre, so Gott will, im neuen Gebäude: in dem hochheiligen Augenblicke der Wandelung aus dem Alten in das Neue begeistige sich der Redner und spanne die Jahrhunderte zusammen; vor seinem Blicke breite sich die Schule als hauptsächliches Mittel zur Erziehung des Menschengeschlechts aus, im grossen Ganzen fasse er die Tiefen und Breiten der Menschheit auf: er erfülle die Seele mit der Hoheit unserer Bestimmung und weise der Institution, deren Dienst sein Lebensberuf ist, die Stelle darin an, gross und weit wie die Gefühle in der Brust des Redners werde die Seele des jugendlichen Hörers.

Oder wie? wenn in dem Augenblicke, da die Wolken des Weihrauchs steigen, die Orgel die vollen Accorde ertönen lässt, wo die heil. Glocke ruft, alles Volk auf die Knie fällt und sich kreuzt, wenn in diesem Augenblick der Priester der Menge sagen würde: Traget dem Tempel Sorge und verunreiniget ihn nicht — ..... neben Anderem unbestreitbar Richtigem!

Prediget doch in feierlichen Augenblicken, in welchen das Herz der Jugend ergriffen ist, nicht Dinge, welche in die Reglements gehören und deren Nichtachtung eben einfach Strafe heischt. Erfüllet in solchen Augenblicken das jugendliche Gemüth mit dem heiligen Geist der Schule, dass Begeisterung für ein sittliches, ideales Leben, Liebe zur Wissenschaft und unbedingtes sehnliches Verlangen nach dem Schauen des Schönen die Gemüther ergreift. Da bauet die Seelen positiv an, senket in sie die Triebe des Guten, macht sie wachsen diese kleinen Federn, wie Platon sagt, unter dem Hauche euerer Begeisterung, eurer Wärme für die idealen Güter des Lebens: das Uebrige wird alsdann schon hinzugethan werden.

Wir können geschichtlich nachweisen, dass schon vor mehr als zwei Jahrtausenden geklagt wurde, wie der zweite Redner es that, bei der jetzigen Jugend seien „Bescheidenheit," „das gläubige Vertrauen," „die offene Kindlichkeit" „seltene Erscheinungen" geworden; schon diese Wahrnehmung möchte uns manchen Zug der Jugend in einem andern Lichte erblicken lassen; aber gesetzt, diese Fehler kleben unserer Jugend in stärkerem Grade an als früherern Generationen, so wird dieser Feind, soweit er die Schule beschlägt, nur dadurch überwunden, dass wir Lehrer die Bescheidenheit der Schüler durch unsere tiefe Gediegenheit, das Vertrauen derselben durch die Ueberzeugungskraft unseres Wissens, die Offenheit durch Verständniss und durch Liebe zur Jugend erregen.

Es ward dem tausendjährigen Sitze der Schule kein Augenblick des Scheidens gegönnt: können wir auf Pietät rechnen, wenn wir solche Beispiele geben? — — und doch sagten am gleichen Abend die jugendlichen Turner ihrem alten Turnplatz ein feierliches Lebewohl; wir werden die Veranlassung dazu sogleich sehen.

Acht Tage später hielt Winterthur das Fest der Einweihung seines Schulgebäudes: in dieser kleinen aber reichen Stadt kündigt sich ein reger Sinn für das Schulwesen an; man sagte mir, dass die Stadt jährlich 24,000 Gulden auf die öffentliche Bildung ihrer Jugend verwende und dass das neue Gebäude 140,000 Gulden gekostet habe. Ein stattliches, festes Haus, in schöne Anlagen hineingestellt, mit geräumigen Zimmern und Sälen für die Bibliothek. An dem Feste nahm die ganze Bevölkerung mit Jubel Theil, die Jugend ward dabei bethätigt, die Freude ward durch keine Disharmonie gestört. —

---

* Von Prof. Dr. A. Mousson, Zürich bei Meier und Zeller.

Zwischen diese beiden Feste fällt das Schweizerische Turnfest, den 17. und 18. August.

Die einzelnen Turngesellschaften der Schweiz stehen in einem Verband, welcher der Schweizerische Turnverein heisst: jährlich findet eine Zusammenkunft derselben statt; den Ort, wo das Schweizerische Turnfest künftiges Jahr abgehalten werde, bestimmen jedes Mal die zum Feste versammelten Turner. Da jetzt die Zürcher'sche Abtheilung ihren neuen Turnplatz und Turnschoppen zu beziehen hatte, wollten die Schweizerturner ihren Brüdern die Freude erhöhen und verlegten das Turnfest von 1842 nach Zürich.

Der diesen Impuls gebende Turnplatz breitet sich in einer Länge von 500′ mit 240′ Breite an dem Fuss der Terrasse aus, auf welcher das neue Cantonsschulgebäude steht, so dass an unserer Cantonsschule auch die antike Bedeutung des Gymnasiums wieder in's Leben getreten ist. Längs den Strassen, welche die Arbeitsstätte der Gymnastiker umgeben, wird eine Baumanlage von kräftigem Hochwuchs gepflanzt, um das Turnen von dem Verkehr auf den Strassen etwas abgesondert zu erhalten. Auf der Seite gegen die Stadt steht das neue Turnhaus, der Turnschoppen; sein Styl ist so viel möglich analog mit demjenigen der Cantonsschule gehalten und wie oben im Steinbau, so hier unten im Holzbau das gleiche Bausystem rein durchgeführt. Derselbe gewährt einen freundlichen Eindruck und hat schon als Holzbau etwas Nationales in seinem Aussehen: die Grösse genügt, da das Viereck desselben 80′ lang und 48′ breit, mit einem Giebeldache überdeckt ist, dessen First 30′ über dem Boden steht.

Die Turnarbeit bei dem Schweizerischen Feste besteht in gemeinschaftlichem Turnen und im Wettturnen, jenes wird am ersten Tage, dieses am zweiten vorgenommen.

Es gehen nämlich der Ankunft der einzelnen Abtheilungen die Quartiermeister voraus, um die Zahl und Namen der das Fest Besuchenden den Freunden am Sammelorte zu übergeben. Für jeden derselben wird eine Karte ausgefertigt, welche neben dem Festprogramme ihm seine Wohnung, seine Riege und seinen Vorturner anweist.

Auf diese Weise ist die ganze Schaar organisirt, ehe sie nur den Turnplatz betritt.

Als die 19 Riegen * Mittwoch Vormittag arbeiteten, war ein Leben und geordnete Kraftthätigkeit auf dem Turnplatz, die einen herrlichen Anblick gewährten. — Die Fehler und die Vorzüge der einzelnen Abtheilungen traten bei dem gemeinschaftlichen Turnen ans Licht; denn wiewohl die Riegen aus Angehörigen aller Turngesellschaften nach Maassgabe der Stärke zusammengesetzt werden, so erkannte man bald bei den Einzelnen, auf welchem Turnboden sie gebildet worden waren. Im Allgemeinen konnte man bemerken, dass die Vorübungen und die Freiübungen häufig nicht gründlich eingearbeitet worden sind: ** ferner dass oft an den Gewerken nicht die eigenthümlichen Uebungen gemacht worden; es giebt Uebungen, welche am Reck, am Barren und am Schwingel getrieben werden können, allein jede von ihnen soll an dem Gewerk gemacht werden, welches den arbeitenden Leibestheil am meisten in Anspruch nimmt, mithin ihm auch den grössten Spielraum gibt, z. B. die Thätigkeiten des Drehens und Wendens am Schwingel; die Schwungübungen des Rumpfes am Reck; die der Kraft und des Wippens am Barren. Endlich tadeln wir es sehr, wenn die Uebungen durchgewürgt, wenn sie unter Zucken der Beine, Beissen auf die Lippen, Verzerren der Gesichtszüge, Zittern des ganzen Leibes gemacht werden. Der Turner soll allerdings den innern Antrieb haben, diese oder jene Uebung will ich nun heute machen und ich will sie herausbringen: aber er soll auch mit gediegener Kraft sich bemeistern, und zu neuen Uebungen nicht gehen, bis er die bereits erlernten fehler-

* Etwa 240, nämlich 180 Gäste und etwa 60 Züricher.

** Während doch gerade diese Reihen von Uebungen es sind, welche die Kraft und die Schönheit des Leibes entwickeln.

frei ausüben kann. Es soll schön geturnt werden: dieser und jener turnt schön, sagen auch Kenner, alte Turner; wer turnt aber schön? derjenige, welcher dahin gelangt ist, die Uebungen leicht und sicher zu machen, welchem sie eine Vergnügen gewährende Arbeit geworden sind, und welcher dabei in sich einen Rhythmus verspürt, so dass er die einzelnen Bewegungen theils scharf zeichnet, theils in einem gewissen Tact ausführt.

Aller diesen Ausstellungen ungeachtet durfte man mit der Leibesausbildung der verschiedenen Turngemeinden, wie sie sich thatsächlich zeigte, zufrieden sein, namentlich, wenn man bedachte, wie wenig vor zwei Decennien in der Schweiz noch geturnt ward; im Ganzen trat mehr Kraft als Gewandtheit hervor, wiewohl wir bei dem Schwingen, * welches Berner übten, sahen, dass wenigere Kraft mit Gewandtheit die grössere Kraft ohne Gewandtheit unfehlbar besiegt. Sehr erwünscht wäre, wenn durch die Bernsche Turngemeinde das Schwingen verbreitet würde, da dasselbe vier Eigenschaften zumal entwickelt, die Kraft, die Gewandtheit, die Ausdauer und die Geistesgegenwart.

Den zweiten Tag findet das Wetturnen Statt, welches die Menge der Zuschauer sehr ergötzt, denn da treten nur die Ergebnisse der Arbeit hervor, nicht das Lernen und Ueben selbst. Nach den eingelegten Verzeichnissen hätten etwa 60 als Wettturner auftreten wollen, es erschienen aber nur 40, weil Viele von den Anstrengungen der Reise und des Turnens bei der übergrossen Hitze ermattet waren und den Kampf nicht wagten. Als Gewerke ersahen sich die Kampfrichter ** Barren, Recke, Schwingel, Springel und Klettergerüste: am Barren und Recke ward Jeder einzeln aufgerufen und konnte die Uebungen machen, welche er wollte, wenigstens zwei nach einander, wo möglich eine Gruppe verwandter Arbeiten kunstgerecht in Zusammenhang gebracht. Eine Gruppe von Uebungen am Reck jedoch ward von einem der Kampfrichter vorgeturnt und von allen gefordert. Am Barren fand eine Kraftentfaltung Statt, die prachtvoll war; am Reck hingegen wurden keine besondere Fortschritte gegen frühere Leistungen wahrgenommen; am Schwingel machte man zuerst frei Uebungen, hernach bei sehr hochgestelltem Gewerk die Längensprünge. Am Springel Freisprung, dann Höhensprung mit der Stange auf 8 Fuss Schweizermaass, endlich noch Klettern, nachdem bereits die Glocke Ein Uhr geschlagen hatte, so dass die Arbeit mit kurzem Unterbruche 5 Stunden gedauert hatte; auf dem baumlosen Platze und bei der diessjährigen Hitze war es keine geringe Leistung jetzt noch den dicken Mast zu ersteigen, oder an den Stangen mit blosser Handhülfe zu klettern, oder am Seil einarmig sich hinaufzuarbeiten; da bewährte sich der unerschöpfte Born der Jugendkraft, die schöne Frucht von Jahrelanger unausgesetzter Anstrengung, die Gediegenheit des durch Turnen an der Sonnenhitze und im Winterfrost gestählten Leibes.

Die Kampfrichter, welche mittlerweile bei jeder Uebung ihre Aufzeichnungen gemacht hatten, zogen sich nun zur Berathung zurück, um zu entscheiden, welchen die Kränze mit den Preisen und welchen Preise zugetheilt und welche mit Ehren genannt werden sollen. Der Kränze (Lorbeerkranz mit den weiss und rothen Banden) sind zehn, der Preise ohne Kranz vier, und der Sprachgebrauch der Turngemeinden bezeichnet als Preiserlangend nur die zehn Ersten, oder die, welchen der Kranz auf das Haupt gesetzt wird.

Ueber die Grundsätze, welche festgehalten werden sollen, vereinten sich die Kampfrichter bald, dass erstes Augenmerk nämlich die Gesammtbildung des Leibes oder allseitige Einturnung sei, mithin erfreuten

---

* Die Entlebucher, Emmenthaler, die im Hasli, die Simmenthaler nennen ihre (kunstfertigen) nationellen Ringübungen schwingen, einen Schwung machen; sie haben auch für die verschiedenen Gattungen und Arten der Schwünge feste Namen, Begriff von nicht erlaubten Schwüngen.

** Die drei ehevorigen Präsidenten des Zürcherschen Turnvereins, Dr. Alexander Schweizer, Dr. H. H. Vögeli, Architekt A. Wegmann und Med. Dr. Egglin von Basel.

sich einseitige Glanzleistungen wenigen Beifalls, sodann neben der Schönheit in der Arbeit die Frische und Freudigkeit dabei auch etwas gelten solle; so ward der Erste der Sieger besonders desswegen einmüthig als der erste erkürt, weil er neben unerschöpflicher Kraft und Fülle der Gewandtheit unbedingte Hingabe und Fröhlichkeit des Gefahr verachtenden Turnsinns erwies.

Da wir hier nur dasjenige am Feste berühren, was auf Entwicklung des Turnwesens sich bezieht, so verweisen wir auf die Schweizer Zeitungen, welche die Feierlichkeiten und das Aeussere schildern; nur noch beifügend, dass wie diese Zusammenkunft der Schweizerturner die zahlreichste war, also dieselbe hier auch einen ausserordentlich günstigen Eindruck auf die nicht turnende Jugend machte, und dass in der öffentlichen Meinung der Schweiz das Turnen vielfach an diesen beiden Tagen gewonnen hat.

Dr. *Voegeli.*

(**4. Volksschulwesen.**) In den 11 Bezirken und 159 Schulkreisen befinden sich, mit Ausnahme der Städte Zürich und Winterthur, 382 Schulgenossenschaften mit 452 Lehrstellen. Im Schuljahre $18^{41}/_{42}$ besuchten die Schule 27,892 Alltagsschüler, 10,562 Repetirschüler, 9620 Singschüler; im Ganzen 48,074. Absenzen kamen durchschnittlich etwas über 15 auf den einzelnen Schüler. Als gute Schulen zeigen sich 281, mittelmässige 135 und schlechte 36. — Unbefriedigende Schullocale sind noch 27, befriedigende 93 und wirklich gute 292. Die Lehrerwohnungen haben sich auf 220 vermehrt. Von 11 Schulgenossenschaften ist eine Summe von 89,114 Fr. an Schulbauten verwendet worden, woran der Staat 11,920 Fr. beigetragen hat. Der ganze Staatsbeitrag an das Primarschulwesen beläuft sich auf 55,051 Fr. 18 Rp. Secundarschulen gibt es 47 für 50 Kreise mit 52 Lehrern. Darunter werden 38 als gut, 1 als sehr gut, 1 als ziemlich gut und 6 als mittelmässig bezeichnet.

(Nachrichten aus den andern Cantonen im nächsten Februarheft.)

B. Europa.

β. Romanische Länder.

I. Frankreich.

(**1. Behörden.**) Da die „Ecoles primaires supérieures" in den meisten Städten nicht wohl zu Stande kommen wollen, so ist man auf den Ausweg gefallen, sie mit den „Colléges communaux" (lateinische Stadtschulen) zu verbinden, was bis jetzt in etwa 36 Städten geschehen ist. Leider ist diese Verbindung von der Art, dass man sie nicht rühmen kann. Diese écoles annexées erhalten nämlich einen eigenen instituteur primaire du degré supérieur und daneben sollen die Lehrer des Collége einige Stunden geben. Dabei kommt nichts heraus.

Normalschule in Paris. Aus folgender Ministerialverfügung sind die Bedingungen zu ersehen, unter welchen junge Leute in dieses Professoren-Institut aufgenommen werden. (Es ist das Programm für 1842.)

L'Ecole normale est destinée à former des professeurs pour les diverses parties de l'enseignement universitaire.

Dans les deux premières années, les élèves doivent avoir obtenu le grade de licencié soit ès-lettres, soit ès-sciences; ils se présentent aux concours d'agrégation à la fin de la troisième année.

Les places d'élèves à l'Ecole normale sont données au concours. Tous les candidats admis jouissent d'une bourse entière ou d'une demi-bourse. Les bourses entières reviennent de droit à ceux qui sont placés les premiers sur la liste d'admission; les autres payent une pension annuelle de 485 francs. Cette pension est payable par trimestre et d'avance. Les élèves dont les père, mère ou tuteur ne résident point à proximité de Paris, doivent avoir un correspondant désigné par eux ou par le directeur de l'Ecole, et qui sera chargé d'effectuer le payement de la pension. Le nombre des places mises au concours est réglé chaque année par le ministre, selon les besoins de l'enseignement.

Les inscriptions pour le concours ont lieu du 15 juin au 15 juillet. Un registre est ouvert, à cet effet, au chef-lieu de toutes les Académies du royaume.

Les pièces à produire par le candidat pour l'inscription, sont: 1. l'acte de naissance constatant qu'au 1. janvier de l'année dans laquelle il se présente, il était âgé de 17 ans au moins ou de 23 ans au plus; 2. un certificat de vaccine; 3. si l'élève est majeur, l'engagement de se vouer pour dix ans à l'instruction publique; en cas de minorité, une déclaration du père ou tuteur, dûment légalisée, et l'autorisation de contracter cet engagement; 4. un certificat de moralité délivré par le chef de l'établissement auquel il peut avoir appartenu; 5. un certificat d'études, constatant qu'il a fait ou qu'il a terminé son cours d'études classiques, y compris la philosophie, et, s'il se destine à l'enseignement des sciences, son cours de mathématiques spéciales et son cours de physique

Avant le 1 août, la décision prise en Conseil royal sur les candidats inscrits est notifiée aux recteurs, qui en donnent immédiatement avis aux jeunes gens qu'elle concerne.

Le concours d'admission à l'Ecole normale se compose de deux séries d'épreuves; les unes portent sur la totalité des candidats autorisés à concourir, et déterminent au préalable l'admissibilité ou la non-admissibilité de chacun d'eux; les autres ont lieu entre les candidats jugés admissibles, pour décider de leur admission définitive.

Les épreuves d'admissibilité sont subies dans les Académies où les inscriptions ont eu lieu; elles commencent le 5. août, et doivent être terminées au plus tard le 10.

Ces épreuves consistent en compositions écrites qui sont faites chacune le même jour, durant le même espace de temps, sur le même sujet, dans toutes les Académies.

Il y a, de plus, des interrogations et des explications orales, dont procès-verbal est dressé par le recteur.

Les compositions écrites pour la section des lettres sont: une dissertation philosophique en français, un discours latin, un discours français, une version latine, un thème grec, une pièce de vers latins.

Les interrogations et explications porteront sur le texte des auteurs étudiés dans les classes, et sur les notions ordinaires de philosophie, de rhétorique et d'histoire.

Les compositions écrites pour la section des sciences sont, avec la dissertation de philosophie et la version latine imposées aux candidats des lettres: la solution d'une ou de plusieurs questions de mathématiques; la solution d'une ou de plusieurs questions de physique.

Les interrogations orales auront pour objet les matières de l'enseignement des cours de mathématiques et de physique de seconde année dans les colléges royaux, y compris certaines matières qui, bien que faisant partie de ces cours, n'ont point été jusqu'à présent rigoureusement exigées, à savoir: les éléments de géométrie descriptive relatifs à la ligne droite et au plan; les éléments de statique; les éléments de chimie.

Les candidats déclarés admissibles, en vertu de cette première série d'épreuves, sont convoqués par les recteurs à l'effet de se trouver présents à l'Ecole normale le 15. octobre, heure de midi. Ils y justifieront des pièces suivantes: 1. le diplôme de bachelier ès-lettres, ou le diplôme de bachelier ès-sciences, selon la section d'études à laquelle ils se destinent; 2. l'engagement légalisé de se vouer pour dix ans à l'enseignement public; 3. l'engagement légalisé des père, mère ou tuteur, de payer la demi-bourse, dans le cas où l'élève ne serait point admis à bourse entière, et de restituer à l'Etat le prix de la pension ou demi-pension dont il aura joui, dans tous les cas où l'élève serait, par son fait, dans l'impossibilité de remplir l'engagement de se vouer pour dix ans à l'enseignement public.

Si l'élève est majeur au moment de son admission, ou s'il atteint sa majorité durant son séjour à l'Ecole, il s'oblige solidairement avec ses parents à faire, auxdits cas, le remboursement du prix de la bourse dont

il aura joui. Si l'élève est majeur et jouit de ses biens, il contracte seul les engagements pécuniaires.

Tout engagement fait pour un concours n'est plus valable pour un autre, dans le cas où le candidat s'y présenterait de nouveau.

Les candidats qui n'auront point, au 15 octobre, produit lesdites pièces, ne pourront être admis à subir la seconde série d'épreuves, qui a pour résultat le rejet ou l'admission définitive.

Ces dernières épreuves consistent en examens oraux sur les diverses parties de l'enseignement littéraire ou scientifique ci-dessus déterminées pour les examens d'admissibilité.

En outre, les candidats admissibles pour la section des sciences exécuteront dans une salle commune, sous la surveillance d'un des membres de la commission d'examen, une épure sur l'une des questions de géométrie descriptive.

Les mêmes candidats copieront une tête au trait sous la surveillance du maître de dessin de l'Ecole normale. Cette épreuve n'est pas obligatoire; mais il en sera tenu compte pour la fixation du rang d'admission.

Les candidats qui, en vertu de cette dernière série d'épreuves, se trouveront portés sur la liste d'admission par ordre de mérite, seront présentés par le ministre à la nomination du roi, comme élèves de l'Ecole normale, et admis définitivement.

Gesunde Luft in Schulen. Der Minister des öffentlichen Unterrichts hat im vergangenen Sommer eine Broschüre über die Erhaltung einer reinen und gesunden Luft in den Primarschulen vertheilen lassen und den Behörden aufgetragen, den Inhalt derselben so viel als möglich zu verbreiten, damit die darin angegebenen Einrichtungen zu diesem Zwecke baldmöglichst ins Leben treten. Es ist daselbst von einem neuen Ofensysteme die Rede, mittelst dessen ein beständiger unfühlbarer Luftwechsel in den Schulstuben oder Schulsälen hervorgebracht wird, während zugleich bedeutende Ersparnisse an Brennmaterial gemacht werden. Der Verfasser der Broschüre, der Generalinspector Peclet, beruft sich in letzterer Beziehung auf Schulen, wo solche Oefen bereits eingeführt sind und die Probe bestanden haben, und da man der Aussage eines solchen Mannes Zutrauen schuldig ist, so glauben wir gut zu thun, das deutsche Publicum davon in Kenntniss zu setzen. Wären uns die in der Broschüre vorkommenden ungewöhnlichen Kunstausdrücke mehr geläufig, so würden wir hier eine umständliche Beschreibung dieses Systems liefern; wir begnügen uns aber mit einer kurzen und oberflächlichen um so eher, als wir erfahren haben, dass ihre Uebersetzung in einer rheinischen Buchhandlung nächstens erscheinen soll. Der Ofen aus sehr starkem Eisenblech (tôle), besser aus Gusseisen (fonte) und von runder Gestalt (wenigstens über seiner Basis) ist von einem Mantel aus Eisenblech umgeben, der mit drei Thüren versehen ist, die eine für den Aschenbehälter des Ofens, die andere für den Herd und die dritte, um Stubenluft zwischen den Mantel und den Ofen treten zu lassen, die erwärmt oben aus Oeffnungen, welche an dem Mantel angebracht sind, in das Zimmer zurücktritt. Diese dritte Thür sowie die andern müssen bei Ankunft der Schüler geschlossen und ein durch die Mauer laufender Canal geöffnet werden, der äussere Luft zwischen den Mantel und den Ofen führt, welche erwärmt auf angegebene Weise ins Zimmer strömt, während der Rauch durch eine vom Ofen sich erhebende, in einer gewissen Höhe umbiegende und durch das Zimmer laufende Blechröhre in das Kamin übergeht und durch dasselbe entflieht. Unten am Camine befinden sich Oeffnungen, durch welche die verbrauchte Stubenluft vermöge des Druckes der aus dem Ofenmantel strömenden erwärmten Luft dringt und fortgeht, so dass also ein beständiger Luftwechsel stattfindet, und nicht nur das Brennmaterial, sondern auch der warme Rauch völlig benuzt werden. Wie gross der Ofen, die Thüren, wie weit die Röhren, das Camin etc. sein müssen, alle diese näheren Angaben können aus der Uebersetzung ersehen werden. Was das Brennmaterial betrifft, so zieht der Verfasser die Steinkohle allem andern vor, zumal da sie am wohlfeilsten

ist; aber das hängt von der Localität ab, und es kann eben so gut Torf, Gerberlohe, Holz, Coke verbrannt werden, und derselbe gibt das jährliche Ersparniss an Brennmaterial auf ungefähr 100 Fr. an, während der ganze Apparat, alle möglichen Kosten mitgerechnet, sich auf nicht mehr als 117 Thlr. beläuft. Schliesslich zeigt der Verfasser noch, wie die schon bestehenden Apparate benutzt und die angegebenen Kosten vermindert werden können.

Die *université de France* und die Klerisei. Wir haben schon mehrere Artikel über diesen Gegenstand gebracht. Zur Abwechselung einmal ein Artikel aus der A. A. Z. von ihrem bekannten ♀-Correspondenten (Baron Eckstein). — „Zwischen dem Klerus und der Universität hat sich ein langwieriger Krieg entsponnen. Will man ihn gehörig würdigen, thut es noth das Wesen, welches man die französische Universität nennt und dann die Constitution des Klerus wie sie seit dem Kaiserthum besteht, ins Auge zu fassen. In der Schöpfung der Universität wie in der heutigen Constitution des Klerus ist dieselbe Hand im Spiel, welche, unter dem Vorwande die französische Revolution prakticabel zu machen, im Jahre 1802 einen vollkommenen Despotismus organisirte, über welchen man die Charte von 1814 und von 1830 geschraubt hat, Gott weiss wie, was eben der Grund so ungeheurer Anomalien ist. Die ersten Ausbrüche der französischen Revolution waren Vesuvausbrüche eines lange verhaltenen Kraters; hinter diesen gewaltsamen Ausbrüchen kam aber bald eine wahre Schule des Despotismus zum Vorschein, welche damit begann, alle alten mehr oder minder verfallenen Freiheiten und Individualitäten, alle Städte- und Gemeindeverfassungen zu vernichten, und sie durch eine allgemeine Form zu ersetzen, ein universelles Municipalsystem ohne Verstand, wodurch Anarchie erwuchs, welche die nothwendige Concentration aller Gewalt in der Hand eines Demagogen, Robespierre, und eines endlichen Despoten, Napoleons, zur Folge hatte. Dieser, consequent, liess sich durch Worte nicht aufhalten. Despot und Demagog sind innige Verwandte; der Despotismus besteht nur darin, dass sich die Demagogie von der Masse abzieht und in einem grossen Demagogen concentrirt. In dieser Hinsicht gab es keinen ärgern Demagogen als den Kaiser. Ueberall war seine Sprache so insultirend als verwegen. Ich will, sprach er, und so wollte er einen Clerus, um den kaiserlichen Despotismus zu predigen, und eine Universität, um den kaiserlichen Despotismus von Kindesbeinen an unter die Leute zu bringen. Von wahrer Religion wie von wahrer Wissenschaft war keine Rede; die Freiheit der Kirche wurde mit der Freiheit der Schule zugleich unterdrückt. Was wusste dieser Mann von Menschenwürde, er der in der Schule den Tacitus zu verstümmeln gebot, und in der Kirche die Seminaristen zu Soldaten machte, weil ihre Häupter nicht überall ihn als Pabst anerkennen wollten! Die Schöpfungen von 1814 und 1830 haben das ganze napoleonische Wesen beibehalten, aber der napoleonische Geist ist verflogen. Die beiden Charten stehen in geschworenem Widerspruch mit den Formen der Regierung, und dagegen ist kein Mittel; die Administration mag in der Theorie absolutistisch sein, in der That ist sie die Creatur nicht der Deputirtenkammer als Kammer, sondern der Deputirten als Individuen, der ministeriellen wie derer von der Opposition. Daher die Creditlosigkeit der Präfecten und Unterpräfecten; sie sind allmächtig und null; sie gebieten, aber Wähler und Gewählte haben sie zu ihren Diensten. Universität und Klerus, wie das Kaiserthum sie constituirt hat, empfinden mehr oder minder dieselben Folgen wie der Rest der Verwaltung. Die Universität ist nichts als eine weitläufige Administration, rein und unnütz für eine echte Organisation der Schulen als solcher, von denen überhaupt gar keine Rede ist; es handelt sich darum nur zu wissen, in welcher Localität dieser oder jener Lehrer angestellt, dieser oder jener Lehrer protegirt werden soll oder nicht, und darüber haben als echte Herren der That nach die Deputirten mehr oder minder zu bestimmen. Doch ist natürlich, was den Klerus und die Universität betrifft, der Einfluss der Wahlcollegien und der Deputirten etwas geringer anzuschlagen als in Hinsicht des Systems der Präfecturen. Wissenschaft und Religion lassen sich nicht so ganz und durchaus in die

politische Verurtheilung, durch eine Kugel in einem Aufruhr aus seiner Laufbahn geworfen wird. Ein junger Mann verschwindet in Paris, niemand kennt ihn, niemand spricht von ihm als einmal das Tagblatt, und alles ist aus. Aber wie viele Thränen, wie viele lange Schmerzen in der bedauernswerthen Familie dort weit im Innern von Frankreich!

Doch selbst wenn ein junger Mensch zwischen so vielen Klippen hindurch endlich seine Studien gut oder schlecht vollendet, so hat er dann noch weder Anstellung noch Auskommen. Die erschöpfte Familie muss den 26 bis 30jährigen Aspiranten, der unfähig ist, sich zu ernähren, unterstützen, ihm Vorschüsse machen. Die Söhne verzehren den väterlichen Wohlstand ohne den eigenen zu gründen."

γ. Slaven, Ungarn und Neu-Griechen.

I. Russland und Polen.

(**1. Behörden.**) Petersburg. Der Minister des öffentl. Unterrichts ist ermächtigt worden: 1. alle Lehr- und Unterrichts-Anstalten der Hebräer im Reiche, welchen Namen sie auch führen mögen, selbst diejenigen nicht ausgenommen, in welchen sie sich mit der gelehrten Auslegung des mosaischen Gesetzes, ihrer heiligen Bücher, wie mit dem Unterricht ihrer Jugend beschäftigen, als der Gerichtsbarkeit dieses Ministeriums unterworfen, nach der über das Lehrwesen im Reich bestehenden allgemeinen Grundlage zu reorganisiren. 2. Zur Ausführung dieser Maassregel ist in St. Petersburg eine Commission, bestehend aus vier Rabbinern, zu begründen. Sie sind den vier General-Gouvernements, deren wesentliche Bevölkerung aus Juden besteht, nach Gutachten des Ministers und dem der örtlichen General-Gouverneure zu entnehmen. Der Commission liegt der höchste Auftrag ob, die in dem russischen Kaiserstaat lebenden Juden geistig zu reorganisiren. Hat sie diese wichtige Aufgabe gelöst, so wird sie wieder entlassen, die bei ihr betheiligt gewesenen Glieder aber werden für ihre gehabten Bemühungen zweckmässige Belohnungen erhalten.

Warschau, October. Nach der Berichterstattung des Ministers der Volksaufklärung über die Verwaltung seines Departements im Jahre 1841 gehören zu den neu vorbereiteten Verordnungen zur Ergänzung des Volks-Unterrichts-Systems im Königreich Polen: 1. Ein Censurgesetz; 2. eine neue Organisation des Rathes für den öffentlichen Unterricht; 3. ein Gesetz über die Zusatzcurse und die Prüfungscommission; 4. endlich eine neue Einrichtung des Elementarlehrer-Instituts in Lowicz. Alle diese Entwürfe sind bereits im Ministerium entworfen und grösstentheils auch schon durchgesehen. — Als allgemeine Regel ist angenommen, dass die Zöglinge des Königreichs nach Beendigung des Lehrcurses an den russischen Universitäten bei Besetzung der Lehrerstellen an den Gymnasien des Warschauer Lehrbezirks, im Fall aber hier keine Vacanzen vorhanden sind, an den Bezirksschulen, mit Versetzung derselben bei der ersten sich darbietenden Möglichkeit an die Gymnasien vor anderen Candidaten den Vorzug haben sollen. Von den Lehrbüchern, welche im Kaiserreiche im Gebrauch sind, wurden schon vor einiger Zeit einige auch an den Gymnasien und Schulen des Königreichs eingeführt, und es sind die nöthigen Schritte gethan, um allmählich die übrigen ebenfalls umzutauschen. Auf die im Jahre 1840 erlassene Preisausschreibung ist auch nicht ein einziges Handbuch zum Vortrag der Geschichte Polens in dem bestimmten Jahrestermin eingegangen; die Concurrenz ist daher noch auf ein halbes Jahr verlängert worden. Ueber die Fortschritte in der Erlernung der russischen Sprache im Warschauer Lehrbezirk hat der Minister im Allgemeinen befriedigende Zeugnisse von der Behörde dieses Bezirks erhalten.

Der russische Minister der Volksaufklärung hat „Behufs der Ausarbeitung einer polnischen Geschichte für die Schulen des Königreichs Polen" einen Preis von 10,000 polnischen Guiden ausgesetzt. — Das mag eine curiose „Geschichte" werden.

III. Neu-Griechen.

Athen. Der Beobachter schreibt: Zu der Wiedereröffnung der

Vorlesungen an der Universität zu Athen strömten von allen Seiten lernbegierige Jünglinge herbei: die einen von Triest, allbereits beseelt von dem Geschmacke an ernsten Studien und von der reinen Moral, die sie unter den heilsamen Einflüssen einer deutschen Erziehung eingesogen haben; Andere kamen von Trapezunt, noch angethan mit dem Nizamgewande und ohne alle Idee, was man unter einem Lehrcursus versteht: Andere aus der Wallachei, aus Aegypten, von Smyrna, von den jonischen Inseln, kurz von allen Seiten, wo es Griechen gibt.

Athen. Auch in Griechenland zeigt sich der Klerus intolerant. Es besteht ein von einem Engländer gegründetes Erziehungsinstitut hier, das bei der Geistlichkeit Anstoss fand. Die heilige Synode hat nun die Niedersetzung einer Commission bewirkt, welche das Hill'sche Institut untersuchen soll. Die Commission hat folgende 9 Punkte in vorzügliche Erwägung zu ziehen und darüber gutachtlichen Bericht zu erstatten: 1. Ob und wie oft des Tages die Mädchen ihr Gebet verrichten? 2. Ob sie bei Verrichtung desselben nach Morgen oder nach Abend sich wenden? 3. Welches Glaubensbekenntniss bei ihnen im Gebrauch ist, ob das der griechisch-katholischen oder der protestantisch-evangelischen Kirche? 4. Welcher Unterricht im Betreff der heil. Mutter Gottes ihnen ertheilt wird? 5. Ob im Erziehungs-Institute Heiligenbilder vorhanden sind? 6. Ob, wo und wie die Mädchen zum Kirchenbesuch angehalten werden? 7. Ob sie knieend ihr Kirchengebet verrichten? 8. Was für Schulbücher im Gebrauche sind? 9. Ob diese Schulbücher den Dogmen und Gebräuchen der griechisch-katholischen Kirche widersprechende Grundsätze enthalten?

Athen, Zeichnenschule. Die Regierung hatte seit mehreren Jahren hier eine polytechnische Schule gegründet und sie der obern Leitung des verdienstvollen Ingenieurhauptmanns v. Zentner unterstellt, in welcher Anstalt von allem Anfang an auch Zeichnungsunterricht ertheilt wurde. Einige Eleven machten sich durch ausgezeichnete Talente bemerkbar, welche jedoch durch eine Stunde wöchentlichen Unterrichts nicht hinlänglich entwickelt werden konnten. Beseelt von jener lebhaften Vorliebe für die Kunst, welche die Herzogin von Plaisance schon früher veranlasst hatte, ihren Aufenthalt auf griechischem Boden zu wählen, beschloss diese edle Dame, durch Errichtung einer Zeichnungsschule aus eignen Mitteln zur Wiedergeburt der Malerei in dem neuen Athen beizutragen. Auf ihr Verlangen empfahl ihr Hr. Ingres von Rom aus einen seiner Schüler, Hrn. Bonirote aus Lyon, welcher unter Hrn. Bonnefond den Preis in der Malerei erhalten hatte. Da die Herzogin v. Plaisance noch überdiess eine Sammlung ausgezeichneter Vorlegeblätter und hinlängliche Zeichnungsmaterialien und Requisiten hatte kommen lassen, so war die Schule bald im Gange. Seit zwei Jahren ist sie von einer grossen Anzahl Schüler regelmässig besucht worden, welche an allen Unterrichtstagen im Zeichnen unterwiesen werden. Die Schule naht sich dem Ende ihres zweiten Schuljahres und ist zur Zeit in drei Classen, in die Elementar-, in die Modell- und in die Akademieclasse eingetheilt. In der Modellclasse sind Eleven bemerkbar, welche, obgleich sie noch nicht ganz zweijährigen Unterricht genossen haben, durch ihre Leistungen mit den Schülern der ersten Schulen Europas bei Preisvertheilungen concurriren können. In der Akademieclasse stehen die Fortschritte in gleichem Verhältniss, obgleich auch hier die Schüler kaum eines zweijährigen Unterrichts theilhaftig wurden. Die Herzogin v. Plaisance konnte ihre hochherzigen Bemühungen von keinem glücklichern Erfolge gekrönt sehen und wird in den von den Eleven gemachten Fortschritten, welche in der That nur Verwunderung erregen können, ihren schönsten Lohn finden. In zwei Jahren wird diese Schule auch Maler aufweisen können. Die Regierung hat durch Einräumung eines passenden Locals und durch Bewilligung von Stipendien an mehrere höchst hülfsbedürftige Eleven dieses gemeinnützige Unternehmen wesentlich gefördert. Es steht zu erwarten, dass die hellenische Jugend unter so weisen und klugen Anleitungen ihren Geist den ihm zu verleihenden wissenschaftlichen Formen anpassen und ihr Vaterland auf dem von der Vorsehung bezeichneten

Weg einem künftigen Glück entgegenführen wird. Was den Charakter der von der Herzogin v. Plaisance gegründeten Zeichnungsschule betrifft, so ist er ganz derjenige der Schule des Hrn. Ingres in Rom. Die bisher gebildeten Eleven entwickeln ein empfängliches und höherer Ausbildung fähiges Gefühl für Formen, wodurch das Bestreben nach Nachahmung zweckmässig beschränkt wird; die Art der Ausführung ihrer Arbeiten ist kräftig zu nennen, und weiteres Studium wird diese vielversprechenden Anlagen ausbilden.

III. Uebersichten.

II. Uebersicht der Flugschriften.

1. Ueber die Antigone des Sophokles und ihre Darstellung auf dem königl. Schlosstheater im neuen Palais bei Sanssouci. Drei Abhandlungen von *A. Böckh*, *E. H. Tölken*, *Fr. Förster*. Berlin 1842. Verlag von E. H. Schröder.
2. Ueber des Sophokles Antigone von *Konrad Schwenk*. Frankfurt a/M. 1842. (Programm des Frankfurter Gymnas.)

Gewiss hat mancher Schulmann mit neugierigem Interesse im Spätherbst vorigen Jahres in den Zeitungen die Nachricht von der Aufführung der Antigone im Theater von Sanssouci gelesen, und hätte gerne etwas Mehreres über diesen Versuch zu erfahren gewünscht, die antike Tragödie so viel mit modernen Kunstwerken geschehen kann, neuerdings lebendig vor die Augen zu führen. Angenehm also wird es ihm sein, dass sein Wunsch durch diese Broschüre erfüllt wird. Er kann daraus ersehen, wie diese Tragödie, die ihn im einsamen Studirzimmer, oder in seiner Schule zusammt seinen Schülern ergriff und begeisterte, eine Wirkung that da, wo sie vermittelst der liberalen Unterstützung eines Königs, unter Leitung von kunsterfahrnen Männern, aufgeführt von geschickten Künstlern auf würdige und sinnvolle Weise dargestellt wurde. Einstimmig sind alle drei auf verschiedenen Standpunkten stehende Berichterstatter über die Grossartigkeit, über das Ergreifende und Hinreissende, bis auf den letzten Moment Spannende des Eindruckes, der sich aus dem Genusse unmittelbarer Anschauung beim Zusammenwirken aller hier hineinspielenden künstlerischen Mittel ergab. Schon die einfache Betrachtung, sagt Hr. Förster, dass nun bereits vor mehr als 2000 Jahren eine solche Dichtung geschrieben wurde, und dass es schon zu jener Zeit ein Volk gab, aus dessen Geiste ein solches Kunstwerk hervorging und von dem es — und zwar nicht (wie in Sanssouci) in einem ausgewählten Kreise — sondern in grosser Festversammlung bewundert und verstanden wurde, das muss jene Anmassung, als seien wir heut zu Tage allein die Erwählten und Erweckten, in bescheidene Grenzen zurückweisen."

Jeder der drei Berichterstatter hat seinen besondern Standpunkt gewählt, und zwar nimmt Förster den philosophischen Standpunkt, Tölken hat das Architektonische und Böckh das Scenische und Musikalische betrachtet, und so wie die Gaben alle drei werthvoll sind, so sind doch besonders die zwei Artikel von Tölken nach unserm Ermessen die wichtigsten, da sie über das Architektonische ein vortreffliches Licht verbreiten, und mit Wegräumung gewisser allgemein verbreiteter Vorurtheile, die Manchem die Anschaulichkeit erschwerten, ganz neue und sehr natürliche Belehrung geben. Hr. *Förster*, nachdem er in einer Vorrede über die Veranlassung der Aufführung am 28. October, die dann am 6. Nov. wiederholt wurde, über die äussern Bedingnisse, über den Kreis der Zuschauer, über Tieks Verdienst bei der Anordnung, über Mendelssohn Bartholdy's geistvolle Composition, über die Leistungen der Schauspieler und Künstler gesprochen, liefert in seiner Abhandlung eine gelungene Exposition und Beurtheilung des Stückes. Wir wollen davon einige Punkte darum herausheben, weil wir eine gute Abhandlung des Hrn. *Conrad Schwenk* über den gleichen Gegenstand vor uns haben, welche im Osterprogramme des Frankfurter Gymnasiums 1842 enthalten ist, welches Referent, so wie die

Programme früherer Jahre, der Güte des Hrn. Director *Vömel* in Frankfurt verdankt. Richtig bemerkt Förster, dass, wenn auch im Conflicte des göttlichen und des weltlichen Gebotes, der zwischen der Antigone und dem Kreon entsteht, sich unser Mitgefühl mit vorwaltender Neigung der Antigone zuwende, wir die Antigone dennoch, und zwar mit Berufung auf ihr eigenes Bekenntniss, auch für schuldig erkennen müssen. Ihre Schuld aber bestehe darin, dass ihr die Gebote der Liebe für ihren Bruder so hoch stehen, dass sie diese allein für göttlichen Ursprungs, dagegen Gesetze und Ordnung des Staates für Menschenwerk erkläre, dem sie keine Geltung zugestehe. Wäre sie die unschuldig Leidende, so wäre sie kein tragischer Charakter. Das ist ganz richtig. Wenn er aber sagt, unsre Zuneigung wende sich der Antigone zu nicht ohne das innere Zugeständniss: sie befinde sich vollständig in ihrem Rechte, so dass bei ihr von einer einseitigen Tugend nicht die Rede sein könne, so widerspricht diess dem Vorigen, oder ist wenigstens nicht scharf genug gefasst, um Missverständnisse zu verhüten. Wir werden allerdings auf die Seite der Antigone hingezogen, und abgesehen davon, dass der schwächere, aber so edel gesinnte Theil unser Mitleid ergreift, so fühlen wir, sie hat eine höhere Berechtigung als Kreon. Indem sie sich aber, da er seine Berechtigung mit Hitze und Einseitigkeit verfolgt, mit Schroffheit entgegenstellt, so wird auch sie einseitig, und wir fühlen, dass, wenn sie schon im höhern, doch nicht im vollständigen Rechte ist. Umsichtiger verfährt in diesem Punkte Schwenk, indem er die Aeusserung des Dichters Oehlenschläger in seiner Selbstbiographie mit vollen Gründen widerlegt: „Auch ist ja die Antigone des Sophokles vollkommen unschuldig und weicht keiner Christin an edler Gesinnung.“ Mit Recht sagt Schwenk: Ihre Gesinnung ist zwar edel und tugendhaft, aber christlich ist sie nicht, weil Antigone dem Kreon mit Stolz gegenüber steht und seine kränkende Rede mit gleich kränkender Rede vergilt. Ein anderes Moment, worauf Schwenk aufmerksam macht, liegt darin, dass Kreons, des rechtmässigen Herrschers, Gebot kein willkürliches war, weil heilige Sitte dem entarteten Sohne, welcher mit frevlerischer Hand sein Vaterland zu verwüsten kam, die Wohlthat des Grabes nicht zusprach. Ein drittes Moment, das Schwenk mit der Bemerkung, dass „in Antigones Adern das stolze Blut des jähhandelnden, unnachgiebigen Labdakidengeschlechtes fliesst,“ wenigstens angedeutet hat, ist zwar dem freien Willen der Antigone nicht zuzurechnen, ist aber echt tragisch und antik, indem es uns ein geheimnissvolles schon vor dem Anfange liegendes Motiv, den Fluch des Labdakidenhauses im tiefen Causalnexus erkennen lässt.

Richtig urtheilt dagegen Förster, dass er den Vers 572 nicht mit Böckh und Tiek, die sich auf ein Scholion berufen, der Antigone zugetheilt wissen will, sondern nach gewöhnlicher Annahme die Ismene sprechen lässt: O theurer Hämon, wie entehrt dein Vater dich! Der Vers dünkt Förstern nicht angemessen dem Charakter der Antigone, „die so sehr von der frommen Liebe zu dem Bruder erfüllt ist, dass sie Hämon nie erwähnt.“ Allerdings, denn ihr ganzes Denken und Lieben geht jetzt einseitig in die Pflichterfüllung für den Bruder auf, weswegen dann auch die kränkende Kälte gegen die Ismene in der ersten Scene schon. Die Hoheit und Macht, mit welcher die religiöse Pflicht und Liebe zum Bruder in ihr, einem eben so edel als selten gearteten Wesen, wirkt, spricht sich auch darin aus, dass sie, als sie zum Tode abgeführt wird, so fern sie auch ist von falschem Heroismus, und so schön sie auch die Güter des Lebens, das sie verlassen muss, würdigt und achtet, dennoch des Hämon mit keinem Wort gedenkt. Hr. Schwenk sagt hierüber: „Sie sowohl als Hämon ergiessen sich nicht in Liebesklagen, wie es in einer modernen Tragödie würde geschehen sein; dass aber dem Gang dieser Tragödie damit geschadet sei, lässt sich nicht in Wahrheit behaupten. Das Furchtbare ihres Geschickes kann nicht durch Liebesklagen gesteigert werden, da sie von dem Leben, mit Allem, was es dem Menschen Erfreuliches hat, scheiden muss.“ Wie wollte der Dichter, fragen wir, die einmal so gestaltete

Antigone der Liebe zum Hämon erwähnen lassen? Würde diese Liebe stark und beinahe gleichgewichtig, wie die Liebe zum Bruder erschienen sein, so hätte dieser innere Zwiespalt die Stärke und Ueberzeugung der Idee geschwächt, für welche sie sich opfert. Unschön aber wäre es gewesen, über diese Liebe die Antigone zwar verhandeln, aber doch nur als über Secundäres verhandeln zu lassen. Das enthaltsame Schweigen ist weise und wohlerwogen am Dichter, und an der Antigone erhaben. Wenn sich dagegen der leidenschaftlich liebende Hämon den Tod an ihrer Leiche gibt, so ist dieser Tod einerseits Strafe für seinen Vater Kreon, aber zugleich ein neues Zeugniss für die Hoheit der Antigone.

Wir fügen diesem noch zwei Bemerkungen des Hrn. Schwenk bei, die eine fein und inhaltreich: „Beide, Antigone und Kreon, sind schuldig durch Unnachgiebigkeit und Stolz. Wie klein auch solche Schuld verglichen mit schwerer Verschuldung oder mit Verbrechen erscheinen mag, im Sittlichen ist jede Schuld unberechenbar, wodurch eben die höchste tragische Erschütterung hervorgebracht wird.“ Minder einverstanden sind wir dagegen mit seiner Ansicht über Shakespeare's Othello. Der Mohr, der offene biedere, einsichtige und verständige Krieger und Staatsmann tödtet seine geliebte Desdemona, während der Hauptbeweis gegen sie, das von ihr verlorene und in Cassio's Hand gelangte Taschentuch ist. Hätte Othello nur einmal ernstlich mit seinem Weibe oder auch mit Emilien gesprochen, so wäre die Sache an den Tag gekommen. Diess sei quälend, und die blinde Wuth erkläre sich übel aus dem heissen afrikanischen Blute des Mohren, der als klarer und besonnener Mann, wie er ja sei, in Staats- und Kriegsgeschäften auf solche Beweise hin wohl nicht so gehandelt hätte. Nur eine sophistische Kritik könne dergleichen als hohe Trefflichkeit darstellen. Quälend ist zwar die Katastrophe, das ist wahr; aber doch möchten wir erinnern, die Frucht des Argwohns ist Verkennen, und Eifersucht wird auch einen sonst klaren Mann mit Blindheit schlagen. Und wo er nichts mehr erkennt und sieht, als furchtbaren Verrath von Seiten der Theuersten, da wird wohl keiner der Leidenschaft und ihren Folgen die Grenzen bestimmen.

Wir wenden uns zu den zwei kurzen Abhandlungen von Tölken, die wir als die wichtigsten bezeichnet haben, weil sie uns über die Construction des griechischen Theaters, besonders der Bühne und der Orchestra eine ganz neue Ansicht gewähren. Er liefert darin einige Resultate aus seinen längern Studien und Untersuchungen, indem er das Ganze einer allgemeinen Schilderung des griechischen Theaters vorbehält. Doch schon das Mitgetheilte genügt, um die ziemlich allgemein verbreitete und angenommene Darstellung Genelli's, die uns, wenn wir uns ein Stück aufgeführt denken, so viel Unbegreifliches zurücklässt, zu widerlegen. Ungeachtet kein Plan beigegeben ist, wird doch Tölkens Darstellung sehr anschaulich und überzeugend. Nur leiden seine Abhandlungen keinen Auszug, da man sie fast ganz abschreiben müsste, um richtig zu zeigen, was er Neues lehrt. Es genügt aber bei der Wichtigkeit der Sache auf das Schriftchen aufmerksam gemacht zu haben, und einige seiner Resultate kurz anzumerken. Nach Genelli sind die beiden Eingänge von rechts und links auf die Orchestra, die δρόμοι oder πάροδοι, bis an 30 Fuss breit, wovon man die Zweckmässigkeit nicht einsehen kann. Nicht allein der Chor, sondern auch die Mehrzahl der Schauspieler soll durch dieselben eintreten, so dass nur die aus dem Palast im Hintergrund kommenden nicht durch die Orchestra einträten. Nach Tölken aber gehen die Sitzreihen bis ans Proscenium, in dessen Nähe aber die untersten Sitzreihen abgeschnitten sind, um da die Thüre anzubringen, durch welche man rechts und links auf der nicht breiten Parodos auf die Orchestra gelangte. Auf diesem Wege trat der Chor ein. Und diejenigen Schauspieler, die nicht aus dem Hintergrunde eintraten, kamen durch Thüren der beiderseits decorirten Seitenwände, wie bei uns durch die Coulissen. Die Seitenwände sind nämlich formirt durch die bekannten περίακτοι, d. h. durch die auf metallenen Zapfen,

wie man sie heut zu Tage noch gefunden hat, sich drehenden, aufrecht stehenden, dreiseitigen, und auf allen drei Seiten bemalten hohen Prismen, vermittelst welcher die Decoration verändert wird. Die παρασκήνια sind nicht nackte hohe Wände, sondern Räume zu beiden Seiten des Prosceniums, durch Decorationen verdeckt, wo die Schauspieler unter anderm Kleider und Masken wechseln. Die Schauspieler treten nicht auf die Orchestra. Der oft vorkommende Altar ist nicht die θυμέλη, sondern befindet sich auf der Bühne vor dem Palast, es wäre denn, dass vom Altar, an dem der Chor sich befindet, die Rede ist, wie in Aeschylus Schutzflehenden. Ueberhaupt sind die scenischen und thymelischen Künstler auch durch die Lokalität wesentlich verschieden. Für die Behauptung, dass auch die Schauspieler durch die δρόμοι oder πάροδοι eintreten, führt man den Umstand an, dass die Ankunft einer Person vom Chor gemeldet zu werden pflege, welches sich am schicklichsten durch das Eintreten der Schauspieler auf jenem Wege erklären lasse. Allein der auftretende Schauspieler braucht so wenig vom Chor als vom Publikum wirklich erblickt zu werden, wie er allmählig näher kommt. Vielmehr waltet der Nebenzweck, einerseits die Zuschauer nicht im Ungewissen zu lassen über die erwartete Person, andererseits dem Schauspieler ein Zeichen zu geben, er solle sich fertig halten aufzutreten. — Einzig über die von Vitruv erwähnten versurae procurrentes, welche die nach vorn sich wendenden Grenzen des Prosceniums, oder die Grenzlinie der Seiten-Decorationen bedeuten sollen, sind wir, vielleicht nur aus Abgang einer Zeichnung, nicht völlig im Klaren. Wir schliessen den Bericht über diese lehrreiche und klare Abhandlung mit dem schönen Ausspruche des Hrn. Tölken: „So viel ergibt sich schon jetzt: Das griechische Theater, erfunden und ausgebildet zur Zeit der höchsten Blüthe des hellenischen Geistes, war in allen Theilen: Poesie, Musik, Tanz und Architektur, das harmonischste, in sich vollendetste Kunstwerk, welches der schaffende Genius der alten Zeit ins Leben gerufen."

Zwar minder reich an neuen Resultaten, aber eben so angenehm als belehrend ist die dritte Abhandlung, von *Böckh:* über die Darstellung der Antigone. Böckh hatte schon vor Erscheinen des Tölkenschen Aufsatzes die Ansicht, dass alle Schauspieler, wiefern sie nicht aus dem Palaste kommen, Eingang und Ausgang nicht durch die Orchestra, sondern durch die Seitendecorationen des Vordergrundes nehmen. Dabei spricht er über mehrere Punkte, dass Aeussere betreffend und ergänzt unsre Vorstellungen hierüber. Man habe in neuern Zeiten die Vorstellung von der Prunklosigkeit der Tragödie der Griechen übertrieben, während sie die Pracht des Choragiums keineswegs verschmäht hätten. In der Beurtheilung der Darstellung und in der Kritik des Einzelnen verfährt er so, dass er mit seinen Vorstellungen von der Aufführung, wie sie etwa wirklich bei den Griechen mochte Statt gefunden haben, die beiden Aufführungen in Sanssouci vergleicht, und angibt, was etwa bei weitern Aufführungen, besonders auf grössern Theatern, mit Vortheil könnte abgeändert und verbessert werden. Auch nach seinem Urtheil war der Eindruck mächtig, und die Darstellung wesentlich gelungen; man wollte aber mit Recht, wie er bemerkt, keine sklavische und pedantische Nachahmung des Alterthümlichen bezwecken, sondern die Hervorbringung des Gesammteindrucks dieser Kunstwerke mit den Mitteln, welche uns zu Gebote stehen. — Ueber die Wirkung des Chors hegen manche mit dem antiken Drama minder Vertraute oft wunderliche Meinungen, so dass sie ihn als das fünfte Rad am Wagen ansehen. Diesem Vorurtheil widerspricht schon im ersten Aufsatze Förster, und Böckh sagt, die Eindrücke der Situationen würden zu heftig sein, wenn nicht der Chor Ruhepunkte gewährte, und Musik die Leidenschaft reinigte und die Dissonanzen des dargestellten Lebens in ihre Harmonie tauchte, ohne sie aufzuheben. Hierauf haben auch die alten Dichter den schon aus andern Gründen nothwendigen Chor berechnet, und wir können nicht einsehen, wesshalb dieser unserm Publikum nicht zusagen sollte, und warum sich das

ganz willkührliche Vorurtheil nicht sollte ablegen lassen, dass eine Tragödie nichts Opernartiges haben dürfe. Bemerkenswerth ist, wie die Künstlerin Crelinger die Rolle der Antigone auffasste. Ziemlich übereinstimmend mit Förster sagt Böckh: Antigone war grossartig und leidenschaftlich und doch nicht unweiblich aufgefasst, das Abstossende derselben gegen die Schwester mit feinem Maass gehalten. Der unsern Schauspielern sonst minder geläufige Trimeter erwies sich für die Würde des Vortrags nur förderlich, und die Stichomythien überzeugten von der Zweckmässigkeit dieser Form in den tragischen Redekämpfen. Für die Vorstellung war die Donner'sche Uebersetzung gewählt worden, mit wenigen nöthig befundenen Abänderungen. Die Mängel dieser Uebersetzung, Abschwächung, Verwischung manchen Ausdrucks und Missverständniss des Sinnes wirkten freilich an einigen Stellen nachtheilig, besonders dann im Melischen, wo durch unvollkommenen Ausdruck dem Componisten sein Werk erschwert, der Darsteller aber in der Auffassung seiner Rolle oft irre geleitet wird. Allein mit manchem Vorzug der Donner'schen Uebersetzung erkennt Böckh auch an, dass keine Uebersetzung die rhythmische Malerei im Sophokleischen Chore wiederzugeben im Stande sei, für welche unsere Sprache nicht geeignet ist. Zum Schlusse spricht Hr. Böckh noch über das Musikalische und Orchestische, vom letztern nur kurz und so viel, dass man sieht, dass hierin wenig dem Antiken Aehnliches oder ihm Entsprechendes versucht worden. Die Bewegungen und Stellungen der modernen Choreuten boten geringen Ersatz für die orchestischen Evolutionen und Aufstellungen der alten Chöre, wozu freilich weder Raum noch Uebung war. Billig unterliess man es auch, eine antike Conjecturalmusik zu probiren. Hr. Böckh sagt: Die Griechen haben in der Musik, wie in der Malerei, in welcher sie sonst ebenfalls für Stümper galten, durch Mittel, die wir nicht hinlänglich kennen, grosse Wirkungen hervorgebracht. Wollen wir solche Wirkungen wieder erreichen, so müssen wir unsre Mittel anwenden, und diese hat Hr. Mendelssohn-Bartholdy so in Bewegung gesetzt, wie es dem Charakter der Chorlieder und den darin ausgesprochenen Gedanken gemäss ist." Wir müssen hier Böckh's ins Einzelne gehende Urtheile und seine Rectification der einseitigen Ansicht, als ob sich der griechische Rhythmus mit dem Tacte nicht vereinigen lasse, übergehen. Dagegen bemerkt er, die anapästischen Systeme des Chors habe der Componist meistens als Recitativ für den vollen Chor, seltener für den Chorführer behandelt. Wo aber das Letztere geschehen sei, habe es sich ganz vorzüglich ausgenommen, dergestalt, dass er wünscht, es wäre durchgehends geschehen, woraus sich eine schöne Abstufung gegen den vollen Chorgesang der lyrischen Strophen und Antistrophen ergäbe. Man sieht, wie weit Hr. Böckh entfernt ist, die neulich auf die Bahn gebrachte Behauptung gut zu heissen, als ob der Chor lyrische Strophen, Anapästen, Jamben, selbst im Dialog, im vollen Tutti gesungen und gesprochen habe. Als etwas Merkwürdiges und Neues ist noch anzuführen, dass die Lieder von der Scene, und was von den Kommen dem Schauspieler zufällt, gesprochen wurden, aber unter melodramatischer Begleitung, die genial gesetzt war und eine grosse Wirkung machte. Prof. *Rud. Rauchenstein.*

VI. Uebersicht der Schulschriften.

Ueber die erziehende Kraft der Schule. Von Oberl. *Dielitz.* (Osterprogramm 1841 der K. Realschule in Berlin.) *

„Der sittliche Geist eines Volkes stellt sich in den drei Sphären der Familie, der Kirche und des Staats dar. Die Familie ist dadurch die erste

* Hat, wie das bei dem spärlich zugemessenen Raume so oft geht, Monate lang zurückgelegt werden müssen. — Wir theilen die vortreffliche Abhandlung, da sie rein pädagogischer Natur ist, und Programme nur in einem kleineren Kreise bekannt werden, fast ganz mit, was die Leser uns danken werden.

und unmittelbarste Gestalt des sittlichen Geistes, dass ihre Einheit, die in der Sorge für die Erhaltung und Vermehrung des Vermögens nur eine äusserliche ist, durch die Erziehung der Kinder auch zu einer geistigen wird. Die Erziehung ist überall ein wesentliches Moment der Familie. Da nämlich die Einheit der letzteren in der Liebe wurzelt, und jedes Volk, auch das roheste, seine Kinder liebt, so wünschen alle Eltern ihren Kindern das Beste zu geben, was sie in sich selbst finden. Das Recht der Kinder aber, erzogen zu werden, und die Pflicht der Eltern, diese Erziehung zu besorgen, ist unmittelbar in der menschlichen Natur begründet, indem der Mensch nichts durch Instinct wird, sondern Alles, was er werden soll, ihm entweder gegeben oder von ihm erworben werden muss.

Die Erziehung in der Familie hat die doppelte Bestimmung, durch Erweckung von Liebe, Dankbarkeit und Gehorsam das Gemüth der Kinder zu bilden, und dadurch in ihnen den Grund zu einem sittlichen Leben zu legen, sodann aber die Kinder zur Selbständigkeit und freien Persönlichkeit zu erheben und sie auf diese Weise zu befähigen, aus der ursprünglichen Einheit der Familie in die grössere der Kirche und des Staats überzugehen.

Wie der Zweck der Familie die Erziehung der Kinder, so ist der Zweck der Kirche die Erziehung des Volkes zur Gemeinschaft mit Gott und zur Freiheit in Gott. Dort ist die Liebe zu den Eltern, hier die Liebe zu Gott die Quelle der Sittlichkeit. Der Form nach ist die Kirchen-Erziehung der Familien-Erziehung gleich, denn beide erziehen vorzugsweise durch Einwirkung auf das Gefühl.

Die dritte Sphäre der Sittlichkeit, die, wo die sittliche Idee zur Wirklichkeit wird, ist der Staat. Der Staat ist mehr, als die Unterwerfung eines Volks unter einen gemeinsamen Willen, er ist die Darstellung des menschlichen Willens selbst in seiner Freiheit. In ihm kommt die Idee der Freiheit zur Wirklichkeit, nicht nach der subjectiven Willkür der Individuen, sondern nach dem göttlichen und allgemeinen Charakter des menschlichen Willens. Die Freiheit, die sich im Staate realisirt, ist eine doppelte: sie besteht erstens darin, dass jede Individualität ihre vollständige Entwickelung erhalte, zweitens aber auch darin, dass jedes individuelle Interesse in das allgemeine übergehe und jedes Individuum für das Allgemeine wirke. In dieser doppelten Beziehung verlangt die Idee des Staats, dass das ganze Volk erzogen, und zwar in einem Geiste erzogen werde, der dem jedesmaligen Culturzustande entspricht. Einerseits ist es Sorge des Staats, dass keinem seiner Bürger die allgemeinen Menschenrechte entzogen werden. Zu diesen aber gehört das Recht, erzogen zu werden; denn nur durch die Erziehung wird das Kind befähigt, dereinst zur sittlichen Freiheit zu gelangen, und in diesem seinem Rechte muss der Staat es schützen, wenn etwa verblendete oder böswillige Eltern es ihm entziehen wollten. Andrerseits ist für den Staat die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts Bedingung seines Daseins, denn durch die Erziehung allein wird im Menschen der blinde, thierische Lebenstrieb erstickt und der Mensch befähigt, die Idee des wahren Lebens zu fassen und nach dieser Idee für das Allgemeine zu wirken. Der altrömische Rechtsgrundsatz „*interna non curat praetor*" bleibt aber in sofern wahr, als der Staat erst dann straft, wenn die Verletzung des Rechts eine äusserliche Existenz bekommen, d. h. wenn ein Verbrechen stattgefunden hat. Auch in dieser Beziehung ist er nur richtig, weil die Strafe an und für sich nicht bessert; im Uebrigen ist dem Staat, als dem Mittel, durch welches ein Volk seine sittlichen Zwecke realisirt, die Gesinnung eben so viel werth, wie die That.

Ueber die Abhandlung zum Mühlhäuser Programm von 1841: Ueber Schulgesetzgebung, vom Gymnasialdirector Dr. *Haun*, dagegen können wir weiter Nichts geben als die Notiz, dass sie erschienen ist. Sie ist ein gar schwaches Product einer gedankenarmen und ungebildeten Reflexion, mit Prediger-Logik gedacht. Wenn nicht etwa das Beste am Ende steht, denn wir haben es nicht vermocht, sie zu Ende zu lesen. D. H.

In der Idee des Staats liegt ferner die Beantwortung der alten Streitfrage, ob wir für die jetzige Welt, oder für eine ideale Zukunft, oder endlich, wie Rousseau wollte, für eine ideale Vergangenheit, d. h. für einen von den verderblichen Einflüssen unserer Cultur freien Naturzustand erziehen sollen. Jedes erziehende Element im Staate ist nämlich selbst ein Product der Zeit, und kann nichts weiter als sich selbst reproduciren. In sofern aber die Realisirung der sittlichen Idee, die noch nicht zur Wirklichkeit geworden ist, in dem heranwachsenden Geschlechte angestrebt wird, hat die Erziehung eine ideale Zukunft zum Zweck; und da dieses Streben auch darauf gerichtet ist, alle Verbildung der Zeit abzustreifen, so führt die Erziehung in ihrem Fortschritt zugleich wieder zur unverderbten Natur zurück.

Zwischen der Familie einerseits und der Kirche und dem Staat andrerseits steht die Schule. In ihr findet das ganze Jugendleben seinen Mittelpunkt; in ihr sind jene drei Sphären des sittlichen Geistes vereinigt. Die Schule soll mit der Familie erziehen und die Familie ersetzen, wo diese die verlangte Einwirkung auf das Gemüth der Kinder unterlässt, ja sogar den oft schädlichen Einfluss der Familie neutralisiren: Sie soll ferner durch den in ihr waltenden Geist die Kirche repräsentiren und die Jugend zum Leben in der Kirche vorbereiten. Sie soll endlich durch ihren Organismus ein Abbild des Staats sein, und die sittlichen Zwecke des heranwachsenden Geschlechts verwirklichen, wie der Staat die des ganzen Volkes realisirt, zugleich aber die Jugend durch das Leben in der Schule zu einem vernünftigen Leben im Staate heranbilden.

Dieses Verhältniss der Schule ist in der Preussischen Gesetzgebung durchgehends anerkannt. Zum ersten Male ist es ausgesprochen in dem Gesetz vom 3. Juli 1798, in welchem es heisst: „Beides (Unterricht und Erziehung des Bürgers) ist den Schulen anvertraut, so dass ihr Einfluss auf die Wohlfahrt des Staats von der höchsten Wichtigkeit ist.“ Die Ministerialverfügung vom 24. October 1837 sagt u. a.: „dass schon bei Befolgung der früheren Vorschriften die Jugend durch den Ernst des Unterrichts und die Strenge der Zucht selbst gegen die verderblichen Einflüsse der oft verkehrten häuslichen Erziehung und der materiellen Richtungen der Zeit erfolgreich geschützt wird.“ Weiter heisst es in derselben Verfügung: „Zu Classen Ordinarien sollen solche Lehrer gewählt werden, welche durch die Reinheit und Würde ihres Charakters und durch den Ernst ihrer ganzen Haltung eine unauslöschliche Ehrfurcht vor der sittlichen Macht, welche das Leben der Menschen regiert, in der ihrer väterlichen Obhut und Pflege übergebenen Classe zu erwecken vermögen.“ Endlich lautet die Vereidigungsformel für die öffentlichen Lehrer: „Ich schwöre, dass ich — — die mir anvertraute Jugend nicht nur wissenschaftlich zu bilden, sondern auch zu gottesfürchtigen, guten und verständigen Menschen zu erziehen mit Ernst und Eifer bemüht sein werde.“

Von einer Ablehnung aller erziehenden Kraft von Seiten der Schule kann demnach nicht mehr die Rede sein; es handelt sich vielmehr nur darum, zu untersuchen, durch welche Mittel die Schule die ihr gestellte Aufgabe löst, und zugleich zu zeigen, dass die Schule ein nothwendiges, anderweitig nicht zu ersetzendes Moment des Staates ist. Man könnte sonst mit Recht einwenden, dass eine Sache dadurch noch nicht ihre Wirklichkeit erhält, weil sie durch die Gesetze gefordert wird, sondern erst dadurch, dass sie in sich als nothwendig und vernünftig sich darstellt. Wir haben als Zweck der Familie die Erziehung der Kinder zum Leben in der Kirche und im Staate gesetzt. Das erstgenannte Ziel kann sie durch Einwirkung auf das Gemüth und durch ernste, stille Gewöhnung erreichen; das letztere nur in sehr seltenen Fällen, namentlich bei der Gestalt, welche das öffentliche Leben zu unserer Zeit unter allen civilisirten Nationen angenommen hat. Ein segensreiches Leben im Staat setzt nämlich zweierlei voraus: theils die Kenntniss des wahren Lebens, die nur aus einem systematischen Unterricht hervorgehen kann, theils die Gewöhnung an ein Leben, in welchem die individuellen Interessen in einen allgemeinen,

sittlichen Zweck sich auflösen. Diess ist die doppelte Aufgabe der Schule. Kann die Familie, der immer und überall die Pflicht bleibt, durch Beispiel und Gewöhnung auf den sittlichen Geist der Kinder zu wirken, auch diese beiden Aufgaben lösen, so ist es ihr unbenommen; in den meisten Fällen vermag sie es aber nicht. Es ergibt sich dies, wenn wir die drei Arten der öffentlichen Schulen, die den drei Ständen im Volke entsprechen, näher betrachten. —

Der erste Stand, den Hegel den substantiellen oder unmittelbaren nennt, hat die Aufgabe, durch körperliche Arbeit auf die Körperwelt einzuwirken. Wer ihm angehört, hat zwar die körperliche Arbeit zu seiner Hauptthätigkeit; aber er soll nicht als Maschine arbeiten, sondern als Mensch, d. h. mit Bewusstsein und Einsicht. Dazu soll ihn die Elementarschule befähigen, während er alles Technische, was sein künftiger Beruf erfordert, ausserhalb der Schule lernt.* Der zweite Stand, der reflectirende, wirkt durch geistige Thätigkeit auf die Körperwelt ein, und erhält seine Ausbildung in der höheren Bürger- oder Realschule. Der dritte Stand endlich, der allgemeine, hat die geistigen Interessen des Staats zu fördern; er wird in den Gymnasien gebildet.

Die Elementarschule heisst auch Volksschule *, weil die von ihr erzielte Bildung dem ganzen Volke, ohne Rücksicht auf Stand und Geburt, eigen ist. Ihre Schüler gehören zum grossen Theil einer Volksclasse an, die ihren Kindern nicht einmal das mitzugeben vermag, was nach der Natur der Sache der häuslichen Erziehung angehört. Beispiel und Gewöhnung, die Hauptmittel der Familien-Erziehung fehlen entweder ganz, oder sie sind, was noch schlimmer ist, von verderblichem Einfluss. Sie fehlen, wenn sowohl Vater als Mutter den ganzen Tag mit schwerer Arbeit beschäftigt sind, und die Kinder nur sehen, sobald es gilt, ihre leiblichen Bedürfnisse zu befriedigen; sie sind verderblich, wenn in der Familie selbst ein unsittlicher Geist weht. Und sind diese Familien so selten? Kann überhaupt bei den tausend und tausend Familien, die nur mit äusserster Anstrengung den Kampf um die materiellen Bedingungen des Daseins bestehen, kann bei diesen von geistiger Freiheit die Rede sein? Eben so wenig wie bei einem Volke, dessen ganze Thätigkeit auf die Bewältigung der Natur gerichtet ist, dessen ganze Kraft in diesem Kampf mit der Materie verzehrt wird. Und können die, denen selbst die geistige Freiheit fehlt, ihren Kindern dazu verhelfen? Sie können es nicht, und darum muss der Staat es thun, um Gottes willen und um seiner selbst willen. Alle diejenigen, welche ihren Kindern Erzieher sein können, werden es auch sein, und wo etwa die Geschicklichkeit fehlt, da wird sie durch die Liebe ersetzt werden. Aber die Masse des Volkes kann es nicht. Daher die mit jedem Jahre sich mehrende Zahl der Warteschulen, die blos aus dem Bedürfniss hervorgegangen sind, auch Kindern vor dem schulfähigen Alter die fehlende Familien-Erziehung zu ersetzen; daher der zwar unausführbare, aber doch auf sehr wahren Principien beruhende Plan Fichte's, das ganze heranwachsende Geschlecht, ohne Ausnahme, in öffentlichen Erziehungshäusern, fern von dem verderblichen Einfluss der Familien, heranbilden zu lassen.

Die Volksschule hat auf diese Weise in den meisten Fällen die Aufgabe, die Familienerziehung theils zu ersetzen, theils in ihren schädlichen

---

* Sollte nicht meine Ansicht die richtigere sein, nach welcher die Elementarschule (für Kinder von 6—9 Jahren) allen Ständen gemeinsam und erst die Volksschule (10—14 Jahre) Standesschule und der h. Bürger- und der Gelehrtenschule coordinirt ist? Als Fortsetzungen der Volksschule sollte man so viele Fortbildungsschulen als möglich errichten: Abend-, Sonntag-, Compagnie-, Bataillons-, Fabrikschulen u. s. w. Auch sollte der gemeine Mann nicht alles Technische, was sein künftiger Beruf fordert, ausserhalb der Schule zu lernen haben: niedere Gewerbeschulen für Lehrlinge und Gesellen bestehen schon da und dort, auch Ackerbauschulen sollte man gründen. D. H.

Einflüssen zu neutralisiren, indem sie gegen die Vorurtheile und die unsittlichen Gewöhnungen ankämpft, die der Schüler von Hause mitbringt. Ueberall aber bleibt ihr die Erziehung durch den Unterricht, den die Masse des Volks, weil es ihr sowohl an Geschicklichkeit als an Zeit fehlt, nirgend zu besorgen vermag.

Anders ist das Verhältniss bei den Realschulen und Gymnasien. Ihre Schüler gehören in der Regel den gebildeteren Ständen an, in denen die Familie sich als sittliche Einheit bewusst ist * und zugleich die äusserlichen Mittel hat, ihre sittlichen Zwecke zu erfüllen. Hier wird der Familie in allen Fällen der negative Theil der Erziehung anheimfallen, der in der fortgesetzten Sorge besteht, dass das ursprünglich Gute im Menschen nicht untergehe und böses Beispiel auf ihn nicht Einfluss gewinne. Der positive Theil der Erziehungsthätigkeit aber, der theils in der Zucht, theils im Unterrichte besteht, kann auch in den gebildetsten Familien nicht vollständig ausgeführt werden. Die Zucht hat zunächst den Zweck, den Eigenwillen des Kindes zu brechen, und dadurch das blos Sinnliche und Natürliche in ihm auszurotten, und beginnt daher mit dem Gebot, das ohne alle Gründe hingestellt und dessen Befolgung durch Strafen erzwungen wird. Die Gründe sind Anfangs überflüssig, da eben der unmittelbare Wille nach unmittelbaren Gelüsten handelt; ja sie sind nachtheilig, da es dem Kinde überlassen bleibt, ob es dieselben anerkennen will, oder nicht. Es hiesse aber die Rechte des Kindes als Vernunftwesens verletzen, wollte man immer blinden Gehorsam von ihm verlangen, es hiesse das Kind abrichten, und nicht erziehen, wenn man ihm hundert und aber hundert Dinge als erlaubt gestatten, und eben so viele als verboten durch Strafen verleiden wollte, ohne ihm ein Allgemeines zu geben, das ihm in allen Fällen zur Richtschnur dienen kann. Dieses Allgemeine gibt ihm der Unterricht. Er tritt ein, sobald die geistige Entwickelung des Kindes es gestattet, und geht dann mit der Zucht Hand in Hand. Beide können nicht von einander getrennt werden, sondern gehen, je weiter die Entwickelung vorschreitet, immer mehr in einander auf. Ob die Familie den Unterricht ihrer Kinder in der nöthigen Vollendung ertheilen kann, ergibt sich aus dem Begriff des Unterrichts. Wir mögen zur Divinität oder zur Vernünftigkeit, zur Gottesfurcht oder zur sittlichen Freiheit erziehen — was, so verschieden es klingt, eins und dasselbe ist — immer ist das menschliche Leben in der Gestalt, die es zu unserer Zeit und bei unserem Volke angenommen hat, die Form, in welcher jenes Ziel erreicht werden muss. Die Idee des menschlichen Lebens also ist der Mittelpunct des Unterrichts. Sie kann aber nur hervorgehen aus der Kenntniss der Natur, des Menschen, Gottes. Ohne diesen dreifachen Unterricht kann der Mensch nicht zur Kenntniss des wahren Lebens gelangen, ohne ihn kann er den Zweck seines Daseins nicht erfassen, ohne ihn muss nothwendig der unvernünftige, thierische Lebenstrieb in ihm wirken, welcher weiter nichts will, als das eigene Wohlbehagen, welcher Unterwerfung unter einen höheren Willen nicht kennt, welchem die Liebe so fremd ist, wie das Gesetz. Diesen Unterricht kann die Familie nicht ertheilen, und wenn sie es thut, so tritt sie aus ihrer Sphäre heraus. In der Regel aber ist dieser Unterricht der öffentlichen Schule überlassen, die also schon deshalb Erziehungsanstalt ist, weil sie unterrichtet. Um jedoch zu beweisen, dass der Unterricht die Freiheit des Geistes hervorbringt, in welcher die Sittlichkeit wurzelt, haben wir das Verhältniss der intellectuellen zur sittlichen Ausbildung näher zu betrachten.

Der Einfluss der intellectuellen Bildung auf den sittlichen Zustand eines Individuums und eines Volks lässt sich nur ermitteln, wenn zuvor festgestellt worden, was dem Menschen angeboren und was das Werk der Erziehung ist. Es ist bekannt, dass die Psychologie in jedem Stadium ihrer Entwickelung das Angeborne auf ein Geringeres reducirt hat. Plato nahm angeborne Ideen an; Aristoteles leugnete diese, indem er alle Vor-

* Nulla regula etc. D. H.

stellungen von den sinnlichen Wahrnehmungen ableitete. Locke erweiterte die Aristotelische Ansicht durch seine Lehre von der Association der Vorstellungen, und Leibnitz setzte an die Stelle der angebornen Ideen Plato's die angebornen Dispositionen. Die neuere Psychologie will auf empirischem Wege zu dem Resultat gelangt sein, dass der Seele nur gewisse Urvermögen angeboren sind. Darin stimmt sie mit der speculativen Philosophie überein, dass Gemüths- und Charakterbildung noch weniger prädeterminirt sind, als die Entwickelung des Erkenntnissvermögens, und dass weder eine einzelne Vorstellung, noch ein einzelnes Begehren und Wollen angeboren ist.

So ist denn der Wille das Werk der Erziehung im weitesten Sinne. Es ist eine alte Bemerkung, dass wir ausser den Menschen, die uns erziehen, noch zwei Erzieher haben, die uns umgebende Natur und unsere Schicksale. Die Natur hat auf die Entwickelung ganzer Nationen einen eben so grossen Einfluss, als die Schicksale auf das Leben der Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft: für die Jugendzeit des Individuums sind beide nicht von besonderer Wichtigkeit. Vielmehr sind sie dem erziehenden Menschen dienstbar; denn dieser benutzt die Anschauung der Natur zu seinen Zwecken, und führt, wenn gleich kleine, doch für das Kind immer einflussreiche Schicksale mit Bewusstsein und Ueberlegung herbei. Die Erziehung durch Menschen also ist es, die den Menschen macht, und zwar durch drei Mittel, durch das Beispiel, die Zucht und den Unterricht. Durch Beispiel und Zucht sucht der Erzieher die niedern Neigungen des Kindes zu beschränken, die höheren zu fördern, und dadurch bahnt er der Sittlichkeit den Weg, die, wie wir nun zu zeigen haben, nur durch den Unterricht hervorgebracht werden kann.

Die Sittlichkeit ist, nach Hegel, die Idee der Freiheit, als das lebendige Gute, das in dem Selbstbewusstsein sein Wissen, sein Wollen und seine Wirklichkeit hat. Der Unterricht erzielt zuerst das Wissen des Guten. Von Natur ist dieses Wissen dem Menschen nicht gegeben; denn das moralische Gefühl, das, wenn auch unentwickelt, doch in jedem Menschen liegt und das Gewissen genannt wird, entspringt theils aus den Eindrücken der Erziehung, theils aus den Erfahrungen, die Jeder über sich und andere Menschen macht. Daher kann bei einem Menschen, der unter einem civilisirten Volke ohne allen Unterricht aufwächst, eben so wenig von Sittlichkeit die Rede sein, wie bei einem wilden Volke. Zwar machen auch die rohesten Völker einen Unterschied zwischen Recht und Unrecht, zwischen Erlaubtem und Unerlaubtem; aber oft ist das Schlechte erlaubt, das Gute verboten; ja, es giebt keine Schändlichkeit, die nicht zu gewissen Zeiten und bei einzelnen Völkern für recht und gut gegolten hätte.

Auch das zweite Moment der Sittlichkeit, das Wollen des Guten, ist ein Product des Unterrichts; denn der Wille ist selbst nur eine besondere Weise des Denkens: „das Denken als Trieb sich Dasein zu geben." Wer das Gute kennt, muss es auch wollen, oder es ist nicht das Gute; wer das Gute kennt, dem ist es auch, was es den Stoikern war, das einzig Nützliche. Wäre der Mensch blos ein vernünftiges, nicht auch ein sinnliches Wesen, so müsste nothwendig der Gebildetste auch der Beste sein, so wäre Sittlichkeit nichts weiter, als Intelligenz, so hiesse das Gute kennen, auch das Gute wollen, so wäre das Maass des Wissens auch das Maass der Tugend. Erkenntniss ist also in sofern Sittlichkeit, als ein Mensch bei grösserer intellectueller Bildung in sonst ganz gleichen Verhältnissen nothwendig besser sein müsste, als er es jetzt ist, wäre es auch nur, weil er dann deutlicher erkennen würde, dass er nur durch das Gute wahrhaft glücklich werden kann. Damit ist um so weniger gesagt, dass beides gleichbedeutend ist, da eben alles Böse in der Welt aus der Sinnlichkeit entspringt.

Das dritte Moment der Sittlichkeit, die Verwirklichung des Guten durch die Handlungen, ist nichts weiter als die Einheit der beiden ersten in ihrer Objectivität. Wenn diese Einheit sich nicht darstellt, wenn der Wille nicht zur That wird, so ist es die Sinnlichkeit, die den Menschen daran hindert,

wie sie immer es ist, die ihn unfrei macht. Wir können die Sinnlichkeit nicht vernichten, aber wir können den Willen stärken in diesem Kampf, der jeden Menschen erfüllt. Je mehr der Mensch das Wahre, Gute und Schöne kennen und lieben lernt, je mehr er sich gewöhnt, seine ganze Kraft auf das Göttliche und Ewige zu richten, desto leichter wird ihm der Sieg in dem Streit des Geistes mit dem Fleisch, des Ewigen mit dem Irdischen. „Ein klares Bewusstsein der Menschheit", sagt Schleiermacher, „lässt kein anderes, als ein der Menschheit würdiges Handeln zu."

Das Alterthum kennt kein anderes Moralprinzip als die Intelligenz. Nach Plato beruht die ganze Sittlichkeit auf der Erkenntniss, und hat ihren Ursprung in der Vernunft. Die Thätigkeit des Erziehers besteht also darin, die Seele für die Tugenden zu rhythmisiren. Die Anlagen dazu sind Jedem gegeben, und sie werden ausgebildet für den Körper durch die Gymnastik und Jatrik, für die Seele durch die Musik und die Philosophie. Durch letztere, besonders durch die Dialektik, welche die Vernunftideen erotematisch entwickelt, wird die Vernunft befähigt, sich selbst und das ganze Leben nach der Idee des Besten zu bestimmen, und so wird die Gerechtigkeit, d. h. sittliche Harmonie im Leben des Menschen, erzeugt. Eben so setzt Aristoteles als Prinzip aller Tugend und aller Glückseligkeit, dass man der Vernunft gemäss handle. Er zeigt, dass die Tugend uns nicht angeboren, dass uns aber in der Vernunft die Anlage dazu gegeben sei, die dann durch die Menschen selbst ausgebildet werden müsse. „Der Schlechte," sagt er, „erkennt nicht, was zu thun und was zu lassen ist, und eben dieser Mangel ist es, der die Menschen böse macht." Auch Cicero bringt, indem er aus den vier unterscheidenden Kennzeichen der menschlichen Natur (Wissbegierde, Geselligkeit, Edelmuth und Sinn für Ordnung) die vier Cardinaltugenden des Alterthums (Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mässigung) ableitet, die ganze Sittlichkeit auf Wahrheit oder richtige Erkenntniss zurück. Von der Klugheit versteht sich dies von selbst; in Bezug auf die übrigen Tugenden zeigt er, dass der Mensch, der das Verhältniss der Menschen zu einander richtig erkennt, nicht anders als gerecht handeln kann; dass durch die Erkenntniss dessen, was wahrhaft gefährlich ist, der Mensch tapfer wird; dass endlich die richtige Schätzung der Gegenstände unserer Begierden uns mässig macht.

Das christliche Moralprinzip wurzelt nicht weniger in der Erkenntniss. Die Summe der christlichen Moral, dass wir Gott über alle Dinge und unsern Nächsten wie uns selbst lieben sollen, kann nur dem gegeben werden, der Gott, seinen Nächsten und sich selbst kennt. Denn was ich nicht kenne, kann ich nicht lieben; je mehr ich aber Gott erkenne, in seiner Schöpfung, in seinem Walten über die Menschheit, in seiner Güte gegen mich, desto mehr muss ich ihn lieben. Der Wilde kann seinen Gott, den lieblosen, strafenden, rachsüchtigen Gott, nicht über alle Dinge lieben; der Neger, der die meisten Menschen nur als Mörder, Räuber und Sclavenhändler kennt, muss jeden für wahnsinnig halten, der ihm Liebe zu solchen Nächsten predigt. Zeigt ihm also erst einen Gott, gebt ihm einen Nächsten, den er lieben kann; dann dürft ihr auch Liebe von ihm verlangen. So verändert sich mit dem Leben das Sittengesetz; so vervollkommnet sich das Prinzip, das ihm zum Grunde liegt, je mehr der Mensch in der Lebenskenntniss vorschreitet; und so hat sich das Moralprinzip, von dem egoistischen Streben nach physischem Wohlbefinden ausgehend, bis zum Gesetz der allgemeinen Menschenliebe entwickelt. —

Wenn wir in dem Vorstehenden gesehen haben, dass der Wille nicht vom Denken getrennt werden kann, dass die Beförderung der Lebenskenntniss auch die Gesinnung erzeugt, dass also die Sittlichkeit in der Erkenntniss wurzelt, so bedarf es kaum noch eine Beantwortung der Fragen, was die Schule zu lehren, und wie sie es zu lehren hat. Der Unterricht soll im Menschen die Idee des wahren Lebens und ein klares Bewusstsein der Menschheit erzeugen, und zwar durch die Erkenntniss der Natur, des Menschen, Gottes. So ist also sowohl der Gegenstand, als die Art des Unterrichts bestimmt.

Was den ersteren betrifft, so haben wir vorzugsweise die Anhänger des Nützlichkeitsprincips zu bekämpfen. Diese gehen von dem Gedanken aus, dass jeder Unterricht den Gedankenkreis erweitert und, indem er auch immer eine ästhetische Seite hat, die Gemüthsstimmung veredelt, dass es demnach zweckmässig ist, nur solche Gegenstände des Unterrichts zu wählen, deren Kenntniss dem Schüler in seinen künftigen Lebensverhältnissen förderlich sein kann. Wenn das richtig wäre, so müsste die Religion, als das unnützeste unter allem, was man dem Menschen lehren kann, von den Unterrichtsplänen aller Schulen gestrichen werden. Und doch hat die Gottseligkeit die Verheissung dieses und des zukünftigen Lebens. Allerdings soll die Schule nur lehren, was der Mensch braucht, aber nur, was er als solcher braucht, d. h. Kenntniss des wahren Lebens. Auch wir folgen also dem Nützlichkeitsprincip, machen jedoch zwischen Nutzen und Nutzen einen Unterschied. Und das ist gewiss nicht nützlich, wenn die Schulen zu Werkstätten gemacht werden, in denen die Jugend an Geist und Herz verödet. Darum sei, was Hegel sagt, die Ueberschrift aller Lectionspläne: „Nur ein geistiger Inhalt, der Werth in sich hat, stärkt die Seele."

Die Art des Unterrichts folgt gleichfalls aus dem Begriff desselben. Der Unterricht erzielt nicht eine Kenntniss des Wissens wegen, sondern er will durch die Kenntniss zum Leben bilden. Je mehr er also den ganzen Menschen erfasst, je mehr er den geistigen Organismus concentrirt, desto fruchtreicher ist er. Hierin liegt zugleich die Entscheidung der alten Streitfrage über formale und materiale Bildung. Man hat diese überaus treffend mit dem theologischen Streit über den Glauben und die guten Werke verglichen: wie der Glaube todt ist, wenn er nicht Werke hervorbringt, und die Werke nichts taugen, die nicht eine Frucht des Glaubens sind, so ist auch die formale Bildung etwas Verkehrtes, wenn sie nicht ein rechtschaffenes Wissen zur Frucht hat, und eben so sind die Kenntnisse unnütz, die nicht aus der Weckung aller geistigen Kräfte hervorgehen. Glücklicherweise ist die ganz einseitige Bildung eines besonderen Seelenvermögens unmöglich, da diese Seelenvermögen selbst nicht getrennt existiren. Vor Zeiten stellte man besondere Gedächtnissübungen an, als ob das Gedächtniss in dem einen Kasten, der Verstand in dem anderen läge, und man nun mit dem einen operiren könne, während man den anderen verschlösse. Das hat wohl überall aufgehört. Eben so werden die abgesonderten Denkübungen, die man hier und da noch nicht hat aufgeben wollen, über kurz oder lang weichen müssen. Jeder Unterricht nämlich muss eine Denkübung sein; ist er's nicht, so ist er Zeitverschwendung. Auf gleiche Weise bieten alle Lehrobjekte Stoff zur Bildung der Phantasie und des Gefühls, und müssen immer auch nach diesen beiden Seiten hin behandelt werden. Dies wird um so leichter sein, da beide, die gesunde Phantasie und das wahre Gefühl, nur aus der wahren Erkenntniss entspringen. Graser hat in seiner trefflichen „Elementarschule für's Leben" ausführlich nachgewiesen, wie der Volksschullehrer schon bei den ersten und einfachsten Unterrichtsgegenständen den ganzen Menschen zu erfassen vermag, wie Verstands- und Gemüthsbildung immer und überall Hand in Hand gehen können, und wie aus einer Schule, wo dies geschieht, nothwendig gute Menschen hervorgehen müssen.

Legen wir nun den aufgestellten Maasstab an die Schulen unseres Vaterlandes an. Die höheren Lehranstalten, Gymnasien und Realschulen, unterscheiden sich von der Volksschule dadurch, dass ihre Grundlage die Wissenschaft ist. Sie sollen zwar nicht die Wissenschaft selbst geben, aber sie sollen den Schüler zum Studium aller Wissenschaften befähigen, sie sollen ihm Neigung und Kraft geben, sich dereinst wissenschaftlich weiterzubilden, sie sollen also wissenschaftlichen Sinn erzeugen. Beide Arten von Anstalten könnten diesen Zweck erreichen, ohne sich in ihrem Material so weit auszudehnen, als es geschieht. Dass aber eine Beschränkung der Lehrgegenstände, des Lehrstoffs und der häuslichen Arbeiten von dem heilsamsten Einfluss auf die Jugend sein würde, darüber herrscht nur

Eine Stimme. Zwar hat die schon erwähnte Ministerialverfügung vom 24. Oktober 1837 eine heilsame Beschränkung des Lehrstoffs zur Folge gehabt; dennoch werden auch jetzt noch Klagen erhoben, „wie durch die Masse des Materials die Beschränkten dumm, die Mittelköpfe verwirrt und unklar, die Begabten gleichgültig werden, wie die Vielheit der Gegenstände den Geist überlade und nicht nähre, wie sie statt der Vielseitigkeit ungründliche Flachheit, statt der geistigen Anregung Ermattung erzeuge, wie endlich durch die Menge der häuslichen Arbeiten jede freie, selbständige Thätigkeit vernichtet werde.“ Wenn diese Anklagen gegen die Gymnasien erhoben werden, so treffen sie noch viel mehr die Realschulen. In den Gymnasien wird der jugendliche Geist durch das ihm am meisten Verwandte und Angehörige gebildet, d. i. durch seine eigenen Gedanken und Gefühle, sie mögen sich nun zu Kunstgebilden der Rede oder zu menschlichen Handlungen gestalten. Hier ist ein Uebermaass nicht so gefährlich, wie bei den Realschulen, welche jede Wissenschaft und in jeder derselben jede neue Erfindung zum Uebungsplatz für den jugendlichen Geist benutzen. Göthe klagt in den Gesprächen mit Eckermann: „Früher wurden Chemie und Botanik als zur Arzneikunde gehörig betrachtet; jetzt sind sie eigene, unübersehbare Wissenschaften geworden, deren jede ein ganzes Menschenleben erfordert, und man will sie dem Mediciner mit zumuthen.“ Was würde er erst gesagt haben, wenn er gesehen hätte, wie wir sie vierzehnjährigen Knaben zumuthen, und zwar in schönster, systematischer Form und in möglichster Vollständigkeit, mit dem Linné'schen und dem natürlichen System, mit den neuesten Elementen, die vor zwanzig Jahren die gelehrtesten Professoren nicht kannten, weil sie noch nicht aufgefunden waren. Ich dächte, was Jahrtausende lang für die Welt nicht da war, können unsere Jungen fürs erste auch noch entbehren, die überdies an ihren vier Sprachen, ihrer Mathematik und Physik, ihrer Zoologie und Mineralogie, ihrer Geschichte und Geographie immer noch genug zu lernen haben. *

Wenn aber die ganze pädagogische Welt in diese Klagen einstimmt, warum wird's nicht anders und besser? Weil die Schulen ein Produkt der Zeit sind und die Zeit nicht ändern können, die einmal das Wissen an die Spitze aller Tugenden stellt. Dies zeigt sich in der grossen Ausdehnung, welche die Examinationswuth im lieben Deutschland genommen hat. Sie ist dem Volke schon so sehr in Fleisch und Blut übergegangen, dass man neuerdings allen Ernstes vorgeschlagen hat, die Gewerbefreiheit durch Einführung von Gesellen- und Meisterprüfungen zu beschränken. ** In den Schulen hat dieses System freilich sein Extrem erreicht. Da man die Lehrer nach der Masse des Materials zu beurtheilen pflegt, das sie ihren Schülern beibringen (wobei die Resultate sogar oft die angewandten Mittel rechtfertigen), so bleibt den Lehrern nichts übrig, als ihrerseits wieder die Schüler vorzugsweise nach dem Maass des Wissens abzuschätzen. Und um ihre eigene Gelehrsamkeit auch vor einem grösseren Publikum zu documentiren, schreiben sie dann noch faustdicke Schulbücher, aus denen die armen Jungen zu Hause nachstopfen müssen, was in den Lehrstunden trotz aller Mühe ihnen nicht hat eingepfropft werden können. Dabei ist alle Welt darüber einig, dass die Tüchtigkeit des Lehrers sowohl als des Schülers nicht nach der Masse des Materials, sondern nur nach der Kraft, mit der das Material gehandhabt wird, beurtheilt werden kann.

Während wir auf diese Weise die höheren Schulen anklagen müssen, dass sie dadurch an erziehender Kraft verlieren, weil sie zu viel und zu vielerlei lehren, so trifft dagegen die Volksschule der Vorwurf, dass sie den Unterricht nicht weit genug ausdehnt. Von dem moralischen Einfluss eines Unterrichts, der sich auf die Anfänge im Lesen und Schreiben,

* C'est selon, ja und nein. So wie man mit dem Herausgeber darüber einig sein wird, dass Gymnasium, h. Bürger- und Volksschule die Elemente aller Hauptwissenschaften zu lehren haben (wie das zu verstehen, Päd. Revue Bd. I. S. 225 — 226.), findet sich das Maass von selbst. Ein Lehrer, der dieses Maass in sich trägt, kann in Gottes Namen das Neueste geben. D. H.

** Und warum nicht?

die Elemente des Rechnens, einige halbverstandene Bibelsprüche und einen missverstandenen Katechismus beschränkt, kann kaum noch die Rede sein.* Das muss anders werden. Wem blutet nicht das Herz, wenn er den Pöbel betrachtet bei seiner Arbeit oder bei seinen Genüssen, wie er in Rohheit und Stumpfsinn, unter Lastern und Elend sein Leben hinschleppt? Wenn der Staat die Erziehung aller seiner Bürger verlangen darf und verlangen muss, wie wir diess gezeigt zu haben glauben, so muss er sie auch in solcher Ausdehnung verlangen, dass sie ihren Zweck erfüllen kann. Die Familien kann er nicht anders machen als sie sind, wohl aber die Schulen, und durch sie zuletzt auch die Familien. Was würden wir zu einem Gärtner sagen, der dem jungen Baum die Stütze nimmt, wenn die Zeit der Stürme herannaht? Wir machen es nicht besser, wenn wir die Kinder schon im dreizehnten, vierzehnten Jahre aus der Schule entlassen.

Aber wenn wir auch das, was uns als unerlässlich nothwendig erscheint, noch in vielen unserer Volksschulen vermissen, in allen wird doch unterrichtet, in allen wird doch der Gedankenkreis der Jugend um etwas erweitert, in allen geht es doch auf das eine Ziel der Menschenbildung los, freilich bisweilen mit grossen Umwegen, auch nicht immer im Sturmschritt. Und die Erfahrung bestätigt, dass auch dieser von uns als ungenügend erkannte Unterricht nicht ohne Erfolg geblieben ist. In Frankreich, wo die Zahl derer, die ohne Schulbildung aufwachsen, zwar noch immer viel grösser ist, als in Preussen, aber doch nicht mehr den vierten Theil des Volks ausmacht, betrug im Jahr 1834 die Zahl der Angeklagten ungefähr 7000. Von diesen konnten 4000 gar nicht, 2000 sehr unvollkommen, 600 gut lesen und schreiben, während nur 200 eine höhere Erziehung genossen hatten. Man wird hier einwenden, dass das Wesen des Pöbels ausser in der Unwissenheit auch in der Armuth besteht; aber Armuth und Noth, die Erzeuger der meisten Verbrechen, sind auch eine Folge der vernachlässigten Erziehung. Und wenn der Staat seine Bürger auch nicht wohlhabend machen kann, so kann er sie doch durch Unterricht und durch Gewöhnung an Ordnung und Fleiss in den Stand setzen, dereinst wohlhabend zu werden.

So möge denn immerhin ein Theil der jugendlichen Schulblüthen abfallen; wir können es nicht hindern. Aber wir dürfen darum den Baum nicht umhauen; wir haben ihn zu pflegen, auf dass er mit jedem Jahre mehr Früchte trage.

Es ist jetzt der Einfluss zu betrachten, den die einzelnen Lehrgegenstände auf die sittliche Bildung ausüben. Was die Kunstfertigkeiten betrifft, welche die Schule mittheilt, so sind sie theils, wie das Lesen und Schreiben, nur als Mittel zur Fortbildung, theils, wie das Singen und Zeichnen, wegen ihrer Einwirkung auf Gefühls- und Geschmacksbildung von Wichtigkeit. Hier haben wir es vorzüglich mit den Unterrichts-Gegenständen zu thun, welche sittliche Ideen hervorbringen, und wir betrachten zu dem Ende die drei Sphären, in denen die objektive Welt als Gegenstand der menschlichen Erkenntniss erscheint. Diese drei Sphären sind: die Natur, der menschliche Geist, Gott.**

Als man die Naturkunde in die Schule einführte, wollte man eine für das praktische Leben nützliche Kenntniss befördern. So wichtig aber auch die Naturwissenschaften für alle mit der Gewinnung und Bearbeitung der Naturprodukte beschäftigten Stände sind, so kommt hier doch nur ihre ideale Seite in Betracht. Jede Wissenschaft hat, wie ein geistreicher Naturforscher sagt, zwei Hände: mit der einen zeigt sie nach dem Himmel, mit der andern spendet sie irdische Gaben. Wenn aber ein grosser Astronom erklärt, er habe das ganze Weltall durchspäht und nirgend die Spur eines Gottes gefunden, wenn ein Lehrer der Chemie sein Glaubensbekenntniss dahin ablegt, dass er aus Sauerstoff, Wasserstoff und Stickstoff bestehe: wo ist da

---

* Unterstützt. D. H.

** Sollte es nicht besser sein, Mathematik und Naturkunde als Eines, den Menschen als das Andre und Gott als das Dritte zu nehmen, sittliche Ideen aber von dem Ersten nicht direct zu erwarten? Ich meine so: Mathematik und Naturkunde erwecken sicherlich in dem, der sie recht treibt, sittliche Ideen, aber sie enthalten keine sittliche Ideen.

die Hand, die nach dem Himmel zeigt? Diese allein ists, die wir in der Schule brauchen.* Die Naturkunde soll dem Kinde die Offenbarung Gottes in der Natur enthüllen, eine Offenbarung, die älter und unmittelbarer und dem kindlichen Geist verständlicher ist, als die durch das Wort; sie soll das Kind und den Jüngling zur Anschauung des in der Natur waltenden Gottesgeistes führen und dadurch Liebe zu Gott erzeugen. Wer Gott nicht liebt in seinen Werken, die er sieht, wie will der Gott selbst lieben, den er nicht sieht! Wem aber die Offenbarung Gottes in der Natur enthüllt worden ist, für den werden alle Beobachtungen der Natur, die er unwillkürlich bis an das Ende seines Lebens macht, zu einem fortgesetzten Religionsunterricht.

Die Naturkunde hat ein doppeltes Feld: in der Naturgeschichte macht sie mit den Naturprodukten, in der Physik mit den Naturerscheinungen und ihren Gesetzen bekannt. Die erstere soll lehren, die Natur als ein lebendiges Ganze zu betrachten, und überall Leben, Zweckmässigkeit und Gesetzmässigkeit zu erblicken. Das kann an einem sehr beschränkten Material erreicht werden. Warum den Schüler mit Hunderten von Thieren bekannt machen, wenn an wenigen die Uebereinstimmung des Organismus und der Lebensart dargethan werden kann? Warum ihm Tausende von Pflanzen und Steinen vorführen, wenn sich an einer kleinen Zahl die unendliche Schönheit und Zweckmässigkeit der Schöpfung erkennen lässt?** Wer vollends nichts weiter geben kann, als Terminologie und System, der lasse den Unterricht in der Naturgeschichte lieber ganz fort. Mehr noch, als diese, muss man die Physik vor dem Uebermaass warnen. Sie lehrt, in der Erscheinung das Gesetz zu sehen, und erfordert also an sich schon eine grössere geistige Kraft. Ihr gibt Axt in seiner kernigen Schrift über den Gymnasial-Unterricht den freundlichen Rath, „ihr schönes Licht nicht unter den mathematischen Scheffel zu setzen; nicht mit einem tantalischen Schauessen, statt mit nahrhafter Lebenskost zu speisen; nicht, statt zur grossen Allmutter selbst, zu einem todten Fratzenbilde derselben aus Kreide und Buchstaben zu führen." Die Chemie gehört, auch nach Göthe's und Mitscherlich's Ansicht, in die Berufsschule. Jedenfalls hat sie unter den Naturwissenschaften die geringste allgemein bildende Kraft, da sie, wenigstens für Schulen, fast nur Gedächtnisswerk darbietet. †

Die Erkenntniss des menschlichen Geistes hat für die Schule die drei Gebiete der Sprache, der Geschichte und der Mathematik. †† Die Sprache ist in zwiefacher Beziehung, sowohl der Form, als dem Inhalt nach, der bildendste Lehrstoff für den jugendlichen Geist. Der formale Sprach-Unterricht oder die Grammatik ist das beste Surrogat für die Philosophie, und gibt, wie Deinhard in seinem trefflichen Werke ausführlich nachgewiesen hat, die vollständigste Logik, deren die Jugend fähig ist. Zwar kommen in jeder Wissenschaft, auch bei der elementarsten Behandlung, die Kategorien des Begriffs, des Urtheils und des Schlusses zur Anwendung; keine aber gewährt so mannichfache Uebungen in denselben, wie die Grammatik. Doch tritt diese Seite des Sprachunterrichts für unsern Zweck zurück. Auch als Uebungsplatz für die Kunst der Darstellung ist die Sprache für uns von geringerer Wichtigkeit, obgleich sie in dieser Beziehung als die einfachste Form erscheint, an der das ästhetische Gefühl sich ausbilden kann, das, wenn auch nicht in so enger Verbindung, wie die Griechen glaubten,

---

* Nicht ganz. Thun wir nicht so gar spröde gegen das Irdische. Es ist die solide Grundlage des Höheren. D. H.

** „Warum wollen, dass die Schüler so schrecklich viele lateinische und griechische Wörter wissen, da man doch die Grammatik an wenigen Paradigmen zeigen kann?" — Wie gefällt Euch das? D. H.

† Gieng es nach mir, so hätte nicht nur jede h. Bürgerschule, sondern auch jedes Gymnasium sein Laboratorium. D. H.

†† Ich habe keine Vorstellung davon, wie die Mathematik zur Erkenntniss des menschlichen Geistes ein Verhältniss haben soll. Sie hat ein solches nur zur Natur, wie denn die Mathematik die erste der Naturwissenschaften ist. Statt der Mathematik würde ich als Drittes Psychologie, Logik und Ethik gesetzt haben. D. H.

doch in genauem Zusammenhang mit dem moralischen Gefühle steht. Wir haben hier die Sprache ihrem Inhalt nach zu betrachten. Wie der Mensch durch die Sprache seine Gedanken offenbart, so hat jedes Volk den Ausdruck alles seines Denkens, seine ganze geistige Substanz, in seiner Sprache niedergelegt. Das Sprachstudium ist also der Schlüssel zu dem geistigen Reichthum einer Nation. Welche Wirkung es auf den jugendlichen Geist haben muss, wenn er durch das Studium der alten Sprachen befähigt wird, das ganze reiche Leben der Griechen und Römer in der schönsten Form anzuschauen, die der menschliche Geist je seinen Gedanken gegeben, darüber sind alle Männer der Wissenschaft einig. Die Freunde des Nützlichkeits-Princips aber, die den Realschulen ihr Bischen Latein nehmen möchten, will ich noch an das erinnern, was Lord Chatam sagte: „Mein Griechisch und Latein ist mir aus dem Gedächtniss in den Verstand übergegangen.“ Eine Substanz, die das vermag, ist nicht unnütz.* Der Unterricht in der Muttersprache hat aber noch einen doppelten Einfluss auf die Gesinnung. Da die Sprache nebst der Geschichte das vorzüglichste Merkmal der Nationalität ist, so muss die Kenntniss der geistigen Schätze unseres Volkes auch zur Liebe dieses Volks und damit zum wahren und echten Patriotismus führen. Auf der andern Seite gibt die Beschäftigung mit den Meisterwerken der Litteratur dem idealen Streben des Jünglings die schönste Richtung, die es nehmen kann, indem sie ihm die Ideale der grössten Geister seines Volkes in den mannichfachsten und erhabensten Gestaltungen vorführt.

Die Geschichte stellt die Entwickelung des menschlichen Geistes dar. Obgleich hiermit schon ausgesprochen ist, welchen Einfluss ihr Studium auf die geistige Entwickelung jedes Menschen ausüben muss, so hat man doch, namentlich in der neuesten Zeit, vielfach behauptet, dass das sittlich bildende Element derselben nur unbedeutend sei, indem sowohl Individuen als Völker niemals durch fremden Schaden klug werden. Hegel drückt dies mit den Worten aus: „Was die Geschichte lehrt, ist dieses, dass Völker und Regierungen niemals etwas aus der Geschichte gelernt und nach Lehren, die aus derselben zu ziehen gewesen wären, gehandelt haben.“ Die Lebensklugheit also ist es, die aus der Geschichte nicht gelernt werden kann. Das ist auch leicht erklärlich; denn Jeder denkt, wo die Geschichte ihn warnt, sein Fall wäre ein ganz anderer, während er sich ein anderes Mal wieder durch Aehnlichkeiten täuschen lässt, die keine sind. Wie soll auch „im Gedränge der Weltbegebenheiten ein allgemeiner Grundsatz oder eine fahle Erinnerung Kraft genug besitzen gegen die Lebendigkeit und Freiheit der Gegenwart!“ Lebensklugheit wollen wir aber auch unseren Schülern nicht geben; wir wollen sie durch den Geschichtsunterricht in das Leben der Menschen, der Völker und der Staaten, und somit auch in das Leben des Vaterlandes einführen. Darum beginnen wir mit dem, was dem kindlichen Geist am verständlichsten ist, mit dem biographischen Element der Geschichte, lassen dann an die Stelle hervorleuchtender Individuen die geschichtlichen Völker treten, und zeigen zuletzt die Entwickelung des menschlichen Geistes in dem orientalischen, griechischen, römischen und germanischen Weltalter. Das Alterthum mit seinem idealen Leben und seiner Fülle grossartiger Gedanken sollte in keiner Schule übergangen werden, schon weil dort die Verhältnisse einfacher und der Einfluss der Einzelnen auf das Ganze unmittelbarer ist, als in der neueren Zeit. Wo indessen die Zeit nicht ausreicht, da ist die Geschichte des Vaterlandes das Wichtigere. Auch darf nicht vergessen werden, was Göthe so treffend bemerkt: „Die Geschichte unserer Zeit ist nicht weniger bedeutend, als die des Alterthums. Die Schlachten von Leipzig und Waterloo ragen so gewaltig hervor, dass jene von Marathon und Salamis durch sie fast verdunkelt werden. Auch sind unsere Helden nicht zurückgeblieben: die französischen

* Dawider liesse sich viel sagen. Nützlich ist ein gar weiter Begriff. Wenn Einer in seiner Jugend das Drechslen gelernt hat, so kann ihm das später mittelbar nützen, wenn er etwa Finanzminister oder Professor ist. Da es aber des Nützlichen so viel gibt, so wählen wir lieber das unmittelbar Nützliche. D. H.

Marschälle und Blücher und Wellington sind denen des Alterthums völlig an die Seite zu setzen.“ Das Wesentlichste aber, was der Geschichts-Unterricht zu erzielen hat, ist die Kenntniss des Landes, des Volkes und des Staates, dem wir angehören, denn in dieser Kenntniss wurzelt die Vaterlandsliebe. „Patriotismus,“ sagt Hegel, „ist nicht, wie man es gewöhnlich fasst, die Aufgelegtheit zu ausserordentlichen Aufopferungen und Handlungen, sondern die Gesinnung, welche in den gewöhnlichen Lebensverhältnissen das Gemeinwesen für die substantielle Grundlage und den Endzweck des eigenen Lebens zu wissen gewohnt ist.“ Diese Gesinnung kann nur aus der Kenntniss des Vaterlandes hervorgehen, und zwar nur aus einer Kenntniss, die jedem Bürger eine lebendige Anschauung von dem Organismus des Staats verschafft, die ihn befähigt, sich als Glied des Ganzen zu fühlen.

Die Geschichte hat aber auch ihre ideale Seite, und in dieser liegt die gewaltige Anziehungskraft, die sie auf den jugendlichen Geist ausübt. Denn das Jünglingsalter ist die Zeit des idealen Lebens, des Strebens ins Weite und Unendliche. „Gibt es irgend eine Zeit,“ heisst es in der Levana, „in der ein zweiter Mensch dem ersten als Erzieher nöthig ist, so ist es die, wo der Halb- und Drittels-Jüngling seine neue Welt des Geschlechts entdeckt, und wo auf dem welkenden Kinde ein blühender Mensch aufschiesst. Zum Glück gesellte die Natur selber dieser Zeit der geistigen Frühlingsstürme ein Gegengewicht zu: die Stunden der schönsten Träume, der Ideale, der höchsten Begeisterung für alles Grosse. Aber noch ein Gegengewicht hat der erziehende Wächter dem Herzen zuzufügen, nämlich den Kopf, d. h. er spare auf dahin irgend eine neue Wissenschaft, eine neue Thätigkeit, eine neue Lebensbahn auf. Zwar wird diess den Vulkan nicht ersäufen, aber seine Lava wird in diesem Meere nur zum Vorgebirge erkalten.“ Keine Wissenschaft ist zu diesem Zweck geeigneter als die Geschichte. Sie führt dem Jüngling gestaltete Ideale vor, an denen er das falsche, gottlose Leben verabscheuen, das wahre, menschliche aber lieben lernt. Und so bleibt denn wahr, was Johannes von Müller von der Geschichte sagt, dass sie in der Jugend Hass aller Unterdrückung, Liebe zur Freiheit, wie zur Arbeit und Ordnung, Begeisterung für alles Grosse, mit einem Worte Humanität erzeugt.

Das dritte Gebiet, auf dem die Schule zur Erkenntniss des menschlichen Geistes führt, ist die Mathematik. So wichtig sie aber auch als unentbehrliches Werkzeug für die meisten bürgerlichen Gewerbe ist: von einem moralischen Einfluss derselben kann nicht die Rede sein, da sie die Wissenschaft des reinen Verstandes ist. Wir würden sie hier ganz übergangen haben, wenn es nicht Pflicht zu sein schiene, gegen die grosse Ausdehnung ihres Studiums in Gymnasien und Realschulen zu protestiren. Warum wiederholen, was Seneca und Sixtus der Fünfte, Voltaire und Franklin, Fr. A. Wolf und Jean Paul, Hegel und Göthe und so viele Andere über die Mathematik gesagt haben? Wer sich dafür interessirt, kann es in der schon erwähnten Schrift von Axt in genügender Vollständigkeit beisammen finden. Unserer Meinung nach gilt alles Ueble, was ihr nachgesagt wird, nur von dem Uebermaass ihres Studiums; dieses aber kann um so leichter vermieden werden, da die meisten Mathematiker selbst eingestehen, dass die formal-bildende Kraft ihrer Wissenschaft vorzugsweise in den Elementen steckt.

Alle Unterrichtsgegenstände finden ihren Mittelpunkt in der dritten und höchsten Sphäre menschlicher Erkenntniss, in der Erkenntniss Gottes; denn das Objekt jeder Wissenschaft ist Wahrheit, und jede Wissenschaft hat „eine Hand, die nach dem Himmel zeigt,“ als nach dem Urbilde der Wahrheit. Es erscheint überflüssig, von dem sittlichen Einfluss des Religionsunterrichts zu sprechen; denn er umfasst alle menschlichen Zwecke und Bestrebungen, und bezweckt selbst nichts anderes, als die Freiheit des Menschen in Gott.

Inhalt.

ERSTE SECTION.

Abhandlungen.

	Seite
Die Gymnasien unter städtischem Patronat. Von ** zu *** in Preussen	1— 12
Die Arbeiten der Jugend. Von Dr. *Ed. Krüger*, Rector am Gymnasium in Emden	13— 33
Bemerkungen zu Hrn. Dr. *Ruthardt's* Kritik meiner Ansicht vom Unterricht in fremden Sprachen. Vom Herausg. Fortsetzung.	34— 74
Dasselbe, Schluss	139—158
Die Aufgabe der Volksschule. Von Seminardirector *Krüsi* in Gais	122—138
Ueber eine Anschauungslehre der mathematischen Erdkunde, vermittelt durch einen wandelnden Globus. Von Hrn. *Tobler* in Nyon	233—262
Wie noch vor wenigen Jahren manche Schulen beschaffen waren. Erinnerungen. I. Mein Schülerleben. Von *	263—281
Ueber die Erziehung nach phrenologischen Grundsätzen. Von Obergerichts-Procurator *Gustav von Struve* in Mannheim	345—360
Verdienen die griechischen Kirchenväter Berücksichtigung auf Gymnasien? Von Dr. *Chr. Walz*, Prof. der Philologie in Tübingen	361—366
Die Schule und die Zeitinteressen mit Berücksichtigung der Bestrebungen von Friedrich List. Von Collaborator *Fr. Schulz* in Weilburg	367—373
Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien von Dr. *Biedermann*, Prof. der Philosophie in Leipzig	374—383
Der kleine Katechismus Lutheri und unsre Schulen. Von einem Schullehrer	433—444
Zusatz des Herausgebers	444—445
Das *Mäcken'sche* Pasquill. Vom Herausgeber	446—473
Ueber Frauen als Lehrerinnen. Von Oberlehrer *J. H. Schulz* in Berlin	534—546

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. *Schriften zur Pädagogik, Scholastik und Culturpolitik etc.*

	Seite
Wuttke, Jahrbuch der deutschen Universitäten. [Mgr.]	282—289
Rousseau's Emil. Deutsch von Grosse und Hanschmann. [Mgr.]	289—290
Braubach, Fundamentallehre der Pädagogik. [Mgr.]	291—292
Kirsch, Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule. [Mgr.]	292—295
Heino Martine, Bildungsgeschichte. [Mgr.]	295—
Preusker, Nacherziehung und Nachschulen. [Mgr.]	296—297
C. von Raumer, Geschichte der Pädagogik. [Prof. Klumpp.]	384—400

B. *Hand- und Schulbücher.*

I.

Thiersch, Grammat. Lehrbuch für den Unt. im Hebräischen. [Mgr.]	548—549
Kraner, Hellenica. — *Gottschick*, Griechisches Elementarbuch [K. M. i. B.]	297—312
Kühner, Lateinische Elementargrammatik	159—162
Derselbe, Dasselbe [*F. F.*]	474—490
Bossler, Die lat. Perfecta und Supina	547—548
Kärcher, Handwörterbuch der latein. Sprache. [*Dr. Schweizer*]	400—407
Heyse, Deutsche Schulgrammatik. [Mgr.]	549—550
Steinmetz, Prakt. Unterricht in der franz. Sprache. [Mgr.]	490—520
Stieffelius, Lehrbuch der franz. Aussprache. [Mgr.]	550—551
Schifflin, Anleitung zur franz. Sprache. Dritter Curs. [Mgr.]	551—
Lendroy, Franz. Elementarbuch. [Mgr.]	552—
Exercices élémentaires de langue françoise. Strasb. Levrault. [Mgr.]	553—554
Voillez, Praktische Uebungen. Dritter Curs. [Mgr.]	554—
Ife, Deutsch-franz. Sprachschatz. [Mgr.]	554—555
Fries, Bellèngersche Methode. Vollst. Unter. in der Conversation. [Mgr.]	555—556
Steck, Recueil de contes et de nouvelles. [Mgr.]	556—557
Claude u. Lemoine, Theor.-prakt. franz. Grammatik. *Bettinger*, Vollständ. Lehrbuch der franz. Sprache. *Beauvais*, Franz. Sprachlehre [Mgr.]	557—562
Daverio, Uebungsstücke zum Uebers. ins Italienische. [Mgr.]	563—564
Fr. Otto, Lehrbuch der holländ. Sprache u. Litteratur. [Mgr.]	564—568
Pompée, Lehrbuch der spanischen Sprache	162—164

II.

Nägelsbach, Homerische Theologie. [Prof. Dr. *Eyth.*]	164—174
Platonis opp. edit. Baiter, Orelli, Winckelmann. [Prof. *R. Rauchenstein.*]	174—175
Baiter & Sauppe, Oratores Attici. [*Ders.*]	175—177
Homeri Ilias, von *Crusius*. [*F. R.*]	568—570
Gervinus, Handbuch der Geschichte der poet. Nationallitteratur [*F. S.*]	407—412

III.

Lüdde, Zeitschrift für Erdkunde. [Dr. *Ofterdinger.*]	75— 76
Niebuhr, Griech. Heroengeschichten. [*X.*]	312—314
Derselbe, Dasselbe. [Prof. *R. Rauchenstein.*]	314—316

IV.

Seite

Rieke, Lehre von den Kegelschnitten. [Dr. *Ofterdinger.*] . 76— 77
Straub, Geometrie . . . . . 316—318

VI.

Eichelberg, Lehrbuch der Naturgeschichte. [*Menzel.*] . . 78— 79
Gräfe, Naturgeschichte. [*J. H. Schulz.*] . . . . . 79— 82
Prestel, Lehrbuch der Naturgeschichte. } [Prof. Eichelberg.] . 570—574
Derselbe, Die Gestalten der Natur. }

IX.

Probst, Deutsche Sprachlehre als Denklehre [*F.*] . . . . 82— 84
Kauffmann, Orbis pictus [Mgr.] . . . . . 574—575
Rebau, Die merkwürdigsten Säugethiere [Mgr.] . . . . 575—
Lüben, Naturgeschichte für Volksschulen. [Mgr.] . . . . 575—576
Noth- und Hülfsbüchlein. Karlsruhe, Gutsch et Rupp. [Mgr.] 576—577
Ebensperger, Geographie und Geschichte, 3 Hefte. [Mgr.] . 577—578
Renckewitz, Kleine Geographie. [Mgr.] . . . . . 579—580
Haupt, Die Weltgeschichte. Ein Elementarwerk für das Volk und seine Schulen. [Selbstanzeige.] . . . . . 580—588

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutsche Länder.

α. Allgemeine deutsche Angelegenheiten.

Universitäten, Frequenz . . . . . 85— 86
Die Lehrfreiheit. Zwei Artikel . . . . . 86— 92
Schelling in Berlin. Zwei Artikel . . . . . 92— 96
Bonn, Königsberg . . . . . 96— 97
Akademie zu Berlin . . . . . 97— 98
Die Schule und Klerisei . . . . . 98— 99
Herbart und seine Philosophie. . . . . 178—188
Berlin, Königsberg, Breslau, Greifswald, — Jena, — Giessen, — Heidelberg, Freiburg, — Würzburg. . . . . 319—325

β. Deutsche Bundesstaaten.

1. Preussen.

1. Behörden . . . . . 99—100, 325—327, 589—592
2. Gelehrtenschulen . . . . . 100, 327—331, 592—593
3. H. Bürger(Real)schulen . . . . . 100—103, 331—332, 592—593
4. Volksschulwesen . . . . . 332—334
5. Bewahranstalten 334
9. Seminare . . . . . 593—594
11. Turnen und Exerciren . . . . . 103—104, 334—336

II. Sachsen.

1. *Königreich Sachsen.*

Seite

2. Gelehrtenschulen 104
3. H. Bürger(Real)schulen . . . . . 104—105

3. *Sachsen-Meiningen-Hildburghausen.*

1. Behörden 336

III. Hannover.

3. H. Bürger(Real)schulen . . . . . 105—107

IV. Norddeutsche Staaten.

1. *Meklenburg(Schwerin).*

2. 3. 4. Gelehrten-, h. Bürger-, Volksschulen. . . . 336

2. *Lauenburg-Holstein-Schleswig.*

2. 3. 4. 338

V. Mitteldeutsche Staaten.

1. Anhalt.

a. Anhalt-Bernburg.

1. 2. 11. Gel., h. Bürgersch., Turnen . . . . . 338—339

c. Anhalt-Köthen.

2. Gelehrtenschulen . . . . . 339—340

VI. Westdeutsche Staaten.

2. *Grossherzogthum Hessen.*

1. Behörden 340

VII. Die souverainen Städte.

a. Hamburg.

4. Volksschulwesen. — Die Abgebrannten 107

VIII. Süddeutsche Staaten.

a. Württemberg.

1. Behörden 413
2. Gelehrtenschulen. 414, 522, 594
3. Realschulen. 417
4. Volksschulwesen. 524
5. Bewahranstalten 523
11. Turnen 417

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

1. *Zürich.*

1. Behörden 595
Cantonsschule . . . . . 107—108
2. 3. 11 —, Winterthur und Turnfest . . . . . 600—604
4. Volksschulwesen 604

4. *Aargau.*

2. 3. Cantonsschule . . . . . 108—110

7. *Basel (Stadt).* Seite

2. 3. Gymnasium und Realschule . . . . . 110—113

II. Belgien.

1. Behörden 113

B. Europa.

α. Germanische Länder.

I. Dänemark und Island.

2. Gelehrtenschulen und Facultäten . . . . . 113—114

III. Grossbritanien und Irland.

1. Behörden 114

β. Romanische Länder.

I. Frankreich.

1. Behörden . . . . . 188—193, 604—608

2. Colléges und Facultés . . . . . 114—120, 193—198, 608—610

3. Ecoles primaires supérieures 198

γ. Slaven, Ungarn und Neu-Griechen.

I. Russland und Polen . . 610

III. Neu-Griechen. . . 610—612

II. Pädagogische Zustände.

Der Unterricht im Lateinischen und Griechischen in der bürgerlichen Realschule zu Bern. Von Dr. *L. Seeger.* . . 199—203

III. Uebersichten.

I. Uebersicht der Zeitschriften.

Breslauer Zeitung und Rh. Westph. Anzeiger: der Unterricht in der Naturkunde . . . . . 203—216

1. *Nees von Esenbeck*, Recension von *Gloger's* Handbuch der Naturgeschichte . . . . . 203—216

2. *Derselbe*, Recension von *Eichelberg's* Leitfaden . . 203—216

3. *Derselbe*, Prospectus seines Lehrbuches . . . 203—216

4. *Fr. Kapp*, Bemerkungen dazu . . . . . 203—216

5. Eine Bemerkung des Herausgebers . . . . 203—216

Gymnasialzeitung: Februar — Juni . . . . . 417—418

Berliner Litterarische Zeitung: Anzeige einer Broschüre, die Suspension des Oberlehrers *Witt* betreffend . 524—527

II. Uebersicht der Flugschriften.

E. M. Arndt, Das Turnwesen. } . . . . . 216—218
F. W. Klumpp, Das Turnen. }

Chr. Kapp, Die Weltgeschichte 218

Keferstein, Musik und Pädagogik 418

Hirscher, Ueber seinen Katechismus . . . . . 418—420

v. Poseck, Ueber die Nahrungslosigkeit 420

Böckh, Tölken u. Förster, Ueber die Antigone und ihre Darstellung. — *Schwenk*, Ueber die Antigone. (Von Prof. Rud. Rauchenstein.) . . . . . 212—616

IV. Uebersicht der amtlichen Schriften.

Seite

Bericht an S. M. den Kaiser von Russland über das Ministerium des öffentlichen Unterrichts für 1838 und 1839 . . 218—219

VI. Uebersicht der Schulschriften.

Programm der königl. Realschule zu Berlin 1842. — Dem Andenken *Spillecke's*, des Schulmannes. Von Prof. *Kalisch*. 219—231

Zwei Reden von Dr. *Axt*, Director des Gymnasiums zu Kreuznach. 420—423

Programm der königl. Realschule zu Berlin 1841. — Ueber die erziehende Kraft der Volksschule. Von Oberl. *Dielitz* . 616—628

IV. Archiv der culturpolitischen Gesetzgebung.

Preussen. Vier Verfügungen . . . . . 423—426

V. Bibliographie.

October, November, December 1841 . . . . . 231—232, 426—432

VI. Miscellen.

Der Philologen-Congress zu Bonn. — *Friedemanns* Votivtafel für *A. W. v. Schlegel* . . . . . 340—344

Die fünfte Versammlung deutscher Philologen zu Ulm; und über eine völlig neue Methode des lat. Elementarunterrichts. Von Prof. Dr. *Eyth* . . . . . 527—532



